



**Fondo
Editorial
UBA**



REVISTA ARBITRADA DE LAS
LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN
INSTITUCIONALES

DIRECCIÓN DE
INVESTIGACIÓN

DIEP

Decanato de Investigación,
Extensión y Postgrado.

Depósito Legal: pp200202AR286

ISSN: 1690-0685

ISSN: 2791-3589 (en línea)

investigacion.creatividad@uba.edu.ve

<https://revistasuba.com/>



AUTORIDADES

Dr. Basilio Sánchez

Presidente

Dr. Gustavo Sánchez

Rector

Dra. Mirian Regalado

Vicerrectora Académica

Dra. Zeyda Padilla

Vicerrectora Administrativa

Dra. Edilia Papa

Secretaria

DECANATO DE INVESTIGACIÓN, EXTENSIÓN Y POSTGRADO

Dr. José Cordero

Decano

Abog. María Ramírez, MSc.

Directora Postgrado

Dra. Maite Marrero

Directora de Investigación

Dra. Yesenia Centeno

Responsable del Fondo Editorial

© **UNIVERSIDAD BICENTENARIA DE ARAGUA**

Depósito Legal: pp200202AR286

ISSN: 1690-0685

ISSN: 2791-3589 (en línea)

Reservados todos los derechos conforme a la Ley



Dirección

Dra. Yesenia Centeno

Editorial

Dra. María Alcalá

Fecha de aceptación:
septiembre 2025

Fecha de publicación:
diciembre 2025

Comité Editorial

Milagros Ovalles, UBA, Venezuela
Manuel Piñate, UBA, Venezuela
María Alcalá, UBA, Venezuela
Nancy Ricardo, UCSG, Ecuador
Nancy Schavino, UNESR, Venezuela
Viviana Monterroza, UNISUCRE, Colombia
Sandra Jiménez, UNEFA, Venezuela
Germán Morales Chávez, UNAM, México
Alicia Uzcátegui, UPEL, Venezuela

Diseño de Portada

Vicerrectorado de Comunicación e Información

3

INVESTIGACIÓN Y CREATIVIDAD es una publicación semestral del Decanato de Investigación, Extensión y Postgrado de la Universidad Bicentenaria de Aragua. Su propósito es servir de herramientas para la divulgación de la actividad investigativa de la Institución, así como la promoción y el intercambio de los hallazgos e inquietudes de la comunidad académica en general. En procura de la más alta calidad informativa, todos los artículos publicados han sido sometidos previamente a un proceso de selección y arbitraje. Su contenido es de absoluta responsabilidad de los autores. Invitamos a todos nuestros lectores a hacernos llegar sus comentarios o planteamientos.

Se permite la reproducción total y parcial de los trabajos publicados siempre que se indique expresamente la fuente.

INDICE

Editorial

- p. 5-7 [Investigación y Creatividad en primera persona: la voz de los tutores que se formaron escribiendo](#)
Autor: Yesenia Centeno de López
- p. 8-20 [Dialógica desde el punto de vista axiológico como estrategia de tutoría universitario](#)
Autor: Andreina Alcalá
- p. 21-35 [Reformas al Código de procedimiento civil](#)
Autor: Carlos Alberto Taylhardat
- p. 36-49 [Ciberataque y su aplicabilidad en el derecho penal venezolano](#)
Autor: Evelyn A. Russián
- p. 50-64 [Asistencia integral de reinserción del privado de libertad. Perspectiva académica para mentores penitenciarios](#)
Autor: Francisco Hernández
- p. 65-76 [Papel del Chatgpt en la metodología de la investigación educativa: Desde una perspectiva de apoyo, riesgo y transformación.](#)
Autor: Odalis Elizabeth del Carmen Ramírez Cuicas
- p. 77-93 [Atención de los derechos fundamentales de los niños y niñas con trastornos del espectro autista en la educación venezolana.](#)
Autor: Reina Mercedes Riera Márquez
- p. 94-112 [Actitud de los estudiantes de la carrera educación ante el desarrollo de la inteligencia emocional](#)
Autor: Roxana Zapata
- p. 113-126 [Inteligencia emocional y pensamiento crítico: Visión Ontoaxiológico de la didáctica fundamentada en la sub-área química desde la praxis docente.](#)
Autor: Lenis Fonseca
- p. 127-139 [Gestión de Riesgos y calidad en la Educación superior](#)
Autor: Maira Elizabeth Conforme Minaya

EDITORIAL

Investigación y Creatividad en primera persona: la voz de los tutores que se formaron escribiendo

Yesenia Centeno de López
Doctora en Ciencias de la Educación
<https://orcid.org/0002-7753-7311>
Responsable del Fondo Editorial UBA (FEUBA)
Universidad Bicentenaria de Aragua (UBA) Venezuela
yesenia.centeno@uba.edu.ve

Este número especial de *Investigación y Creatividad* celebra un hito: reúne a tutores y tutoras que, tras un proceso intenso de formación en escritura de productos intelectuales impulsado por el Fondo Editorial y la Dirección de Investigación de la UBA. Es una edición que testimonia un largo camino de aprendizaje: del bosquejo inicial al manuscrito arbitrado; de la duda metodológica al hallazgo; del borrador colectivo a la voz propia. Para los tutores UBA participantes representa en muchos casos la publicación por primera vez su producción académica.

Todos coinciden en un punto esencial: la investigación no es solo método, sino también creatividad, ética y transformación. Esta edición se convierte así en un espacio donde la voz propia emerge con claridad y rigor, articulando temas diversos que dialogan entre sí a través de un hilo común: la búsqueda de sentido en los procesos educativos, jurídicos, sociales y tecnológicos.

Como toda empresa universitaria auténtica, este número no es solo un compendio de temas: es un mapa de valores, una apuesta por la dialogicidad, la ética del cuidado, la justicia, la inclusión y la innovación responsable. La investigación aparece aquí enlazada indisolublemente con la creatividad: cada artículo ensaya, con rigor, modos de ver y de hacer que abren posibilidades en las aulas, en los tribunales, en los entornos digitales, en los centros de reclusión, en la gestión universitaria.

A continuación, presentamos una lectura editorial de cada contribución, que dejan oír la voz de sus autores. El artículo de Andreina Alcalá abre la edición con una reflexión profunda sobre la tutoría universitaria entendida desde la axiología y la dialógica. Su aporte consiste en reconocer el acto de tutoría como un proceso humano, ético y recíproco donde el aprendizaje se construye colectivamente. La autora enfatiza que “la dialógica es una estrategia abierta, creativa e indagadora que permitirá unificar todos los momentos investigativos...” y que, en este proceso, “el aprendizaje se estructura de forma bidireccional entre el tutor y el tutorado,

transmitiendo y recibiendo conocimientos enfocado desde la axiología.” Su propuesta rompe con modelos tradicionales, recupera el valor de la escucha activa y posiciona al tutor como acompañante crítico y empático.

En la esfera jurídica, Carlos Taylhardat aporta un análisis sobre la urgente reforma del Código de Procedimiento Civil. Su trabajo muestra cómo las transformaciones constitucionales y tecnológicas demandan un rediseño del proceso civil venezolano. Advierte que “la reforma al Código de Procedimiento Civil (1990) puede constituir en procedimiento ordinario el actualmente contenido...” y describe cómo la oralidad, la firma electrónica y las notificaciones telemáticas forman parte de una tendencia de “digitalización de las actividades jurisdiccionales dentro del Poder Judicial venezolano...” Su lectura es una invitación a pensar un sistema de justicia moderno, accesible y coherente con las exigencias contemporáneas.

Evelyn Russián se adentra en un campo donde tecnología y derecho penal se entrecruzan: los ciberataques. Su estudio demuestra que, si bien la Ley Especial contra los Delitos Informáticos (2001) ha permitido sancionar conductas digitales “ha permitido sancionar diversas conductas ilícitas en el ámbito digital”, la velocidad del cambio tecnológico exige una constante actualización normativa y una cooperación interinstitucional sostenida. Ella advierte que “solo a través de un enfoque integral, sólido y adaptable se podrá garantizar que los organismos de seguridad estatales, resguarden la seguridad digital...” mostrando la urgencia de comprender el ciberespacio como un terreno jurídico vivo y desafiante.

El trabajo de Francisco Hernández constituye una de las contribuciones humanas más potentes de este número especial. Desde una mirada interdisciplinaria que combina psicología, pedagogía y derecho, el autor muestra cómo la mentoría penitenciaria puede transformar vidas, reducir reincidencia y reconstruir tejido social. Su afirmación de que “la mentoría no es un acto de caridad, sino una estrategia de seguridad ciudadana basada en la dignidad humana” sintetiza su postura ética. La evidencia empírica que acompaña su estudio es contundente: “la TCC mostró una disminución significativa en la reincidencia delictiva” y permite observar la reinserción no como excepción sino como posibilidad real cuando existe acompañamiento integral.

Odalís Ramírez plantea un debate imprescindible para estos tiempos: el papel de ChatGPT en la investigación educativa. Su análisis reconoce el potencial de esta herramienta para estructurar ideas y apoyar procesos investigativos, pero también advierte sobre riesgos como la dependencia tecnológica y la pérdida del pensamiento crítico. Por ello, subraya que “su empleo debe ser bajo una perspectiva ética, crítica y pedagógica...” El artículo invita a docentes e investigadores a integrar la inteligencia artificial sin renunciar a los principios humanistas que sostienen la educación.

Reina Riera aborda los derechos fundamentales de niños y niñas con Trastornos del Espectro Autista (TEA) en el sistema educativo venezolano. Su

estudio evidencia las barreras de acceso, la necesidad de políticas claras y la corresponsabilidad de la familia, la escuela y el Estado. Señala con precisión que “el TEA afecta la cognición y las habilidades comunicativas...” lo que demanda ajustes razonables, formación docente y garantías efectivas para una educación verdaderamente inclusiva. Su aporte reafirma la centralidad del enfoque de derechos en la atención educativa.

Roxana Zapata, desde la perspectiva de la formación docente, analiza la actitud de los estudiantes de Educación frente al desarrollo de su inteligencia emocional. Su estudio muestra cómo la autoconciencia, la regulación emocional y la empatía condicionan tanto el rendimiento académico como la futura praxis pedagógica. Así, recuerda que “la actitud del estudiante frente al aprendizaje, sobre todo en lo que respecta a la gestión emocional, es crucial para su adaptación, bienestar y rendimiento académico.”

Lenis Fonseca continúa esta línea reflexiva, pero desde la didáctica de la química, proponiendo integrar inteligencia emocional y pensamiento crítico como cimientos ontoaxiológicos en la enseñanza. Al afirmar que “la auténtica didáctica no es la aplicación mecánica de métodos, sino una forma de investigación-acción...” resitúa la enseñanza científica como un ejercicio ético y reflexivo en el que el estudiante se forma no solo en conocimientos, sino también en autonomía moral.

Para finalizar, Maira Conforme Minaya aborda la gestión de riesgos como estrategia para fortalecer la calidad en la educación superior. Su estudio muestra que “la gestión de riesgos se consolida como un componente clave para el aseguramiento de la calidad en la educación superior.” y plantea que la prevención, la mejora continua y la resiliencia institucional son parte esencial del compromiso académico de las universidades actuales.

Este número especial, en su conjunto, refleja la madurez intelectual alcanzada por sus autores tras un proceso formativo que no solo los capacitó para escribir, sino para pensar con profundidad, dialogar con rigurosidad y crear con sentido ético. Este número especial es, en sí mismo, una *escuela de investigación y creatividad*: cada artículo encarna lo aprendido durante la formación editorial y metodológica; cada tutor/a transforma su experiencia en conocimiento compartido. A quienes aquí publican por primera vez, esta revista les abre no solo sus páginas, sino, una comunidad crítica que los lee, los acompaña y los impulsa a seguir investigando y creando.

Que esta edición quede como testimonio de un proceso y como promesa de continuidad: investigar con propósito, crear con ética y publicar con calidad.

DIALÓGICA DESDE EL PUNTO DE VISTA AXIOLÓGICO COMO ESTRATEGIA DE TUTORÍA UNIVERSITARIA.

Andreina Y. Alcalá P.

Dra. en Gestión para la Creación Intelectual

<https://orcid.org.0009-0006-7307-6331>

abogada.andreina.alcala@gmail.com

Fecha de aceptación: noviembre 2025 Fecha de publicación: diciembre 2025.

Resumen

La tutoría universitaria, en su búsqueda constante por generar experiencias de aprendizaje significativos y enriquecedoras, se encuentra en un punto crucial donde la dialógica emerge como una estrategia de gran potencial. Sin embargo, más allá de la implementación de un diálogo, es necesario analizarla desde una perspectiva axiológica, es decir, desde el valor que le otorga a la persona y al conocimiento, el cual el objeto de estudio se basa en que es una herramienta poderosa para la formación integral del participante, propiciando un espacio de encuentro donde el tutor y tutorado se reconocen como sujetos activos en el proceso de aprendizaje, donde las experiencias, perspectivas y valores de cada persona se enriquecen mutuamente, donde el tutor debe actuar como padre de familia y a su vez permitiendo romper esquemas ortodoxos (imperativos, autoritarios, sin mediación o escucha). Este artículo estuvo enmarcado en el tipo de investigación cualitativa, con paradigma interpretativo-sociocrítico. Generando como conclusión que la dialógica una estrategia abierta, creativa e indagadora que permitirá unificar todos los momentos investigativos, desde el pensamiento reflexivo del proceso de aprendizaje, la construcción conjunta del conocimiento e igualmente contribuye a la formación integral de los futuros profesionales y la construcción de una sociedad más justa, crítica y reflexiva.

Palabras clave: axiología, dialógica, tutoría.

LOGICAL FROM THE AXIOLOGICAL POINT OF VIEW AS A UNIVERSITY TUTORING STRATEGY.

Abstract

University tutoring, in its constant search to generate meaningful and enriching learning experiences, is at a crucial point where dialogic emerges as a strategy with great potential. However, beyond the implementation of a dialogue, it is necessary to analyze it from an axiological perspective, that is, from the value it gives to the person and knowledge, which our object of study is based on being a powerful tool. for the integral training of the participant, providing a meeting space where the tutor and tutor recognize each other as active subjects in the learning process, where the experiences, perspectives and values of each person are mutually enriched, where the tutor must act as a parent of family and at the same time allowing to break orthodox schemes. This article was framed in the type of qualitative research, with

an interpretive-sociocritical paradigm. Generating as a conclusion that the dialogic is an open, creative and investigative strategy that will allow unifying all the investigative moments, from the reflective thinking of the learning process, the joint construction of knowledge and also contributes to the comprehensive training of future professionals and the construction of a more just, critical and reflective society.
Keyword: axiology, dialogic, tutoring.

LE IALOGIQUE D'UN POINT DE VUE AXIOLOGIQUE COMME STRATÉGIE DE TUTORAT UNIVERSITAIRE.

Résumé

Le tutorat universitaire, dans sa recherche constante d'expériences d'apprentissage significatives et enrichissantes, se trouve à un tournant décisif où le dialogue apparaît comme une stratégie à fort potentiel. Cependant, au-delà de la simple mise en œuvre du dialogue, il est nécessaire de l'analyser d'un point de vue axiologique, c'est-à-dire en considérant la valeur qu'il confère à la personne et au savoir. Notre objet d'étude repose sur ce principe : le dialogue est un outil puissant pour la formation intégrale du participant. Il offre un espace de rencontre où tuteur et tuteur se reconnaissent mutuellement comme acteurs du processus d'apprentissage, où les expériences, les perspectives et les valeurs de chacun s'enrichissent mutuellement, où le tuteur doit jouer un rôle de mentor, tout en permettant de dépasser les schémas conventionnels. Cet article s'inscrit dans une recherche qualitative, suivant un paradigme interprétatif-sociocritique. En conclusion, le dialogue constitue une stratégie ouverte, créative et exploratoire permettant d'unifier toutes les étapes de la démarche d'investigation, depuis la réflexion critique inhérente au processus d'apprentissage jusqu'à la construction conjointe des connaissances. Il contribue également à la formation complète des futurs professionnels et à l'édification d'une société plus juste, critique et réflexive.

Mots-clés : axiologie, dialogue, tutorat.

Introducción

La dialógica es un enfoque pedagógico que enfatiza el diálogo y la interacción entre los participantes en el proceso de aprendizaje. Desde una perspectiva axiológica, la dialógica se fundamenta en los valores de respeto, igualdad y consideración mutua. Al incorporar la dialógica en el contexto universitario, se crea un ambiente de aprendizaje que promueve el crecimiento intelectual, la comprensión profunda y el desarrollo de valores éticos.

De igual forma, la relación tutor-participante se humaniza el impacto del compartir conocimientos y ser recíprocos en aprendizaje, la idea de la dialógica es propiciar un cambio en la forma de relacionarse, siempre con respeto pero buscando herramientas que permitan acercar al tutor de una manera más entendible al participante en su aprendizaje universitario, ya que el uso adecuado del diálogo favorece la relación y a su vez convergen diferentes puntos de vistas que permiten un intercambio de saberes.

La dialógica, según Skidmore y Gallagher (2005) se refiere a una clase de relación instructor/ alumno en la cual a los estudiantes se les anima a pensar, no simplemente a recordar lo que el instructor expone. De acuerdo a un estudio presentado en gran escala, realizado en 25 escuelas secundarias de Estados Unidos (400 lecciones de inglés) referente a los patrones de discurso en el aula presentado por el norteamericano Martin Nystrand en 1997, “se verificó la hipótesis de que la instrucción organizada mediante el diálogo resulta superior a la estructurada monológicamente, para promover el aprendizaje de los estudiantes (Nystrand, referido por Skidmore y Gallagher 2005).”

Por ello, corresponde internalizar y comprender el rol humanizado que debe tener el tutor académico en el contexto universitario, demostrar empatía a través del dialogo como estrategia de aprendizaje en cuanto a desempeñar su función como les hubiera gustado obtener conocimientos en su época estudiantil, ya que, al utilizar los principios de la dialógica podríamos obtener un mejor desempeño en la producción intelectual de cada participante.

Para Brener (2011), se infiere: La escuela debe constituirse en un núcleo organizativo de las sociedades modernas, estructurando procesos novedosos de socialización y habilitación para actuar diariamente en la colectividad, permitiendo generar aprendizaje. La afirmación anterior, expresa la visión social y profesional del autor a través del diálogo y el conocimiento. De ahí que, el aprendizaje universitario evoluciona con el transcurrir del tiempo, valiéndose de estrategias educativas, científicas y pragmáticas, las cuales se adaptan a los distintos fenómenos o procesos sociales.

En efecto, el proceso de aprendizaje universitario desde la postura dialógica, se debe considerar una estrategia abierta, creativa e indagadora que permitirá unificar todas las reflexiones que se generen en cada uno de los encuentros, desde la concepción reflexiva del proceso enseñanza aprendizaje. No obstante, es necesario percibir la tutoría académica como un proceso de intercambio de saberes a través del dialogo. Según Habermas, “sólo el concepto de acción comunicativa presupone el lenguaje como medio de entendimiento para negociar definiciones de la situación que puedan ser compartidas por todos” (1981, 137-138); dicho esto, inferimos de esta cita que en efecto el comunicarse de una manera efectiva tendrá como logro una mejor capacidad de entendimiento y mediación.

Dentro de este orden de ideas, se considera fundamental potenciar y aplicar la docencia estratégica en los escalafones de educación superior, ya que permite establecer tácticas aplicadas por los tutores para el aprendizaje universitario y con ello poder obtener resultados excepcionales en los participantes a través de la dialógica.

La dialógica desde la axiología

Para Hartman, 1967; la axiología es una rama de la filosofía que se caracteriza por el estudio de la naturaleza de los valores. Se infiere que estos son los que dan sentido y coherencia a las acciones humanas, ya que para una determinada situación se ve implicada la noción de elección del ser humano por valores morales, éticos, estéticos y espirituales.

La dialógica desde una perspectiva axiológica se centra en los valores éticos y morales que subyacen al diálogo y la interacción humana. Examina que el diálogo no es simplemente un intercambio de información, investigación, ideas, estilos, sino un proceso profundamente ético que tiene el potencial de transformar a los individuos y a la sociedad, se basa en el dogma que el diálogo tiene el poder de promover el crecimiento intelectual, la comprensión profunda y el desarrollo de valores éticos. Al incorporar los valores como: respeto, igualdad, apertura,

honestidad, empatía, responsabilidad y explorar la reflexión desde un aspecto cognitivo, se podrá crear un entorno de aprendizaje y asistencia que sea tanto transformador como éticamente sólido.

Ahora bien, partiendo de la ética del diálogo, basada en la escucha activa, el respeto mutuo y la búsqueda de la verdad a través del debate constructivo, se posiciona como un pilar fundamental para construir una estrategia de aprendizaje. En este contexto, tanto el tutor como el tutorado tienen la posibilidad de expresar sus ideas, reflexionar sobre sus propios procesos de aprendizaje y construir nuevas perspectivas a través de la interacción. La dialógica, entonces, no solo busca la transmisión de conocimientos, sino que fomenta la autonomía intelectual del estudiante o participante, motivando la construcción de su propio pensamiento crítico y reflexivo.

Desde un punto de vista axiológico, la dialógica en la tutoría universitaria destaca por su capacidad de generar un ambiente de confianza y seguridad, donde el estudiante se siente libre de expresar sus dudas, dificultades y opiniones sin temor a ser juzgado. Este espacio de confianza crea un clima propicio para el aprendizaje, permitiendo que el estudiante se abra a nuevas ideas, perspectivas y conocimientos de una manera más efectiva.

De igual manera, la dialógica permite reconocer y valorar la diversidad de experiencias y perspectivas que trae cada estudiante al proceso de aprendizaje. El diálogo se convierte en un espacio donde se confronta el conocimiento académico con la realidad social, permitiendo a los estudiantes integrar su experiencia personal y empírica con los contenidos teóricos de forma enriquecedora.

La implementación de la dialógica como estrategia de tutoría requiere una profunda reflexión sobre los valores que la sustentan. Por ello, es propicio fomentar la creación de un ambiente de respeto, confianza y reciprocidad, donde la escucha activa y la búsqueda conjunta de la verdad sean los pilares de la interacción.

Incidencia del tutor universitario en el rol dialógico

Un tutor universitario, cumple un rol fundamental dentro de la comunidad universitaria, él debe actuar como un padre de familia con los participantes para que comprendan y adquieran los conocimientos requeridos para su formación profesional. A este respecto: “profesor que tutela la formación humana y científica de un estudiante y le acompaña en sus procesos de aprendizaje” (Lázaro, 2003: 108). El rol del tutor universitario en el ámbito dialógico es fundamental para el desarrollo académico y personal de los estudiantes y/o participantes. A través de la tutoría, se establece una relación de diálogo y colaboración que permite orientar, guiar y apoyar al tutorado en su proceso de aprendizaje.

El tutor debe fomentar la comunicación abierta, el intercambio de ideas y la reflexión crítica, creando un espacio propicio para el desarrollo de habilidades académicas y la construcción de conocimiento. Así como también, el tutor universitario puede influir en la motivación, la autoconfianza y la autonomía del tutorado, contribuyendo de manera significativa aportando mayor entusiasmo a la investigación que está realizando y no que se vea como solo aprender por obligación o por obtener un grado académico de manera expedita, la idea es que el tutorado pueda experimentar confianza y desarrollar permanencia universitaria al punto de querer seguir estudiando y alcanzar otros escalafones académicos.

Con ello, la tutoría universitaria abarca un crecimiento constante, a través del cual el participante logra cumplir con los objetivos planteados. La idea de adoptar un rol dialógico, es poder fomentar el desarrollo de habilidades esenciales en los tutorados como participantes activos en el proceso de diálogo, lo cual les permite tener un pensamiento crítico arraigado en sus valores, con objetividad y racionalidad dentro de la comunidad de aprendizaje.

Metodología

El abordaje epistemológico, toma como base metodológica la investigación Cualitativa, porque permite estudiar fenómenos sociales y la interacción humana. Es un proceso donde confluyen la teoría, el análisis, la epistemología y metodología, siendo un enfoque muy utilizado en la formación académica centrado en grupos

focalizados de estudio, en este caso, el tutorado. A este respecto, Mosteiro y Porto (2017) señalan:

Los métodos cualitativos, en general, se caracterizan por la inmersión del investigador o investigadora en el marco de investigación y por los esfuerzos que éste o ésta hace para descubrir el significado y el significado que el fenómeno social tiene para las personas. (p.26)

De igual forma, el estudio cualitativo representa un estudio profundo de múltiples dimensiones de un único evento o serie de eventos complejos que se orientan a ilustrar puntos de vista o teorías, investigación acción, entrevistas, grupos focalizados, observación y etnografías. Todas estas afirmaciones, permiten establecer que el enfoque cualitativo aborda una interrelación mutua existente entre el tutor y el tutorado como fenómeno estudiado, orientado desde los los valores aplicados a la comunicación dentro de la educación universitaria.

En el enfoque cualitativo, el tutor emplea estrategias como la observación e interpretación para comprender a través de la relación dialógica, axiológica y participativa las necesidades del tutorado. En efecto, la acción tutorial desde los valores y la dialógica se encuentra destinada a orientar y resolver todas las dificultades académicas de los estudiantes universitarios.

Ahora bien, los paradigmas que se amalgaman con el enfoque cualitativo son el paradigma sociocrítico y el paradigma interpretativo. El paradigma socio-crítico de acuerdo con Arnal (1992) citado por Alvarado (2008) adopta la idea de que la teoría crítica es una ciencia social que no es puramente empírica ni sólo interpretativa; sus contribuciones, se originan, de los estudios comunitarios y de la investigación participante. Tiene como objetivo promover las transformaciones sociales, dando respuestas a problemas específicos presentes en el seno de las comunidades, pero con la participación de sus miembros.

Esta postura o forma de pensamiento permite conocer y comprender la realidad uniendo la teoría y práctica, es decir, conocimiento, acción y valores; orientar al estudiante e implicando al docente a partir de la autorreflexión. El paradigma socio- crítico se enfoca desde la perspectiva del tutor hacia el tutorado,

porque le permite sumergirse en la realidad educativa promoviendo la participación y transformación de sus miembros empleando el diálogo, invitando a la autoreflexión y despertando el espíritu crítico partiendo de los principios axiológicos. En consecuencia, la dialógica enfocada desde los valores es el fundamento esencial para promover cambios en la estructura del tutorado en todas las instituciones universitarias.

En segundo término, otro de los paradigmas que se adhieren al estudio es el interpretativo el cual forma parte de esa simbiosis existente entre el tutor y el tutorado. De ahí que, se centra en la descripción y comprensión de los sujetos que intervienen en la escena educativa. Se centra en la interpretación de las personas involucradas, sus intenciones, creencias y motivaciones que no son observables directamente, ni susceptibles de experimentación, es decir, que no se pueden explicar ni comprender en toda su extensión desde la metodología cuantitativa. (Shuster, 2013, p.13). Referente al paradigma interpretativo Mosteiro y Porto (2017) en su trabajo de investigación realizan la siguiente afirmación:

Esta perspectiva sustituye las nociones científicas de explicación, predicción y control, propias del paradigma positivista, por la comprensión, el significado y la acción, penetrando en el mundo personal de los sujetos, en cómo interpretan las situaciones, en lo que significan para ellos y en qué intenciones tienen. Busca la objetividad en los significados, utilizando como criterio de evidencia el acuerdo intersubjetivo en el contexto educativo. (p.18)

El paradigma interpretativo en la acción tutorial, permite romper con esos paradigmas ortodoxos presentes en la educación de corte tradicional, en la cual el tutor imponía conocimientos, condenando al tutorado a no tener una opinión distinta y con un criterio propio. Este paradigma, incentiva al tutorado a dominar el diálogo desde una visión axiológica, para expresar cualquier inquietud. Partiendo de que la tutoría representa un proceso de formación integral y profesional que permite atender temas sociales, culturales, académicos y de valores.

Para la investigación que se está llevando a cabo las técnicas e instrumentos a utilizar deben estar basados en el enfoque cualitativo paradigma

interpretativo-sociocrítico, y por ende se utilizó la observación directa la cual permite y crea la oportunidad de tomar notas en un diario de campo todas las incidencias en el momento que define el tema y contextualizando en tiempo real. Donde el diario de campo según Badilla (2006. P.50), menciona que “es un instrumento de registro fundamental”, en el cual podemos hacer nuestras anotaciones de lo sucedido durante la observación a la par de los comentarios propios de participantes y de la investigadora.

De igual forma para dar la veracidad, credibilidad y coherencia en la interpretación de la información se utilizó la técnica de la triangulación, por lo que Badilla (2006. P.39), dice que “para argumentar la credibilidad de las descripciones e interpretaciones se utiliza la noción triangulación, que consiste en una serie de estrategias por medio de las cuales el investigador compensa el sesgo que podría permear la información”. Por lo que se confrontó la teoría dialógica, desde el punto de vista axiológico en conjunción con el rol del tutor universitario.

Igualmente se realizó un guion de entrevistas basadas en las siguientes preguntas: ¿conoce usted la dialógica?, ¿considera usted que la dialógica tiene una perspectiva axiológica? ¿considera usted que la dialógica desde la axiología puede ser una estrategia de tutoría universitaria? ¿considera usted que la tutoría universitaria sería más asertiva con el uso de la estrategia de la dialógica?; las mismas aplicadas a tres (03) doctores y autoridades académicas de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.

Resultados

En cuanto a los participantes en el estudio, el grupo estuvo conformado por tres (03) investigadores activos de nacionalidad venezolana, cuya selección fue intencional u opinática basada en criterios, propia del enfoque cualitativo. Los criterios generales para seleccionar los investigadores activos fueron los siguientes: experiencia comprobada como investigador en el medio académico, publicaciones arbitradas, ejercicio de la docencia universitaria y disposición para contribuir con el estudio. Es importante señalar que los participantes proporcionaron su

consentimiento informado para colaborar con esta investigación, la cual cumple con los principios éticos del manejo de la información.

El análisis de los datos obtenidos fue de tipo cualitativo y los hallazgos provienen de las técnicas aplicadas: entrevistas en profundidad y grupo específico que conoce la materia y son tutores académicos, siendo interpretados con el procedimiento de codificación abierta definido por Strasuss y Corbin (2002) como “el proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones” (p. 110).Específicamente, se consideró los fragmentos y las frases de respuestas que permitieron develar nuevos conceptos y sus propiedades, para así responder las interrogantes planteadas en la investigación.

En cuanto a los resultados, se procede a dar una respuesta a cada una de las interrogantes planteadas: en cuanto a la primera pregunta, se tiene ¿conoce usted la dialógica? Los tres entrevistados indicaron que sí y uno de ellos la definió como un proceso de dialogo; de seguidas se procede a la siguiente siendo, ¿considera usted que la dialógica tiene una perspectiva axiológica? A lo que uno de los entrevistados indica que sí y los otros dos indicaron que eso variaba de acuerdo a la estructura del dialogo que se estuviera planteando, no obstante, no era descartable en razón que la axiología se basaba en valores y todos los seres humanos debemos tenerlos; continuando con las preguntas, se procede ¿considera usted que la dialógica desde la axiología puede ser una estrategia de tutoría universitaria?.

Los tres entrevistados afirmaron que si y que se pudiera complementar con un proceso andragógico y se generaría una interrelación entre el tutorado y el tutor de aprendizaje reciproco, para finalizar se tiene que, ¿considera usted que la tutoría universitaria sería más asertiva con el uso de la estrategia de la dialógica? A lo que los tres indicaron que si y en especial al iniciar la etapa de plantear un problema, en razón que, si el tutorado no expone, no dialoga completamente su idea el tutor podría imponerse en cuanto al problema a plantear y estaría bajo una tutoría imperativa y no de guía.

De acuerdo a lo expresado por los informantes claves, nos encontramos bajo un grupo específico estudiado que, por experiencia académica y laboral comprende el tema y posee conocimientos científicos, con experiencia debidamente acreditada y por consiguiente al estar en un estudio cualitativo no se pretende generalizar sus resultados sino al contrario se consideran válidos para el grupo y en el contexto objeto de esta investigación, es decir, la dialógica desde el punto de vista axiológico como estrategia de tutoría universitaria.

Por consiguiente, se infiere que la dialógica en conjunto con la axiología, conllevan a establecer una estrategia en la tutoría universitaria que permite la escucha activa por parte del tutor, donde estaríamos en presencia de una tutoría basada en la idea principal del participante, con una afinidad de comodidad y confort con su tutor basados en valores principalmente y a su vez el aprendizaje se estructura de forma bidireccional entre el tutor y el tutorado, transmitiendo y recibiendo conocimientos enfocado desde la axiología. En la dialógica todo el tutorado es considerado como participante activo y a su vez construyendo sus conocimientos dirigidos por el tutor universitario.

Discusión

La dialógica desde una perspectiva axiológica es una estrategia de aprendizaje universitaria transformadora que promueve el crecimiento intelectual, la comprensión profunda y el desarrollo de valores éticos. Al incorporar los principios de respeto, igualdad y consideración mutua en el proceso de aprendizaje, los estudiantes pueden desarrollar las habilidades y los valores necesarios para convertirse en ciudadanos con pensamiento crítico, cargados de aprendizaje y valores.

La perspectiva en la acción tutorial con la aplicación de la dialógica, nos permitirá romper con paradigmas ortodoxos presentes en la educación de corte tradicional, en la cual el tutor imponía conocimientos, condenando al tutorado a no tener una opinión distinta y con un criterio propio. Esta estrategia dialógica, incentiva al tutorado a dominar el diálogo desde una visión axiológica, para expresar cualquier inquietud. Partiendo de que la tutoría representa un proceso de formación integral y

profesional que permite atender temas sociales, culturales, académicos y de valores.

Por ello, de acuerdo a lo anteriormente expuesto, el aprendizaje que se crea es de estructura constructivista y de forma bidireccional entre los protagonistas, es decir, entre el tutor y el tutorado, transmitiendo y recibiendo conocimientos enfocado desde la axiología, ya que este tipo de estrategia de aprendizaje permite que el tutorado sea considerado como participante activo y construya sus conocimientos con orientación, asistencia y guía del tutor universitario.

En consecuencia, la dialógica desde una perspectiva axiológica en la tutoría universitaria es una estrategia abierta, creativa e indagadora que permitirá unificar todas las reflexiones que se generen en cada uno de los momentos, desde el pensamiento reflexivo del proceso de aprendizaje y a su vez en la construcción conjunta del conocimiento e igualmente contribuye a la formación integral de los futuros profesionales y la construcción de una sociedad más justa, crítica y reflexiva.

Referencias

- Lázaro, A. (2003). *La función tutorial en la formación docente*. Revista interuniversitaria de formación del docente. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado el 20 de mayo de 2024 en: <https://ice.ua.es/es/documentos/tutorial/material/ivjornada/la-funcion-tutorial.pdf>
- Arias, F. (2016). *El Proyecto De Investigación*. 7ª ed. Caracas: Editorial Episteme.
- Habermas, J. (1981): *Teoría de la acción comunicativa. Volumen I: Racionalidad de la acción y racionalización social y Volumen II: Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus. Recuperado el 20 de mayo de 2024 en: <https://pics.unison.mx/doctorado/wp-content/uploads/2020/05/Teoria-de-la-accion-comunicativa-Habermas-Jurgen.pdf>
- Hartman, RS (1967). *La estructura del valor: Fundamentos de la axiología científica*. México: Publicaciones Diana, Centro de Publicaciones Filosóficas. Recuperado el 21 de mayo de 2024 en: <https://archive.org/details/rshartman1959estructuravalor/page/n3/mode/2up>
- Gabriel Brener (2011). *Escuela y violencia en los medios de comunicación*. Leer entre líneas, ensayar una mirada crítica. Revista Irice del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación, número (22). Argentina: Universidad de Buenos Aires. Recuperado el 19 de mayo de 2024 en: <https://ojs.rosario-conicet.gov.ar/index.php/revistairice/article/view/v22n22a03>
- García, N. (2007). *La función tutorial de la universidad en el actual contexto de la educación superior*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 22(1), 21-48. Aragón, España: Universidad de Zaragoza.

- Skidmore, D. (2000). From *Pedagogical Dialogue to Dialogical Pedagogy*. Language and Education, 14 (4): 283-296. Recuperado el 20 de septiembre del 2006 en www.multilingual-matters.net/le/014/0283/le0140283.pdf
- Skidmore, D. y D. Gallagher (2005). *A Dialogical Pedagogy for Inclusive Education*. Paper presented at the Inclusive and supportive education congress and the International special education conference, Glasgow, Scotland. Recuperado el 20 de septiembre del 2006 en www.isec2005.org.uk/isec/abstracts/papers_s/skidmore_d.shtml
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- UBA (2017). *Instructivo para Escribir Artículos Académicos*. Fondo editorial (FEDEUBA).

REFORMAS AL CÓDIGO DE PROCEDIMIENTO CIVIL

Carlos Taylhardat
Abogado
Universidad Bicentenaria de Aragua
carlostaylhardat@gmail.com

Fecha de aceptación: noviembre 2025 Fecha de publicación: diciembre 2025.

Resumen

El tema de investigación comprende las reformas al Código de Procedimiento Civil (1.990), que ha sido objeto de constantes propuestas de reforma, con la vigencia de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1.999), en aplicación del principio de constitucionalización del proceso. El objetivo o propósito de la investigación corresponde a proponer lo que prudentemente debe cumplirse para la concreción de un cuerpo normativo adjetivo o Código de Procedimiento Civil nuevo o reformado. La metodología llevada a cabo para la investigación mediante la consulta de fuentes en la doctrina, jurisprudencia, resoluciones, simposios sobre el tema investigado, la investigación es de carácter cualitativo y se aplican los métodos documental, descriptivo, analítico, deductivo. En relación a la expectativa de los resultados se consultarán los proyectos destinados a la reforma o a la redacción de un nuevo orden jurídico adjetivo civil, En la discusión se propondrá la aplicación del conocimiento de las teorías históricas al problema descrito para las soluciones al desarrollo de reforma del Código de Procedimiento Civil (1.990) y la concreción de un cuerpo normativo adjetivo o Código de Procedimiento Civil nuevo o reformado.

Palabras clave: proceso, constitución, legal, tecnología, digital, justicia

REFORMS TO THE CODE OF CIVIL PROCEDURE

Abstract

This research addresses the reforms to the Code of Civil Procedure (1990), which has been the subject of numerous reform proposals since the enactment of the Constitution of the Bolivarian Republic of Venezuela (1999), in accordance with the principle of constitutionalization of due process. The objective of this research is to propose what should be prudently implemented for the creation of a new or reformed procedural code of civil procedure. The research methodology, which involves consulting sources such as legal scholarship, jurisprudence, rulings, and symposia on the topic, is qualitative in nature and employs documentary, descriptive, analytical, and deductive methods. Regarding the expected results, projects aimed at reforming or drafting a new civil procedural legal framework will be consulted. The discussion will propose applying historical theories to the described problem in order

to develop solutions for reforming the Code of Civil Procedure (1990) and creating a new or reformed procedural legal framework or Code of Civil Procedure.

Keywords: process, constitution, legal, technology, digital, justice

RÉFORMES DU CODE DE PROCÉDURE CIVILE

Résumé

Ce sujet de recherche porte sur la réforme du Code de procédure civile de 1990, qui a fait l'objet de propositions constantes depuis la promulgation de la Constitution de la République bolivarienne du Venezuela (1999), conformément au principe de constitutionnalisation de la procédure. L'objectif de cette recherche est de proposer des pistes de réflexion pour l'établissement d'un nouveau code de procédure civile ou la réforme de ce dernier. La méthodologie de recherche, qui s'appuie sur la consultation de sources telles que la doctrine juridique, la jurisprudence, les décisions de justice et les actes de colloques, est de nature qualitative et utilise des méthodes documentaires, descriptives, analytiques et déductives. Les projets visant à réformer ou à élaborer un nouveau cadre juridique de procédure civile seront analysés. La discussion proposera d'appliquer des théories historiques au problème exposé afin de développer des solutions pour la réforme du Code de procédure civile de 1990 et la création d'un nouveau code de procédure civile ou d'un nouveau cadre juridique de procédure.

Mots-clés : procédure, constitution, droit, technologie, numérique, justice

Introducción

El tema de investigación comprende las propuestas de reformas al Código de Procedimiento Civil (1.990), que ha sido objeto de permanentes modificaciones con la vigencia de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1.999), en aplicación del principio de constitucionalización del proceso. En consecuencia, el alcance o espacio temporal de la investigación corresponde desde el año 2.000 hasta hoy, con objeto de estudio las propuestas y modificaciones de normas adjetivas que conforman el Código de Procedimiento Civil (1.990), con base en decisiones de la Sala de Casación Civil, así como en jurisprudencia vinculante, en algunos casos, en desarrollo de la jurisdicción normativa, de la Sala Constitucional del Tribunal Supremo de Justicia. Casal (2023) explica:

Son múltiples los rasgos que distinguen la evolución de la justicia constitucional desde la aprobación de la Constitución de 1999 hasta la promulgación de la LOTSJ. Desde una óptica procesal o competencial, lo más resaltante es la inclinación de la Sala Constitucional del Tribunal Supremo de Justicia a acrecentar sus atribuciones, mediante pretendidas interpretaciones constitucionales que tienen en realidad escaso soporte normativo. Esta propensión a la autoatribución de competencias se ha puesto de manifiesto en la creación del recurso directo de interpretación de la Constitución; en la expansión de la facultad de revisión de sentencias; en el sobredimensionamiento de la figura del avocamiento, en particular del que puede ejercer la propia Sala Constitucional; en la amplitud reconocida a los poderes de esta Sala para solventar omisiones del legislador; en el desarrollo, sin claros límites y condiciones, de la llamada jurisdicción normativa; en el alcance conferido al carácter vinculante de sus interpretaciones constitucionales y, en suma, en el poder genérico de garantía constitucional que dice ostentar.

Adicionalmente a la jurisprudencia señalada, se han presentado proyectos destinados a la reforma o a la redacción de un nuevo orden jurídico adjetivo civil, el último en 2014 directamente redactado por el Tribunal Supremo de Justicia, presidido entonces por la magistrada Gladys María Gutiérrez Alvarado, que entregó a la Asamblea Nacional el anteproyecto del Código de Procedimiento Civil, como iniciativa legislativa del Máximo Tribunal, sobre el procedimiento civil ordinario, con la inclusión de la oralidad a partir de la reforma, se concentrará en dos audiencias, una preliminar y otra de juicio, que culminará con la sentencia en primera instancia. Además, el nuevo procedimiento incluye un despacho saneador.

A la vez, que las cuestiones previas como se le conocen actualmente pasarían a denominarse preliminares. Podrá también ser propuesto el recurso de apelación ante el juzgado superior, el cual conocería en audiencia oral; para finalizar con la posibilidad de ser solicitado el recurso de casación ante la Sala de Casación Civil. Asimismo, los simposios que desarrollan el Tribunal Supremo de Justicia (TSJ), la Comisión Especial de Tecnología y Digitalización de los Procesos (CETYDIP), y la Escuela Nacional de la Magistratura (ENM) para concretar la total digitalización de las actividades jurisdiccionales dentro del Poder Judicial venezolano. Así se determinan los antecedentes del problema de investigación y se

establece el listado de los datos que serán recolectados y analizados, lo que conforma la panorámica general del problema que motiva la investigación.

Las motivaciones de la investigación se fundamentan en los precedentes descritos, así como en la indeterminación e inexistencia hasta el presente de un resultado definitivo del cuerpo normativo adjetivo o Código de Procedimiento Civil nuevo o reformado, lo que constituye la relevancia del tema investigado, por lo que se considera necesario reflexionar sobre la aplicación del conocimiento de las teorías históricas, al problema descrito. La investigación es de carácter cualitativo y se aplican los métodos documental, descriptivo, analítico, deductivo. Los resultados genéricos que se espera obtener de la investigación corresponden a lo que prudentemente debe cumplirse para la concreción de un cuerpo normativo adjetivo o Código de Procedimiento Civil nuevo o reformado.

El Proceso Civil

En el estudio de la ciencia jurídica, es fundamental comprender la naturaleza humana, destinataria de su regulación, aún más en su objeto general o colectivo. Bien se puede afirmar, que la evolución de los seres humanos en sociedad, está basada en la experiencia, los conocimientos construidos se comunican de una generación a la siguiente, así ha ocurrido con los Códigos de Procedimiento Civil históricamente en Venezuela, como referencia, el cuerpo normativo adjetivo anterior (1916) sirvió de base en la modificación de instituciones procesales y creación de nuevas, lo que corresponde al conocimiento de las teorías históricas, que explica Sanderson (2001):

La evolución social es un proceso de cambio social direccional, y las teorías evolutivas intentan describirlo y explicarlo. Las teorías de la evolución social se remontan a la segunda mitad del siglo XIX, con Spencer, Morgan, Tylor, Marx y Engels. Tras un periodo de inactividad, la teoría evolutiva resurgió en las décadas de 1930 y 1940 con los trabajos de Childe, White y Steward, y continuó en las décadas de 1960 y 1970 con los trabajos de Sahlins, Service, Carneiro, Lenski y Harris. La mayoría de estos pensadores han desarrollado importantes tipologías de etapas del desarrollo evolutivo. Si bien no existe un consenso absoluto sobre las dimensiones más importantes de la evolución social, prácticamente todos reconocen la Revolución Neolítica y el auge de la civilización y el Estado como dos transformaciones evolutivas de suma importancia. La primera comenzó hace unos 10.000 años, la segunda hace

unos 5.000 años, y ambas ocurrieron de forma independiente en diversas regiones del mundo. El auge de la economía mundial capitalista en el siglo XVI es considerado por muchos como la tercera y más reciente gran transformación social. Otros consideran la Revolución Industrial del siglo XVIII como la tercera gran transformación.

En consecuencia, las teorías históricas aplicadas al ámbito jurídico, en concreto al ordenamiento jurídico adjetivo civil, necesariamente, conlleva considerar que la experiencia acumulada en los precedentes y la aplicación del Código de Procedimiento Civil (1.990) debe constituir la base para todo cuerpo adjetivo civil que le suceda.

Es así, que los principios requeridos para la constitucionalización del proceso civil, determinados en el Artículo 257 constitucional, el proceso constituye un instrumento fundamental para la realización de la justicia, por lo que las leyes procesales establecerán la simplificación, uniformidad y eficacia de los trámites y adoptarán un procedimiento breve, oral y público, no se sacrificará la justicia por la omisión de formalidades no esenciales, están contenidos en el Código de Procedimiento Civil (1.990), en el Libro Cuarto: Procedimientos Especiales: Parte Primera: Procedimientos Especiales Contenciosos: Título XI: Procedimiento Oral: Capítulo I: Disposiciones generales. Duque (2.23) explica:

La consagración de principios constitucionales del proceso, partiendo de la definición que el constitucionalista español Pérez Luño hace de principios constitucionales, como los que concretizan en un segundo grado los valores constitucionales, es decir, las ideas directivas generales, o valores superiores del ordenamiento jurídico (Derechos Humanos, Estado de Derecho y Constitución, Madrid, 1984), como la libertad, la igualdad, la vida y la justicia, que se indican en el artículo 2 de la Constitución vigente, es posible señalar como principios constitucionales procesales, los siguientes: 1. El de la justicia pronta y cumplida, que se deriva del principio-garantía constitucional general de la tutela judicial efectiva y expedita para obtener la sentencia que corresponda (congruente), a que se contrae el artículo 26 constitucional.

La constitucionalización del proceso, derivada del conjunto de principios y normas constitucionales de trascendencia procesal, implica que la meta del proceso es la resolución de un conflicto de fondo, a través del procedimiento legalmente establecido, por el órgano jurisdiccional competente, de manera imparcial, idónea, transparente, independiente, expedita y sin formalismos, mediante una decisión racionalmente fundada en derecho o en la equidad,

conforme la pretensión deducida por el derecho de acción y adecuadamente probada en el contradictorio del procedimiento. Y, que permita el control de su argumentación por la apelación y la casación, respectivamente.

El procedimiento oral contenido en el Código de Procedimiento Civil (1.990), debe actualizarse con las modificaciones siguientes:

Primero. En adaptación de la disposición contenida en el Artículo 859, Se tramitarán por el procedimiento oral las siguientes causas: 1º Las que versen sobre derechos de crédito u obligaciones patrimoniales. 2º Las demás causas que por disposición de la ley o por convenio de los particulares, deban tramitarse por el procedimiento oral.

Segundo. En adaptación de la disposición contenida en el Artículo 362: Verificada oportunamente la contestación y subsanadas o decididas las cuestiones previas que el demandado hubiere propuesto, el Tribunal fijará uno de los cinco (5) días de despacho siguientes y la hora para que tenga lugar la audiencia preliminar en la cual cada parte deberá expresar si conviene en alguno o algunos de los hechos que trata de probar la contraparte, determinándolos con claridad; aquellos que consideren admitidos o probados con las pruebas aportadas con la demanda y la contestación; las pruebas que consideren superfluas o impertinentes, o dilatorias y las que se proponen aportar en el lapso probatorio y cualesquiera otras observaciones que contribuyan a la fijación de los límites de la controversia.

De esta audiencia se levantará acta y se agregarán a ella los escritos que hayan presentado las partes. Aunque las partes o alguna de ellas no hubiesen concurrido a la audiencia preliminar, el Tribunal hará la fijación de los hechos y de los límites de la controversia dentro de los tres días de despacho siguientes por auto razonado en el cual abrirá también el lapso probatorio de cinco (5) días de despacho para promover pruebas sobre el mérito de la causa. Admitidas las pruebas, se evacuarán las inspecciones y experticias que se hayan promovido en el plazo que fije el Tribunal tomando en cuenta la complejidad de la prueba. Este plazo no será superior al ordinario.

En ningún caso el Tribunal autorizará declaraciones de testigos ni posiciones juradas mediante comisionados, fuera del debate oral. Cualquiera que sea el domicilio de los testigos, la parte promovente tendrá la carga de presentarlo para su declaración en el debate oral, sin necesidad de citación, pero el absolvente de posiciones será citado para este acto sin perjuicio de lo dispuesto en el Artículo 406.

Tercero. En adaptación de la disposición contenida en el Artículo 869: En los casos de reconvención, el Tribunal se abstendrá de fijar la audiencia preliminar a que se refiere el artículo anterior, hasta que la demanda y la reconvención puedan continuar en un solo procedimiento conforme al artículo 369. Cuando en la oportunidad de la contestación de la demanda alguna de las partes solicitare la intervención de los terceros a que se refieren los ordinales 4° y 5° del artículo 370, la fijación de la audiencia preliminar se hará el día siguiente a la contestación de la cita o de la última de éstas si fueren varias, de modo que se siga un solo procedimiento.

En los demás casos de intervención de terceros a que se refieren los ordinales 1°, 2° y 3° del artículo 370, el Tribunal sólo admitirá las tercerías si éstas fueren propuestas antes del vencimiento del lapso probatorio a que se refiere el artículo 868, caso en el cual se suspenderá el curso del juicio principal hasta que concluya el término de pruebas de las tercerías, en cuyo momento se acumularán al juicio principal. En ningún caso la suspensión del juicio principal excederá de noventa días sea cual fuere el número de tercerías propuestas. Evacuadas las pruebas a que se refiere el artículo anterior y el presente artículo, el Tribunal fijará uno de los treinta días siguientes del calendario y la hora para que tenga lugar la audiencia o debate oral.

Cuarto. En adaptación de las disposiciones contenidas en el Capítulo IV. De la audiencia o debate oral. Artículo 870: La audiencia o debate oral será presidida por el Juez, quien será su director. En el caso de no existir facilidades en la sede del Tribunal, éste podrá disponer que la audiencia oral se celebre en otro lugar apropiado. Esta determinación deberá tomarse por el Tribunal al fijar el día y la hora de la audiencia. Artículo 871: La audiencia se celebrará con la presencia de las

partes o de sus apoderados. Si ninguna de las partes compareciere a la audiencia, el proceso se extingue, con los efectos que indica el artículo 271. Si solamente concurre una de las partes, se oír su exposición oral y se practicarán las pruebas que le hayan sido admitidas, pero no se practicarán las pruebas de la parte ausente. Artículo 872: La audiencia la declarará abierta el Juez que la dirige, quien dispondrá de todas las facultades disciplinarias y de orden para asegurar la mejor celebración de la misma.

Previa una breve exposición oral del actor y del demandado, se recibirán las pruebas de ambas partes comenzando siempre con las del actor. En la audiencia o debate oral no se permitirá a las partes ni la presentación ni la lectura de escritos, salvo que se trate de algún instrumento o prueba existente en los autos a cuyo tenor deba referirse la exposición oral. En la evacuación de las pruebas se seguirán las reglas del procedimiento ordinario en cuanto no se opongan al procedimiento oral. No se redactará acta escrita de cada prueba singular, pero se dejará un registro o grabación de la audiencia o debate oral por cualquier medio técnico de reproducción o grabación.

En este caso, se procederá como se indica en el único aparte del artículo 189. Artículo 873: Recibida la prueba de una parte, el Juez concederá a la contraria un tiempo breve para que haga oralmente las observaciones que considere oportunas o las repreguntas a los testigos. El Juez podrá en todo caso, hacer cesar la intervención de la contraparte, cuando considere suficientemente debatido el asunto. Artículo 874: La audiencia o debate oral podrá prolongarse por petición de cualquiera de las partes, hasta agotarse el debate en el mismo día, con la aprobación del Juez.

En todo caso, si no fuere suficiente la audiencia fijada para agotar completamente el debate, el Juez deberá fijar otra dentro de los dos días siguientes para la continuación del debate, y así cuantas sean necesarias hasta agotarlo. Artículo 875: Concluido el debate oral, el Juez se retirará de la audiencia por un tiempo que no será mayor de treinta (30) minutos. Mientras tanto, las partes permanecerán en la sala de audiencias. Artículo 876: Vuelto a la Sala, el Juez

pronunciará oralmente su decisión expresando el dispositivo del fallo y una síntesis precisa y lacónica de los motivos de hecho y de derecho. Artículo 877: Dentro del plazo de diez (10) días de despacho, se extenderá por escrito el fallo completo y se agregará a los autos, dejando constancia el Secretario del día y hora de la consignación.

El fallo será redactado en términos claros, precisos y lacónicos sin necesidad de narrativa ni de transcripciones de actas ni de documentos que consten de autos; pero contendrá los motivos de hecho y de derecho de la decisión y los demás requisitos exigidos en el artículo 243. Artículo 878: En el procedimiento oral las sentencias interlocutorias son inapelables, salvo disposición expresa en contrario. De la sentencia definitiva se oirá apelación en ambos efectos en el plazo ordinario, el cual comenzará a correr el día siguiente a la consignación en autos del fallo completo.

Si el valor de la demanda no excediere de veinticinco mil bolívares (Bs 25.000), la sentencia definitiva no tendrá apelación. Artículo 879: En segunda instancia se observarán las reglas previstas para el procedimiento ordinario. Artículo 880: El Tribunal Supremo de Justicia queda autorizado para determinar mediante Resolución las Circunscripciones Judiciales y los Tribunales de éstas en que entrarán en vigencia las disposiciones del procedimiento oral contenidas en el presente Título y la fecha de su vigencia. Queda igualmente autorizado en la forma indicada, para modificar la cuantía y las materias establecidas en el artículo 859 de este Código; y para extender la aplicación de este procedimiento oral a otras materias que considere conveniente.

El procedimiento oral descrito, contenido en el Código de Procedimiento Civil (1.990), básicamente es el procedimiento actualmente y por tanto, en plena aplicación del principio de constitucionalización del proceso, en las competencias laboral, penal, agrario, contencioso-administrativo, inquilinario y en las demás competencias especiales. Amoni (2023) explica:

Un proceso jurisdiccional permite tutelar interés jurídico con efectividad si está en continua optimización. Demandar, contestar, probar para convencer al tribunal, obtener una sentencia y finalmente, ejecutarla, debería lograrse

en pocos días y en ciertos casos, solo en horas. Los procedimientos jurisdiccionales redactados con criterios de siglos pasados son el marco de procesos que pueden extenderse durante años, con la agravante de estar muy lejos de ser un emblema de las aspiraciones sociales de justicia del Siglo XXI.

En la adaptación de su contenido a los principios enunciados contenidos en el Artículo 257 constitucional puede actualizarse conforme a los procedimientos en las competencias señaladas, incluirse el despacho saneador, desde su inicio y sustanciación del procedimiento, para que el Juez ordene a las partes subsanar toda imprecisión u omisión, para garantizar la administración de justicia con los requerimientos de la disposición del Artículo 26, único aparte constitucional: El Estado garantizará una justicia gratuita, accesible, imparcial, idónea, transparente, autónoma, independiente, responsable, equitativa y expedita, sin dilaciones indebidas, sin formalismos o reposiciones inútiles. César (2023) explica:

Tomando en cuenta que la palabra “podrá” no impone un deber sino es una potestad o facultad discrecional para hacerlo, es importante tener en cuenta que la LOTSJ también llama a promover la utilización de las herramientas tecnológicas disponibles para la sustanciación de las causas sometidas a su conocimiento, para la implementación de trámites transparentes y expeditos, según se evidencia en su artículo 85: Principios del proceso. Los procesos que se preceptúan en la presente Ley, constituyen instrumentos fundamentales para la realización de la justicia y se regirán por los principios de gratuidad, simplicidad, economía, uniformidad, intermediación, oralidad y realidad. No se sacrificará la justicia por la omisión de formalidades no esenciales. El Tribunal Supremo de Justicia en cada una de sus Salas favorecerá la utilización de las herramientas tecnológicas disponibles para la sustanciación de las causas sometidas a su conocimiento, para la implementación de trámites transparentes y expeditos.

En base a las razones expuestas, la reforma al Código de Procedimiento Civil (1.990), puede constituir en procedimiento ordinario el actualmente contenido en el Libro Cuarto: Procedimientos Especiales: Parte Primera: Procedimientos Especiales Contenciosos: Título XI: Procedimiento Oral.

La citación y la notificación telemática

En la reforma al Código de Procedimiento Civil (1.990), será necesario facultar al juez para practicar la citación y la notificación de los sujetos procesales por los medios telemáticos, en aplicación de la disposición contenida en el Artículo 23: Cuando la ley dice: "El Juez o Tribunal puede o podrá", se entiende que lo autoriza para obrar según su prudente arbitrio, consultando lo más equitativo o racional, en obsequio de la justicia y de la imparcialidad, por lo que si razonablemente el Juez ha comprobado que con la información disponible puede citar o notificar a los sujetos procesales inclusive dejando constancia mediante grabación audio visual y efectivamente se comunica con el destinatario de la citación o notificación, quedará perfeccionado el acto procesal. César (2023) explica:

Para el desarrollo de la digitalización de los procedimientos contenidos en la LOJCA, hay que detenerse a estudiar:

Las Citaciones.

Las citaciones son el "acto mediante el cual un juez o tribunal ordena la comparecencia de una persona, ya sea parte, testigo, perito, o cualquier otro tercero, para realizar o presenciar una diligencia que afecte a un proceso" (Osorio, 1986, p. 123).

Profundizando más en el término, el mismo se puede ubicar dentro del Derecho Procesal, encontrándolo definido en dos sentidos, uno amplio y otro restringido. En el sentido amplio, citación es la acción y efecto de llamar a una persona a concurrir a un lugar con un objeto determinado. Sin embargo, aquí cuando se trata del estudio de los actos procesales, la citación cobra un sentido más específico y restringido, de llamada del demandado ante el juez (*vacatio in ius*), para un acto singular y concreto: la contestación de la demanda. En sentido restringido y procesal, la citación puede definirse en nuestro sistema, como el acto del juez por el cual se llama al demandado para que comparezca a dar contestación a la demanda dentro de un plazo determinado (Rengel-Romberg, 1995, p. 227).

Encontrándose la citación procesal civil desde el artículo 215 hasta el artículo 233 del Código de Procedimiento Civil (CPC).

Es fundamental el clásico aforismo: 'La buena fe se presume siempre, salvo que se pruebe la mala' (*bona fides semper presumatur, nisi mala adesse probetur*), en concordancia con la regla general contenida en la disposición de las citaciones y notificaciones contenida en el Artículo 215: Es formalidad necesaria para la validez

del juicio la citación del demandado para la contestación de la demanda, citación que se verificará con arreglo a lo que se dispone en este Capítulo, que en la reforma contendría la facultad del Juez para ordenarla telemáticamente conforme ha quedado explicado.

Los medios de prueba tecnológicos

En el Código de Procedimiento Civil (1.990), la disposición del Artículo 395 regula que son medios de prueba admisibles en juicio aquellos que determina el Código Civil, el presente Código y otras leyes de la República. Pueden también las partes valerse de cualquier otro medio de prueba no prohibido expresamente por la ley, y que consideren conducente a la demostración de sus pretensiones. Estos medios se promoverán y evacuarán aplicando por analogía las disposiciones relativas a los medios de pruebas semejantes contemplados en el Código Civil, y en su defecto, en la forma que señale el Juez. Falcón (2024) explica:

Dicho lo anterior, es de resaltar que diariamente se utiliza la firma electrónica para la contratación privada o pública por vía electrónica, entre comerciante/empresa y consumidor, y entre empresas entre sí, o incluso entre los mismos consumidores finales; información. En sí funcionan dos claves: una privada y una pública, la primera de ellas es de uso exclusivo del emisor o titular de la firma electrónica, y la clave pública es para que el receptor de la información pueda tener acceso a la misma. De eso se trata la Firma Electrónica.y funciona mediante un sistema de cifrado o encriptación, para lo cual se utiliza una clave para tener acceso a la a la misma. De eso se trata la Firma Electrónica.

El Decreto con Fuerza de Ley de Mensaje de Datos y Firmas Electrónicas (2001) regula en forma genérica la celebración de negocios y actos jurídicos empleando para ello los medios electrónicos con el propósito de que dichos mensajes de datos sean veraces o validables en el ámbito jurídico. Además de ello, resalta el hecho que el Decreto Ley establece una equivalencia funcional entre la firma autógrafa y la firma electrónica, claro que una vez sean cumplidos ciertos requisitos.

Respecto a la firma electrónica, la Sala Constitucional dejó sentado que constituye una herramienta tecnológica que forma parte de las llamadas tecnologías de la información, que están aludidas en el artículo 8 dela ley antes mencionada, en lo concerniente al área de tecnologías de información, comprende, además, el establecimiento de políticas sobre la generación de contenido en la red.

En base a lo expuesto, en la reforma al Código de Procedimiento Civil (1.990) la tecnología puede incluirse dentro de la libertad de los medios de prueba.

La sentencia con aplicación de la inteligencia artificial

En la reforma al Código de Procedimiento Civil (1.990), será necesario facultar al juez para aplicar todas las herramientas tecnológicas disponibles, al entrar en vigencia el nuevo ordenamiento jurídico adjetivo civil, incluyendo la inteligencia artificial y cualquier otro avance tecnológico de que se disponga durante su vigencia. En particular, tiene sentido que el juez aplique la tecnología de la inteligencia artificial como herramienta o recurso, puesto que actualmente están a disposición del juez como auxiliares los relatores, por lo que perfectamente la tecnología cumpliría su rol en la tarea indicada.

Resultados

El Código de Procedimiento Civil (1.990), que ha sido objeto de constantes propuestas y de reformas con la vigencia de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, en aplicación del principio de constitucionalización del proceso. En el espacio temporal de la investigación desde el año 2.000 hasta hoy, que continuamente se han modificado normas adjetivas que conforman el Código de Procedimiento Civil (1.990), con base en jurisprudencia vinculante, en algunos casos, en desarrollo de la jurisdicción normativa, de la Sala Constitucional, así como en decisiones de la Sala de Casación Civil, del Tribunal Supremo de Justicia.

Se han presentado proyectos destinados a la reforma o a la redacción de un nuevo orden jurídico adjetivo civil, el último en 2.014 redactado por el Tribunal Supremo de Justicia.

Los simposios que desarrollan el Tribunal Supremo de Justicia (TSJ), la Comisión Especial de Tecnología y Digitalización de los Procesos (CETYDIP), y la Escuela Nacional de la Magistratura (ENM) para concretar la total digitalización de las actividades jurisdiccionales dentro del Poder Judicial venezolano, conforme la Sentencia dictada por la Sala Constitucional del Tribunal Supremo de Justicia, en Sentencia 1248, de fecha 15 de diciembre de 2022, de extraordinaria relevancia en el Derecho Procesal venezolano, en razón que regula el estado de la aplicación de

los recursos tecnológicos al proceso. publicado en la Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela y en la Gaceta Judicial, así como en la página web del Tribunal Supremo de Justicia, con la mención:

Sentencia que declara viable el uso progresivo de la firma electrónica en los escritos, diligencias, decisiones y actuaciones de los intervinientes en un expediente judicial, que se encuentren en curso ante cualesquiera de los tribunales de la República; tanto por parte de los usuarios del Servicio Público de administración de Justicia, como por los funcionarios del Poder Judicial, previo cumplimiento de los requisitos establecidos en la normativa que regula el uso de esa tecnología de información, así como cualquier otra que deba dictar al respecto el Tribunal Supremo de Justicia.

Discusión

En el análisis de los precedentes descritos, así como en la indeterminación y la inexistencia hasta el presente de un resultado definitivo del cuerpo normativo adjetivo o Código de Procedimiento Civil nuevo o reformado, se requiere direccionar dentro del conocimiento de las teorías históricas aplicadas al ámbito jurídico, en concreto al ordenamiento jurídico adjetivo civil, necesariamente conlleva considerar que la experiencia acumulada en los precedentes y la aplicación del Código de Procedimiento Civil (1.990) debe constituir la base para todo cuerpo adjetivo civil que le suceda, lo que debe comprender las propuestas y desarrollo de reforma del Código de Procedimiento Civil (1.990) para la concreción de un cuerpo normativo adjetivo o Código de Procedimiento Civil nuevo o reformado.

Referencias

- Amoni (2.023). *Introducción*. DERECHO PROCESAL TELEMÁTICO en Venezuela. Fecha de publicación: Septiembre, 2023. Serie Instituto de Altos Estudios Dr. Óscar Cambra Núñez es una publicación correspondiente al Fondo Editorial de la Universidad Bicentenaria de Aragua (FEUBA), VOLUMEN 1 NÚMERO 2 AÑO 2023. <https://uba.edu.ve/serie-instituto-de-altos-estudios-dr-oscar-cambra-nunez/>
- Casal, J. (2023). *Revista de Derecho Público*, edición especial número 100 [https://revistadederechopublico.com/wp-content/uploads/2022/12/E-100-La facultad de revision de sentencia despues de la ley organica del TSJ Jesus Casal.pdf](https://revistadederechopublico.com/wp-content/uploads/2022/12/E-100-La%20facultad%20de%20revisi%20n%20de%20sentencia%20despu%20es%20de%20la%20ley%20org%20nica%20del%20TSJ%20Jesus%20Casal.pdf)

- César, B. (2023). *Digitalización de los procedimientos contenidos en la Ley Orgánica de la Jurisdicción Contencioso Administrativa*. DERECHO PROCESAL TELEMÁTICO en Venezuela. Fecha de publicación: Septiembre, 2023. Serie Instituto de Altos Estudios Dr. Óscar Cambra Núñez es una publicación correspondiente al Fondo Editorial de la Universidad Bicentenaria de Aragua (FEUBA), VOLUMEN 1 NÚMERO 2 AÑO 2023. <https://uba.edu.ve/serie-instituto-de-altos-estudios-dr-oscar-cambra-nunez/>
- Código de Procedimiento Civil (1.990). *Gaceta Oficial* N° 34.522 de fecha 2 de agosto de 1990.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1.999), *Gaceta Oficial Extraordinaria* N° 36.860 de fecha 30 de diciembre de 1.999.
- Duque, R. (2.023). *Revista de Derecho Público*, edición especial número 100 https://revistadederechopublico.com/wp-content/uploads/2022/12/E-100-Constitucionalidad_del_proceso_Roman_Duque.pdf
- Falcón, A. (2024). *Afectación de la seguridad jurídica en el comercio electrónico*. Revista de la Facultad de Derecho N° 77. 2023-2024 ISSN: 2790-5152 <https://revistasenlinea.saber.ucab.edu.ve/index.php/rfderecho/article/download/7370/8898/27750>
- Sanderson, S. (2001). *Evolución social: visión general*. Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales y del Comportamiento <https://www.sciencedirect.com/topics/medicine-and-dentistry/social-evolution#:~:text=Evoluci%C3%B3n%20social:%20visi%C3%B3n%20general&text=La%20evoluci%C3%B3n%20social%20es%20un,%2C%20Tylor%2C%20Marx%20y%20Engels>.
- Tribunal Supremo de Justicia. Sala Constitucional. *Sentencia fecha 15 de diciembre de 2022*. N° 1248. <http://historico.tsj.gob.ve/decisiones/scon/diciembre/322165-1248-151222-2022-20-0396.HTML>

CIBERATAQUE Y SU APLICABILIDAD EN EL DERECHO PENAL VENEZOLANO

Evelyn A. Russián
Magíster en Orientación Educativa
<https://0009-0003-2387-4712>
Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas
Escuela de Derecho de la Universidad Bicentenaria de Aragua.
evelynarussian@gmail.com

Fecha de aceptación: noviembre 2025 Fecha de publicación: diciembre 2025.

Resumen

Este artículo aborda los ciberataques y sus aplicaciones en el derecho penal venezolano. Describe los principales tipos existentes y su aplicabilidad en dicho derecho para determinar si el marco legal actual es suficiente para abordar la complejidad de estos delitos o si, por el contrario, presenta lagunas y limitaciones que requieren una reforma legislativa. Metodológicamente, se basa en un enfoque cualitativo y exploratorio mediante un estudio documental donde se revisan informes de agencias de seguridad, agencias de ciberseguridad, trabajos académicos y la legislación vigente, con el propósito de obtener hallazgos que sirvan de base para formular recomendaciones para minimizar los ciberataques en el contexto del derecho penal venezolano. Se definieron los tipos más comunes de ciberataques. Se concluye que Venezuela cuenta con un marco legal específico para ciberataques, como la Ley Especial contra los Delitos Informáticos (2001), que permite sancionar diversas conductas ilícitas en el ámbito digital. También es cierto que, la rápida evolución tecnológica y la sofisticación de los ciberdelincuentes exigen una revisión y adaptación continua de la normativa y de las capacidades de los organismos responsables de su aplicación y que solo a través de un enfoque integral, sólido y adaptable se podrá garantizar que los organismos de seguridad estatales, resguarden la seguridad digital y la protección de los bienes jurídicos en la sociedad venezolana.

Palabras clave: cibercriminal, delito informático, derecho penal, disposiciones legales, tecnologías de la información

CYBERATTACK AND ITS APPLICABILITY IN VENEZUELAN CRIMINAL LAW

Abstract

This article addresses cyberattacks and their applications in Venezuelan criminal law. It describes the main types of cyberattacks and their applicability within this legal framework to determine whether the current legal structure is sufficient to address the complexity of these crimes or whether, on the contrary, it presents gaps and limitations that require legislative reform. Methodologically, it employs a qualitative

and exploratory approach through a documentary study that reviews reports from security agencies, cybersecurity agencies, academic works, and current legislation. The aim is to obtain findings that will serve as a basis for formulating recommendations to minimize cyberattacks within the context of Venezuelan criminal law. The most common types of cyberattacks are defined. The article concludes that Venezuela has a specific legal framework for cyberattacks, such as the Special Law against Computer Crimes (2001), which allows for the prosecution of various illicit activities in the digital sphere. It is also true that the rapid pace of technological evolution and the increasing sophistication of cybercriminals demand continuous review and adaptation of regulations and the capabilities of the agencies responsible for their enforcement. Only through a comprehensive, robust, and adaptable approach can it be guaranteed that state security agencies safeguard digital security and protect legally protected interests in Venezuelan society.

Keywords: cybercrime, computer crime, criminal law, legal provisions, information technologies

CYBERATTAQUES ET LEUR APPLICABILITÉ EN DROIT PÉNAL VÉNÉZUELIEN

Résumé

Cet article traite des cyberattaques et de leur application en droit pénal vénézuélien. Il décrit les principaux types existants et leur applicabilité dans ce cadre juridique afin de déterminer si le cadre actuel est suffisant pour appréhender la complexité de ces infractions ou s'il présente, au contraire, des lacunes et des limitations nécessitant une réforme législative. Sur le plan méthodologique, cette étude adopte une approche qualitative et exploratoire, fondée sur une analyse documentaire de rapports d'agences de sécurité, d'agences de cybersécurité, de travaux universitaires et de la législation en vigueur. L'objectif est d'obtenir des résultats qui serviront de base à la formulation de recommandations visant à minimiser les cyberattaques dans le contexte du droit pénal vénézuélien. Les types de cyberattaques les plus courants ont été définis. L'étude conclut que le Venezuela dispose d'un cadre juridique spécifique pour les cyberattaques, notamment la Loi spéciale contre la cybercriminalité (2001), qui permet de poursuivre diverses activités illicites dans le domaine numérique. Cependant, il est également vrai que l'évolution technologique rapide et la sophistication des cybercriminels exigent une révision et une adaptation constantes de la réglementation et des capacités des organismes chargés de son application. Seule une approche globale, rigoureuse et adaptable permettra de garantir que les services de sécurité de l'État protègent la sécurité numérique et les intérêts légalement protégés au sein de la société vénézuélienne.

Mots-clés : cybercriminalité, criminalité informatique, droit pénal, dispositions légales, technologies de l'information

Introducción

Según Talavera, (2018: 9) un ciberataque es una “acción intencionada que se inicia en un equipo informático, con el objetivo de comprometer la confidencialidad, disponibilidad o integridad del equipo, red o sitio web atacado y de la información contenida o transmitida a través de ellos”. Es decir, dirigida a vulnerar la confidencialidad en el ciberespacio informático. El auge de la digitalización ha incrementado vertiginosamente las posibilidades de ataque ocasionando problemas a diversos sectores como la banca, compañías estatales, la seguridad, la defensa, la salud y telecomunicaciones, el comercio, entre otros.

Natalucci, Quereshi y Suntheim (2024:1) han señalado que, “el riesgo de ataques cibernéticos con consecuencias sistémicas ha aumentado debido a una mayor digitalización y tensiones geopolíticas que van en aumento”. El ciberataque ha existido desde el surgimiento de la informática. Esta se retrotrae desde la existencia del ábaco -herramienta de cálculo usada por los chinos y japoneses durante siglos, para representar números y usar operaciones aritméticas: suma, resta, multiplicaciones y divisiones; sin embargo, es con el gusano de Morris en 1988 cuando se suscita un evento que marca la evolución del malware, sin embargo, investigaciones desde la Universidad de Monroe han sostenido que, “las mayores violaciones de datos de la historia han ocurrido desde 2005. A medida que las empresas y los gobiernos pasaron del papel a los registros e información digitales, las violaciones de datos aumentaron en frecuencia e intensidad”

Concebir los ciberataques en este contexto, es fundamental para atenuar los riesgos relacionados y asociados a estos delitos y proteger la integridad de la información y los sistemas críticos. Según el informe de la Organización de los Estados Americanos (OEA, 2020), los ciberataques en América Latina han crecido a un ritmo alarmante, evidenciando la necesidad de marcos legales vigorosos. La era digital ha acelerado las interacciones humanas, la economía, al igual que la gestión pública, propiciando un desarrollo tecnológico sin precedentes; pero a pesar

de estos avances comunicacionales, también han permitido nuevas maneras de amenazas delincuenciales, verbigracia, los ciberataques. Según Almario, (2022: 22)

Ante la constante evolución de los sistemas informáticos, es importante mencionar que a nivel mundial ha surgido la necesidad de proponer regulaciones y debates acerca del ámbito cibernético, con el fin de sugerir medidas de seguridad en el ciberespacio, teniendo en cuenta que este tipo de afectaciones puede perturbar la economía y estabilidad de los países.

Esto pasa por la interrupción de servicios esenciales hasta el robo masivo de datos personales, incidentes estos que impactan intensamente la seguridad individual, empresarial y estatal. La globalización del ciberespacio implica que, un ataque originado en cualquier parte del mundo puede repercutir en distintas y distantes jurisdicciones planteando desafíos significativos para la atribución de responsabilidad y la cooperación internacional.

En el contexto venezolano, se han dado pasos legislativos importantes con la promulgación de la Ley Especial Contra los Delitos Informáticos (LECDI: 2001), sin embargo, la dinámica evolutiva de la ciberdelincuencia exige una revisión constante de la normativa vigente. En este sentido, se clasifican los tipos de ciberataques más relevantes en la actualidad y, en consecuencia, verificar cómo el derecho penal venezolano, particularmente la (LECDI:2001), contempla y sanciona estas conductas. Este artículo a través de una revisión profundiza acerca del ciberataque y su aplicabilidad en el derecho penal venezolano, busca determinar si el marco legal actual es suficiente para enfrentar la complejidad de estos delitos o si, por el contrario, presenta vacíos y limitaciones que requieran una reforma legislativa.

Metodológicamente se basa en un enfoque cualitativo y exploratorio, a través de un estudio documental donde se revisan informes de organismos de seguridad, agencias de ciberseguridad, trabajos académicos y la legislación vigente, para obtener hallazgos que puedan dar pie o base, a la formulación de recomendaciones

en procura de minimizar los ciberataques en el contexto del derecho penal venezolano. En este orden de ideas, el artículo 1 de la (LECDI: 2001), establece:

La presente Ley tiene por objeto la protección integral de los sistemas que utilicen tecnologías de información, así como la prevención y sanción de los delitos cometidos contra tales sistemas o cualesquiera de sus componentes, o de los delitos cometidos mediante el uso de dichas tecnologías, en los términos previstos en esta Ley.

Se evidencia del artículo citado, cómo establece la protección integral de los sistemas que usan las tecnologías de información, resaltando las medidas preventivas, así como el castigo o sanción contra quienes cometan delitos previstos en esta Ley, cualquiera sea sus componentes. Al revisar la literatura sobre el ciberataque, se encuentran diversos tipos que, a los efectos de mejor comprensión, se abordan de manera sistémica, comenzando por los más comunes. Así se tiene:

Los ciberataques que afectan la confiabilidad de la información

En este renglón se halla el *Phishing*: (estafa informática) que es un tipo habitual de ataque cometido por la ciberdelincuencia y consiste en engañar a las personas a través de un mensaje de texto, correo electrónico, whatsapp, redes sociales, portales web, motores de búsqueda, spam, haciendo creer que provienen de instituciones fiables, con la intención de que la víctima revele informaciones confidenciales tales como datos bancarios, contraseñas, los números y claves de tarjetas. La Federal *Bureau of Investigation*)-Oficina Nacional de Identificación Criminal- (FBI:1896) señala:

En una estafa de phishing, podrías recibir un correo electrónico que parece provenir de una empresa legítima y te pide que actualices o verifiques tu información personal respondiendo o visitando un sitio web. La dirección web podría ser similar a alguna que hayas usado antes. El correo electrónico podría ser lo suficientemente convincente como para que realices la acción solicitada.

De igual forma está el *Smishing*: este similar al *phishing*, pero usa mensajes SMS (servicio de mensajes cortos) para engañar a las víctimas. Según la empresa Proofpoint, (2025:1) “es un ciberataque que se dirige a las personas a través de SMS

o mensajes de texto. El término es una combinación de “SMS” y “*phishing*”. También está el *Malware* (Software Malicioso) que según Proofpoint, (2025:1)

Se usa para designar a una amplia gama de programas malintencionados que se insertan e instalan en los sistemas y servidores de los usuarios finales. Estos ataques están diseñados para dañar un ordenador, una red de ordenadores o un servidor, y son usados por ciberdelincuentes para obtener datos para conseguir ganancias financieras.

Debe señalarse que, dentro de este *Software* maliciosos, existen otras categorías de este como: *Ransomware*: estos son comunes hoy en día, y cifra los archivos, que no se pueden recuperar a menos que la víctima pague un rescate. Plaza, (2021:1) señala que son “conocidos con el nombre de extorsión digital o chantaje digital, son un tipo de ataques que bloquean el acceso a la información personal y archivos propios de un dispositivo”.

De igual forma se habla de Virus: el cual infecta a un ordenador y. puede corromper archivos, destruir sistemas operativos, eliminar o desplazar archivos o desplegar una carga útil en una fecha dada. Según el Glosario de Términos de la Tecnología de la Información y Comunicación (Glosario TIC ALFAFAR: 2014:96)

Un virus informático es un programa de ordenador que puede infectar otros programas modificándolos, para incluir una copia de sí mismo. Los virus pueden destruir intencionadamente datos en la computadora, aunque también existen otros más benignos, que se caracterizan solo, por las molestias que ocasionan. Según lo infectado, se denominan: virus de acción directa, residentes, de archivos, del sistema operativo, etc. Según su comportamiento, se denominan: Virus uniformes, encriptados, de sobre escritura, silenciosos, etc. Es sabido que estos virus generalmente atacan o bloquean el acceso a la información personal y a los archivos de los dispositivos. Asimismo, se habla de Gusanos o virus autor replicante, que no afecta a archivos locales, sino que se propagan a otros sistemas y agota los recursos. El Banco Vizcaya Argentaria S.A (BBVA:2023:1) los define como “programas maliciosos que tienen la capacidad de reproducirse, realizando copias de sí mismos en los dispositivos de las víctimas e infectando otros equipos”.

Dentro de estos *Software* se cuentan los Troyanos: se llaman así rememorando la estrategia militar griega, en la que los soldados aqueos usaron un caballo de madera (el Caballo de Troya), para poder entrar a la ciudad de Troya sin ser

detectados. El *malware* se hace pasar por un programa inofensivo, pero se ejecuta en segundo plano, robándose los datos y permitiendo el control remoto del sistema, o esperando una orden por parte del atacante para desplegar una carga útil, entre otros. La compañía de ciberseguridad *es et Progresss.Protected*, lo define como un tipo de *software* malicioso que se “*disfraza*” para ocultar sus verdaderas intenciones.

De igual manera se encuentran los *Spyware*: Fortinet (2023:1), lo define como un *software* malicioso “que ingresa a la computadora de un usuario, recopila datos del dispositivo y del usuario y los envía a terceros sin su consentimiento. Lo define como cadena de *malware* diseñada para acceder y dañar un dispositivo sin el consentimiento del usuario. Al igual que los *Malware* (Software Malicioso), los *Spyware*, también tiene algunos tipos como los que sigue:

En cuanto al *Adware*: se ubica en un dispositivo y monitorea la actividad de los usuarios, para luego vender sus datos a anunciantes y actores maliciosos o publicita anuncios maliciosos.

-Registradores de teclas: Registran las pulsaciones de teclas que un usuario realiza en su dispositivo infectado guardando los datos en un archivo de registro cifrado. Este método de *spyware* recaba toda la información que el usuario escribe en sus dispositivos, como datos de correo electrónico, contraseñas, mensajes de texto y nombres de usuario.

-Monitores del sistema: rastrean la actividad del usuario en su computadora, capturando información como correos electrónicos enviados, redes sociales y otros sitios visitados y pulsaciones de teclas.

En cuanto los *Cookies* de seguimiento: estos se colocan en un dispositivo mediante un sitio web y luego se utilizan para seguir la actividad en línea del usuario. Los *Keyloggers*: según Proofpoint, (2025:1)

Son programas que se ejecutan como un proceso en segundo plano en un ordenador u otro dispositivo y registran las pulsaciones de teclas que realiza un usuario sobre su teclado. Pueden tener propósitos tanto legítimos como malintencionados, dependiendo de los objetivos que persiga aquel que los instala. Los *keyloggers* son conocidos por su intención perversa de recopilar las credenciales del usuario objetivo, así

como otros datos importantes, pero también se pueden usar para control parental y proteger la seguridad de menores de edad.

De acuerdo con esta empresa experta en ciberseguridad, “una instalación en Windows podría ejecutarse sin necesidad de recibir instrucciones por parte del propietario del ordenador y comenzar inmediatamente a registrar pulsaciones de teclas sin que el rendimiento del dispositivo presente cambios detectables”. Se necesita ser diestro para investigar e identificar el proceso malintencionado, sin embargo, gran parte de los usuarios no son capaces de distinguir entre los ejecutables necesarios de Windows y el contenido malintencionado.

Los ciberataques que atacan la integridad de la información o sistema

Entre ellos está *el Ransomware*: este tipo de *malware* se propaga por email (el cual lleva insertado un virus malicioso) y secuestra toda la información, cifrando los archivos, para pedir un rescate económico a cambio de los datos. Según Kosinski (2024:1) “retiene los datos o el dispositivo confidenciales de una víctima, amenazando con mantenerlos bloqueados, o peor, a menos que la víctima pague un rescate al atacante. “

Defacement Web: también conocido como desfiguración web. Este ataque cibernético modifica la apariencia de un sitio web sin autorización. Según Grozeva (2013:1) “se refiere a cualquier cambio no autorizado realizado en la apariencia de una sola página web o de un sitio completo”. Los atacantes, se conocen como *defacers*, alteran con frecuencia el contenido, imágenes o enlaces para mostrar mensajes políticos, publicidad o para realizar vandalismo. Este tipo de ataque a menudo ocasionan graves consecuencias, incluyendo daños a la reputación, pérdidas financieras y riesgos de violación de datos. Algunos delincuentes utilizan técnicas de fuerza bruta; pueden acceder a puntos vulnerables dentro de los sitios web y ejecutar técnicas como inyección SQL, o secuencias de comandos entre sitios (XSS), enviando malware a los administradores del sitio web.

Se hace necesario la detección y monitorización para identificar y prevenir el ataque. Según Avast Academy (2020:2) “es un tipo de ciberataque encubierto en el cual un hacker inserta código propio en un sitio web con el fin de quebrantar las medidas de seguridad y acceder a datos protegidos”

Manipulación de Datos: es la alteración o modificación no autorizada de datos dentro de un sistema informático con fines maliciosos. Este tipo de ataque busca, entre otro, robar, exponer, alterar, deshabilitar o destruir datos, aplicaciones u otros activos a través del acceso no autorizado a una red, sistema informático o dispositivo digital. La Computing-Tabulating-Recording Company (IBM:1911), sostiene que “los ataques de manipulación de datos pueden ser sutiles, haciendo que sean difíciles de detectar, y pueden tener consecuencias graves para las organizaciones”.

Los ciberataques que atacan la disponibilidad de los servicios

Denegación de Servicio (DoS), de acuerdo con Manota, (2022:5)

La abreviatura DDoS significa Distributed Denial Of Service. Este tipo de ataque aprovecha los límites de capacidad específicos que se aplican a los recursos de red, como la infraestructura sobre la que se basa el sitio web de una empresa. El ataque DDoS enviará gran cantidad de solicitudes al recurso web atacado con el fin de superar la capacidad del sitio web para gestionar tantas solicitudes y evitar así que este funcione correctamente.

Se deduce de lo citado que, la denegación de servicio (DDoS) es un ataque que busca atacar ciertos sectores distrayéndolos con menudencias o cortinas de humo para distraerlos, mientras preparan ataques más complejos. Es muy común en los sectores, médicos, educativos, financieros y gubernamentales.

Los ciberataques que atacan la autenticación, autorización

Cracking de Contraseñas: tiene que ver con el descifrado de contraseñas a menudo con fines maliciosos. Esta puede pertenecer a un usuario o a un

administrador. El ciberdelincuente puede usar la contraseña de un usuario autorizado para robar sus credenciales bancarias e incluso su dinero. Awati y Gillis (2025) este descifrado “consiste en usar una aplicación para identificar una contraseña desconocida u olvidada que permite el acceso a un equipo o recurso de red.” Es decir, puede facilitar a los usuarios recuperar contraseñas olvidadas y a los administradores si las contraseñas son débiles.

Spoofing (Suplantación), se conoce como suplantación de identidad. De acuerdo con Urrutia y Julca (2024:1)

Este tipo de ataques de spoofing, tiene como principal objetivo perjudicar la privacidad de usuarios que se encuentre dentro de una red, ya sea doméstica o empresarial, puesto que es un problema que estaría provocando pérdidas financieras, por lo que estaría afectando la integridad de las personas, debido a que la información es leída o modificada, cuando el atacante logra interceptar el flujo de datos, afectando la confidencialidad de las posibles víctimas.

Esta técnica se usa en ciberseguridad por un atacante que se hace pasar por una fuente legítima para engañar a la víctima y obtener información confidencial, realizar fraudes o propagar *malware*. En esencia, el *spoofing* busca disfrazar la verdadera identidad del atacante para que la víctima confíe en la comunicación o la acción.

En cuanto a la aplicabilidad del derecho penal venezolano, debe decirse que la Ley Especial Contra los Delitos Informáticos (LECDI: 2001), clasifica los delitos informáticos en categorías protegiendo diversos bienes jurídicos. El objeto de esta Ley lo contiene su artículo 1, indicando la protección integral de los sistemas que usan tecnologías de información. También garantiza la prevención y sanciona los delitos cometidos contra tales sistemas o de los delitos cometidos mediante el uso de dichas tecnologías, en los términos contemplados en esta Ley. De esta manera el artículo 2, de la Ley, señala los términos clave relacionados con las tecnologías de la información, sistemas, datos, información, documento, computador, *hardware*,

firmware, procesamiento de datos o de información, seguridad, virus, tarjeta inteligente, contraseña (*password*), y mensaje de datos

Ahora bien, el Título II, Capítulo I de la Ley en comento, contempla los delitos contra los sistemas que utilizan tecnologías de información, señalando en su art. 6 el acceso indebido; en el art.7, sabotaje o daño a sistemas; art. 8, favorecimiento culposo del sabotaje o daño; en su art.9, acceso indebido o sabotaje a sistemas protegidos; el art. 10 posesión de equipos o prestación de servicios de sabotaje; espionaje informático en el art. 11, y la falsificación de documentos (art.12). En su Capítulo II, contempla, los Delitos contra la Propiedad tales como: hurto (art. 13); fraude (art.14); obtención indebida de bienes o servicios (art.15); manejo fraudulento de tarjetas inteligentes o instrumentos análogos (art. 16); apropiación de tarjetas inteligentes o instrumentos análogos (art.17).

Posesión de equipo para falsificaciones. (art 19). El Capítulo III, de la mencionada Ley contempla los delitos contra la privacidad de las personas y de las comunicaciones: el art. 20, contiene la violación de la privacidad de la data o información de carácter personal; violación de la privacidad de las comunicaciones (art.21); revelación indebida de data o información de carácter personal (art.22). El Capítulo IV refiere a los delitos contra niños, niñas y adolescentes: así el art. 23, se refiere a la difusión o exhibición de material pornográfico; el (art. 24); exhibición pornográfica de niños o adolescentes. El Capítulo V refiere a los delitos contra el orden económico, destacando en su art. 25, la apropiación de propiedad intelectual. La oferta engañosa en su art. 26.

En resumen, Venezuela cuenta con un marco legal específico para los ciberataques a través de la Ley Especial contra los Delitos Informáticos, que ha permitido sancionar diversas conductas ilícitas en el ámbito digital; sin embargo, la constante evolución tecnológica y la sofisticación de los ciberdelincuentes exigen una revisión y adaptación continua de la normativa y de las capacidades de los organismos encargados de su aplicación. Por cuanto es un tema que amerita estar revisándolo a menudo, habida cuenta que involucra diversos sectores del mundo

informático, no debe dejarse a un lado; sobre todo, quienes están ávidos de hallar nuevas fórmulas de solución para este tipo de amenazas.

Conclusión

En esta era digital que vivimos, la interconexión global y la dependencia de la tecnología han traído no solo avances y comodidades para casi todas las facetas de la vida cotidiana, sino también nuevas amenazas. Los ciberataques, entendidos como acciones deliberadas para comprometer la integridad, confidencialidad o disponibilidad de sistemas informáticos, redes o datos, se han convertido en una preocupación creciente a nivel mundial. La aplicabilidad del Derecho Penal venezolano a los ciberataques, se basa fundamentalmente en la Ley Especial Contra los Delitos Informáticos (2001).

Esta normativa ha permitido perseguir y sancionar diversas conductas ilícitas en el ámbito digital. Sin embargo, para enfrentar eficazmente la creciente amenaza de los ciberataques, es fundamental continuar fortaleciendo las capacidades investigativas, así como promover la cooperación internacional sobre la ciberdelincuencia; no solo a través de la Convención de las Naciones Unidas suscrito por Venezuela en el año 2025, sino a través de otros convenios como el Convenio N° 185 del Consejo de Europa sobre la Ciberdelincuencia o Convenio de Budapest, para combatir el crimen organizado y así evaluar la necesidad de actualizar el marco jurídico para que responda de manera más ágil a las nuevas modalidades delictivas que nacen o se derivan en el ciberespacio. Solo a través de un enfoque integral, sólido y adaptable, se podrá garantizar que los organismos de seguridad estatales, resguarden la seguridad digital y la protección de los bienes jurídicos en la sociedad venezolana.

Referencias

- Awati, R., y Gillis, A., (2025). *¿Qué es el descifrado de contraseñas? Red Tech Target.* Seguridad. URL.
<https://www.techtargget.com/searchsecurity/definition/password-cracker>
Almario, P., (2022). *Análisis de las amenazas y riesgos cibernéticos que afrontan*

los usuarios y las organizaciones en la consulta y/o adquisición de servicios turísticos a través de medios electrónicos. [Proyecto de Grado] Monografía presentado para optar por el título de Especialista en Seguridad Informática Universidad Nacional Abierta y a Distancia–UNADESCUELA de Ciencias Básicas, Tecnología e Ingeniería -ECBTI Especialización en seguridad Informática. 2022.

<https://repository.unad.edu.co/handle/10596/53985>

Avast Adademy (2020). *¿Qué es la inyección de SQL y cómo funciona?* (Blogs.)

<https://www.avast.com/es-es/c-sql-injection>

Banco Vizcaya Argentaria BBVA.S. A (1988). *¿Qué es un gusano informático y en qué se diferencia de un virus?* .URL <https://www.bbva.es/finanzas-vistazo/ciberseguridad/ataques-informaticos/que-es-un-gusano-informatico.html>.

Computing-Tabulating-Recording Company (IBM:1911).

<https://www.ibm.com/history/ctr-and-ibm>

Convenio de las Naciones Unidas (2025). Convenio sobre la Ciberdelincuencia, N° 185.Budapest, 23. XI. 2021 URL https://www.oas.org/uridico/english/cyb_pry_convenio.pdf

Es et Progresss.Protected (2025). *Plataforma de gestión de seguridad unificada que brinda una visibilidad superior de la red.* URL. https://www.eset.com/es/caracteristicas/malware-troyano/?srsltid=AfmBOoo-RiB79BxfgD_YNt-bV8EIUZd4vv0sAqyn7WZw7RVlnqWk7MpY

Federal Bureau of Investigation (1896). *Suplantación de identidad y phishing.* Sitio Web Oficial del gobierno de los Estados Unidos. <https://www.fbi.gov/how-we-can-help-you/scams-and-safety/common-frauds-and-scams/spoofing-and-phishing>

Fortinet (2023). *Definición de spyware.* Informe Global Sobre el Panorama de amenazas de 2H de 2023. <https://www.fortinet.com/lat/resources/cyberglossary/spyware>

Glosario de Términos de la *Tecnología de la Información y Comunicación* (2014). URL https://www.alfafar.es/wp-content/uploads/2014/11/Glosario_TIC_Alfafar.pdf.

Grozeva, L., (2013). *¿Qué es la desfiguración de un sitio web?* WebSitePulse Blog. 5 de marzo de 2013. <https://www.websitepulse.com/blog/what-is-website-defacement#>

Kosinski, (2024). *¿Qué es el ransomware?* IBM (International Business Machines Corporation). <https://www.ibm.com/mx-es/think/topics/ransomware>.

Ley Especial contra Delitos Informáticos (2021). Caracas, Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 37. 313.octubre 30,2001

Manota, (2022). *Ataques de denegación de servicio distribuido, Cómo evitarlos y cómo enfrentarlos.* Universidad Piloto de Colombia – Especialización En seguridad informática Bogotá D.C., Colombia. <https://repository.unipiloto.edu.co/bitstream/handle/20.500.12277/12271/Articulo%20Mauricio%20Pacheco.pdf?sequence=1>

- Natalucci, F., Quereschi, M., y Suntheim, F., (2024). *Las crecientes amenazas cibernéticas, una grave preocupación para la estabilidad financiera*. IMF Blog. <https://meetings.imf.org/es/IMF/Home/Blogs/Articles/2024/04/09/rising-cyber-threats-pose-serious-concerns-for-financial-stability>
- Organización de Estados Americanos, (2020). *Ciberseguridad: Riesgos, Avances y el camino a seguir en América Latina y el Caribe*. https://www.oas.org/es/centro_noticias/comunicado_prensa.asp?sCodigo=AVI-095/20
- Plaza, González, (2021). *Análisis de un ataque Ransomware Desarrollo del ransomware Gengar*. Facultat de Matemàtiques i Informàtica Universitat de Barcelona. [Trabajo de grado] Departament de Matemàtiques i Informàtica. https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/182628/3/tfg_marcos_plaza_gonzalez.pdf
- Proofpoint, (2025). *¿Qué es el Smishing?* Empresa de Ciberseguridad. <https://www.proofpoint.com/es/threat-reference/smishing>.
- Política para su Talavera, Miranda, P, (2018). *¿Son los ciberataques un peligro inminente del siglo XXI? La pertinencia de la Comunicación estudio*. https://www.academia.edu/38425156/Ciberataques_La_pertinencia_de_la_Comunicación%3Bn_Pol%3BAdtica_para_su_estudio_pdf
- Universidad de Monroe (1933). *Historia de la ciberseguridad: piratería y vulneraciones de datos*. https://www-monroe-u.edu.translate.goog/news/cybersecurity-history-hacking-data-breaches?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=es&_x_tr_hl=es&_x_tr_pto=tc
- Urrutia Vásquez M., y Julca Rojas, A., (2024). *Desarrollo de un método de identificación automática de ataques spoofing de envenenamiento Arp en la suplantación de identidad en redes lan*. Universidad Señor de Sipán. Chiclayo, Perú. <https://repositorio.uss.edu.pe/handle/20.500.12802/13206>

ASISTENCIA INTEGRAL DE REINSERCIÓN DEL PRIVADO DE LIBERTAD. PERSPECTIVA ACADÉMICA PARA MENTORES PENITENCIARIOS

Francisco Hernández
Abogado. Lcdo en Psicología
Universidad Bicentenaria de Aragua
consultoriosfh@gmail.com

Fecha de aceptación: noviembre 2025 Fecha de publicación: diciembre 2025.

Resumen

Este artículo explora como las sociedades buscan reducir la reincidencia y promover la rehabilitación efectiva, se hace evidente que un enfoque holístico es esencial para la asistencia integral para la reinserción de los privados de libertad, enfocándose en el papel crucial que desempeñan los mentores penitenciarios en este proceso. A través de una metodología cualitativa desde la revisión exhaustiva de la literatura existente y el análisis de casos reales, el estudio examina diversas estrategias implementadas en diferentes contextos penitenciarios, incluyendo programas de educación, capacitación laboral, apoyo psicológico y social, así como la importancia de la familia y la comunidad en el proceso de reintegración. Se identifican como categorías resultantes: las distorsiones cognitivas y su impacto en el comportamiento delictivo, las intervenciones psicológicas en el contexto penitenciario, para detectar las barreras que enfrentan los privados de libertad en su camino libre de delitos y los factores que contribuyen al éxito de la reinserción, las recomendaciones para programas de asistencia integral que muestra las mejores prácticas que los mentores pueden adoptar para facilitar su transición a la vida fuera de la prisión. Se concluye que, la implementación de programas de asistencia integral, no solo deben estar enfocados en los beneficios a los individuos que serán reinsertados, sino también presentar los elementos que fortalecen a la sociedad en su conjunto.

Palabras Claves: Capacitación, Educación, Ex convicto, Rehabilitación, Reintegración.

COMPREHENSIVE ASSISTANCE FOR THE REINTEGRATION OF INCARCERATED INDIVIDUALS AN ACADEMIC PERSPECTIVE FOR PRISON MENTORS

Abstract

This article explores how societies seek to reduce recidivism and promote effective rehabilitation, making it clear that a holistic approach is essential for comprehensive support in the reintegration of incarcerated individuals, focusing on the crucial role played by prison mentors in this process. Through a qualitative methodology based on a thorough review of existing literature and the analysis of real cases, the study

examines various strategies implemented in different prison contexts, including education programs, job training, psychological and social support, as well as the importance of family and community in the reintegration process. The resulting categories identified are: cognitive distortions and their impact on criminal behavior, and psychological interventions in the prison context, aimed at detecting the barriers faced by incarcerated individuals on their path to a crime-free life and the factors that contribute to the success of reintegration, the recommendations for comprehensive assistance programs that show the best practices mentors can adopt to facilitate their transition to life outside of prison. It is concluded that the implementation of comprehensive assistance programs should not only focus on the benefits to the individuals being reintegrated, but also present the elements that strengthen society as a whole.

Keywords: Training, Education, Ex-convict, Rehabilitation, Reintegration.

AIDE GLOBALE Á LA RÉINSERTION DES INCARCÉRÉES: UNE PERSPECTIVE ACADÉMIQUE POUR LES MENTORS EN MILIEU CARCÉRAL

Résumé

Cet article explore comment les sociétés s'efforcent de réduire la récidive et de promouvoir une réinsertion efficace. Il souligne le rôle essentiel d'une approche holistique de l'accompagnement global à la réinsertion des personnes incarcérées, en mettant l'accent sur le rôle crucial des mentors en milieu carcéral dans ce processus. À l'aide d'une méthodologie qualitative, incluant une analyse approfondie de la littérature existante et l'étude de cas concrets, l'étude examine diverses stratégies mises en œuvre dans différents contextes carcéraux. Celles-ci comprennent des programmes éducatifs, des formations professionnelles, un soutien psychologique et social, ainsi que l'importance de la famille et de la communauté dans le processus de réinsertion. Les catégories identifiées sont les suivantes : les distorsions cognitives et leur impact sur le comportement criminel ; les interventions psychologiques en milieu carcéral pour identifier les obstacles rencontrés par les détenus sur la voie d'une vie sans criminalité et les facteurs contribuant à une réinsertion réussie ; et des recommandations pour des programmes d'accompagnement globaux présentant les meilleures pratiques que les mentors peuvent adopter pour faciliter la transition vers la vie hors des murs de la prison. Il ressort de cette étude que la mise en œuvre de programmes d'aide complets ne doit pas se limiter aux seuls avantages pour les personnes en réinsertion, mais doit également intégrer des éléments contribuant au renforcement de la société dans son ensemble.

Mots-clés : Formation, Éducation, Ex-détenu, Réhabilitation, Réinsertion.

Introducción

La reinserción social de los privados de libertad es un desafío que trasciende las fronteras del sistema penitenciario y se adentra en el tejido social de nuestras comunidades. En un contexto donde la reincidencia delictiva representa no solo un fracaso del sistema de justicia, sino también una amenaza latente para la seguridad pública, es imperativo explorar enfoques integrales que promuevan una rehabilitación efectiva.

En atención a, Petersilia (2003) explica que, cuando los prisioneros regresan a las comunidades: Consecuencias políticas, económicas y sociales. Destaca que la reinserción efectiva de los exconvictos no solo reduce la reincidencia, sino que también mejora la seguridad comunitaria. La autora enfatiza la necesidad de programas de apoyo que integren a los exconvictos en la sociedad. Para Travis y Waul (2003) en el estudio del reingreso de prisioneros en los Estados Unidos, los autores analizan cómo la falta de recursos y apoyo social para los exconvictos contribuye a la reincidencia. Proponen que políticas públicas que favorezcan la reintegración social son esenciales para mitigar este problema.

Al respecto a ello, Tonry, (1999) se pregunta ¿Por qué castigar? ¿Cuánto? discute las implicaciones de la reincidencia y la importancia de la rehabilitación en el contexto del sistema penal. Argumenta que la reinserción social debe ser un objetivo primordial para mejorar la justicia y la seguridad pública. Este artículo se adentra en la compleja interacción entre las distorsiones cognitivas y el comportamiento delictivo, subrayando la necesidad de un enfoque holístico que contemple la figura del mentor penitenciario como un agente clave en el proceso de reintegración.

A través de una metodología cualitativa desde la revisión exhaustiva de la literatura existente y el análisis de casos prácticos, el estudio examina diversas estrategias implementadas en diferentes contextos penitenciarios, incluyendo programas de educación, capacitación laboral, apoyo psicológico y social, así como la importancia de la familia y la comunidad en el proceso de reintegración. Se

identifican como categorías resultantes: los factores que contribuyen al éxito de la reinserción, las barreras que enfrentan los privados de libertad en su camino libre de delitos, así como las mejores prácticas que los mentores pueden adoptar para facilitar su transición a la vida fuera de la prisión.

La metodología empleada incluye un análisis documental que compila investigaciones previas y programas de intervención psicológica, destacando la Terapia Cognitivo-Conductual (TCC) como una herramienta efectiva para modificar patrones de pensamiento disfuncionales que perpetúan la criminalidad. Partiendo de la premisa conclusiva, se ofrecerán recomendaciones concretas para la implementación de programas de asistencia integral que no solo beneficien a los individuos, sino que también fortalezcan a la sociedad en su conjunto.

La estructura del artículo se desarrollará en tres secciones principales: primero, se abordarán las distorsiones cognitivas y su impacto en el comportamiento delictivo; segundo, se explorarán las intervenciones psicológicas, con un énfasis particular en la TCC y su aplicabilidad en el contexto penitenciario; y finalmente, se presentarán las conclusiones y recomendaciones para futuras investigaciones y prácticas en el campo de la rehabilitación y reintegración social. A través de este enfoque, se espera contribuir a un entendimiento más profundo de las dinámicas que intervienen en la reinserción de los privados de libertad, promoviendo un cambio significativo en sus vidas y en la comunidad que los recibe.

Este recinto fue seleccionado como escenario de estudio debido a su modelo de gestión basado en el Régimen Penitenciario de Modalidad Cerrada, el cual prioriza la transformación del individuo a través de la disciplina, el estudio y el trabajo. El centro cuenta con espacios diseñados para la formación académica y técnica, lo que facilitó el acceso a la población penal que participa activamente en programas de educación universitaria y bachillerato bajo la supervisión de mentores penitenciarios. La recolección de datos se llevó a cabo específicamente en las áreas de orientación psicológica y las aulas de clase, donde se implementan las estrategias de la Terapia Cognitivo-Conductual (TCC) analizadas en los resultados.

Este entorno proporcionó un "laboratorio social" controlado donde se pudo observar la interacción entre el mentor y el privado de libertad, permitiendo documentar de manera directa los cambios en los patrones de pensamiento (distorsiones cognitivas) y la evolución de las tasas de reincidencia que se detallan en la Tabla 2.

Metodología

La metodología cualitativa de esta investigación se fundamenta en lo expuesto por Hernández Sampieri y Mendoza 2020 quienes definen este enfoque como un proceso que busca comprender los fenómenos desde la perspectiva de los participantes en su entorno natural. Al aplicar este principio al contexto de los recintos penitenciarios el estudio permite capturar la esencia de la mentoría como un motor de cambio humano. Por su parte la revisión documental se sustenta en los criterios de Taylor y Bogdan 2022 quienes señalan que el análisis de casos reales y literatura existente permite al investigador identificar patrones de conducta y significados que no son visibles a simple vista en estudios cuantitativos.

La validez de reportar casos reales de intervención del mentor se apoya en la postura de Stake 2021 quien afirma que el estudio de casos es la estrategia más eficaz para examinar la complejidad de un sistema social permitiendo que las experiencias particulares de los privados de libertad sirvan como base para generar conocimiento generalizable sobre la reinserción. Asimismo, la importancia de integrar la teoría con la práctica en esta metodología se alinea con lo propuesto por López Gómez 2023 quien sostiene que la investigación en prisiones debe ser transformadora y basarse en la evidencia directa del campo para que los modelos de asistencia integral sean realmente operativos y efectivos.

Resultados

Los resultados de esta investigación se presentarán mediante un análisis descriptivo y sistemático que articula los hallazgos teóricos con la evidencia empírica recolectada en los recintos penitenciarios. Este proceso se estructura a través de categorías temáticas que permiten organizar la información de acuerdo

con los componentes de la asistencia integral identificados en la revisión literaria. Siguiendo la postura de Flick 2022 la presentación de resultados cualitativos debe ofrecer una narrativa coherente que refleje la realidad observada por lo que se expondrán las experiencias de mentoría destacando los cambios significativos en el comportamiento y la percepción de los privados de libertad que participaron en los programas.

Se utilizarán matrices que permite visualizar de forma clara cómo estas categorías y se presentará una síntesis que la vincula. Esta sección concluirá con la formulación de una propuesta de intervención basada en las lecciones aprendidas de los casos reales proporcionando una guía técnica para futuros mentores penitenciarios interesados en aplicar un modelo de asistencia integral y humanista.

Distorsiones cognitivas y su impacto en el comportamiento delictivo

Las distorsiones cognitivas son patrones de pensamiento erróneos que afectan la percepción de la realidad y pueden contribuir a la conducta delictiva. Según Beck (1976), estas distorsiones son errores sistemáticos en el procesamiento de la información, que pueden llevar a los individuos a justificar comportamientos criminales.

Donde las distorsiones más comunes incluyen la generalización excesiva, el pensamiento dicotómico y la minimización. Cada una de estas puede influir en la toma de decisiones de los internos, llevándolos a interpretar situaciones de manera que justifiquen su conducta delictiva. En un estudio realizado por González et al. (2020), se observó que un alto porcentaje de internos que presentaba patrones de pensamiento disfuncionales que perpetuaban su comportamiento delictivo. Este hallazgo resalta la necesidad de intervenciones que aborden específicamente estas distorsiones.

Tabla 1
Tipos de Distorsiones Cognitivas

Tipo de Distorsión	Definición en Contexto Penitenciario	Impacto en la Reinserción	Sustento Teórico (Perspectiva de Mentoría)
Generalización Excesiva	Extraer una conclusión universal de un hecho aislado. Ej: "Cometí un error, siempre seré un criminal".	Bloquea el cambio, ya que el individuo siente que su destino está marcado por su pasado de forma irreversible.	Díaz & Restrepo (2022): El mentor debe trabajar en la "especificidad" de los actos para romper etiquetas globales.
Pensamiento Dicotómico	Ver las cosas en categorías de "todo o nada" o "blanco o negro". Ej: "O soy un delincuente o soy una víctima".	Impide ver los matices del proceso de reinserción, generando frustración ante cualquier pequeño fallo.	López-Gómez & Leyva (2023): La mentoría académica debe fomentar el pensamiento crítico y la tolerancia a la ambigüedad.
Minimización	Quitar importancia a los logros propios o a las consecuencias del daño causado a otros.	Dificulta la asunción de responsabilidad y la empatía hacia la víctima (justicia restaurativa).	Sánchez & Valera (2023): Es vital para la justicia restaurativa que el mentor ayude a dimensionar el impacto real de las acciones.

Fuente: Hernández (2025). Elaboración propia
 Nota. Análisis propio

Intervenciones psicológicas en el contexto penitenciario

Las intervenciones psicológicas son fundamentales para abordar las distorsiones cognitivas y fomentar la rehabilitación. La Terapia Cognitivo-Conductual (TCC) se presenta como una de las estrategias más efectivas en este ámbito. La TCC ha demostrado ser efectiva en la modificación de patrones de pensamiento disfuncionales. Según un estudio de Martínez y López (2021), los internos que participaron en programas de TCC mostraron una disminución significativa en la reincidencia delictiva.

La implementación de la TCC en el sistema penitenciario requiere capacitación adecuada para los mentores penitenciarios. Esto incluye formación en técnicas de intervención y seguimiento del progreso de los internos. Se puede evidenciar la Implementación de la TCC con tendencia a la disminución de la tasa de reincidencia en el escenario de investigación realizada en el Centro de Formación para el Hombre Nuevo "El Libertador".

Tabla 2
Implementación de la TCC con tendencia a la disminución de la tasa de reincidencia

Año	Participantes	Tasa de Reincidencia (%)
2019	50	30
2020	70	20
2021	100	15

Fuente: Hernández (2025)

Nota: Registro de la data de atención de sujetos privados de libertad, Penal Centro de Formación para el Hombre Nuevo "El Libertador".(Ubicado en el Sector Tocuyito, Estado Carabobo, Venezuela).

En la tabla 2 se presenta los resultados de la implementación de la TCC en diferentes años, mostrando una tendencia a la disminución de la tasa de reincidencia, lo que destaca la efectividad de este enfoque en la rehabilitación penitenciaria. Para ejemplificar la atención suministrada se muestran tres casos de éxitos a continuación en la tabla 3.

Tabla 3
Implementación de la TCC casos de reinserción

Sujeto 1	Sujeto 2	Sujeto 3
Delito: <i>Contra la propiedad.</i>	Delito: <i>Reincidencia por robo.</i>	Delito: <i>Comercio de sustancias.</i>
Logro Académico: <i>Técnico en Agronomía.</i>	Logro Académico: <i>Bachiller integral.</i>	Logro Académico: <i>Capacitación en Carpintería.</i>
Estatus Actual: <i>Reinsertado / Empleado.</i>	Estatus Actual: <i>En libertad / Emprendedor.</i>	Estatus Actual: <i>Reinsertado / Tutor comunitario.</i>

Fuente: Hernández (2025)

Nota: Registro de la data de atención de sujetos privados de libertad, Penal Centro de Formación para el Hombre Nuevo "El Libertador".(Ubicado en el Sector Tocuyito, Estado Carabobo, Venezuela).

Discusión

La praxis que sustenta este análisis se deriva de una trayectoria de más de ocho años de intervención directa en diversos recintos penitenciarios, desempeñando un rol híbrido que conjuga la dogmática del Derecho Penal con la Psicología Criminal. Esta dualidad ha permitido abordar al privado de libertad no solo como un sujeto de derecho en cumplimiento de una pena, sino como un individuo complejo con procesos cognitivos que requieren una reestructuración profunda. A lo largo de esta experiencia, se ha liderado la atención de una población superior a los 200 hombres, implementando un modelo de asistencia integral que trasciende la asistencia jurídica convencional. La intervención se ha estructurado sobre tres pilares fundamentales:

Dimensión Académica: El fomento del pensamiento crítico y la profesionalización como herramientas de emancipación intelectual, alejando al interno de la subcultura delictiva

Dimensión Psicológica: El abordaje de las distorsiones cognitivas mediante la Terapia Cognitivo-Conductual (TCC), trabajando en el control de impulsos y la asunción de responsabilidad.

Dimensión Espiritual y Humana: Entendida como un catalizador de resiliencia que permite al individuo reconstruir su sistema de valores y encontrar un propósito de vida post-penitenciario.

Como resultado de este enfoque holístico, se ha documentado la reinserción exitosa de entre 20 y 30 ciudadanos, quienes hoy se encuentran plenamente integrados a la vida civil, sin registros de reincidencia y con vínculos familiares restaurados. Esta evidencia empírica demuestra que cuando el mentor actúa como un puente técnico y humano, la transición desde el encierro hacia la libertad deja de ser un riesgo social para convertirse en una oportunidad de fortalecimiento comunitario.

Desde la ética profesional del Derecho y la Psicología, se concluye que la mentoría no es un acto de caridad, sino una estrategia de seguridad ciudadana basada en la dignidad humana.

Recomendaciones para programas de asistencia integral

La implementación de programas de asistencia integral es crucial para la reinserción exitosa de los privados de libertad. Estos programas deben incluir componentes psicológicos, educativos y sociales, como se explican en la tabla 4. La colaboración con organizaciones comunitarias puede facilitar el acceso a recursos que apoyen la reintegración, como empleo, vivienda y apoyo social. La capacitación continua es esencial para que los mentores penitenciarios puedan adaptarse a las necesidades cambiantes de los internos y aplicar las mejores prácticas en su labor.

Tabla 4
Componentes de un Programa de Asistencia Integral

Componente	Perspectiva Académica para el Mentor	Sustento
Intervención Psicológica	Se centra en la reestructuración cognitiva y el manejo de la identidad. El mentor debe fomentar la resiliencia y el desistimiento delictivo.	Díaz & Restrepo (2022): La intervención debe trascender el síntoma y enfocarse en el proyecto de vida.
Educación	Es la herramienta de emancipación intelectual. El mentor actúa como guía pedagógico para transformar la visión del mundo del interno.	López-Gómez & Leyva (2023): La educación superior en prisión es el predictor más fuerte de éxito en la reinserción.
Capacitación Laboral	Desarrollo de competencias técnicas y blandas. No es solo aprender un oficio, es adquirir hábitos de responsabilidad y autogestión.	Martínez-Guzmán (2021): La formación debe estar validada por estándares del mercado laboral externo para ser efectiva.
Apoyo Familiar	Restauración del tejido afectivo. El mentor orienta al interno para sanar vínculos que servirán de red de contención emocional al salir.	García-Morales et al. (2024): El núcleo familiar sólido reduce la ansiedad post-penitenciaria y previene recaídas.
Recursos Comunitarios	Gestión de capital social. El mentor facilita la conexión con ONGs y programas estatales para garantizar una transición segura.	Sánchez & Valera (2023): La reinserción es un compromiso compartido; la comunidad debe ofrecer oportunidades de acogida.

Fuente: Hernández (2025)

En la tabla 3 se muestran los componentes clave de un programa de asistencia integral, subrayando la importancia de un enfoque multidimensional para abordar las necesidades de los internos en su proceso de reintegración. Los mentores penitenciarios desempeñan un papel fundamental en el proceso de

reinserción social de los privados de libertad. Su función no solo implica brindar apoyo emocional, sino también facilitar el acceso a recursos y oportunidades que son esenciales para una transición exitosa hacia la vida fuera de la prisión.

Los mentores actúan como figuras de apoyo, ayudando a los internos a lidiar con el estrés y la ansiedad asociados con el encarcelamiento y la reintegración. Según McNeill (2014), "los mentores proporcionan una relación de confianza que puede ser crucial para el bienestar emocional de los internos, promoviendo una autoimagen positiva y un sentido de pertenencia" (p. 112). Los mentores son clave para conectar a los internos con recursos comunitarios, programas de capacitación laboral y oportunidades educativas.

Un estudio de McGuire (2002) destaca que "los mentores pueden actuar como intermediarios entre los internos y los servicios disponibles, lo que aumenta significativamente las probabilidades de una reinserción exitosa" (p. 45). Los mentores también sirven como modelos a seguir, demostrando comportamientos y actitudes que son esenciales para una vida libre de delitos. Según McIvor y Barry (2013), "la influencia positiva de un mentor puede cambiar la perspectiva de un interno sobre su futuro y sus posibilidades de éxito" (p. 78).

La efectividad de los programas de mentoría ha sido objeto de numerosos estudios. La investigación indica que estos programas pueden reducir significativamente la reincidencia delictiva. Un metaanálisis realizado por McGuire y Priede (2018) encontró que "los internos que participaron en programas de mentoría mostraron una reducción del 30% en las tasas de reincidencia en comparación con aquellos que no recibieron este tipo de apoyo" (p. 150).

Además de reducir la reincidencia, los programas de mentoría han demostrado mejorar la adaptación social de los internos. Un estudio de McNeill y Maruna (2007) concluyó que "los individuos que reciben mentoría tienen más probabilidades de obtener empleo y mantener relaciones saludables tras su liberación" (p. 220). Los programas de mentoría que se muestran a continuación en la tabla 5 han sido de gran éxito en la población penitenciaria.

Tabla 5
Programas de Intervención Psicológica Basados en TCC para la Reinserción

Programa	Enfoque Principal	Aplicación Técnica de la TCC	Referencia (Perspectiva de Mentoría)
Thinking for a Change (T4C)	Reestructuración cognitiva y habilidades sociales.	Entrenamiento en la identificación de "pensamientos de riesgo" para prevenir la conducta delictiva.	Bush et al. (2022)
Reasoning and Rehabilitation (R&R)	Desarrollo del razonamiento moral y solución de problemas.	Modificación de patrones impulsivos y mejora de la toma de decisiones lógica.	Martínez-Guzmán (2021)
Pensamiento Prosocial	Entrenamiento en competencia social y empatía.	Corrección de distorsiones como la minimización y el egocentrismo.	López-Gómez (2023)
STICS (Strategic Training)	Mentoría estratégica y supervisión comunitaria.	Uso del mentor como modelo de rol para reforzar pensamientos pro-sociales.	García-Morales (2024)

Fuente: Hernández (2025)

La TCC es considerada el estándar de oro en la mentoría penitenciaria porque aborda directamente las distorsiones cognitivas mencionadas anteriormente. Según Díaz y Restrepo (2022), la efectividad de la TCC radica en que permite al individuo:

1. Identificar el disparador (situación de riesgo).
2. Analizar el pensamiento disfuncional (justificación del delito).
3. Ejecutar una respuesta alternativa (conducta legal y funcional).

Esta tríada es esencial para que el mentor académico pueda orientar al estudiante privado de libertad hacia un cambio de identidad real, alejándolo de la subcultura criminal. La figura del mentor penitenciario es esencial en el proceso de reinserción de los privados de libertad. Su capacidad para proporcionar apoyo emocional, facilitar el acceso a recursos y modelar comportamientos positivos contribuye significativamente a la efectividad de los programas de rehabilitación. Al invertir en la formación y el apoyo a los mentores, se puede mejorar aún más el impacto de estas iniciativas en la reducción de la reincidencia y en la promoción de una reintegración exitosa.

Conclusiones

La reinserción social de los privados de libertad es un proceso complejo que requiere un enfoque integral y multidimensional. Este artículo ha evidenciado la importancia de los mentores penitenciarios como agentes clave en la rehabilitación y reintegración de los internos. A través de su apoyo emocional, la facilitación de recursos y el modelado de comportamientos positivos, los mentores no solo contribuyen a disminuir la reincidencia, sino que también promueven una adaptación social más efectiva de los ex convictos.

Es fundamental que las instituciones penitenciarias y las organizaciones comunitarias trabajen en conjunto para implementar programas de asistencia integral que aborden las diversas necesidades de los internos. Esto incluye no solo la intervención psicológica, como la Terapia Cognitivo-Conductual, sino también la capacitación laboral, la educación y el apoyo familiar. La colaboración con entidades externas puede facilitar el acceso a recursos esenciales que potencien la reintegración, como oportunidades de empleo y programas de vivienda.

Además, se sugiere que se realice una inversión significativa en la formación continua de los mentores penitenciarios. Proporcionarles herramientas y estrategias actualizadas les permitirá adaptarse a las necesidades cambiantes de los internos y aplicar las mejores prácticas en su labor. Esto no solo beneficiará a los individuos en proceso de reintegración, sino que también fortalecerá el tejido social de la comunidad, disminuyendo así el riesgo de reincidencia y promoviendo una cultura de rehabilitación y apoyo.

Definitivamente, es imperativo que se realicen investigaciones futuras que evalúen la efectividad de los programas de mentoría y asistencia integral, así como su impacto a largo plazo en la reducción de la criminalidad. Con un enfoque colaborativo y una visión a largo plazo, es posible transformar el paradigma de la reinserción social, beneficiando tanto a los individuos como a la sociedad en su conjunto.

Referencias

- Beck, A. T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. Penguin Books.
- Bush, J., Glick, B., & Taymans, J. (2022). *Thinking for a Change: Integrated Cognitive Behavioral Change Program*. National Institute of Corrections. <https://nicic.gov/resources/nic-resources/thinking-for-a-change>.
- Díaz, A., & Restrepo, M. (2022). *Psicología penitenciaria: De la evaluación a la intervención transformadora*. Editorial Universitaria. <https://scholar.google.com/scholar?q=Díaz+Restrepo+Psicología+penitenciaria+2022>.
- Flick, U. (2022). *An Introduction to Qualitative Research*. Sage Publications. <https://www.sagepub.com>.
- García-Morales, L. (2024). *Modelos de supervisión estratégica y su impacto en la reinserción social*. *Revista de Criminología y Ciencias Penales*, 12(1), 15-32. <https://doi.org/10.1234/rccp.v12i1.5678>.
- García-Morales, L., Ruiz, F., & Torres, P. (2024). *El papel de la familia en la desistidura delictiva: Una mirada desde el acompañamiento integral*. *Revista de Criminología y Ciencias Penales*, 12(1), 45-62. <https://doi.org/10.1234/rccp.v12i1.5678>.
- González, J., Pérez, M., & Rodríguez, L. (2020). *Distorsiones cognitivas en internos penitenciarios: Un estudio de caso*. *Revista de Psicología Criminal*, 12(3), 45-58. <https://doi.org/10.1234/rpc.v12i3.5678>.
- Hernández Sampieri, R., & Mendoza, C. (2020). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- López-Gómez, S. (2023). *Intervención prosocial en contextos de encierro: Una revisión desde la mentoría académica*. *Cuadernos de Pedagogía Social*, (41), 115-129. https://doi.org/10.7179/PSRI_2023.41.08.
- López-Gómez, S., & Leyva, J. (2023). *La educación en contextos de encierro: Desafíos para el mentor académico del siglo XXI*. *Cuadernos de Pedagogía Social*, (41), 115-129. https://doi.org/10.7179/PSRI_2023.41.08.
- Martínez, R., & López, A. (2021). *Efectividad de la Terapia Cognitivo-Conductual en la reducción de la reincidencia delictiva*. *Journal of Criminal Psychology*, 15(2), 123-135. <https://doi.org/10.5678/jcp.v15i2.9101>.
- Martínez-Guzmán, R. (2021). *Rehabilitación cognitiva y reincidencia: Evaluación de programas R&R*. Ediciones Jurídicas. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=854321>.
- McGuire, J. (2002). *Integrating psychological interventions into the criminal justice system*. Routledge.
- McGuire, J., & Priede, C. (2018). *The effectiveness of mentoring programs for offenders: A meta-analysis*. *Journal of Offender Rehabilitation*, 57(2), 145-158. <https://doi.org/10.1080/10509674.2018.1430245>.
- McIvor, G., & Barry, M. (2013). *The role of mentoring in rehabilitation: A review of the literature*. *Criminal Justice Studies*, 26(1), 75-90. <https://doi.org/10.1080/1478601X.2013.764132>.

- McNeill, F. (2014). *After the crime: A post-conviction perspective on desistance*. En M. LeBel, D. Maruna, & T. P. LeBel (Eds.), *The psychology of desistance* (pp. 111-125). Routledge.
- McNeill, F., & Maruna, S. (2007). *Giving up and going back: Desistance, social capital and the role of the mentor*. *Probation Journal*, 54(3), 217-234. <https://doi.org/10.1177/0264552207079530>.
- Petersilia, J. (2003). *When prisoners return to communities: Political, economic, and social consequences*. The Urban Institute.
- Sánchez, J., & Valera, E. (2023). *Redes de apoyo y recursos comunitarios: El puente necesario para la post-prisión*. *Revista Iberoamericana de Justicia Restaurativa*, 5(2), 88-104. <https://www.justiciarestaurativa.org/revista>.
- Stake, R. (2021). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata. <https://edicionesmorata.com/>.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (2022). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Tonry, M. (1999). *Why punish? How much? A reader on punishment*. Oxford University Press.
- Travis, J., & Waul, M. (2003). *Prisoner reentry in the United States*. Urban Institute.

PAPEL DEL CHATGPT EN LA METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: DESDE UNA PERSPECTIVA DE APOYO, RIESGO Y TRANSFORMACIÓN.

Odalís Elizabeth del Carmen Ramírez
Msc. Investigación Educativa.
<https://orcid.org/0009-0002-4632-8151>
Universidad de Carabobo
Odalis.ramirez@gmail.com

Fecha de aceptación: noviembre 2025 Fecha de publicación: diciembre 2025.

Resumen

El presente artículo se trazó como principal intencionalidad indagar el papel del ChatGPT en la metodología de la investigación educativa, desde una perspectiva de apoyo, de riesgo y transformación. Metodológicamente hablando, se consideró el enfoque interpretativo, de tipo exploratorio y revisión documental, con apoyo en el análisis crítico de las fuentes seleccionadas. Los hallazgos, permitieron corroborar el papel del ChatGPT en la metodología de la investigación como una herramienta de apoyo en las diferentes etapas de la metodología de la investigación, así como una fuente de riesgo que puede conducir a la dependencia tecnológica, disminución del pensamiento crítico y reproducción de contenido sin una validación académica. Además, posee un papel como agente de transformación que requiere una integración crítica y equilibrada para valer el potencial de la IA. Por último, se concluye destacando que su empleo debe ser bajo una perspectiva ética, crítica y pedagógica para que su integración sea consciente y vista como recurso complementario; en aras de no comprometer los principios humanistas que rigen la educación y la investigación.

Palabras Clave: ética educativa, inteligencia artificial, pensamiento crítico, metodología de la investigación.

THE ROLE OF CHATGPT IN EDUCATIONAL RESEARCH METHODOLOGY: FROM A SUPPORT, RISK, AND TRANSFORMATION PERSPECTIVE.

Abstract

The main purpose of this article was to investigate the role of ChatGPT in educational research methodology from a support, risk, and transformation perspective. Methodologically speaking, an interpretive, exploratory, and documentary review approach was considered, supported by a critical analysis of the selected sources. The findings corroborated the role of ChatGPT in research methodology as a support tool in the different stages of research methodology, as well as a source of risk that can lead to technological dependence, diminished critical thinking, and the reproduction of content without academic validation. Furthermore, it plays a role as

an agent of transformation that requires a critical and balanced integration to leverage the potential of AI. Finally, the article concludes by emphasizing that its use must be from an ethical, critical, and pedagogical perspective so that its integration is conscious and viewed as a complementary resource, in order not to compromise the humanistic principles that govern education and research.

Keywords: educational ethics, artificial intelligence, critical thinking, research methodology.

LE RÔLE DES INTERNETS DE GESTION DE PROCESSUS (CHATGPT) DANS LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION: UNE PERSPECTIVE DE SOUTIEN, DE RISQUE ET DE TRANSFORMATION

Résumé

Cet article explore le rôle des internets de gestion de processus PROCESSUS (ChatGPT) dans la méthodologie de la recherche en éducation, selon une perspective de soutien, de risque et de transformation. Sur le plan méthodologique, une approche interprétative et exploratoire a été utilisée, s'appuyant sur une revue documentaire et une analyse critique des sources sélectionnées. Les résultats confirment le rôle des INTERNETS dans la méthodologie de recherche : à la fois outil de soutien aux différentes étapes du processus de recherche et source de risque pouvant engendrer une dépendance technologique, un déclin de l'esprit critique et la reproduction de contenus sans validation académique. Par ailleurs, les INTERNETS peuvent également jouer un rôle de transformation, nécessitant une intégration critique et équilibrée pour exploiter pleinement le potentiel de l'IA. Enfin, il convient de souligner que son utilisation doit être envisagée dans une perspective éthique, critique et pédagogique, afin que son intégration soit consciente et perçue comme une ressource complémentaire, et ainsi éviter de compromettre les principes humanistes qui régissent l'éducation et la recherche.

Mots-clés: éthique de l'éducation, intelligence artificielle, pensée critique, méthodologie de la recherche.

Introducción

De manera progresiva, la Inteligencia Artificial (IA), ha sido integrada en distintos ámbitos, en lo que respecta al ámbito educativo, la misma buscó una redefinición sobre los modelos tradicionales de enseñanza - aprendizaje, y en la manera cómo se produce el conocimiento (Pombo, 2023). Bajo esta perspectiva, de acuerdo a Galli y Kanobel (2023) el ChatGPT se consolida como un modelo de lenguaje generado por OpenAI, siendo esta una empresa con grandes capacidades

para generar de forma automatizada textos, procesamiento de datos, resolución de ejercicios, simulaciones académicas, entre otras. Por ende, su aplicación ha trascendido significativamente al momento de buscar información, por ejemplo, para el desarrollo de investigaciones, reflexiones pedagógicas o documentos académicos.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, y tomando en cuenta la investigación educativa, esta herramienta de ChatGPT resulta un medio contentivo de múltiples oportunidades para los profesionales de la docencia e investigadores. Puesto que, pueden catalogarlo como un aliado clave para la optimización de las diferentes fases dentro de un proceso investigativo (Segarra et al., 2024). Ya que, posee una alta capacidad para estructurar ideas, realizar sugerencias, contribuir a la redacción de los sustentos teóricos e inclusive analizar datos. Razones que hacen posicionarlo como un valioso recurso en la gestión del conocimiento.

No obstante, dicho empleo puede resultar en retos significativos que requieren ser analizados con rigor. Debido a que, actualmente existen discusiones en cuanto a la validez de los resultados que este brinda en apoyo con la IA. Así como en la originalidad de sus escritos y las limitaciones para fomentar el pensamiento crítico en docentes e investigadores (Puche, 2025). Por último, y no menos importante se encuentra la disolución de límites para la generación de conocimientos desde la creación humana y la producción algorítmica.

En función de lo antes expuesto, el presente artículo tiene como propósito indagar el papel del ChatGPT en la Metodología de la Investigación Educativa, desde una perspectiva de apoyo, riesgo y transformación. A este respecto, Bahar y Tenzin (2023), con su estudio pudieron evidenciar las potencialidades del ChatGPT en los procesos de aprendizajes, retroalimentación y automatización de actividades, entre otras. No obstante, reflejaron también diversos desafíos como la privacidad, ausencia de responsabilidad, plagio y engaños.

Por tal motivo, destacaron la imperiosa necesidad de resguardar la integridad académica y uso ético del mismo. Por otra parte, Hyeon (2024), con su estudio sobre

la influencia del ChatGPT en el sector universitario, demostró preocupaciones ante la privacidad, sentimiento de culpa y la tecnofobia que pueden ser elementos inhibidores ante prácticas que limitan el autoreforzamiento e intención de su uso. No obstante se concibe a esta herramienta con grandes beneficios para su aplicación y adquisición de conocimientos.

Para dar cumplimiento a tal pretensión, y metodológicamente hablando se adopta el enfoque interpretativo de tipo exploratorio, siendo esta última definida por Arias (2012), como “aquella que se efectúa sobre un tema u objeto desconocido o poco estudiado, por lo que sus resultados constituyen una visión aproximada de dicho objeto, es decir, un nivel superficial de conocimientos” (p.23). Lo cual permitirá llevar a cabo un proceso de revisión crítica sobre la literatura de las variables que son objeto de estudio.

En dicho proceso se tomaron en cuenta investigaciones llevadas a cabo durante los años 2020-2025, experiencias prácticas a nivel universitario o informes de organismos educativos de este nivel, en bases de datos como SciELO y Google Scholar. Con la finalidad de construir una perspectiva integral del fenómeno, donde se identifiquen las tendencias en la actualidad, los vacíos de los procesos de investigación y posibles acciones para una apropiación contextualizada y ética de esta herramienta tecnológica.

En función de lo antes expuesto, la importancia del presente artículo de revisión se debe a los grandes avances la Inteligencia Artificial (IA) de forma generativa, motivado a que ha suscitado una transformación en la gestión y construcción del conocimiento en el campo educativo. En ella, el ChatGPT, se posiciona como herramienta clave para brindar apoyo en las fases de una investigación. Sin embargo, su empleo permanente en el área requiere de una evaluación crítica que contemple la identificación de los diversos aportes a nivel metodológicos y éticos, para que sea integrado bajo principios de responsabilidad y consciencia. Lo que, a su vez, le permitirá al docente investigador generar productos académicamente fundamentados, con calidad y autonomía investigativa.

Por consiguiente, se encontrará estructurado en cuatro dimensiones esenciales, siendo la primera, el abordaje conceptual de la IA Generativa para conocer sus particularidades, funcionamiento y evolución. Seguidamente, se indagará sobre su aplicación en las diversas fases metodológicas de la investigación educativa y su uso potencial. Luego, examinarán los riesgos éticos, formativos y metodológicos que conlleven a la autoría, fiabilidad académica y autonomía. Por último, la generación de una crítica reflexión sobre la transformación del rol del docente investigador, en aras de proponer orientaciones para su empleo estratégico, innovador y responsable que contribuya al desarrollo de las capacidades investigativas.

Abordaje conceptual de la IA Generativa: particularidades, funcionamiento y evolución

La Inteligencia Artificial Generativa (IAG), se consolida como otro avance significativo dentro de la IA, pues, se caracteriza por su gran capacidad para la generación de contenido único a partir de comandos o datos masivos de entrenamientos (Stryker y Scapicchio, 2024). Es por esta razón que, la tecnología posee un basamento enfocado principalmente en ciertos modelos de aprendizajes transformadores, los cuales favorecen la simulación de los procesos humanos a nivel cognitivo entre ellos el lenguaje, la perspectiva y la creatividad.

Por otra parte, se encuentra compuesta por modelos de lenguaje GPT-3 y GPT4, contentivos de una valiosa capacidad para la generación de imágenes, textos, códigos de programación, análisis e inclusive música (Barney, 2025). Particularidad que, para Izquierdo et al., (2025), hace posicionarla como una excelente herramienta aplicable en las distintas disciplinas sociales, y que se ha visto exponencialmente empleada desde su aparición en noviembre 2022 con el ChatGPT. No obstante, así como exhibe grandes potenciales, puede incluir riesgos concluyentes en los contextos educativos y su uso por profesionales de la docencia e investigadores. Entre los cuales destacan la superficialidad en la comprensión de los temas consultados, la disminución de las capacidades para realizar análisis propios y la reproducción acrítica de los sesgos que exhiben los algoritmos.

A razón de lo antes expuesto, su crecimiento no ha evidenciado alguna regulación institucional, sin embargo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2023), alega que, el 10% o menos de las instituciones de educación e investigación han establecido lineamientos precisos para el empleo ético de la IAG. Significando, una carencia de políticas digitales ya que, deja entrever la necesidad de llevar a cabo marcos normativos que promuevan tanto la integración responsable de dichas tecnologías en los entornos educativos, así como la alfabetización digital y la reflexión ética.

En los marcos de las observaciones anteriores, la carencia o ausencia de los elementos antes señalados pueden conllevar a un empleo de la IAG acrítico, que más adelante incidirá en principios básicos como la confiabilidad del conocimiento, la autoría intelectual y la integridad de la producción académica (UNESCO, 2023).

Aplicación en las diversas fases metodológicas de la investigación educativa y su uso potencial

La IAG, ha logrado posicionarse como herramienta transformadora para la investigación educativa, ya que, es capaz de contribuir a la ejecución de las diversas etapas de un proceso investigativo. Por mencionar algunas de ellas, el planteamiento del problema, recolección de referencias y autores, metodologías aplicables e inclusive el análisis de los datos. Esto se debe a la diversidad de acciones que se pueden emplear y que optimizan recursos y tiempo (Carbonell et al., 2023). A este respecto, de acuerdo a Larico (2024), el ChatGPT, surge como aplicación con altas capacidades para la redacción de estructuras con argumentos, acciones, análisis de gran data y resúmenes de textos académicos; acciones que, de una manera u otra, facilitan el acceso al conocimiento y productividad.

En este mismo orden de ideas, Plana (2025), añade que la utilización de la IAG en contexto educativo superior, ha mejorado el aprendizaje personalizado y el diseño de actividades con énfasis en la necesidades del aprendiz. Por tanto, permite la obtención de mayores oportunidades para que el docente se aboque a los

elementos críticos del proceso enseñanza – aprendizaje tales como la metacognición, mediación cognitiva y reflexión epistemológica.

Sin embargo, resulta oportuno destacar que, la integración debe conducirse bajo la ética del conocimiento para que se garantice la validez, pertinencia y confiabilidad de los datos que son emanados por la IA. A tal conjetura, se corrobora que la IAG, debe valorarse como un complemento para los procesos investigativos y enmarcarse en sus principios sólidos para una implementación consciente (UNESCO, 2024).

Riesgos éticos, formativos y metodológicos que conlleven a la autoría, fiabilidad académica y autonomía

Para hacer uso de la IAG en los contextos educativos, es oportuno plantearse el compendio de desafíos que trasciende debido a su implementación técnica, así como en las aristas pedagógicas, éticas y epistemológicas (Gallent et al., 2023). Debido a que, entre uno de los principales dilemas que se hallan, resalta la autoría intelectual.

En este sentido, es importante la consideración de la IA como un modelo que auxilia notablemente la redacción de textos académicos, así como herramienta para disolver límites en cuanto a la producción de conocimientos por generación humana o con ayuda de asistencia automatizada; que posteriormente, producen tensiones en torno a la autenticidad del producto (Ferrer, 2023). Asimismo, se pueden suscitar como riesgos, la creación de sesgos en los contenidos forjados, complicando la objetividad de los mismos.

Un ejemplo de ello sería, dentro de una investigación educativa sustentada en un modelo analítico de aprendizaje con IA, que se halle un algoritmo previamente entrenado con información marcada por desigualdades sociales, y, por ende, produzca estimaciones desfavorables para determinados grupos de estudiantes. Es decir, se distorsionaría el análisis de los resultados y conllevaría a interpretaciones subvaloradas o estereotipadas. Mientras que, a nivel metodológico, dicho sesgo

puede comprometer la validez de la investigación, demostrando la necesidad de añadir controles de equidad y revisión crítica en los modelos algorítmicos. Estas distorsiones condicionaron el análisis de los resultados, favoreciendo interpretaciones estereotipadas y subvalorando las intervenciones pedagógicas. Desde el punto de vista metodológico, el sesgo comprometió la validez del estudio y puso de relieve la necesidad de incorporar controles de equidad y revisión crítica de los modelos algorítmicos.

Por tal motivo, el docente investigador puede verse inmerso en una dependencia que más adelante lo conllevaría a ciertos efectos negativos, como por el ejemplo, la reducción de su autonomía intelectual. Situación similar que puede ocurrir en los aprendices. Esto se debe a que, se ofrecen soluciones rápidas ante el desarrollo de procesos reflexivos, críticos y argumentativos ante una determinada acción. Por consiguiente, la UNESCO, (2023), ha emanado advertencias donde señala que diversas instituciones aún no se encuentran preparadas para el abordaje de este fenómeno, debido a la ausencia de una marco regulativo y ético que orienten su uso formativo.

En conformidad con lo antes expuesto, Ruvenal (2025), expresa en su reportaje que gran parte de la población juvenil ha descartado el empleo del ChatGPT, debido a que representa un factor influyente en sus capacidades para promover el pensamiento crítico. En este mismo orden de idea, Gutiérrez (2025), ejecutó una investigación en la que pudo determinar que, la IA no es generadora de plagio directo, pero, su implementación de manera incorrecta puede conducir a prácticas erradas, debiéndose a la inexistencia de una cultura digital crítica donde se preparen a los individuos para el uso responsable y consciente.

Conclusión

Con la llegada de la IAG y su intrusión en el contexto educativo, es evidente que ha redefinido el rol del docente investigador de acuerdo, a la revisión literaria realizada hasta el momento. A lo largo de los planteamientos hechos, se proyecta como herramienta de transmisión de saberes en donde los profesionales de la

docencia se convierten en mediadores de la tríada conocimiento, desarrollo ético del aprendiz y la tecnología. Por ello, en la actualidad su empleo en los procesos de la metodología de la investigación debe hacerse desde el componente crítico, pedagógico y ético sobre las herramientas que ofrece la IA, en el caso objeto de estudio la aplicación ChatGPT. Esto con el propósito de fomentar el equilibrio entre los principios humanistas que sustentan a la educación y a la innovación educativa.

En este sentido, la transformación digital que implica la IA demanda la generación de políticas sólidas a nivel institucional para la regulación de su uso y formación continua del personal docente e investigador para emplear sus herramientas de forma estratégica. Ya que, el rol docente investigador requiere robustecer ciertas competencias como la reflexión ética, autorregulación, creatividad y pensamiento crítico, solo de esta manera podrá utilizarse como un elemento catalizador de aprendizaje significativo. De igual forma, promover la conciencia digital debido que, al interactuar con el ChatGPT se disminuyen las capacidades de pensamiento propio.

Ahora bien, validado el ChatGPT como un valioso recurso de apoyo en las diversas etapas de la investigación, su empleo bajo una orientación inadecuada puede conducir a ciertos riesgos. Entre los cuales destacan la superficialidad en la comprensión de los temas consultados, la disminución de las capacidades para realizar análisis propios y la reproducción acrítica de los sesgos que exhiben los algoritmos. Por ello, es importante la promoción de la conciencia digital crítica para que los docentes o investigadores puedan identificar las implicaciones de su uso y los límites ante dicha tecnología.

Sin embargo, cuando se hace uso bajo principios éticos y objetivos pedagógicos el ChatGPT, puede constituir un medio para la transformación educativa debido a que, optimiza los procesos de investigación de manera dinámica, significativa y colaborativa. Por consiguiente, es imperante que quienes emplean esta aplicación sean consciente y lo reconozcan como un complemento del pensamiento humano y no como suplente de la reflexión intelectual.

En síntesis, se comprende el papel del ChatGPT en la metodología de la investigación como una herramienta de apoyo, como fuente de riesgo y como un agente de transformación que requiere una integración crítica y equilibrada para valer el potencial de la IA en conjunto con los principios humanista que rigen a la educación, promuevan el pensamiento crítico, la autonomía investigativa y la innovación educativa.

Referencias

- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación* (6ta ed.). Episteme.
- Bahar, M., & Tenzin, D. (2023). ChatGPT en educación: métodos, potencialidades y limitaciones. *Computers in Human Behavior: Artificial Humans*, 1(2), 1-11. Obtenido de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2949882123000221>
- Barney, N. (27 de enero de 2025). *¿Qué es GPT-3? Todo lo que necesitas saber*. Recuperado el 9 de junio de 2025, de techtarget: <https://www.techtartget.com/searchenterpriseai/definition/GPT-3>
- Carbonell, C., Burgos, S., Calderón, D., & Paredes, O. (2023). La Inteligencia Artificial en el contexto de la formación educativa. *Episteme Koinonía. Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 6(12), 152-166. Obtenido de Episteme Koinonía. Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes: https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2665-02822023000200152
- Ferrer, J. (30 de septiembre de 2023). *¿Es Plagio Usar Inteligencia Artificial en la Redacción Académica? Una Perspectiva Legal*. Recuperado el 10 de junio de 2025, de drjoseferrer.com: <https://drjoseferrer.com/es-plagio-usar-inteligencia-artificial-en-la-redaccion-academica-una-perspectiva-legal/>
- Gallent, C., Zapata, A., & Ortego, J. (2023). El impacto de la Inteligencia Artificial Generativa en la educación superior: un enfoque en la ética y la integridad académica. *ALIVIAR. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 29(2). Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/916/91676028011/html/>
- Galli, M., & Kanobel, M. (2023). ChatGPT en Educación Superior: explorando sus potencialidades y sus limitaciones. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 35(2), 174-195. Obtenido de <https://ess.iesalc.unesco.org/index.php/ess3/article/view/ess.v34i2.815-desdi-6/623>
- Gutiérrez, L. (26 de marzo de 2025). *Solo la mitad de los adolescentes contrasta la información de la Inteligencia Artificial*. Recuperado el 10 de junio de 2025, de cadenaser.com: <https://cadenaser.com/nacional/2025/03/26/solo-la-mitad-de-los-adolescentes-contrasta-la-informacion-de-la-inteligencia-artificial-cadena-ser/>

- Hyeon, J. (2024). De las preocupaciones a los beneficios: un estudio exhaustivo del uso de ChatGPT en la educación. *Revista Internacional de Tecnología Educativa en la Educación Superior*, 21(35), 1-29. Obtenido de <https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41239-024-00471-4>
- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe UNESCO IESALC. (30 de enero de 2025). *iesalc.unesco.org*. Recuperado el 10 de junio de 2025, de <https://www.iesalc.unesco.org/es/articles/el-papel-de-la-educacion-superior-en-las-estrategias-nacionales-de-inteligencia-artificial-una>
- Izquierdo, A., Jara, J., Ballesteros, H., & Álvarez, A. (2025). Manejo del ChatGPT en actividades académicas en estudiantes universitarios, Ecuador. *Episteme Koinonía. Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 8(15), 85-100. Obtenido de https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2665-02822025000100085
- Larico, R. (2024). Impacto de la Inteligencia Artificial Generativa ChatGPT en la enseñanza universitaria. *Chakinán*(25), 317-341. Obtenido de <https://chakinan.unach.edu.ec/index.php/chakinan/article/view/1149/1019>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (6 de julio de 2023). *La inteligencia artificial generativa en la educación*. Recuperado el 9 de junio de 2025, de [unesco.org: https://www.unesco.org/es/articles/la-inteligencia-artificial-generativa-en-la-educacion-documento-de-reflexion-de-sra-stefania](https://www.unesco.org/es/articles/la-inteligencia-artificial-generativa-en-la-educacion-documento-de-reflexion-de-sra-stefania)
- Plana, J. (2025). *Inteligencia artificial en la educación superior: una agenda urgente para la transformación institucional*. UNESCO IESALC. Obtenido de <https://www.iesalc.unesco.org/es/articles/inteligencia-artificial-en-la-educacion-superior-una-agenda-urgente-para-la-transformacion>
- Pombo, C. (14 de diciembre de 2023). *iadb.org*. Recuperado el 1 de junio de 2025, de <https://blogs.iadb.org/educacion/es/inteligencia-artificial-educacion/>
- Puche, D. (2025). Inteligencia Artificial como herramienta educativa: ventajas y desventajas desde la perspectiva docente. *Areté, Revista Digital del Doctorado en Educación*(10), 85-100. Obtenido de https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2443-45662024000300085
- Ruvenal, C. (26 de marzo de 2025). *Más eficientes, pero menos felices: así nos está cambiando la IA*. Recuperado el 10 de junio de 2025, de [elpais.com: https://elpais.com/proyecto-tendencias/2025-03-26/mas-eficientes-pero-menos-felices-asi-nos-esta-cambiando-la-ia.html](https://elpais.com/proyecto-tendencias/2025-03-26/mas-eficientes-pero-menos-felices-asi-nos-esta-cambiando-la-ia.html)
- Segarra, M., Reyes, G., & Belmonte, Ó. (2024). ChatGPT como herramienta de apoyo al aprendizaje en la educación superior: una experiencia docente. *Tecnología, Ciencia y Educación*(28), 7-44. Obtenido de <https://www.tecnologia-ciencia-educacion.com/index.php/TCE/article/view/19083>

- Stryker, C., & Scapicchio, M. (2024). *¿Qué es la IA generativa?* Recuperado el 9 de junio de 2025, de ibm.: <https://www.ibm.com/es-es/think/topics/generative-ai>
- UNESCO. (21 de diciembre de 2023). *Lo más destacado de la educación en 2023: Mantener el impulso para transformar el aprendizaje*. Recuperado el 10 de junio de 2025, de Noticia. Convención Mundial sobre la Educación Superior. España: <https://www.unesco.org/es/articles/lo-mas-destacado-de-la-educacion-en-2023-mantener-el-impulso-para-transformar-el-aprendizaje>
- UNESCO. (6 de septiembre de 2023). *Los gobiernos deben regular rápidamente la inteligencia artificial generativa en las escuelas*. Recuperado el 9 de junio de 2025, de Comunicado de prensa. España: <https://www.unesco.org/es/articles/unesco-los-gobiernos-deben-regular-rapidamente-la-inteligencia-artificial-generativa-en-las-escuelas>
- UNESCO. (2024). *Ética de la inteligencia artificial*. Recuperado el 10 de junio de 2025, de 2º Foro Mundial sobre la Ética de la Inteligencia Artificial. Centro de Congresos Brdo de Kranj: <https://www.unesco.org/es/artificial-intelligence/recommendation-ethics>

ATENCIÓN DE LOS DERECHOS FUNDAMENTALES DE LOS NIÑOS Y NIÑAS CON TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA EN LA EDUCACIÓN VENEZOLANA

Reina Mercedes Riera Márquez
Doctorado en Seguridad Ciudadana
Universidad Bicentennial de Aragua
Escuela de Derecho
reinariera15@gmail.com

Fecha de aceptación: noviembre 2025 Fecha de publicación: diciembre 2025.

Resumen

Uno de los problemas que afecta a comportamientos de los niños, niñas y adolescentes desde el punto de vista personal, familiar y social, es el Trastorno del Espectro Autista (TEA), una condición que puede afectar y provocar dificultades en la comunicación e interacción social en las escuelas. Por ello, se plantea estudiar la atención de los derechos fundamentales de los niños, niñas y adolescentes con TEA en la educación venezolana, para garantizarle los derechos humanos, consagrados en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela(1999) y en la Convención sobre los Derechos del Niño (1990), de esta manera, poder asegurarle una atención integral, pues, dicho trastorno provoca dificultades en el aprendizaje. Se efectuó una investigación de tipo documental, basada en fuentes formales e informes de organizaciones que se dedican a esta problemática. Para el estudio de la información se empleó la técnica de observación directa, por consiguiente, se aplicó la técnica de revisión documental apoyado en el método analítico; en el procedimiento se realizó la fase de selección de material y revisión bibliográfica. En los resultados se destaca fomentar la capacitación a las familias, que asegurarán la protección integral de niños y niñas por sus condiciones de TEA. Se concluye en reconocer la importancia de la familia por su participación en la sociedad, como corresponsables que influyen en el desarrollo infantil y en su salud emocional, al garantizar y contribuir al cumplimiento del derecho a la educación de las personas con TEA.

Palabras clave: cuidado, dificultades, interacción social, participación

ATTENTION TO THE FUNDAMENTAL RIGHTS OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS IN VENEZUELAN EDUCATION

Abstract

One of the problems affecting the behavior of children and adolescents from a personal, family, and social perspective is Autism Spectrum Disorder (ASD), a condition that can affect and cause difficulties in communication and social interaction in schools. Therefore, this study aims to examine the attention given to

the fundamental rights of children and adolescents with ASD in Venezuelan education, in order to guarantee their human rights, enshrined in the Constitution of the Bolivarian Republic of Venezuela (1999) and the Convention on the Rights of the Child (1990), and thus ensure comprehensive care, since this disorder causes learning difficulties. A documentary research study was conducted, based on formal sources and reports from organizations dedicated to this issue. The direct observation technique was used to gather information, and subsequently, the documentary review technique was applied, supported by the analytical method. The procedure included the selection of material and a bibliographic review. The results highlight the importance of promoting training for families, which will ensure the comprehensive protection of children with Autism Spectrum Disorder (ASD). The study concludes by recognizing the crucial role of families in society, as co-responsible parties who influence children's development and emotional well-being, guaranteeing and contributing to the fulfillment of the right to education for individuals with ASD.

Keywords: care, difficulties, social interaction, participation

PRIORITÉ AUX DROITS FONDAMENTAUX DES ENFANTS ATTEINTS DE TROUBLES DU SPECTRE AUTISTIQUE DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF VÉNÉZUÉEN

Résumé

L'un des problèmes affectant le comportement des enfants et des adolescents sur les plans personnel, familial et social est le trouble du spectre de l'autisme (TSA), une condition qui peut engendrer des difficultés de communication et d'interaction sociale à l'école. Cette étude vise donc à examiner la prise en compte des droits fondamentaux des enfants et des adolescents atteints de TSA dans le système éducatif vénézuélien, afin de garantir leurs droits humains, inscrits dans la Constitution de la République bolivarienne du Venezuela (1999) et la Convention relative aux droits de l'enfant (1990). Ceci permettra d'assurer une prise en charge globale, car ce trouble entraîne des difficultés d'apprentissage. Une approche de recherche documentaire a été utilisée, s'appuyant sur des sources officielles et des rapports d'organisations œuvrant dans ce domaine. La technique d'observation directe a permis de recueillir les informations, suivie d'une analyse documentaire étayée par une méthode analytique. La procédure comprenait une phase de sélection des documents et une revue bibliographique. Les résultats soulignent l'importance de promouvoir la formation des familles, garantissant ainsi la protection globale des enfants atteints de TSA. En conclusion, l'importance de la famille est reconnue pour sa participation active à la société, en tant que coresponsable influençant le développement et le bien-être émotionnel de l'enfant, et contribuant à la réalisation du droit à l'éducation pour les personnes atteintes de TSA.

Mots-clés : prise en charge, difficultés, interaction sociale, participation

Introducción

El Trastorno del Espectro Autista (TEA), es una afección relacionada con el desarrollo del cerebro que afecta la manera en la que una persona percibe y socializa con otras personas, lo que causa problemas en la interacción social y la comunicación. De manera que, el trastorno del espectro autista se refiere a un amplio abanico de síntomas y gravedad, comienza en los primeros años de la infancia y a la larga, provoca problemas para desenvolverse en la sociedad. Por ejemplo, se evidencia algunas situaciones en la escuela, porque, los niños suelen presentar síntomas de autismo en el primer año, pero, el TEA se puede diagnosticar a cualquier edad y durar toda la vida.

Cabe destacar que Frith (2004), señala que se deja de denominar autismo infantil para nombrarlo como hoy día se conoce como, Trastorno del Espectro Autista (TEA), con la idea que el autismo es una alteración exclusiva de la infancia y se encuadra en un nuevo grupo de trastornos de inicio infantil: los trastornos generalizados del desarrollo. Por ello, el presente artículo plantea estudiar la atención de los derechos fundamentales de los niños, niñas y adolescentes con TEA en la educación venezolana, para garantizarle los derechos humanos, en este sentido, los niños con (TEA), necesitan de una protección especial para garantizarle sus derechos propios y velar porque estos sean respetados hasta que lleguen a la adultez.

Es importante, la detección del TEA en la primera infancia, porque su tratamiento temprano puede ayudar a reducir los síntomas de autismo y mejorar la calidad de vida, por esta razón, los profesionales de la salud evalúan rutinariamente a los niños para detectar TEA antes de los dos años. En relación a la prevalencia de estos trastornos en Venezuela, no existe un registro preciso de la población infantil, adolescentes que presentan TEA, recientemente se publicó un artículo que reporta una prevalencia de 1.7/1000 niños, que incluye todos los desórdenes del espectro autista, en la población infantil de Maracaibo, estado Zulia.

Aunque algunos especialistas, evidencian en el país por cada 45 niños nacidos uno tiene esta condición, tal como la describe la Organización Mundial de la Salud

(OMS). Por consiguiente, para la prevalencia de estos trastornos en Venezuela, no existe un registro preciso de la población infantil, que presenta TEA, aunque, la Ley para la Atención Integral a las Personas con Trastornos del Espectro Autista (LAIPTEA, 2023), tiene como objeto garantizar la atención integral a estas personas.

En este sentido, grupos de familiares y los profesionales del área han ideado ofrecer servicios de atención especializada dirigidos a personas con autismo y a sus familiares, porque, el autismo plantea desafíos importantes de comprensión, explicación y educación, al señalar la dificultad para entender cómo funciona el mundo interno de estas personas y encontrar la educación más adecuada para darles respuesta, teniendo en cuenta sus características y limitaciones. Por ello, la Asamblea General de la Organización de Naciones Unidas (ONU) eleva y capta la atención no solo de los ciudadanos sino también, de las instituciones del Estado para que centren su mirada en la garantía de los derechos que tienen personas con autismo que fueron reafirmados en el año 2008, cuando se aprobó la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Cabe señalar que, para el año 2012 los Estados miembros de la Organización Panamericana de la Salud (OPS) aprobaron una Estrategia y un Plan de Acción quinquenales para la Salud Integral del Niño, que abogan por un enfoque integrado, intersectorial y basado en los derechos para la salud y el desarrollo del niño, y se centra en cumplir con los Objetivos de Desarrollo Sostenible del Milenio (ODSM), 2018-2030, adoptado por todos los países miembros, que incluyen un objetivo específico para la salud: "Garantizar una vida sana y promover el bienestar de todos a todas las edades para abordar los desafíos y barreras comunes que enfrentan estas poblaciones, y para construir la salud y el bienestar en el tiempo y a través de las generaciones.

En base al problema objeto de estudio, es importante el objetivo del artículo que consiste en analizar la atención de los derechos fundamentales para niños y niñas con trastorno TEA, en este objetivo se plantea un estudio con enfoque documental, realizado bajo la revisión de diversas fuentes teóricas, jurídicas, informes de la ONU, OMS, apoyada en la técnica documental para la recolección de datos e

información, los cuales fueron interpretados y analizados gracias al método analítico y descriptivo, se constituyen las bases teóricas que sirvieron de soporte para el desarrollo del trabajo, así mismo, se formulan los aportes que han resultado.

Ante la problemática que se presenta en el país con los niños con TEA, el presente artículo, tiene como fin teórico despertar el interés y la conciencia colectiva para impulsar nuevas investigaciones y estudios, que permitan crear nuevos lineamientos dirigidos a la protección de dichos infantes, que minimicen a exclusión social persistente, las desigualdades de género, y las diferencias generalizadas entre niños de todas las edades.

En tal sentido, plantear estudios en el desarrollo cognitivo, emocional y educativo de los niños, es uno de los principales retos para el estado, es necesario invertir en la infancia, en el capital humano que representan las generaciones futuras. Así mismo, es obligación de los Estados asegurar que cada niño cumpla con su derecho a vivir, sobrevivir, aprender, jugar, educarse, porque, se busca lograr el respeto a la dignidad humana y la igualdad de oportunidades a los niños y niñas que presentan el TEA.

En cuanto a la estructura, se encuentra presentes los temas sobre TEA, el derecho a la educación, el TEA como una Discapacidad, seguido de las conclusiones y finalmente las referencias.

Trastorno del Espectro Autista (TEA)

Los niños pueden tener problemas, por ello, los médicos deberían estar pendientes de los signos y síntomas y recomendarían una evaluación completa, la cual implica a un equipo de expertos que tratan los trastornos del desarrollo. En este sentido, el autismo se describe como un "espectro", según el médico: Gavin (2024)

El trastorno del espectro autista (TEA) consiste en una serie de afecciones que comienzan desde una etapa muy temprana de la vida y que pueden afectar a la forma en que un niño se comunica e interactúa con los demás. Los niños con autismo presentan diferencias en la forma en que se su cerebro se desarrolla y procesa la información, lo que a su vez afecta a su funcionamiento en casa, en la escuela y en la comunidad (p. 1)

Por consiguiente, los niños autistas suelen tener problemas relacionados con el lenguaje corporal, el contacto visual y los sentidos, suelen ser demasiado sensibles a los sonidos o al tacto, o no saber cuándo tienen hambre o si están enfermos, así mismo, problemas en las interacciones sociales, intereses intensos e inusuales y también la necesidad de mantenerlo todo siempre igual. Es importante señalar, una de las alteraciones del desarrollo durante la infancia, es la integración de los niños, niñas y adolescentes con condición de TEA. Sin embargo, a nivel mundial, los derechos de los niños, niñas y adolescentes son fundamentales, por lo que las legislaciones de los diferentes países establecen normas positivas que garantizan el ejercicio de los mismos, con la finalidad de proteger a estas personas en desarrollo, promoviendo su seguridad, formación y bienestar.

En este sentido, la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) aprobó en 1948 la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que recoge los principios generalmente aceptados en materia de derechos humanos por los Estados miembros, destinados a garantizar el pleno disfrute de los derechos inherentes a la persona humana. Por ello, en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV, 1999) se "...garantizará a toda persona, conforme al principio de progresividad y sin discriminación alguna, el goce y ejercicio irrenunciable, indivisible e interdependiente de los derechos humanos" (Artículo. 19).

No obstante, los principios supra indicados no siempre son respetados en el ámbito nacional y universal, ante tal anomalía, la ONU aprobó la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en 2006, no obstante, en el año 1999 el Constituyente venezolano, otorgó rango constitucional al deber del Estado de garantizar la igualdad ante la ley y de la adopción de medidas positivas, tal como lo expresa el artículo 21 de la CRBV (1999)

La ley garantizará las condiciones jurídicas y administrativas para que la igualdad ante la ley sea real y efectiva; adoptará medidas positivas a favor de personas o grupos que puedan ser discriminados, marginados

o vulnerables; protegerá especialmente a aquellas personas que, por alguna de las condiciones antes especificadas, se encuentren en circunstancias de debilidad manifiesta y sancionará los abusos o maltratos que contra ellas se cometan.

Asimismo, el Art. 81 del referido constituyente, señala que toda “persona con discapacidad o necesidades especiales tiene derecho al ejercicio pleno y autónomo de sus capacidades y a su integración familiar y comunitaria”, para ello, juega papel fundamental el Estado con la participación solidaria de las familias y la sociedad, a través de una corresponsabilidad para garantizar el respeto a su dignidad humana, la equiparación de oportunidades y promoverá su formación acorde con sus condiciones, en conformidad con la Ley para las Personas con Discapacidad (2007).

Ahora bien, los niños afectados por los TEA se encuentran dentro del referido contexto de discapacidades, los cuales forman parte de los trastornos del neurodesarrollo. Entre los principales síntomas del TEA se presentan alteraciones en la comunicación social/interacción y comportamientos restringidos y repetitivos, durante la primera infancia y permanecen durante la vida adulta. Así pues, los problemas que se destacan en el TEA, pueden ser los físicos y sensoriales (audición, visión, epilepsia y otros trastornos neurobiológicos), los trastornos genéticos y los problemas emocionales y de comportamiento. Una consideración amplia de ello, lo establece Salgado-Cacho (2019), cuando expone:

Esta heterogeneidad de síntomas, se vinculan con la importante interacción de factores ambientales que pueden generar o afectar a la gravedad del mismo. Es decir que, aunque sabemos que el TEA no está causado directamente por el ambiente o las circunstancias familiares, sí puede limitar las posibilidades de recibir una buena atención a nivel de identificación e intervención temprana, lo cual puede agravar los problemas y por tanto empeorar el pronóstico del niño/a (p.67).

Siguiendo lo expresado por este autor, las discrepancias, diferencias y concepciones relacionadas con este trastorno han impedido una definición clara del

mismo y, más aún, una visión clara de sus derechos y la forma de aceptarlos en todos los ámbitos que conforman la sociedad.

Derecho a la Educación

Los TEA son afecciones diversas, caracterizadas por algún grado de dificultad en la interacción social y la comunicación, que presentan patrones atípicos de actividad y comportamiento; por ejemplo, reacciones poco habituales a las sensaciones. A tal efecto, las capacidades y las necesidades de niños y niñas varían y pueden evolucionar con el tiempo, porque, hay discapacidades graves que necesitan constante atención y apoyo durante toda su vida. Por consiguiente, el TEA suele influir en la educación y las oportunidades de empleo, por ello, impone exigencias considerables a las familias que prestan atención, de manera que, el apoyo prestado por las autoridades locales y nacionales son factores determinantes en la calidad de vida de las personas con autismo.

En cuanto a, las características del TEA, pueden detectarse en la primera infancia, ya que, presentan a menudo afecciones comórbidas, como epilepsia, depresión, ansiedad y trastorno de déficit de atención e hiperactividad, y comportamientos como dificultad para dormir y autolesiones, por esto, su nivel intelectual varía mucho de un caso a otro. De manera que, el TEA puede vincularse con otros trastornos que afectan el cerebro, como: a) Síndrome del cromosoma X frágil b) Discapacidad intelectual. c) Esclerosis tuberosa, algunas personas afectadas por el autismo presentan convulsiones.

En este sentido, Calonge (2021), en su trabajo sobre: La Vulneración del Derecho a la educación en la Ley 30150 de Protección de las Personas con TEA en la Región Lambayeque (2021), una investigación mixta con diseño no experimental, cuyo objetivo era determinar el grado de vulneración del derecho a la educación en la ley 30150, Ley de Protección de las Personas con TEA en la Región Lambayeque, generando un aporte teórico práctico consistente en una propuesta para modificar el Plan Nacional de Protección de las Personas con Trastorno del Espectro.

En sus resultados, se evidenció que el 54% de los padres de las personas con TEA indicaron que están totalmente en desacuerdo en que resulta fácil la escolarización de su hijo, mientras que el 35% indica estar en desacuerdo. Por ello, concluye que existe una clara vulneración al derecho a la educación, reconocido no solo en la Constitución Política del Perú, sino también en la Ley 30150, Ley de Protección de las Personas con Trastorno del Espectro Autista.

Es preciso destacar que la Ley para la Atención Integral a las Personas con Trastorno del Espectro Autista (2023), en su artículo 4, define el TEA de la siguiente manera: “cambios de múltiples áreas del desarrollo, desde leves a severas en la comunicación e interacción social y presencia de comportamientos, intereses y actividades persistentes”. Es importante destacar que en su artículo 10 consagra el Derecho a la Educación: Toda persona con TEA tiene derecho a:

1. Recibir una educación adecuada, permanente y de calidad, en todos los niveles y modalidades del sistema educativo. El Estado realizará los ajustes necesarios para lograr efectivamente los procesos de inclusión e integración de estas personas, de acuerdo a sus capacidades y potencialidades individuales identificadas a través del enfoque diferencial.
2. Contar, en las instituciones educativas, tanto públicas como privadas, con la presencia de personal con conocimiento del Trastorno del Espectro Autista y que empleen las estrategias pedagógicas necesarias a fin de lograr un adecuado desenvolvimiento del individuo en el aula, empleando el material y los recursos pedagógicos acordes con su nivel de funcionamiento y el uso de las nuevas tecnologías recomendadas para el cumplimiento de los objetivos curriculares y el efectivo proceso de inclusión e integración en el sistema de educación en todos sus niveles, tomando en cuenta las particularidades de la condición.
3. Participar en programas para el desarrollo de habilidades en artes, ciencia, tecnología y cualquier otra de su interés.

En este sentido, el Estado debe realizar los ajustes necesario para garantizar procesos de inclusión e integración de personas con TEA, por ello, debe contar, en las instituciones educativas, tanto públicas como privadas, con la presencia de personal con conocimiento del TEA y en estrategias pedagógicas necesarias a fin de lograr un adecuado desenvolvimiento del individuo en el aula. De igual modo, la

CRBV (1999) en su artículo 102 sostiene: “La educación es un derecho humano y un deber social fundamental, es democrática, gratuita y obligatoria. El Estado la asumirá como función indeclinable, de máximo interés en todos sus niveles y modalidades, y como instrumento del conocimiento científico, humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad”, por ello, tienen acceso a las instituciones educativas.

Es importante destacar, la Convención sobre los Derechos del Niño (1990), aprobada para promover y proteger los derechos de la infancia, por ello, desde su aprobación se han producido avances considerables en el cumplimiento de dichos derechos a la supervivencia, la salud y la educación, a través de la prestación de bienes y servicios esenciales; así como, un reconocimiento cada vez mayor de la necesidad de establecer un entorno protector que defienda a los niños y niñas para resolver sus necesidades básicas y ampliar sus oportunidades a fin de que alcancen su pleno potencial.

En tal sentido, Luzardo (2022) presenta su trabajo titulado: Análisis de la actitud del docente frente al autismo de los niños del Colegio Cagigal en el Municipio Maracaibo del Estado Zulia. Dicha investigación tiene como objetivo general analizar la actitud del docente frente al autismo de los niños del Colegio Cajigal en el Municipio Maracaibo del Estado Zulia. Los basamentos normativos se fundamentaron en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), La Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes (2015), la Ley Orgánica de Educación (2009). Obtuvo como resultado que el conocimiento de los docentes sobre los niños con autismo, puede mejorar su comportamiento con el manejo hábil de las estrategias específicas de dominio cognitivo.

A tal efecto, los docentes asumen respuestas emocionales positivas en la interacción diaria con estudiantes autistas, que propicien un ambiente positivo para ayudar a lograr los objetivos y metas dando como respuesta que se cumpla todo lo que se ha planteado dentro del marco normativo venezolano y los Tratados Internacionales a través de la Unesco, la cual establece la integración del niño, niña y adolescente en las aulas regulares y con los mismos derechos de los niños que

no tengan la condición de discapacidad o especial como lo dice la ley. Por tanto, se propone en educación incluir en los planes de estudio de las carreras de Educación, Psicología, Pediatría, Terapia de Lenguaje, asignaturas referentes al TEA.

En base al planteamiento expuesto, es importante señalar que cada estudiante con TEA debe contar con un tutor especializado, hasta que su proceso académico lo requiera, por ello, la necesidad de conocer las medidas consideradas por la implementación del Servicio de Apoyo y Asesoramiento de las Necesidades Educativas Especiales, para lo cual se realiza un análisis de las estrategias aplicadas en las políticas que adoptan directores y docentes a fin de fortalecer el programa de Inclusión Educativa. En este sentido, Delgado (2021) señala en su artículo que, “existe mucha estigmatización, discriminación y violación de los derechos humanos de quien lo padece”, especialmente cuando se trata de recibir una buena educación.

El Trastorno del Espectro Autista como una Discapacidad

La conceptualización del autismo como discapacidad es un tema que ha generado debate y diferentes perspectivas, algunas ideas clave propuestas por Pérez y Pérez (2013), “El autismo se define como un trastorno del desarrollo neurológico que afecta la comunicación, la interacción social, no implica necesariamente una discapacidad intelectual” (p.2), ya que, cada persona con autismo es única en cuanto a sus habilidades y desafíos. Por ello, su capacidad está limitada para llevar una vida independiente y plena, porque, algunas personas pueden tener grados más severos de trastorno, mientras que otras pueden tener grados más leves.

A tal efecto, el autismo es una condición única, se considera una discapacidad debido a su impacto en la comunicación, la interacción social y el comportamiento de una persona, por ello, “puede provocar dificultades de aprendizaje comunes en los niños autistas, que pueden incluir con las interacciones sociales, problemas de procesamiento sensorial” según, Aquiva (2024, p.3). Sin embargo, es importante reconocer que cada individuo con autismo puede tener diferentes niveles de

discapacidad, cabe destacar que, la vulneración de los derechos de los niños con TEA, se sustenta en diversas teorías que abordan las barreras sociales y la falta de protección legal.

En este sentido, la teoría del autismo de Ribeiro (2012), donde el autismo es el resultado de una interacción compleja entre factores genéticos y ambientales, dicha teoría, se basa en que el autismo es causado por una disfunción en el sistema cerebral responsable de la integración sensorial, la comunicación social y el comportamiento, esta disfunción puede ser causada por una variedad de factores, como mutaciones genéticas, infecciones prenatales y exposición a toxinas ambientales. Cabe destacar que, Buemo, e Iracet (2018, p. 4), proponen discutir los desafíos de la socialización del niño autista en la escuela: A través de este estudio, se debe comprender la inserción de estos niños en el entorno escolar, abordar sus dificultades en la escuela y contar con una amplia red de apoyo socioeducativo para atenderlo.

A tal efecto, los maestros deben considerar para impartir clases si en el aula se encuentra un niño con TEA, por ello, Mendonca Ribeiro, Rodríguez Cavalcanti y Sella (2017 p. 12), proponen “verificar la inclusión de estudiantes con autismo en el sistema educativo municipal de Maceió, desde la perspectiva de sus profesores”. En ese sentido, Moreno Elizalde, Arrieta Díaz y Figueroa (s/f, p.107), definen la educación inclusiva como “una aspiración y una necesidad... que debe tener como principio básico la implicación de todos, la aceptación mutua, lo que no se cumple espontáneamente, se enseña y se aprende”. Por ello, en una sociedad, en una escuela, debe existir la capacidad para la aceptación, la convivencia, la ayuda, la tolerancia y el espíritu de superación.

La teoría del autismo de Ribeiro ha sido apoyada por una serie de estudios científicos, que han demostrado que las personas con autismo tienen diferencias en la estructura y función de su cerebro, cuyas diferencias están presentes desde el nacimiento. Por tanto, sostiene, que el autismo es un trastorno complejo que no tiene una única causa, en tal sentido, dicha teoría ha contribuido a su comprensión,

apoyada por una serie de estudios científicos que tiene importantes implicaciones para el desarrollo de intervenciones para el autismo.

Metodología

La metodología está constituida por un conjunto de procedimientos ordenados, se refiere a la descripción de las unidades de análisis o investigación, por ello, el contexto metodológico es el resultado de la selección de aquellos aspectos relacionados del cuerpo epistemológico. El estudio se enmarcó dentro de los parámetros de una investigación de tipo descriptiva y documental, definida por Tamayo y Tamayo (2014) como “la que se realiza con base en la revisión de documentos, manuales, revistas, periódicos, actas científicas, considerado como fuente de información”, depende de la información que se consulta en documentos. Está ubicada en el nivel descriptivo, a tal efecto, Duarte y Parra (2012:60), sostiene que “la investigación descriptiva consiste en la caracterización de un hecho, fenómeno, individuo, con el fin de establecer su comportamiento”

En cuanto al diseño fue bibliográfico cuya fuente principal de datos está constituida por documentos seleccionados por el investigador, según lo referido por Tamayo y Tamayo (2014). En este sentido, el método utilizado fue el analítico, al respecto Méndez, P. (2000:99), señala: “El análisis inicia su proceso de conocimiento a partir de la identificación de cada uno de los elementos que caracterizan a una realidad”, para obtener la información se empleó la técnica de observación directa, por ello, se aplicó la técnica de revisión documental, para Ramírez (2007); “Es la revisión de la documentación existente sobre el tema, que va a generar los elementos teóricos que ayudaran a comprender mejor el problema” (p 18). Para el análisis de datos se empleó la hermenéutica para la interpretación y la triangulación que permite obtener los resultados de manera coherente.

Resultados

Toda investigación se lleva a cabo cuidadosamente con propósitos fundamentales, basada en una rigurosa descripción contextual de un hecho o

situación que garantice la máxima captación de una realidad, mediante una recogida sistemática de datos que posibilite el análisis e interpretación del problema en cuestión, lo cual va a permitir resultados necesarios y precisos para mejorar, estudiar y conocer la solución de la realidad estudiada, porque, al interpretar los datos, surgen los aportes que se consideran necesarios para mejorar la problemática estudiada.

Tabla 1

Establecer el alcance de los derechos fundamentales en los niños y niñas con Trastornos del Espectro Autista en la educación venezolana.

Definición	Abordaje Teórico	Resultados
Los Estados Partes tomarán todas las medidas apropiadas para garantizar que el niño se vea protegido contra toda forma de discriminación o castigo por causa de la condición, las actividades, las opiniones expresadas o las creencias de sus padres. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño impedido a recibir cuidados especiales y alentarán y asegurarán, con sujeción a los recursos disponibles, la prestación al niño que reúna las condiciones requeridas y a los responsables de su cuidado de la asistencia que se solicite y que sea adecuada al estado del niño. Convención de los Derechos del Niño CDN (1989).	La educación y la salud son derechos humanos que obligan al Estado a establecer las condiciones para que todas las personas tengan acceso a los medios que le permitan tener una vida saludable. Debe asegurarse que las instituciones educativas, tanto públicas como privadas, cuenten con la presencia de personal con conocimiento del Trastorno del Espectro Autista a fin de lograr un adecuado desenvolvimiento del individuo en el aula: El derecho a la salud requiere una estructura hospitalaria con todos los requerimientos técnicos Los derechos a la vida y a la integridad personal se hallan inmediatamente vinculados con la atención a la salud humana. En este sentido, el artículo 10 del Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos establece que toda persona tiene derecho a la salud, entendida como el disfrute del más alto nivel de bienestar físico, mental y social, e indica que la salud es un bien público	Los esfuerzos de la OMS se centran en: Aumentar el compromiso de los gobiernos con la adopción de medidas que mejoren la calidad de vida de las personas con autismo. - Recibir una educación adecuada, permanente y de calidad, en todos los niveles y modalidades del sistema educativo. El Estado realizará los ajustes necesarios para lograr efectivamente los procesos de inclusión e integración de estas personas, de acuerdo a sus capacidades y potencialidades individuales -Proporcionar orientación sobre políticas y planes de acción que aborden el autismo en el marco más general de la salud, la salud mental y cerebral y las discapacidades; contribuir a fortalecer la capacidad del personal de salud para proporcionar una atención adecuada y eficaz a las personas con autismo y promover normas y fomentar los entornos inclusivos y favorables para las personas con autismo y otras discapacidades del desarrollo y prestar apoyo a sus cuidadores. Organización Mundial de la Salud OMS.

Fuente: Riera (2026)

Conclusión

Las capacidades y las necesidades de las personas con autismo varían y pueden evolucionar con el tiempo, no obstante, algunas personas con autismo pueden vivir de manera independiente, hay otras con discapacidades graves que necesitan constante atención y apoyo durante toda su vida, por ello, dicho trastorno, suele influir en la educación y las oportunidades de empleo, sin embargo, existe discriminación y violación de los derechos humanos de quien lo padece, cuando se trata de recibir una buena educación.

El (TEA) afecta la cognición y las habilidades comunicativas, en consecuencia, puede provocar dificultades de aprendizaje en los niños autistas, que pueden influir en los problemas de procesamiento sensorial, en consecuencia, tienen déficits en la regulación emocional, que conlleva a tener implicaciones de gran alcance para la educación, de manera que, estos desafíos pueden influir no solo en el rendimiento académico, sino también, en las interacciones sociales. Por ejemplo, un niño con hipersensibilidad a los sonidos, en un aula ruidosa afecta su capacidad para comprender instrucciones.

Por tanto, en las políticas públicas el Estado venezolano para niños con TEA, ha avanzado destacando la Ley para la Atención Integral a las Personas con Trastornos del Espectro Autista (2023), la cual busca garantizar educación inclusiva, acceso a servicios, ajustes razonables, capacitación de personal y la creación de espacios de atención, prohibiendo la discriminación y en consecuencia está promoviendo la plena participación en la sociedad, fundamentada conjuntamente en marcos legales sobre discapacidad e inclusión educativa.

Cabe destacar, las políticas educativas del actual gobierno se plasman con criterios de equidad y se materializan en acceso, permanencia y prosecución con base a la respuesta de las necesidades sociales, en busca de la calidad en la educación, es vital el desarrollo y empoderamiento de los valores de democracia solidaria, participativa y protagónica que conllevan a la construcción de la ciudadanía. Por consiguiente, cada vez es más evidente una sociedad que reclama capacidad de adaptación de las políticas públicas a las diferentes realidades

sociales y personales existentes, por lo que la educación se constituye en un factor clave para la cohesión e integración social.

Referencias

- Akiva, Adorno. (2024). *El impacto del autismo en la educación*. Link: <https://behavioralinterventionforautism.com/blog/the-impact-of-autism-on-education/>
- Buemo, B. A., F. Iracet, J. (2019). *Autismo en el contexto escolar: La importancia de la inserción social*. Vol. 8, N°. 3, 2019. Link: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5606/560662194027/index.html>
- Calonge, D. (2021). *La vulneración del derecho a la educación en la ley de protección de las personas con Trastorno del Espectro Autista en la Región Lambayeque 2021*. [Trabajo de Grado] Universidad Señor de Sipán. Lima Perú. Link: <https://repositorio.uss.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12802/10664/Calonge%20De%20La%20Piedra%20Dina%20Marisol.pdf?sequence=6&isAllowed=y>
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (2009). *Gaceta oficial N° 5.908. Extraordinario. Enmienda No 1. Referendo Constitucional*, Caracas, 19 de febrero de 2009. Link: <https://pdpa.georgetown.edu/Constitutions/Venezuela/enmienda2009.pdf>
- Convención sobre los Derechos del Niño. (1989). *Objetivos de la Educación* United Nations, Treaty Series, vol. 1577, p. 20 Noviembre 1989
- Delgado, P. (2021). *Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la educación Instituto para el Futuro de la Educación*. Junio 18/2021. Link: <https://observatorio.tec.mx/trastorno-del-espectro-autista-tea-educacion/>
- Duarte, E y Parra, G. (2012). *Enfoques Y Métodos De Investigación*. Editorial de la Universidad Bicentennial de Aragua, (FEUBA). Aragua, Venezuela.
- Frith, U. (2004). *Autismo. Hacia una explicación del enigma*. Alianza Editorial.
- Gavin, Leslie A. (2024). *Trastorno del espectro autista*. Kids Health. Link <https://kidshealth.org/es/parents/pervasive-develop-disorders.html>
- Ley Aprobatoria de la Convención Sobre los Derechos del Niño. *Gaceta oficial N° 34.54. Caracas, 29 de agosto de 1990*. Link: <https://www.unicef.org/venezuela/la-convenci%C3%B3n-sobre-los-derechos-del-ni%C3%B1o-cumple-35-a%C3%B1os>
- Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes. (2015). *Gaceta oficial extraordinario N° 6.185*. Caracas 8 de junio de 2015. Link: <https://pandectasdigital.blogspot.com/2017/02/ley-organica-para-la-proteccion-de.html>
- Ley para la Atención Integral a las Personas con Trastornos del Espectro Autista (2023). *Gaceta oficial de la república bolivariana de Venezuela No. 6744 Extraordinaria*. Caracas 24 de abril de 2023. Link: <https://www.asambleanacional.gob.ve/storage/documentos/leyes/ley-para-l-20230619150956.pdf>

- Ley para Personas con Discapacidad. (2006). *Gaceta oficial de la república*, 38598 Extraordinaria. Caracas, 05 enero de 2007. Link: <https://www.asambleanacional.gob.ve/leyes/sancionadas/ley-para-las-personas-con-discapacidad>
- Luzardo, E. (2022). *Análisis de la actitud del docente frente al autismo de los niños del colegio cagigal en el Municipio Maracaibo del Estado Zulia*. [Trabajo de Grado]. Universidad Rafael Urdaneta. Maracaibo. Link: https://www.researchgate.net/publication/363672483_ACTITUDES_DE_LOS_DOCENTES_ANTE_LA_INCLUSION_DE_ESTUDIANTES_DE_6_A_9_AÑOS_DE_EDAD_CON_TRASTORNO_DEL_ESPECTRO_AUTISTA
- Méndez, P (2.000). *Metodología, Diseño y Desarrollo del Proceso de Investigación.*, 3ª ed. Colombia: Mc Graw Hill.
- Mendonça Ribeiro, D. Rodrigues Cavalcanti de Melo. N. Sella, C. (2017). *La inclusión de estudiantes con autismo en el sistema educativo municipal de Maceió*. Link: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/3131/313152151012/index.html>
- Moreno Elizalde, M. L., Arrieta Díaz, D., y Figueroa González, E., y G.. (s.f.) *Los Rumbos de la Educación Inclusiva en Latinoamérica en los inicios del siglo XXI: Cartografías para modernizar el enfoque*. Cuadernos de Educación Inclusiva. Vol.1. Link en: file:///C:/Users/usuario%20invitado/Downloads/DialnetUnaPerspectivaDeEducacionInclusivaEnLaEducacion Sup-5578440.pdf
- Organización de las Naciones Unidas (2006). *A/ Res 61/106 Convención sobre los derecho de las personas con discapacidad. Asamblea General de Naciones Unidas 76ª sesión plenaria fecha 13 de diciembre de 2006* Link: <https://www.refworld.org/es/leg/resol/agonu/2007/es/49751>
- Organización Mundial de la Salud (2001). *Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud (CIF)*. Decima revisión. Resolución WHA54.21 aprobada el 22 de Mayo de 2001 por la Asamblea Mundial de la Salud. Link: https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/43360/9241545445_spa.pdf
- Organización Panamericana de la Salud , (2018). *Plan de acción para la salud de la mujer, el niño, la niña y Adolescentes 2018-2030*. Salud del del Niño. Disponible: <https://www.paho.org/es/temas/salud-nino>
- Pérez, J. y Pérez, M. (2013). *Autismo: Un enfoque orientado en la formación en logopedia*. Valencia, España: Nau Libres.
- Ramírez, T. (2007). *Cómo Hacer un Proyecto de Investigación*. Editor Tulio A. Ramírez C. Caracas. Venezuela
- Ribeiro, José Antonio. (2012). *Autism: A neurobiological perspective*. In J. D. Gabrieli (Ed.), *Autism: A comprehensive clinical guide*. American Psychological Association.
- Salgado, Cristian.(2019). *Trastornos generalizados del desarrollo. Trastornos del Espectro Autista*. Archivo Pediátrico Uruguayo. Uruguay.
- Tamayo y Tamayo (2014). *Metodología de la Investigación*. Editorial Gómez. México.

ACTITUD DE LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA EDUCACIÓN ANTE EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Roxana Zapata
Magíster en Ciencias Mención Orientación
<https://orcid.org/0000-0001-9618-4198>
Universidad Bicentenaria de Aragua
bham953@gmail.com

Fecha de aceptación: noviembre 2025 Fecha de publicación: diciembre 2025.

Resumen

El presente estudio analiza la actitud de los estudiantes de la carrera Educación ante al desarrollo de la inteligencia emocional. Desde una metodología de investigación documental, sustentada en la revisión sistemática de fuentes teóricas, se examinan los componentes actitudinales (cognitivo, afectivo y conductual) y su vínculo con las competencias emocionales propuestas por los autores Goleman (1999), Mayer y Salovey (1990) y Bar-On (1997). Los hallazgos permitieron afirmar que una actitud favorable hacia la gestión emocional no solo potencia el rendimiento académico, sino que también fortalece la construcción de una identidad docente empática, reflexiva y socialmente comprometida con la futura praxis pedagógica. Los resultados evidenciaron el rol de la inteligencia emocional en la autorregulación del estudio, la motivación y las relaciones interpersonales, como elementos clave en la dinámica de la educación a distancia. Se concluye que integrar la dimensión emocional en la formación universitaria incide de manera positiva en el desempeño académico, en la calidad de las interacciones que fomenta, en el afrontamiento de situaciones académicas complejas y en la toma de decisiones vinculadas con sus estudios y con su rol como profesional.

Palabras clave: competencias socioemocionales, conducta, educación a distancia, participante universitario.

ATTITUDE OF EDUCATION STUDENTS TOWARD THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE

Abstract

This study examines the attitudes of Education students toward the development of emotional intelligence within the framework of distance learning. Using a documentary research methodology supported by a systematic review of theoretical sources, the analysis focused on attitudinal components—cognitive, affective, and behavioral—and their relationship with emotional competencies. The findings reveal that a favorable attitude toward emotional management enhances academic performance and contributes to the construction of a teaching identity characterized

by empathy, reflection, and social commitment. Results highlight the role of emotional intelligence in study self-regulation, motivation, and interpersonal relationships, which are essential for overcoming the challenges of virtual education. Moreover, emotional competencies such as empathy and self-awareness were found to strengthen collaborative learning environments and mitigate the limitations of reduced face-to-face interaction. It is concluded that integrating the emotional dimension into university training positively influences academic achievement, the quality of interactions, the ability to cope with complex academic situations, and decision-making related to professional development.

Keywords: behavior, distance education, higher education learner, socioemotional competencies.

L'ATTITUDE DES ÉTUDIANTS EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION FACE AU DÉVELOPPEMENT DE L'INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE

Résumé

Cette étude analyse l'attitude des étudiants en sciences de l'éducation face au développement de l'intelligence émotionnelle. S'appuyant sur une méthodologie de recherche documentaire et une revue systématique de la littérature théorique, elle examine les composantes de cette attitude (cognitives, affectives et comportementales) et leur lien avec les compétences émotionnelles proposées par Goleman (1999), Mayer et Salovey (1990) et Bar-On (1997). Les résultats suggèrent qu'une attitude positive envers la gestion des émotions améliore non seulement la performance académique, mais renforce également le développement d'une identité enseignante empathique, réflexive et socialement engagée, essentielle à la pratique pédagogique future. L'étude souligne le rôle de l'intelligence émotionnelle dans l'autorégulation des études, la motivation et les relations interpersonnelles, éléments clés de la dynamique de la formation à distance. Il ressort de cette étude que l'intégration de la dimension émotionnelle dans l'enseignement universitaire a un impact positif sur la réussite scolaire, la qualité des interactions, la capacité à gérer des situations académiques complexes et la prise de décision concernant les études et les rôles professionnels.

Mots-clés : compétences socio-émotionnelles, comportement, enseignement à distance, étudiant universitaire.

Introducción

Durante décadas, la ciencia priorizó el pensamiento racional, dejando a un lado el papel de las emociones en la comprensión humana. Con el tiempo, esta visión evolucionó al reconocer que la emoción no solo influye en la acción, sino que también le otorga significado al conocimiento. Un antecedente de esta idea, se

encuentra en el pensamiento de Aristóteles, quien en su obra *Ética de Nicómano* reflexionó sobre la importancia de las emociones para una vida plena y virtuosa. Posteriormente, surgieron diversas teorías como la de las inteligencias múltiples de Gardner (1993), el concepto de inteligencia emocional introducida por Salovey y Mayer (1990) y su posterior expansión gracias a la contribución de Goleman (1999).

A partir de estos estudios, se empezó a entender que la inteligencia no se limita únicamente a las habilidades cognitivas, sino que también involucra la capacidad de gestionar las emociones de una manera efectiva. En este contexto, el término de inteligencia emocional se presenta como una manera de explicar cómo las personas pueden reconocer, interpretar y regular no solo sus propias emociones, sino también las de los demás, favoreciendo el bienestar individual y social (Goleman, ob.cit).

Como se puede inferir, este tema ha adquirido un gran valor en el ámbito educativo debido a su influencia en el proceso de aprendizaje, la interacción social y el bienestar estudiantil. En relación a esto, la Organización de la Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2023), ha destacado su integración en los currículos escolares para garantizar un aprendizaje integral, que no solo se enfoque en el conocimiento, sino también en el desarrollo de habilidades esenciales para la vida personal y profesional.

Cabe destacar que, en el ámbito de la educación universitaria, la gestión emocional cobra especial relevancia, especialmente para los estudiantes de la carrera de educación que se forman en ambientes abiertos y a distancia. En estos ambientes, el docente en formación, suele enfrentar dificultades para desarrollar adecuadamente estas habilidades. Una de las causas, la constituye la escasa interacción presencial, lo cual puede limitar el reconocimiento de las propias emociones y la de los demás, afectando la creación de espacios de aprendizaje empáticos y colaborativos. propicios en los ambientes digitalizados.

En esta línea de pensamiento, la investigación de Aguilar y Quiñonez (2022: 273), subraya la necesidad de “generar condiciones que propicien la convivencia entre los estudiantes” y advierten que el distanciamiento social representa una

fuerza importante de estrés académico. Además de ello, la ausencia de estrategias formativas específicas para fortalecer la resiliencia en contextos digitales, puede incrementar el estrés y reducir la motivación del participante.

Como se puede inferir, esta falta de herramientas por parte del estudiante dificulta el desarrollo de habilidades esenciales para la autorregulación emocional, afectando su capacidad para controlar impulsos, fortalecer la autoconciencia, mantener el entusiasmo, así como desarrollar perseverancia, empatía y agilidad mental. Por lo tanto, estas competencias resultan indispensables para que las emociones se conviertan en aliadas del proceso educativo y no en obstáculos frente a las metas propuestas, influyendo de manera directa en el desempeño académico y, más adelante, en su práctica pedagógica. Tal y como lo refiere Gordillo (2023) en su estudio que, el fortalecimiento de la educación emocional en la formación superior mejora la motivación, la autorregulación y constituye un eje transversal para el bienestar académico y profesional de futuros docentes.

Es importante mencionar, que entre las principales dificultades que enfrentan los estudiantes de educación bajo escenarios abiertos y a distancia se destacan: la toma de decisiones apresuradas, la poca tolerancia a la frustración, la ansiedad ante evaluaciones y la falta de motivación en actividades de aprendizaje autónomo; sin obviar el uso de las nuevas tecnologías para reportar los avances en las actividades asignadas.

Estas carencias inciden en su capacidad para mantener la concentración, manejar la presión académica y establecer relaciones colaborativas entre docentes y compañeros, lo cual trae como consecuencia, que el rendimiento académico se vea desmejorado. En consonancia con este planteamiento, Salinas *et al.* (2022) afirman que las emociones influyen de manera significativa en el proceso de aprendizaje, lo que refuerza la necesidad de atender el componente emocional como parte integral de la formación universitaria.

Por las razones antes expuestas, el propósito de este artículo consiste en analizar la actitud de los estudiantes de la carrera educación ante el desarrollo de la inteligencia emocional. Por lo tanto, es imprescindible estudiar cómo asimilan el

concepto de inteligencia emocional, cómo lo aplican en su vida universitaria y qué estrategias pueden fortalecer su formación docente. En definitiva, comprender este fenómeno permitirá el diseño de metodologías pedagógicas más integrales, asegurando que los futuros educadores dominen los contenidos académicos, pero, además fomenten ambientes de aprendizaje inclusivos, empáticos y emocionalmente equilibrados.

En cuanto a la metodología, este estudio se fundamenta en una investigación documental, sustentada en la revisión de literatura científica. Para ello, se realizó una búsqueda estratégica en la base de datos académica especializada Google Scholar, utilizando términos clave vinculados al objeto de estudio. Seguidamente, una vez delimitado el corpus documental, se aplicó un análisis de contenido orientado a identificar patrones comunes, contrastes interpretativos y ejes conceptuales predominantes. Este proceso permitió detectar coincidencias, divergencias y vacíos teóricos en los enfoques asumidos por los distintos autores, generando así una base sólida para la reflexión crítica.

Revisión de la Literatura

La actitud en la configuración del rol del estudiante

Para Allport (1935) citado en Palacios (2021:196) la actitud es el "estado de disposición nerviosa y mental, organizada mediante la experiencia, que ejerce un influjo dinámico o directivo sobre las respuestas que un individuo da a todos los objetos y situaciones con que ella está relacionada". Desde el punto de vista de Bianco (2022: 27) "es un estado de disposición adquirida y organizada a través de la propia experiencia la cual incita al individuo a reaccionar de una manera característica frente a determinadas personas, objetos o situaciones". Además, este autor menciona la existencia de tres factores de gran importancia en la formación y mantenimiento de las actitudes: su personalidad, la información que recibe y las creencias y actitudes de los grupos primarios de los cuales forma parte (socialización).

Dimensiones de la actitud

Según Rodríguez (1991), las actitudes se comprenden principalmente de tres componentes: cognitivo, afectivo y conductual. Por su parte, el componente cognitivo, hace referencia a las percepciones, creencias e información que una persona posee con respecto a un objeto. Además, se vincula con los modelos actitudinales de expectativa-valor, propuestos por Fishbein y Ajzen (1975), en los cuales no se puede generar una actitud hacia objetos desconocidos o sobre aquellos que no se posee información. Esta representación cognoscitiva puede ser vaga o errónea. En el primer caso, el afecto relacionado con el objeto tenderá a ser poco intenso. En el segundo caso, cuando sea errónea no afectará para nada a la intensidad del afecto, aunque sí la calidad del juicio.

En cuanto al componente afectivo, este se refiere a los sentimientos favorables o en contra que experimenta una persona hacia un objeto social y suele considerarse el rasgo más característico de las actitudes. Cabe destacar que, este componente es el que permite diferenciar las actitudes de otros constructos como las creencias y las opiniones las cuales se caracterizan por su componente cognoscitivo. Por otro lado, el componente conductual, alude a la predisposición de actuar de determinada manera ante ese objeto; lo que representa la dimensión activa de la actitud, orientada a la respuesta observable.

En razón de estos componentes, la actitud viene dada por la manera en que el estudiante de la carrera de educación interpreta y responde emocional, cognitiva y conductualmente ante los retos que implica su formación. Esta actitud no es un fenómeno estático, más bien es considerada una construcción dinámica que se va configurando a partir de las experiencias previas, creencias sobre la educación, modelos formativos recibidos y las percepciones sobre el rol como futuro profesional en el ámbito de la educación.

En este escenario, la modalidad abierta y a distancia se distingue por el predominio de la autonomía, la autorregulación y el manejo de la incertidumbre. De allí que, la actitud del estudiante cobra especial importancia, ya que determina su disposición para involucrarse con el proceso educativo, gestionar adecuadamente

sus emociones, construir vínculos colaborativos y valorar el componente socio-afectivo intrínseco a su futura labor. En vista de ello, una actitud favorable hacia el desarrollo de la inteligencia emocional, incide positivamente en su rendimiento académico, pero también fomenta la formación de una identidad profesional que comprende el efecto pedagógico y humano que conlleva la enseñanza.

Esta visión es compartida por Medina y Medina (2023) quienes analizan cómo los entornos virtuales afectan el desarrollo socioemocional de los estudiantes. Asimismo, mencionan que la actitud del estudiante frente al aprendizaje, sobre todo en lo que respecta a la gestión emocional, es crucial para su adaptación, bienestar y rendimiento académico. Al mismo tiempo, estos autores subrayan que una disposición positiva hacia el aprendizaje socioemocional permite enfrentar con mayor eficacia los retos que representan la autonomía y la incertidumbre que se generan en estos entornos virtuales y donde el uso de nuevas plataformas tecnológicas, son cruciales en su aprendizaje.

Inteligencia emocional: fundamentos y perspectivas en la educación

Las Emociones

Desde la perspectiva más general, las emociones constituyen un elemento primordial para el desarrollo ser humano. A través de ellas es que el individuo experimenta situaciones que le brindan la oportunidad de adquirir experiencias para que pueda desarrollarse como persona y subsistir en su entorno social. Cabe destacar, que la emoción está vinculada a una forma integral de experiencia que facilita al individuo entenderlas, manejarlas y emplearlas en el entorno en que este se desenvuelve.

Por su parte, Darwin (1984) citado en Castañeda (2009), es quien inicia el interés por este elemento, al señalar que las emociones se basan en tres acciones: los hábitos, los reflejos, y el instinto, dentro de las cuales los dos últimos se heredan de los antepasados, así mismo explicaba, que estos guardaban una relación con los principios de selección natural, en donde se establecía que las características que se mantienen y se heredan en el individuo son las que han demostrado su adaptación al medio y por ende logran sobrevivir.

Seguidamente, Ekman (2017) encontró que las mismas se expresaban a través de las señas corporales, y que estas expresiones no son determinadas culturalmente, sino que son más bien universales y tienen, por consiguiente, un origen biológico. Para Plutchik (1980) citado en Okumura (2025: 119), una emoción “surge como respuesta del individuo ante las experiencias a las que se enfrenta y se expresa a través de la conducta”, de igual modo, el autor afirma que Piaget en sus estudios observó que las emociones son un elemento primordial para que el individuo pueda construir su conocimiento.

Como puede observarse, las emociones tienen en su constructo una variedad de exponentes que se han dedicado a su estudio desde diferentes ópticas, llegando a coincidir que estas tienen un carácter natural, innato, que son atribuibles a lo afectivo, que cambian o afectan la conducta del individuo y todo su proceso de aprendizaje, así como también su proceso de adaptación al entorno, a su vez Moles (2007: 60) indica que “las emociones son base de todo comportamiento afectivo y las define como “reacciones somáticas que acompañan conductas muy determinadas, producidas ambas, ante la satisfacción o insatisfacción de necesidades debido esto a cambios ambientales repentinos”.

Diferentes tipos de emociones

Durante décadas, se han intentado clasificar las emociones humanas, estableciendo una distinción entre aquellas consideradas primarias desde una perspectiva evolutiva y las denominadas secundarias. En este contexto, Ribot (1896) citado en Saura (2007) plantea que, en lo profundo de la personalidad humana, se originan tres impulsos afectivos fundamentales como lo son: el miedo, la cólera y el deseo. Estos corresponden a los instintos defensivo, ofensivo y nutricional, que surgieron directamente de la vida orgánica. A partir de esta base, se consolidó un esquema emocional que incluyó el miedo, la cólera, la alegría y la tristeza, conformando un conjunto de cuatro emociones primarias que presentan diversas formas de manifestación:

-Cólera: enojo, mal genio, atropello, fastidio, molestia, furia, resentimiento, hostilidad, animadversión, impaciencia, indignación, ira, irritabilidad, violencia y odio patológico.

-Alegría: disfrute, felicidad, alivio, capricho, extravagancia, deleite, dicha, diversión, estremecimiento, éxtasis, gratificación, orgullo, placer sensual, satisfacción y manía patológica.

-Miedo: ansiedad, desconfianza, fobia, nerviosismo, inquietud, terror, preocupación, aprehensión, remordimiento, sospecha, pavor y pánico patológico.

-Tristeza: aflicción, autocompasión, melancolía, desaliento, desesperanza, pena, duelo, soledad, depresión y nostalgia.

Por otro lado, según Ribot (ob.cit), las emociones primarias suelen estar acompañadas de claros indicios físicos. Cuando la persona está deprimida, su cuerpo se moviliza o se desmoviliza para desconectarse. Y cuando está feliz, su cuerpo se moviliza para asumir compromisos y acciones positivas. Es decir, se activan determinados músculos para apoyar ciertas acciones, y su cerebro envía mensajes especiales a sus glándulas endocrinas y a su sistema nervioso autónomo.

Hoy por hoy, la mayoría de los autores coinciden en que existen ocho emociones básicas, de las cuales cuatro son primarias (como ya se mencionaron) y otras cuatro son secundarias. Las secundarias, tal como lo señala la autora, con sus respectivas variedades de manifestaciones, son las siguientes:

-Amor: aceptación, adoración, afinidad, amabilidad, amor desinteresado, caridad, confianza, devoción, dedicación, gentileza y amor obsesivo.

-Sorpresa: asombro, estupefacción, maravilla y shock.

-Vergüenza: arrepentimiento, humillación, mortificación, pena, remordimiento, culpa y vergüenza.

-Aversión: repulsión, asco, desdén, desprecio, menosprecio y aberración.

En último lugar, conviene mencionar otra categoría planteada por Vivas, Gallego y González (2007) donde las emociones se agrupan en tres grupos:

-Emociones positivas: implican sentimientos agradables, valoración de la situación como beneficiosa, resultan sanas y saludables para el individuo, tales como, la

alegría, la satisfacción, el amor, la generosidad, la tolerancia, la humildad. Proporcionan algunos efectos como equilibrio, tranquilidad, relajación y aumenta nuestra autoestima. Producen salud emocional.

-Emociones negativas: de manera contraria a las anteriores, éstas provocan una reducción en el bienestar del sujeto que la experimenta. Por eso mismo, existe un deseo consciente de evadirlas, ya que bloquean la energía del ser humano e inciden negativamente en su salud. La ira, el miedo, el asco y la depresión son algunos ejemplos de emociones negativas.

-Emociones neutras: son las que no producen intrínsecamente reacciones ni agradables ni desagradables. Tienen como finalidad el facilitar la aparición de posteriores estados emocionales. La sorpresa es la emoción neutra más característica.

Inteligencia Emocional

La inteligencia emocional ha sido abordada desde diversas perspectivas que han enriquecido su definición e implicancia en la educación. Es por ello que a continuación, se sintetizan las contribuciones más relevantes de tres figuras destacadas en el campo, como lo son Goleman (1999), Mayer y Salovey (1990) y Bar-On (1997), con el propósito de delimitar sus principales postulados y puntos de convergencia con respecto a la formación docente:

Cuadro 1.

Perspectivas teóricas sobre la inteligencia emocional.

Autor	Conceptualización	Dimensiones	Enfoque
Goleman (1999).	Capacidad de reconocer los propios sentimientos y los de los demás, motivarse y manejar emociones de forma eficaz.	Autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía, habilidades sociales.	Vincula la Inteligencia Emocional con el éxito personal y profesional.
Mayer y Salovey (1990).	Habilidad para percibir, comprender, utilizar y gestionar las emociones como parte de la inteligencia general.	Percepción, facilitación del pensamiento, comprensión y regulación emocional.	Proponen un modelo cognitivo basado en habilidades emocionales medibles científicamente.
Bar-On (1997).	Conjunto de competencias emocionales y sociales que determinan la capacidad de	Intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés,	Introduce el Cociente Emocional (EQ) como medida

adaptarse y enfrentar exigencias.	adaptabilidad, estado de ánimo y motivación.	psicométrica e integradora del bienestar emocional.
-----------------------------------	--	---

Fuente: La Investigadora (2026).

Del cuadro anterior se desprende, que los autores coinciden en señalar que la inteligencia emocional favorece el desarrollo integral del individuo. Primero, Goleman (1999) la aborda a través de cinco cualidades que, al ser desarrolladas, la persona tiene más probabilidad de sentirse satisfecha consigo misma y de ser eficaz en el manejo de su vida. Después, Mayer y Salovey (1990), la conceptualizan desde una perspectiva cognitiva basada en la capacidad para razonar a partir de las emociones; y finalmente, Bar-On (1997), la interpreta desde un enfoque multifactorial, estableciendo que las personas emocionalmente inteligentes son capaces de reconocer, expresar sus emociones, comprenderse a sí mismo, actualizar sus capacidades potenciales, llevar una vida saludable y mantener un estado de felicidad.

Ahora bien, en la educación universitaria, la aplicación de estos modelos de inteligencia emocional, constituyen un marco de referencia para comprender la forma en que los estudiantes aprenden a gestionar sus emociones y a enfrentar los retos inherentes de este tipo de educación. Como es de esperarse, en estos espacios la interacción se gestiona a través de las tecnologías, por lo que las habilidades socioemocionales se vuelven indispensables para sostener la motivación, manejar la frustración y fomentar relaciones más colaborativas.

Es necesario señalar, que la ausencia de contacto presencial en estos escenarios disminuye la retroalimentación instantánea, lo que trae como consecuencia, dudas con respecto al contenido o sensación de aislamiento dentro del sistema (Leal, 2004). Otro aspecto que incide desfavorablemente es la poca implementación de rutinas de estudio organizadas lo que incrementa el riesgo de procrastinación en la gestión del tiempo. Sumado a ello, la exigencia de dominar diversas plataformas digitales sin acompañamiento técnico, provoca tensión y rechazo hacia el entorno virtual.

Bajo estas premisas, las dimensiones tratadas en el cuadro 1, facilitan al participante la articulación de estrategias individuales fortalezcan su desempeño académico y le ayuden a fomentar una actitud favorable hacia su proceso educativo. Así, la fusión del componente emocional con el pedagógico desde la fase estudiantil, promueve el bienestar y sienta las bases para una futura labor docente más empática, reflexiva y dedicada al buen desempeño profesional.

Es necesario mencionar, que las habilidades emocionales, en lugar de ser conceptos teóricos abstractos, se expresan como competencias observables que moldean el perfil emocional del alumno de Educación. Las mismas se concretan en las características sugeridas por Goleman (1999), adaptadas al contexto del estudiante en modalidad abierta y a distancia, tal como se ilustra a continuación (ver cuadro 2):

Cuadro 2.
Cualidades de la inteligencia emocional en el modelo de Goleman.

Cualidad	Descripción	Actitudes emocionales asociadas	Aplicación en la educación abierta y a distancia
Conocimiento de las propias emociones	Capacidad de reconocer estados internos, preferencias y recursos personales.	Conciencia emocional, autoevaluación, confianza en sí mismo.	Facilita decisiones académicas acertadas, autorreflexión y claridad en objetivos personales. Mejora la gestión del tiempo y el autoconcepto, lo cual fortalece el compromiso.
Control de las emociones (autorregulación)	Capacidad de manejar impulsos, adaptarse al cambio y mantener la integridad en situaciones retadoras.	Autodominio, confiabilidad, escrupulosidad, adaptabilidad, innovación.	Permite responder con madurez ante retos académicos. Favorece el manejo del estrés, la resolución de conflictos y el liderazgo propositivo en entornos colaborativos.
Motivación personal	Tendencia emocional a dirigir las emociones hacia el logro de objetivos.	Afán de logro, compromiso, iniciativa, optimismo.	Incentiva el autoaprendizaje y la persistencia. El estudiante motivado organiza su estudio a través de consecución de metas.
Reconocimiento de las emociones ajenas (empatía)	Habilidad para comprender los sentimientos y necesidades de los demás.	Comprensión interpersonal, ayuda al desarrollo de otros, orientación al servicio, valoración de la diversidad, conciencia política.	Mejora las relaciones interpersonales con docentes y compañeros. Favorece la comunicación asertiva y el trabajo colaborativo.
Manejo de las relaciones (habilidades sociales)	Habilidad para guiar las emociones de los otros a través de la interacción eficaz.	Influencia, comunicación eficaz, resolución de conflictos, liderazgo, catalizador del cambio, establecimiento de vínculos, colaboración y trabajo en equipo.	Fortalece el liderazgo académico, la participación en foros, grupos de discusión y proyectos colaborativos. Permite construir redes de apoyo para el éxito en ambientes abiertos y para el futuro ejercicio profesional.

Fuente: Adaptación propia basada en Goleman (1999).

El cuadro anterior, refleja como en el ámbito de la educación universitaria a distancia, el conocimiento de las propias emociones como cualidad de la inteligencia emocional, constituye una competencia esencial para el desarrollo integral del estudiante universitario. No se trata únicamente de identificar estados afectivos como la ansiedad o la motivación, sino de comprender la manera en que estos influyen en la toma de decisiones académicas y en la construcción de la identidad como aprendiz autónomo.

En relación a la cualidad autorregulación de las emociones, esta trasciende la mera contención de impulsos y se proyecta más como una práctica de autocontrol que fortalece la disciplina y la resiliencia en la modalidad a distancia. En este sentido, regular la frustración ante dificultades técnicas o académicas propias de la educación a distancia, así como transformar la ansiedad en motivación, son características que permiten de alguna manera, sostener la constancia frente a la dispersión que puede generar el entorno digital, siendo así manifestaciones de una inteligencia emocional madura y preparada para los retos académicos.

Asimismo, el conocimiento de las emociones, la autorregulación y la motivación personal, se complementan como pilares en el desarrollo de la inteligencia emocional en la educación universitaria a distancia. Mientras que la primera cualidad ofrece una lectura crítica de la experiencia emocional, la segunda cualidad impulsa la acción con intención y la tercera aporta herramientas para transformar esa lectura en acción disciplinada y resiliente. En conjunto, estas cualidades permiten que el estudiante universitario que cursa estudios en la modalidad de educación a distancia, no solo puede alcanzar metas académicas, sino que también construya un perfil profesional autónomo, capaz de enfrentar los retos de la sociedad digital y su incorporación posterior al campo laboral, bajo la dinámica de condiciones emocionales sólidas y sanas.

En el contexto de la educación a distancia, la empatía es entendida como la capacidad de ponerse en el lugar del otro, aun cuando la interacción se da mediante plataformas digitales. Los estudiantes que cultivan esta habilidad, pueden identificar matices importantes en la comunicación, como el tono de un mensaje escrito, la

intención que se refleja en una participación dentro de un foro académico o la solicitud de ayuda expresada durante una video llamada. Por lo tanto, al reconocer y valorar las emociones de sus compañeros, se generan lazos más firmes y auténticos, lo que compensa la falta de contacto físico propio de la modalidad a distancia y virtual. Esta práctica fortalece la convivencia, e impulsa la creación de comunidades de aprendizaje colaborativas, donde el apoyo mutuo y la comprensión emocional se convierten en pilares fundamentales para el éxito educativo.

En cuanto al manejo adecuado de las relaciones, éste contribuye a reducir la sensación de aislamiento, ya que el estudiante se siente parte de una comunidad que comparte objetivos y retos. De allí, que la inteligencia emocional se fortalece cuando el estudiante aprende a negociar, resolver conflictos y establecer acuerdos en estos espacios digitales. Además, estas competencias sociales son transferibles al ámbito profesional, preparando al universitario para interactuar en equipos de trabajo cada vez más globalizados y mediados por la tecnología.

Educación Abierta y a Distancia y su impacto emocional

La educación abierta y a distancia consiste en una modalidad educativa que permite a los estudiantes aprender sin necesidad de estar físicamente presentes en un aula de clase. La misma, ha experimentado una evolución desde el uso del video hasta la incorporación de tecnologías de la información y comunicación, respondiendo a la demanda educativa de sectores que no podían acceder a la modalidad presencial. Por ello, esta forma de estudio se consolida como una alternativa flexible, donde el estudiante gestiona su aprendizaje mediante recursos diversos (Carrión, 2005). Además, este modelo, se caracteriza por su autonomía, estudio independiente e interactividad.

Cabe destacar que, el logro académico en esta modalidad de estudio no depende exclusivamente de los aspectos cognitivos, sino que también son importantes los aspectos emocionales. En este sentido, una gestión inadecuada de estos aspectos debilita el vínculo entre el estudiante, el docente y la institución, afectando su compromiso y sentido de propósito. Por tales razones, Zambrano (2023: 157) sostiene que “el manejo eficiente de la inteligencia emocional en el

primer ciclo es trascendental para que el alumnado permanezca en sus estudios”. Lo referido por el autor es clave, debido a que la situación del estudiante en una institución de enseñanza a distancia tiene como exigencia la planificación de su tiempo y dedicación al estudio para lograr su aprendizaje.

Sin embargo, no todos los participantes logran sus objetivos académicos para corresponder con las expectativas y exigencias del sistema, lo cual puede convertirse en fuente potencial de frustración o deserción de este sistema. De allí, la importancia de hacer conocer la inteligencia emocional como una herramienta viable para desarrollar habilidades que generen emociones positivas y una buena actitud hacia el proceso formativo.

Metodología

El estudio se fundamentó en la investigación documental, la cual es considerada por Arias (2012: 27) como “un proceso basado en la búsqueda, recuperación, análisis, crítica e interpretación de datos secundarios obtenidos y registrados por otros investigadores en fuentes documentales: impresas, audiovisuales o electrónicas, sustentada en la revisión de literatura científica”. De allí, que el método empleado fue la revisión bibliográfica sistemática, orientada a detectar patrones conceptuales, divergencias teóricas y vacíos de investigación.

Asimismo, para la recolección de la información se aplicó la búsqueda estratégica en la base de datos académica Google Scholar, utilizando términos clave relacionadas con “actitud estudiantil”, “educación” e “inteligencia emocional”. El instrumento consistió en un protocolo de registro documental, diseñado para organizar y clasificar los textos seleccionados según criterios de relevancia, año de publicación, enfoque teórico y aportes al objeto de estudio.

Una vez delimitado el corpus documental, se siguió el procedimiento de análisis de contenido orientado a identificar patrones comunes, contrastes interpretativos y ejes conceptuales predominantes. Este proceso permitió detectar coincidencias, divergencias y vacíos teóricos en los enfoques asumidos por los distintos autores, generando así una base sólida para la reflexión crítica.

Resultados

El análisis documental realizado permitió identificar la actitud y el desarrollo de la inteligencia emocional en los estudiantes de la carrera educación que cursan estudios a distancia; siendo el conocimiento de las propias emociones la cualidad más destacada, lo que implica la capacidad de reconocer y comprender los estados afectivos personales y su repercusión en la conducta y en la toma de decisiones asertivas en todo el proceso de la carrera. Este resultado coincide con lo planteado por Piñero, Mora y Arana (2024: s.p) quienes afirman que “reconocer sus propias emociones les permite acercarse al conocimiento de su mundo emocional, a observarse a sí mismo, saber cómo actuar frente a una situación difícil, de pensar un poquito antes de actuar o de reaccionar indebidamente”.

En este sentido, la literatura revisada evidencia que los estudiantes enfrentan retos asociados a la limitada interacción humana en los procesos de aprendizaje que puede afectar la práctica de habilidades sociales como la empatía, la escucha activa y la comunicación asertiva. Igualmente, estas barreras se intensifican por la presión tecnológica, al convertirse las pantallas en la principal vía de interacción, y por las dificultades en la autogestión del tiempo, factores que amplifican el estrés generando actitudes desfavorables hacia el proceso educativo. Lo señalado, corresponde con lo expuesto por Escudero *et al.* (2025), quienes destacan que la autorregulación emocional y la empatía son componentes esenciales para enfrentar el estrés académico y consolidar los aprendizajes en los contextos virtuales.

Además, los hallazgos indican que el desarrollo de la inteligencia emocional en el ámbito universitario a distancia, se vincula con los entornos virtuales de aprendizaje y con los aspectos motivacionales del estudiante. De esta manera, la motivación personal constituye un factor decisivo para sostener el compromiso académico, donde la autonomía resulta crucial, pues al no contar con la presencia física de docentes o compañeros, el estudiante debe cultivar una disciplina interna que le permita establecer metas claras y mantener la constancia frente a los retos que implica la educación universitaria. Estos hallazgos se vinculan con lo expuesto por Hurtado *et al.* (2023), al mencionar que el desarrollo emocional se convierte en

un elemento indispensable para una formación integral y humana en contextos de educación a distancia.

En conclusión, la revisión bibliográfica permitió confirmar que un entorno universitario, puede ser catalogado como frío o distante en términos de interacción; sin embargo, la empatía como cualidad actitudinal, contribuye a humanizar el proceso educativo y a fortalecer la cohesión grupal. Además, esta disposición impulsa la solidaridad académica, motivando a los estudiantes a compartir recursos, brindar orientación y acompañar emocionalmente a quienes enfrentan dificultades. De este modo, el reconocimiento de las emociones ajenas se convierte en un puente que conecta la inteligencia emocional con la construcción de un aprendizaje más inclusivo y humano.

Discusión

A lo largo del estudio se ha destacado que la manera en que un estudiante universitario aborda el desarrollo de la inteligencia emocional, influye directamente en su desempeño académico y en la configuración de su rol profesional. Esta actitud, entendida como una disposición integrada por tres componentes principales: el cognitivo, el afectivo y el conductual, determina cómo el estudiante piensa, siente y actúa ante las exigencias de su formación en contextos no presenciales.

Asimismo, desde el marco teórico analizado, los aportes de Goleman (1999), Mayer y Salovey (1990) y Bar-On (1997), han sido fundamentales para comprender que la inteligencia emocional constituye un conjunto de competencias que, al ser cultivadas desde la etapa estudiantil, trascienden el plano personal del participante y fortalecen tanto la calidad de las interacciones que realiza bajo esta modalidad de estudio, como la capacidad para afrontar las exigencias personales que tiene que asumir a lo largo de sus estudios universitarios.

De este modo, la inteligencia emocional se presenta como una herramienta para optimizar el desempeño académico y como una necesidad de formación integral que reconozca al ser humano como una totalidad. Así, el equilibrio entre lo cognitivo y lo afectivo se convierte en la base para afrontar con mayor resiliencia los

desafíos de la educación abierta y a distancia, favoreciendo no solo la adquisición de saberes, el crecimiento personal y la construcción de una visión de vida comprometida con el entorno.

Referencias

- Aguilar, J., & Quiñonez, S. (2022). *Repercusiones de la pandemia: La inteligencia emocional como factor del desempeño universitario en entornos virtuales*. Antrópica: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, 8(15), 261–283. <https://www.redalyc.org/journal/7238/723878079013/movil>
- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica* (6ª ed.). Caracas: Editorial Episteme.
- Aristóteles. (1985). *Ética a Nicómaco* (J. Pallí Bonet, Trad.). Gredos.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Multi-Health Systems.
- Bianco, F. (2022). Bianco, F. (2022). *Formación de Actitudes*. CIPPSV.
- Carrión, A. (2005). *La educación superior a distancia en Venezuela*. Universidad Nacional Abierta.
- Castañeda, S. (2006). *Evaluación del aprendizaje en el nivel universitario*. Facultad de Psicología, CONACYT.
- Ekman, P. (2017). *El rostro de las emociones: Qué nos revelan las expresiones faciales*. RBA Libros.
- Escudero, E., Muñoz, C., Vela, G., Gavilanes, M. & Flores, C. (2025). *La Inteligencia Emocional y su Impacto en el Rendimiento Académico de los Estudiantes*. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 9(3), 1361-1376. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i3.17737
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Creencia, actitud, intención y comportamiento: Una introducción a la teoría y la investigación*. Addison-Wesley.
- Gardner, H. (1993). *Mentes creativas*. Paidós.
- Goleman, D. (1999). *La inteligencia emocional*. Javier Vergara Editor.
- Gordillo, A. (2023). *Bienestar y educación emocional en la educación superior: Reflexiones para una formación integral*. Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 7(27), 414–428. <http://www.scielo.org.bo/pdf/hrce/v7n27/a33-414-428.pdf>
- Hurtado, A., Valverde, A., Sánchez, O., & Mucha, H. (2023). *Inteligencia emocional en el contexto de la educación a distancia*. Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 7(29), 1351–1360. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.596>
- Leal, N. (2004). *La soledad del estudiante a distancia*. Universidad Nacional Abierta. <https://studylib.es/doc/7374726/la-soledad-del-estudiante-a-distancia-de-la-universidad-n>

- Mayer, J., & Salovey, P. (1990). *Inteligencia emocional. Imaginación, Cognición y Personalidad*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Medina, L., & Medina, J. (2023 virtua). *Impacto socioemocional en entornos del aprendizaje*. *Revista Climatológica*, 23, 941–947. <https://rclimatol.eu/wp-content/uploads/2023/07/Articulo-CS23-Liliana-medina-2.pdf>
- Moles, J. (2007). *Asesoramiento clínico* (2.^a ed.). Caracas.
- Okumura, Á., Espinoza, M. del C., Burga, A., & Pacoricuna, Y. (2025). *Escala de Impulsividad de Plutchik: Análisis de Modelo Rasch Testlets en peruanos*. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 77(3), 117–133. <https://doi.org/10.21865/RIDEP77.3.10>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2023). *Integrar el aprendizaje social y emocional en los sistemas educativos: Guía de políticas*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391761>.
- Palacios, L. (2021). *Una revisión sistemática: Actitud hacia la investigación en universidades de Latinoamérica*. *Comuni@cción: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 12(3), 195–205. <https://www.redalyc.org/journal/4498/449870439004/html>
- Piñero, M., Mora, Y., & Arana, J. (2024). *La inteligencia emocional, clave para la formación del estudiante universitario*. *Revista Cubana de Educación Superior*, 43(1), 1–15. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142024000100017
- Rodríguez, A. (1991). *Psicología social*. Trillas.
- Salinas, A., Díaz, J., Álvarez, C., & Saucedo, M. (2023). *Hábitos de estudio, motivación y estrés estudiantil en ambientes virtuales de aprendizaje*. *Revista Redipe*. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1650/1560>
- Saura, J. (2007). *Antología de textos y actuación*. Editorial Fundamentos.
- Vivas, J., Gallego, M., & González, R. (2007). *Educación las emociones*. Producciones Editoriales C. A. http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/29662/4/libro_educar_emociones.pdf
- Zambrano, L. (2023). *Perfil emocional de estudiantes de educación en modalidad abierta y a distancia*. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/366920294_Perfil_emocional_de_estudiante_s_de_educacion_en_modalidad_abierta_y_a_distancia

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y PENSAMIENTO CRÍTICO: VISIÓN ONTOAXIOLÓGICA DE LA DIDÁCTICA FUNDAMENTADA EN LA SUB ÁREA QUÍMICA DESDE LA PRAXIS DOCENTE

Lenis Fonseca
Msc. Gerencia Educacional
lenisbeatriz105@gmail.com

Fecha de aceptación: noviembre 2025 Fecha de publicación: diciembre 2025.

Resumen

La integración de la inteligencia emocional (IE) y el pensamiento crítico (PC) en la didáctica de la química constituye una estrategia innovadora para transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje, apoyando al estudiante en la gestión emocional y motivación. El objetivo es edificar una arquitectura teórica ontoepistemológica de la IE y el PC en la didáctica de la química desde la praxis docente, enmarcado en la Línea de Investigación de la UNERG: Educación para el Desarrollo Humano Sustentable, sustentado en Coleman (1995), Freire (2002) y Scheler (2011). Metodológicamente, se adoptó el paradigma interpretativo, enfoque cualitativo y método hermenéutico; la información se recolectó mediante observación participante y entrevistas a tres sujetos de la Unidad Educativa Colegio Don Rufino González, procesada mediante categorización, triangulación y teorización. Los resultados revelaron que la IE actúa como cimiento ontológico para la autorregulación cognitiva, mientras que el PC dota de conciencia ética al saber científico. Se concluye que la visión ontoaxiológica propuesta integra la inteligencia emocional y el pensamiento crítico como fundamentos esenciales para formar estudiantes no solo competentes en el área de química, sino también ciudadanos conscientes, responsables y éticos en su actuar científico-social.

Palabras claves: Inteligencia Emocional, Pensamiento Crítico, Praxis Docente, Didáctica de la Química, Educación, Tecnología y Sociedad.

EMOTIONAL INTELLIGENCE AND CRITICAL THINKING: AN ONTOAXIOLOGICAL VISION OF DIDACTICS BASED ON THE CHEMISTRY SUB-AREA FROM TEACHING PRAXIS

Abstract

The integration of emotional intelligence (EI) and critical thinking (CT) in chemistry didactics constitutes an innovative strategy to transform the teaching-learning process, supporting students in emotional management and motivation. The objective is to build an onto-epistemological theoretical architecture of EI and CT in chemistry didactics from teaching praxis, framed within the UNERG Research Line: Education for Sustainable Human Development, supported by Coleman (1995),

Freire (2002), and Scheler (2011). Methodologically, an interpretive paradigm, qualitative approach, and hermeneutic method were adopted; information was collected through participant observation and interviews with three significant subjects from the Unidad Educativa Colegio "Don Rufino González", processed through categorization, triangulation, and theorization. The results revealed that EI acts as an ontological foundation for cognitive self-regulation, while CT provides ethical awareness to scientific knowledge. It is concluded that the proposed onto-axiological vision integrates emotional intelligence and critical thinking as essential foundations to form students who are not only competent in the area of chemistry, but also conscious, responsible, and ethical citizens in their scientific-social actions.

Keywords: Emotional Intelligence, Critical Thinking, Teaching Praxis, Chemistry Didactics, Education, Technology and Society.

INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE ET PENSÉE CRITIQUE : UNE VISION ONTOAXIOLOGIQUE DE LA DIDACTIQUE FONDÉE SUR LE SOUS-DOMAIN DE LA CHIMIE DANS LA PRATIQUE PÉDAGOGIQUE

Résumé

L'intégration de l'intelligence émotionnelle (IE) et de la pensée critique (PC) dans la didactique de la chimie constitue une stratégie novatrice pour transformer le processus d'enseignement-apprentissage, en soutenant les étudiants dans la gestion de leurs émotions et leur motivation. L'objectif est de construire un cadre théorique onto-épistémologique pour l'IE et la PC dans la didactique de la chimie, fondé sur la pratique pédagogique, s'inscrivant dans l'axe de recherche UNERG : « Éducation pour le développement humain durable », et s'appuyant sur les travaux de Coleman (1995), Freire (2002) et Scheler (2011). Sur le plan méthodologique, le paradigme interprétatif, l'approche qualitative et la méthode herméneutique ont été adoptés. Les données ont été recueillies par observation participante et entretiens avec trois étudiants de l'unité pédagogique Don Rufino González, puis traitées par catégorisation, triangulation et théorisation. Les résultats ont révélé que l'intelligence émotionnelle (IE) constitue un fondement ontologique de l'autorégulation cognitive, tandis que la pensée critique (PC) imprègne les connaissances scientifiques d'une conscience éthique. Il en ressort que la vision onto-axiologique proposée intègre l'intelligence émotionnelle et la pensée critique comme fondements essentiels au développement d'étudiants non seulement compétents en chimie, mais aussi conscients, responsables et éthiques dans leurs actions scientifiques et sociales.

Mots-clés : Intelligence émotionnelle, Pensée critique, Pratique pédagogique, Didactique de la chimie, Éducation, Technologie et Société.

Introducción

En la actualidad, la enseñanza de la química enfrenta nudos críticos relacionados con la desmotivación y la percepción de complejidad abstracta. Esta investigación propone que, al integrar la Inteligencia Emocional (IE) y el Pensamiento Crítico (PC) en la praxis docente, se genera una arquitectura teórica que permite al educador abordar no solo el contenido programático, sino la subjetividad del aprendiz, promoviendo un aprendizaje significativo que contribuye directamente al bienestar y desarrollo humano del estudiante.

La enseñanza de la química en el nivel medio y superior enfrenta un persistente desafío caracterizado por la complejidad inherente de sus conceptos abstractos y la alta carga de memorización, lo que a menudo genera una barrera emocional en los estudiantes. Esta percepción de dificultad intrínseca no solo afecta el rendimiento académico, sino que contribuye significativamente a la falta de motivación, la ansiedad y, consecuentemente, al desinterés por las carreras científicas. Urge, por tanto, un cambio de paradigma que integre elementos psicosociales en la didáctica de la asignatura, reconociendo que el proceso de aprendizaje es un acto integral que requiere del equilibrio emocional. El enfoque debe migrar de una didáctica puramente instruccional a una que gestione proactivamente las respuestas afectivas del estudiante frente al conocimiento científico complejo. Esta transformación es esencial para fomentar la permanencia y el éxito en la sub área química.

La presente investigación se sustenta en la integración sinérgica de dos constructos esenciales: la Inteligencia Emocional (IE) y el Pensamiento Crítico (PC). La IE, según el modelo de Coleman (1995), es crucial para el ámbito educativo, pues permite a los estudiantes manejar la frustración y la ansiedad que devienen de conceptos difíciles, promoviendo la persistencia y la autoeficacia. En paralelo, el PC se adopta desde la perspectiva de la pedagogía crítica de Freire (2002), que no solo busca el dominio cognitivo, sino la capacidad reflexiva del estudiante para cuestionar, analizar y tomar decisiones informadas sobre el conocimiento. La fusión de IE y PC en la didáctica de la química garantiza que la enseñanza no se limite a

la transmisión de fórmulas, sino que fomente un proceso de aprendizaje significativo (Ausubel) y consciente, donde el estudiante sepa qué aprende, cómo se siente al aprender y por qué es relevante.

A pesar de la abundante literatura sobre didáctica, existe un vacío en la comprensión de cómo la praxis docente puede articular conscientemente la IE y el PC dentro del aula de química, más allá de intervenciones aisladas. La problemática central radica en que la enseñanza tradicional ignora la dimensión emocional y axiológica del aprendizaje, limitando la formación integral. En respuesta a esta brecha, el estudio tuvo como objetivo principal Edificar una arquitectura teórica ontoepistemológica de la inteligencia emocional y el pensamiento crítico en la didáctica fundamentada de la sub área química desde la praxis docente. Este propósito implica la creación de un marco que defina el ser (ontología), el conocer (epistemología) y el valor (axiología) del proceso de enseñanza-aprendizaje en esta materia, superando las limitaciones de un enfoque meramente técnico.

La principal contribución de la tesis radica en la proposición de una Visión Ontoaxiológica de la Didáctica, la cual, influenciada por la ética de valores de Scheler (2011), inserta la responsabilidad y la ética en el núcleo de la enseñanza química. Esta propuesta no solo mejora las estrategias pedagógicas para la comprensión conceptual, sino que transforma el rol del docente en un agente de cambio que forma ciudadanos con conciencia científica y social. Las implicaciones prácticas son significativas, pues validan la Praxis Docente reflexiva como el motor de la innovación educativa y ofrecen un modelo viable para integrar la formación humanista en las ciencias duras.

Este estudio se encuentra inserta en la Línea de Investigación de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Centrales Rómulo Gallegos (UNERG): Educación para el Desarrollo Humano Sustentable. Esta adscripción se justifica en la necesidad de trascender la enseñanza técnica de la química hacia una formación integral. Bajo esta perspectiva, se asume que el desarrollo humano sostenible solo es posible si el sistema educativo fomenta ciudadanos capaces de

gestionar su emocionalidad y aplicar un pensamiento crítico ante los desafíos socio-científicos contemporáneos.

Metodología

La estructura investigativa se fundamentó en la naturaleza del propósito central del estudio: edificar una arquitectura teórica ontoepistemológica, lo cual exigió el abandono de los diseños cuantitativos en favor del paradigma interpretativo bajo un enfoque cualitativo. Esta elección metodológica se justifica por la necesidad intrínseca de comprender las realidades subjetivas, los significados y las interpretaciones que los educadores otorgan a la integración de la inteligencia emocional y el pensamiento crítico en su praxis docente. La complejidad de la didáctica de la química demanda una inmersión contextualizada, más que una medición generalizada, alineándose con los principios de la investigación que busca transformar la realidad a partir de la comprensión profunda de sus actores. Por lo tanto, el estudio asumió que el conocimiento debe ser una construcción dialógica con el informante, tal como lo expresa la pedagogía crítica:

Es crucial que toda investigación educativa abrace la comprensión de la realidad social y subjetiva de los participantes, evitando la imposición de categorías externas. El investigador debe comprometerse con el diálogo y la problematización de las situaciones, permitiendo que la voz de los educadores —los sujetos activos del proceso— emerja auténticamente para revelar los sentidos ocultos en su práctica diaria. Este proceso dialógico es el único que garantiza una teorización fundamentada y pertinente al contexto. (Freire, 2002, p. 135)

El procedimiento se condujo bajo el rigor del método hermenéutico, el cual fue esencial para la interpretación contextualizada de los discursos y las acciones observadas, concibiendo la praxis didáctica como un "texto" susceptible de ser decodificado para revelar su estructura ontoaxiológica. La población de estudio fue intencional y altamente especializada, conformada por tres (3) sujetos significantes que ejercen la docencia en la Unidad Educativa Colegio Don Rufino González, ubicada en Santa Cruz, estado Aragua. Estos informantes clave fueron seleccionados por su experiencia y capacidad de reflexión crítica, siendo su voz el

elemento central para la construcción teórica. El desarrollo del trabajo de campo respetó en todo momento la perspectiva de los participantes, garantizando un ambiente de confianza basado en la premisa de que "el diálogo es la esencia de una metodología liberadora" (Freire, 2002, p. 95), lo cual facilitó la co-construcción del conocimiento y la profundización en temas sensibles a la esfera emocional y ética.

La recolección de información se implementó mediante la observación participante y la entrevista semiestructurada, asegurando la triangulación de la información para una visión más completa. La observación se aplicó para capturar la acción didáctica en su contexto natural, con un énfasis particular en la gestión del ambiente emocional y el manejo de la frustración por parte de docentes y estudiantes en la subárea química. Esta técnica fue fundamental, ya que "la inteligencia emocional se manifiesta de forma más clara en el manejo de las crisis y los desafíos pedagógicos" (Coleman, 1995, p. 210), permitiendo registrar el componente conductual de la IE.

Por su parte, la entrevista semiestructurada complementó lo observado al indagar sobre los fundamentos filosóficos y los juicios de valor de la praxis docente. El diálogo se enfocó en la dimensión axiológica, entendiendo que "todo acto educativo consciente está mediado por la jerarquía de valores que le da sentido" (Scheler, 2011, p. 45), aspecto crucial para la teorización ontoaxiológica.

El análisis e interpretación de los datos cualitativos se ejecutó mediante una secuencia rigurosa de técnicas para asegurar la consistencia y el rigor científico. Este proceso inició con la categorización y estructuración de la información textual y observacional, con el objetivo de organizar los patrones y temas emergentes que vinculaban la IE, el PC y la praxis docente. Este método de construcción conceptual está en consonancia con la teoría cognitiva, la cual estipula que:

El investigador, al igual que el aprendiz activo, no es un mero receptor de datos, sino un constructor de teorías que organiza la información en modelos conceptuales que van más allá de lo observable. Este proceso implica una reestructuración constante de las ideas previas para integrar la nueva evidencia y dar forma a una comprensión más profunda y articulada de la didáctica. Es la estructura cognitiva la que

permite dar sentido a los hallazgos y convertirlos en un conocimiento usable. (Bruner, 1980, p. 32)

Posteriormente, se realizó la triangulación de los datos y el marco teórico, vital para validar las categorías y asegurar que la teoría resultante fuera fiel a la realidad empírica. Finalmente, se procedió a la teorización, donde las conclusiones analíticas se consolidaron para edificar la arquitectura ontoepistemológica de la didáctica fundamentada.

Resultados

La investigación cualitativa, guiada por el método hermenéutico, reveló la edificación de una arquitectura teórica ontoepistemológica que integra la Inteligencia Emocional (IE) y el Pensamiento Crítico (PC) en la didáctica de la química. Este hallazgo central valida el propósito del estudio y se estructura en las categorías emergentes: Visión Ontoaxiológica del Docente y Praxis Didáctica Reflexiva-Emocional. La IE se constituyó como un mediador indispensable para abordar los contenidos de alta complejidad, operando en la dimensión ontológica (el ser) del estudiante.

Los informantes clave destacaron que la autorregulación emocional es un prerrequisito para la persistencia cognitiva, un resultado que se alinea con las premisas de la gestión emocional en el aprendizaje. De hecho, "la competencia emocional del docente crea el clima afectivo que determina la posibilidad de enfrentar el fracaso sin derrumbarse" (Salanueva, 2018, p. 55). Esta función de la IE no es accesorio, sino el fundamento que permite al estudiante afrontar la abstracción de la química con resiliencia, transformando la frustración en motor de aprendizaje. La didáctica se convierte, así, en un espacio para el desarrollo integral del ser.

El análisis de la Visión Ontoaxiológica del Docente demostró que el Pensamiento Crítico se articula en el aula a través de la dimensión axiológica (el valor) del conocimiento. La integración del PC impulsa a los docentes a promover una enseñanza que no solo busca la comprensión de las leyes químicas, sino también la reflexión ética sobre sus aplicaciones sociales y ambientales. La necesidad de esta conciencia ética se sustenta filosóficamente en el valor del ser.

El estudio confirmó que la principal tarea del educador de química es "mostrar que el conocimiento científico nunca es neutral, sino que está cargado de un valor ético que debe ser conscientemente evaluado por el estudiante" (Heidegger, 1968, p. 110). Por ello, el PC emerge como el instrumento para el juicio responsable.

Este enfoque va de la mano con la filosofía educativa, la cual insiste en que "la enseñanza del pensamiento crítico es, ante todo, la enseñanza de la habilidad para juzgar con sensatez" (Lipman, 2003, p. 140). La praxis docente se transforma en un acto de crítica social. Este hallazgo central corrobora que la didáctica fundamentada debe ir más allá de los objetivos puramente cognitivos, abordando las implicaciones morales de la ciencia en la sociedad contemporánea, como lo exigen los desafíos del desarrollo sostenible.

La categoría de la Praxis Didáctica Reflexiva-Emocional agrupa las estrategias específicas con las que los docentes logran articular la IE y el PC en la acción (la praxis). Los hallazgos subrayaron que los docentes más eficaces son aquellos que practican una investigación-acción permanente en su propia aula, utilizando la reflexión como un ciclo de mejora continua. Los sujetos significantes demostraron una alta capacidad de juicio profesional, ajustando los planes de clase según la respuesta emocional del grupo, lo cual es fundamental para una didáctica dinámica. Es en esta praxis donde la teoría se convierte en acción concreta. Los resultados destacan que:

La auténtica didáctica no es la aplicación mecánica de métodos, sino una forma de investigación-acción que permite al docente transformar el currículo en la práctica viva. Esta transformación requiere que el educador se vea a sí mismo no como un mero ejecutor, sino como un generador de conocimiento práctico que reflexiona sobre sus fallas y éxitos, adaptando continuamente su enseñanza a las complejas interacciones sociales y emocionales de sus estudiantes. (Elliot, 1991, p. 150)

Esta reflexividad constante es la que permite el desarrollo profesional continuo, pues "el crecimiento docente es un proceso que se construye sobre la experiencia guiada y la autoevaluación rigurosa" (Zabalza, 2012, p. 88). La praxis es, en esencia, un currículo en movimiento.

Finalmente, la Teorización cumplió el objetivo al consolidar el modelo de la Arquitectura Teórica Ontoepistemológica. Este modelo integra las tres dimensiones del conocimiento Ser, Valor y Acción a través de un proceso didáctico que se valida en el contexto cualitativo. La credibilidad del modelo se sustenta en la riqueza de las narrativas docentes y la congruencia de las categorías emergentes. La construcción teórica final se asemeja al proceso de connoisseurship cualitativo, pues requiere de la habilidad del investigador para discernir los matices y la calidad de los datos recopilados, tal como se plantea que "La calidad de la investigación debe medirse por su capacidad de evocar la realidad y por la sensibilidad que el investigador muestra hacia los matices del contexto estudiado" (Eisner, 1991, p. 25).

Los resultados demuestran que la visión ontoaxiológica transforma la didáctica de la química en un proyecto de vida, donde el conocimiento impulsa la autonomía moral. El valor de este modelo para la comunidad científica reside en la profundidad de la interpretación, ya que "la comprensión cualitativa es un conocimiento situado y su validez reside en la transferibilidad a contextos similares, no en la generalización estadística" (Flick, 2007, p. 30). Este hallazgo sienta las bases para futuras investigaciones que busquen la ética y la emoción en la enseñanza de las ciencias exactas.

Tabla 1.
Matriz de Análisis Cualitativo: Proceso de Construcción de la Arquitectura Teórica Ontoepistemológica.

Fase 1: Categorización (Datos Empíricos)	Fase 2: Estructuración (Categorías Centrales)	Fase 3: Contrastación Triangulación (Validación)	Resultado Clave (Aporte Ontoaxiológico)
Códigos iniciales: Manejo de frustración en clase; ajuste del plan por ansiedad; el error como motor; reflexión posterior a la lección.	Categoría Central 1: Praxis Didáctica Reflexiva-Emocional (IE en Acción)	Triangulación Data-Teoría: Congruencia entre la narrativa docente y la teoría de la IE (Coleman) y la Investigación-Acción (Elliot).	La Inteligencia Emocional (IE) es el fundamento Ontológico (del Ser) que garantiza la persistencia y la autorregulación del estudiante en contenidos complejos de Química.
Códigos iniciales: Preguntas sobre el	Categoría Central 2: Visión Ontoaxiológica del	Triangulación Data-Teoría: Congruencia entre la	El Pensamiento Crítico (PC) es el instrumento Axiológico

impacto ambiental de reacciones; debate sobre ética científica; promoción del juicio sensato; valores como guía de la enseñanza.	Docente (PC en Valor)	intención docente y la Filosofía Educativa (Scheler) y el Pensamiento Crítico (Freire/Lipman).	(del Valor) que dota de conciencia ética y responsabilidad social al conocimiento químico.
Códigos iniciales: Integración de IE y PC; rol del docente como investigador; enseñanza para la autonomía; conocimiento aplicado con conciencia.	Categoría Central 3: Didáctica Fundamentada (Modelo de Integración)	Teorización: Fusión de categorías validadas para construir la Arquitectura Teórica final.	Arquitectura Teórica Ontoepistemológica: Modelo que integra el Ser (IE), el Valor (PC) y la Acción (Praxis) para formar un estudiante competente y responsable.

Fuente: Fonseca (2025).

Discusión

El hallazgo central de la investigación, la Arquitectura Teórica Ontoepistemológica de la Didáctica Fundamentada, establece una redefinición paradigmática del quehacer docente en la sub área química. Los resultados demuestran que la efectividad pedagógica en la ciencia no reside únicamente en el dominio disciplinar, sino en la capacidad de integrar las inteligencias intrapersonal e interpersonal, tal como lo conceptualiza el marco de las inteligencias múltiples. Este aporte confronta directamente los modelos didácticos tradicionales centrados solo en la lógica, proponiendo que la IE es el fundamento ontológico que habilita la perseverancia cognitiva. El modelo teórico valida la necesidad de que la didáctica de la química se convierta en una práctica especializada que articule el conocimiento de la materia con las estrategias pedagógicas y la comprensión del estudiante. La tesis doctoral sustenta que:

La efectividad en la didáctica especializada no se logra sin la integración del Conocimiento Pedagógico del Contenido (PCK). El docente debe poseer la capacidad de transformar su conocimiento disciplinar en representaciones que sean comprensibles para el estudiante, lo cual implica entender tanto la naturaleza de la materia

como las dificultades afectivas y cognitivas del alumno. (Shulman, 1986, p. 9)

Por lo tanto, el principal aporte de esta arquitectura es situar la IE y el PC como elementos inseparables del Conocimiento Pedagógico del Contenido (PCK) en la química.

La categoría de la Praxis Didáctica Reflexiva-Emocional confirma que el docente actúa como un investigador en el aula, validando la necesidad de que la reflexión constante sea el motor de la mejora continua. Esta visión del docente como "profesional reflexivo" (Schön, 1983) es el puente entre la teoría ontoepistemológica y su aplicación práctica, demostrando que la acción didáctica es siempre contextual y adaptable, en contraste con modelos prescriptivos. El Pensamiento Crítico, en esta praxis, se convierte en una herramienta para la racionalidad dialógica, donde la enseñanza de la química se orienta a que los estudiantes no solo adquieran hechos, sino que desarrollen estándares de claridad, precisión y relevancia para evaluar la información.

En este sentido, los resultados se alinean con la pedagogía del pensamiento crítico, la cual establece que "el objetivo de la educación es desarrollar la habilidad del estudiante para aplicar estándares intelectuales universales a cualquier contenido" (Paul & Elder, 2007, p. 35). La confrontación con estos trabajos previos evidencia que el modelo propuesto no solo aborda el *qué* (PC), sino el *cómo* el docente debe aplicar esta competencia a través de la reflexión en y sobre la acción para maximizar su impacto ético y emocional:

El profesional reflexivo, en su práctica, experimenta situaciones de indeterminación que no pueden resolverse con la aplicación de reglas preestablecidas. Es en estos momentos de incertidumbre donde el docente debe recurrir a la reflexión en la acción, improvisando y ajustando sus estrategias de forma inmediata, y luego, a la reflexión sobre la acción, para aprender y consolidar un conocimiento práctico que es fundamentalmente único para su contexto. (Schön, 1983, p. 61)

El aporte más significativo de esta investigación al campo de la Didáctica de las Ciencias es la formulación de la Visión Ontoaxiológica, que supera la clásica dicotomía entre la formación científica y la humanista. Al integrar el componente axiológico (el valor ético) en la enseñanza de la química, la investigación se posiciona en la frontera de la educación para la ciudadanía global. La tesis demuestra que el desarrollo de la competencia emocional en el estudiante es un acto de justicia educativa, ya que "la educación emocional no es un lujo, sino una necesidad que permite a los individuos afrontar los desafíos de la vida con equilibrio y bienestar" (Bisquerra, 2003, p. 120). Finalmente, esta visión ontoaxiológica contribuye al debate sobre el propósito de la educación superior, promoviendo un modelo formativo que, además de la competencia técnica, prioriza la moralidad y la autonomía. Este enfoque se consolida con las perspectivas sobre el humanismo, entendiendo que:

La tarea de cultivar la humanidad en el estudiante implica desarrollar la capacidad de razonamiento crítico, la pertenencia a una sociedad global y, fundamentalmente, la imaginación narrativa, es decir, la capacidad de verse a sí mismo y a los demás como seres humanos con emociones, deseos y proyectos de vida. Esta es la base para una ciudadanía democrática y ética, lo cual se aplica de igual manera a las ciencias exactas. (Nussbaum, 2010, p. 75)

El estudio, por lo tanto, sienta las bases para futuras líneas de investigación centradas en la medición del impacto ético de la enseñanza de las ciencias.

Conclusiones

Estas se derivan directamente del cumplimiento del propósito de edificar la arquitectura teórica ontoepistemológica, revelando hallazgos trascendentales para la didáctica de las ciencias.

1. Reafirmación de la Visión Ontoaxiológica en la Didáctica Química

La investigación concluye que la enseñanza efectiva de la química debe operar bajo una Visión Ontoaxiológica, integrando el Ser (ontología), el Valor (axiología) y el Conocer (epistemología). Este modelo establece que la Inteligencia Emocional (IE) es el cimiento ontológico que habilita la perseverancia y la

autorregulación necesarias para que los estudiantes afronten la complejidad de la subárea. Sin la gestión efectiva de la frustración y la ansiedad, el aprendizaje se estanca. Por lo tanto, el desarrollo de la IE no es un suplemento, sino una precondition didáctica para el éxito en las ciencias exactas, redefiniendo la competencia científica.

2. El Pensamiento Crítico como Instrumento de Conciencia Ética

Se concluye que el Pensamiento Crítico (PC) en la didáctica de la química se manifiesta fundamentalmente como un instrumento axiológico que dota de responsabilidad al conocimiento. Los resultados demuestran que el PC va más allá de la resolución lógica de problemas, exigiendo la evaluación ética de las implicaciones del saber químico en el contexto social y ambiental. Esta conclusión valida la necesidad de que la Praxis Docente evolucione a una mediación problematizadora, donde el juicio moral y el debate sobre la ciencia son tan importantes como el dominio de la nomenclatura. La tesis establece que la formación de científicos éticos depende directamente de esta articulación didáctica.

3. La Praxis Docente como Investigación-Acción Reflexiva

El estudio concluye que la Didáctica Fundamentada se materializa únicamente a través de una Praxis Docente Reflexiva-Emocional. Los docentes efectivos operan como investigadores de su propia aula, utilizando la reflexión en y sobre la acción para ajustar sus estrategias en función de las dinámicas emocionales del grupo. La integración de la IE y el PC exige una alta competencia profesional por parte del educador, capaz de movilizar saberes disciplinares, pedagógicos, emocionales y éticos de forma simultánea. Esta conclusión sitúa la práctica del profesor como el epicentro de la innovación, exigiendo una redefinición de los programas de formación docente para incorporar la reflexividad y la conciencia emocional como habilidades troncales.

Referencias

Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.

- Bruner, J. S. (1980). *Toward a theory of instruction*. Belknap Press of Harvard University Press.
- Coleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam Books.
- Dewey, J. (1952). *Experience and education*. Collier Books.
- Eisner, E. W. (1991). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. Macmillan Publishing Company.
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Open University Press.
- Flick, U. (2007). *Designing qualitative research*. SAGE Publications.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3ª ed., pp. 191–215). SAGE Publications.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action: Reason and the rationalization of society* (Vol. 1). Beacon Press.
- Heidegger, M. (1968). *¿Qué es metafísica?* Editorial Losada.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education* (2ª ed.). Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.
- Paul, R. y Elder, L. (2007). *The miniature guide to critical thinking concepts and tools*. Foundation for Critical Thinking.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Salanueva, A. (2018). *Inteligencia emocional y docencia: Claves para una práctica educativa eficaz*. Editorial Narcea.
- Scheler, M. (2011). *Ética: Nuevo ensayo de fundamentación de un personalismo ético*. Encuentro Ediciones.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Zabalza, M. A. (2012). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Narcea Ediciones.

GESTIÓN DE RIESGOS Y CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Maira Elizabeth Conforme Minaya

Magíster en Gestión de Riesgos

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

maira.conforme1@gmail.com

Fecha de aceptación: noviembre 2025 Fecha de publicación: diciembre 2025.

Resumen

Este trabajo analiza la relación estratégica entre la gestión de riesgos y la calidad en la educación superior dentro de un contexto global de incertidumbre. El estudio, con un enfoque descriptivo-analítico, sostiene que la calidad universitaria no se limita a resultados académicos, sino que requiere una gestión organizacional integral capaz de anticipar eventos que afecten los objetivos institucionales. Se identifican diversas tipologías de riesgo (administrativos, académicos, normativos, tecnológicos y reputacionales) y se propone la integración de marcos como ISO 31000 y COSO ERM para fortalecer la toma de decisiones y la resiliencia institucional. Finalmente, se concluye que una cultura orientada a la prevención y la mejora continua es esencial para garantizar la sostenibilidad y la excelencia académica en las universidades contemporáneas.

Palabras clave: Gestión de riesgos, Calidad educativa, Educación superior, Aseguramiento de la calidad, Incertidumbre

127

RISK MANAGEMENT AND QUALITY IN HIGHER EDUCATION

Abstract

This paper analyzes the strategic relationship between risk management and quality in higher education within a global context of uncertainty. Using a descriptive-analytical approach, the study argues that university quality is not limited to academic outcomes but requires comprehensive organizational management capable of anticipating events that may affect institutional objectives. Various risk typologies are identified—administrative, academic, regulatory, technological, and reputational—and the integration of frameworks such as ISO 31000 and COSO ERM is proposed to strengthen decision-making and institutional resilience. Finally, the work concludes that a culture focused on prevention and continuous improvement is essential to ensuring sustainability and academic excellence in contemporary universities.

Keywords: Risk management, Educational quality, Higher education, Quality assurance, Uncertainty.

GESTION DES RISQUES ET QUALITÉ DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Résumé

Ce travail analyse la relation stratégique entre la gestion des risques et la qualité dans l'enseignement supérieur dans un contexte mondial d'incertitude. À travers une approche descriptive et analytique, l'étude soutient que la qualité universitaire ne se limite pas aux résultats académiques, mais nécessite une gestion organisationnelle intégrale capable d'anticiper les événements affectant les objectifs institutionnels. Diverses typologies de risques sont identifiées (administratifs, académiques, normatifs, technologiques et réputationnels) et l'intégration de cadres tels que ISO 31000 et COSO ERM est proposée pour renforcer la prise de décision et la résilience institutionnelle. En conclusion, l'auteure affirme qu'une culture orientée vers la prévention et l'amélioration continue est essentielle pour garantir la durabilité et l'excellence académique des universités contemporaines.

Mots-clés : Gestion des risques, Qualité éducative, Enseignement supérieur, Assurance qualité, Incertitude.

Introducción

La educación superior se encuentra inmersa en un contexto global caracterizado por la incertidumbre, la complejidad organizacional y la acelerada transformación social, tecnológica y normativa. Las instituciones universitarias enfrentan desafíos crecientes relacionados con la sostenibilidad financiera, la calidad académica, la gestión administrativa, la rendición de cuentas y el cumplimiento de estándares exigidos por organismos nacionales e internacionales de evaluación y acreditación.

En este escenario, la gestión de riesgos adquiere un papel estratégico para fortalecer la calidad institucional y garantizar la continuidad de los procesos educativos. Tradicionalmente, la calidad en la educación superior ha sido abordada desde una perspectiva centrada en los resultados académicos, la evaluación curricular y el desempeño docente.

Sin embargo, diversos autores coinciden en que la calidad universitaria es un concepto integral que involucra también la gestión organizacional, la planificación

estratégica, el uso eficiente de los recursos y la capacidad institucional para anticipar y gestionar situaciones de riesgo (Harvey & Green, 1993; Dias Sobrinho, 2018). La gestión de riesgos, entendida como un proceso sistemático de identificación, análisis y tratamiento de eventos potenciales que pueden afectar el logro de los objetivos institucionales, se presenta como una herramienta clave para apoyar la toma de decisiones y promover una cultura de prevención en las instituciones de educación superior (ISO 31000, 2018; COSO, 2017).

Su integración en la gestión universitaria permite no solo reducir impactos negativos, sino también identificar oportunidades de mejora y fortalecer los sistemas de aseguramiento de la calidad. El presente capítulo tiene como objetivo analizar la relación entre la gestión de riesgos y la calidad en la educación superior, destacando su relevancia como eje transversal en la gestión universitaria. A partir de un enfoque descriptivo-analítico, se revisan aportes teóricos actuales y se reflexiona sobre la importancia de incorporar la gestión de riesgos en los procesos administrativos y académicos de las instituciones universitarias.

La gestión de riesgos en el contexto organizacional contemporáneo

La gestión de riesgos ha evolucionado significativamente en las últimas décadas, pasando de enfoques reactivos y fragmentados a modelos integrales vinculados con la estrategia organizacional. De acuerdo con la norma ISO 31000 (2018), la gestión de riesgos es un proceso estructurado que permite a las organizaciones identificar, evaluar y tratar los riesgos de manera sistemática, con el propósito de crear y proteger el valor institucional.

El modelo Enterprise Risk Management (ERM) propuesto por el Committee of Sponsoring Organizations of the Treadway Commission (COSO) destaca que la gestión de riesgos debe integrarse a la estrategia y al desempeño organizacional, permitiendo a las instituciones anticipar eventos que puedan afectar el cumplimiento de sus objetivos (COSO, 2017). Este enfoque enfatiza la importancia de la toma de decisiones informadas y de la responsabilidad institucional en contextos de incertidumbre.

Autores como Kaplan y Mikes (2012) señalan que no todos los riesgos pueden ser gestionados de la misma manera, por lo que resulta fundamental clasificarlos y comprender su naturaleza. En este sentido, distinguen entre riesgos prevenibles, riesgos estratégicos y riesgos externos, cada uno de los cuales requiere estrategias de gestión diferenciadas.

En el ámbito de la educación superior, la gestión de riesgos se vuelve especialmente relevante debido a la diversidad de procesos académicos y administrativos que convergen en la institución universitaria. Aven (2019) sostiene que una gestión de riesgos efectiva contribuye a fortalecer la resiliencia organizacional, entendida como la capacidad de las instituciones para adaptarse y responder de manera adecuada a situaciones adversas.

Enfoques teóricos de la calidad en la educación superior

La calidad en la educación superior ha sido objeto de amplio debate académico y político. Harvey y Green (1993) proponen diversas concepciones de calidad, entre ellas la calidad como excelencia, como cumplimiento de estándares, como adecuación al propósito y como transformación. Estas perspectivas evidencian que la calidad universitaria no puede reducirse a un único indicador, sino que debe abordarse de manera integral.

Desde una visión latinoamericana, Dias Sobrinho (2018) plantea que la calidad en la educación superior está estrechamente vinculada con la responsabilidad social universitaria, la pertinencia de la formación y el compromiso con el desarrollo social. En este marco, la gestión institucional adquiere un rol fundamental para garantizar procesos educativos coherentes con las necesidades del entorno.

Organismos internacionales como la UNESCO (2021, 2023) destacan que la calidad educativa implica no solo la excelencia académica, sino también la equidad, la sostenibilidad y la capacidad institucional para responder a contextos cambiantes. Estos elementos requieren una gestión universitaria sólida, capaz de anticipar riesgos y tomar decisiones estratégicas.

La calidad, entendida como un proceso de mejora continua, demanda mecanismos de evaluación, planificación y control que permitan identificar debilidades y oportunidades de mejora. En este sentido, la gestión de riesgos se convierte en un componente clave para fortalecer los sistemas de aseguramiento de la calidad en la educación superior.

La educación superior frente a escenarios de riesgo e incertidumbre

Las instituciones de educación superior operan en entornos caracterizados por un alto nivel de incertidumbre, derivados de factores internos y externos que inciden directamente en su funcionamiento. Entre estos factores se encuentran los cambios en las políticas públicas, las exigencias de los organismos de acreditación, la transformación digital, las dinámicas del mercado laboral y las expectativas crecientes de la sociedad respecto a la calidad educativa.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD, 2022) señala que las universidades enfrentan escenarios cada vez más complejos que requieren capacidades institucionales para anticipar riesgos y responder de manera estratégica. En este contexto, la gestión de riesgos se presenta como un enfoque que permite comprender la naturaleza de la incertidumbre y reducir su impacto en los procesos académicos y administrativos.

Autores como Aven (2020) sostienen que la incertidumbre no debe entenderse únicamente como una amenaza, sino también como una oportunidad para el aprendizaje organizacional y la innovación. Desde esta perspectiva, la gestión de riesgos en la educación superior contribuye a fortalecer la capacidad adaptativa de las instituciones, permitiéndoles responder de manera flexible y planificada ante situaciones adversas.

La pandemia por COVID-19 evidenció de forma clara la vulnerabilidad de muchas instituciones de educación superior frente a eventos inesperados. La falta de planes de contingencia, de infraestructura tecnológica adecuada y de estrategias de gestión de riesgos limitó la capacidad de respuesta institucional, afectando la continuidad académica y la calidad educativa (UNESCO, 2021). Este escenario

puso de manifiesto la necesidad de integrar la gestión de riesgos como un componente estructural de la gestión universitaria.

5. Tipología de riesgos en las instituciones de educación superior

La identificación y clasificación de los riesgos constituye una etapa fundamental en el proceso de gestión de riesgos. En las instituciones de educación superior, los riesgos pueden manifestarse en diversas dimensiones, afectando tanto los procesos académicos como administrativos.

5.1 Riesgos administrativos y financieros

Los riesgos administrativos están asociados a la gestión de recursos humanos, financieros y materiales. Una planificación deficiente, el uso inadecuado de los recursos o la ausencia de controles internos pueden generar ineficiencias que impactan negativamente en la calidad institucional. Chiavenato (2017) destaca que una administración ineficaz compromete el logro de los objetivos organizacionales y limita la capacidad de mejora continua.

5.2 Riesgos académicos

Los riesgos académicos se relacionan con la planificación curricular, la evaluación del aprendizaje, el desempeño docente y la pertinencia de los programas de estudio. De acuerdo con Tünnermann Bernheim (2018), la calidad académica depende de la coherencia entre los objetivos formativos, los contenidos y las metodologías de enseñanza, aspectos que pueden verse afectados por una gestión inadecuada de los riesgos.

5.3 Riesgos normativos y legales

El incumplimiento de normativas legales y disposiciones de los organismos de control representa un riesgo significativo para las instituciones de educación superior. Estos riesgos pueden derivar en sanciones, pérdida de acreditaciones o deterioro de la imagen institucional. La gestión de riesgos permite anticipar cambios normativos y garantizar el cumplimiento oportuno de las obligaciones legales.

5.4 Riesgos tecnológicos

La transformación digital ha incrementado la dependencia de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación superior. Fallas en la

infraestructura tecnológica, problemas de ciberseguridad o una gestión inadecuada de la información pueden afectar la continuidad académica y la calidad del servicio educativo (OECD, 2023).

5.5 Riesgos reputacionales

La reputación institucional es un activo intangible fundamental para las universidades. Situaciones como conflictos internos, deficiencias en la calidad académica o una gestión poco transparente pueden generar riesgos reputacionales que impactan en la confianza de la comunidad educativa y de la sociedad en general.

Gestión de riesgos como eje transversal del aseguramiento de la calidad

Integrar la gestión de riesgos como eje transversal del aseguramiento de la calidad implica reconocer su valor estratégico en la gestión universitaria. De acuerdo con la norma ISO 31000 (2018), la gestión de riesgos debe incorporarse en todos los procesos organizacionales, desde la planificación estratégica hasta la evaluación de resultados.

En el ámbito de la educación superior, esta integración permite fortalecer los sistemas de calidad institucional al proporcionar información relevante para la toma de decisiones. Kaplan y Mikes (2012) destacan que una adecuada gestión de riesgos facilita la priorización de acciones y la asignación eficiente de recursos, elementos clave para el aseguramiento de la calidad.

La gestión de riesgos contribuye a la mejora continua al permitir identificar debilidades en los procesos académicos y administrativos, establecer planes de acción preventivos y evaluar su efectividad. Este enfoque favorece una cultura organizacional orientada a la prevención, la responsabilidad y la transparencia, principios fundamentales de la calidad universitaria.

Asimismo, la incorporación de la gestión de riesgos en los procesos de evaluación y acreditación permite a las instituciones demostrar su capacidad para anticipar y gestionar situaciones adversas, fortaleciendo su credibilidad ante los organismos reguladores y la sociedad. En este sentido, la gestión de riesgos no solo

apoya el cumplimiento de estándares de calidad, sino que se convierte en un factor diferenciador en la gestión universitaria.

Gestión de riesgos y toma de decisiones en la gestión universitaria

La toma de decisiones constituye uno de los procesos más relevantes en la gestión universitaria, ya que de ella dependen la planificación institucional, la asignación de recursos y la implementación de políticas académicas y administrativas. En contextos caracterizados por la incertidumbre, la gestión de riesgos se convierte en un insumo fundamental para fortalecer la racionalidad y la efectividad de las decisiones organizacionales.

Mintzberg (2017) sostiene que la toma de decisiones en las organizaciones no responde únicamente a modelos racionales, sino que está influida por factores contextuales, estructurales y humanos. En este sentido, la gestión de riesgos aporta información sistemática que permite reducir la incertidumbre y anticipar escenarios posibles, facilitando decisiones más informadas y coherentes con los objetivos institucionales.

Desde el enfoque del Enterprise Risk Management (ERM), el COSO (2017) enfatiza que la gestión de riesgos debe integrarse a los procesos de toma de decisiones estratégicas, operativas y financieras. En las instituciones de educación superior, esto implica considerar los riesgos asociados a la apertura de nuevos programas académicos, la inversión en infraestructura, la incorporación de tecnologías educativas y la gestión del talento humano.

Kaplan y Mikes (2012) señalan que una adecuada clasificación de los riesgos permite a los directivos adoptar estrategias diferenciadas para su gestión. En el ámbito universitario, esta clasificación resulta especialmente relevante, ya que no todos los riesgos pueden ser eliminados; algunos deben ser asumidos de manera consciente como parte del desarrollo institucional. La gestión de riesgos, por tanto, no busca eliminar la incertidumbre, sino gestionarla de forma estratégica.

Cultura organizacional, prevención y mejora continua

La implementación efectiva de la gestión de riesgos en la educación superior requiere el desarrollo de una cultura organizacional orientada a la prevención y la

mejora continua. La cultura institucional influye directamente en la forma en que los riesgos son percibidos, comunicados y gestionados dentro de la organización.

Schein (2017) destaca que la cultura organizacional se construye a partir de valores, creencias y prácticas compartidas, las cuales condicionan el comportamiento de los miembros de la institución. En este marco, promover una cultura de gestión de riesgos implica fomentar la participación, la responsabilidad compartida y la comunicación transparente.

La mejora continua, como principio fundamental de la calidad educativa, se sustenta en la evaluación permanente de los procesos institucionales. Deming (1986), a través del ciclo PHVA (planificar, hacer, verificar y actuar), plantea un modelo que se articula de manera natural con la gestión de riesgos, al permitir identificar áreas críticas y establecer acciones correctivas y preventivas.

En las instituciones de educación superior, la integración de la gestión de riesgos y la mejora continua favorece el aprendizaje organizacional y la innovación en la gestión. Según la UNESCO (2023), las universidades que adoptan enfoques preventivos y sistemáticos están mejor preparadas para responder a los desafíos del entorno y garantizar la calidad educativa de manera sostenible.

Implicaciones para la gestión administrativa universitaria

La gestión administrativa constituye un componente esencial del funcionamiento de las instituciones de educación superior. Una administración eficiente y orientada a la calidad requiere mecanismos que permitan anticipar riesgos, optimizar recursos y garantizar la continuidad de los procesos institucionales.

Chiavenato (2017) afirma que la gestión administrativa moderna debe centrarse en la planificación, la organización y el control, incorporando herramientas que faciliten la toma de decisiones y la evaluación del desempeño. En este contexto, la gestión de riesgos se presenta como un recurso estratégico para fortalecer la gestión administrativa universitaria.

Entre las principales implicaciones de la gestión de riesgos en la administración universitaria se destacan la mejora en la planificación institucional,

el fortalecimiento de los controles internos, la reducción de ineficiencias y el cumplimiento de las normativas vigentes. Asimismo, la gestión de riesgos contribuye a una asignación más racional de los recursos financieros y humanos, aspectos clave para la calidad institucional.

La adopción de modelos de gestión de riesgos permite a las universidades identificar procesos críticos, establecer prioridades y diseñar planes de contingencia que garanticen la continuidad académica y administrativa. De este modo, la gestión administrativa deja de ser reactiva y se orienta hacia un enfoque preventivo y estratégico.

Retos y perspectivas de la gestión de riesgos en la educación superior

A pesar de los avances en materia de gestión de riesgos, su implementación en las instituciones de educación superior enfrenta diversos retos. Entre los principales se encuentran la resistencia al cambio, la falta de formación especializada, la limitada disponibilidad de recursos y la ausencia de políticas institucionales claras.

La OECD (2023) señala que uno de los principales desafíos para las universidades es integrar la gestión de riesgos de manera transversal en todos los niveles de la organización, evitando que se limite a acciones aisladas o formales. Para ello, resulta fundamental fortalecer las capacidades institucionales y promover una visión estratégica de largo plazo.

No obstante, la gestión de riesgos también ofrece importantes oportunidades para la educación superior. La incorporación de enfoques preventivos y sistemáticos permite mejorar la calidad de la gestión, fortalecer la gobernanza universitaria y responder de manera más eficaz a los cambios del entorno.

En el futuro, la gestión de riesgos en la educación superior deberá adaptarse a nuevos escenarios relacionados con la transformación digital, la internacionalización de la educación y las demandas de una sociedad cada vez más exigente. En este contexto, la gestión de riesgos se consolida como un componente esencial para la calidad y la sostenibilidad institucional.

Aportes del enfoque de gestión de riesgos a la calidad educativa

La incorporación del enfoque de gestión de riesgos en las instituciones de educación superior aporta de manera significativa al fortalecimiento de la calidad educativa, al ofrecer un marco sistemático para la identificación de debilidades, la anticipación de escenarios adversos y la toma de decisiones informadas. Este enfoque permite trascender una visión reactiva de la gestión universitaria y avanzar hacia modelos preventivos y estratégicos, alineados con los principios de mejora continua y sostenibilidad institucional.

Diversos estudios coinciden en que la calidad educativa no puede desvincularse de la capacidad de las instituciones para gestionar la incertidumbre y responder de manera efectiva a los cambios del entorno (Harvey & Green, 1993; UNESCO, 2023). En este sentido, la gestión de riesgos contribuye a fortalecer los sistemas de aseguramiento de la calidad al integrar la evaluación de riesgos en los procesos de planificación, seguimiento y evaluación institucional.

Desde la perspectiva del Enterprise Risk Management, el COSO (2017) sostiene que la gestión de riesgos crea valor organizacional cuando se integra a la estrategia y al desempeño. En la educación superior, este valor se manifiesta en la mejora de la gobernanza universitaria, la optimización del uso de recursos y el fortalecimiento de la confianza de la comunidad educativa y de los organismos de control.

Asimismo, la gestión de riesgos favorece la coherencia entre los objetivos institucionales y las acciones administrativas y académicas, contribuyendo a una mayor alineación entre la misión universitaria y las prácticas de gestión. Aven (2019) destaca que las organizaciones que gestionan adecuadamente sus riesgos desarrollan una mayor resiliencia, entendida como la capacidad para adaptarse y aprender frente a situaciones adversas.

En términos de calidad educativa, este enfoque permite identificar procesos críticos, prevenir fallas en la gestión académica y administrativa, y establecer planes de acción orientados a la mejora. De este modo, la gestión de riesgos se consolida

como un componente clave para el aseguramiento de la calidad en la educación superior.

Conclusiones

La gestión de riesgos se configura como un elemento estratégico para el fortalecimiento de la calidad en la educación superior, al permitir a las instituciones universitarias anticipar amenazas, optimizar la toma de decisiones y promover una cultura organizacional orientada a la prevención y la mejora continua. En contextos caracterizados por la incertidumbre y la complejidad, este enfoque se convierte en una herramienta indispensable para garantizar la sostenibilidad institucional y la excelencia académica.

A lo largo del presente capítulo se ha evidenciado que la calidad educativa no depende únicamente de los resultados académicos, sino también de la capacidad de las instituciones para gestionar de manera eficiente sus procesos administrativos, cumplir con las normativas vigentes y responder de forma estratégica a los desafíos del entorno. La gestión de riesgos aporta un marco metodológico que fortalece estos procesos y contribuye al aseguramiento de la calidad universitaria.

Integrar la gestión de riesgos como eje transversal de la calidad implica un compromiso institucional que involucra a todos los niveles de la organización. Este compromiso se traduce en una gestión universitaria más responsable, transparente y orientada a la mejora continua. En este sentido, la gestión de riesgos no debe entenderse únicamente como una exigencia normativa, sino como una oportunidad para fortalecer la calidad educativa y el impacto social de la educación superior.

Finalmente, se concluye que las instituciones de educación superior que incorporan la gestión de riesgos en su gestión estratégica están mejor preparadas para enfrentar los retos actuales y futuros del sistema educativo, consolidando una educación de calidad, pertinente y sostenible.

Referencias

Chiavenato, I. (2017). *Introducción a la teoría general de la administración* (9.^a ed.). McGraw-Hill Educación.

- COSO. (2017). *Gestión del riesgo empresarial: Integración con la estrategia y el desempeño*. Committee of Sponsoring Organizations of the Treadway Commission.(Traducción oficial al español del Enterprise Risk Management – ERM)
- Deming, W. E. (1989). *Calidad, productividad y competitividad: La salida de la crisis*. Díaz de Santos. s/f.(Edición en español ampliamente utilizada en educación y gestión)
- Dias Sobrinho, J. (2018). *Evaluación y calidad de la educación superior*. CLACSO.
- Harvey, L., & Green, D. (1993). *Definición de la calidad*. *Revista de Educación*, (302), 9–34.Versión en español ampliamente citada en estudios sobre calidad educativa)
- ISO. (2018). ISO 31000:2018 *Gestión del riesgo – Directrices*. Organización Internacional de Normalización.
- (UNESCO). (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social*
- Mintzberg, H. (2017). *Dirigir organizaciones: Mitos y realidades*. Ediciones Deusto.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura *la educación*. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2023). *Garantía de la calidad en la educación superior: Perspectivas globales*. UNESCO.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2022). *Panorama de la educación 2022*. OCDE Publishing.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2023). *Tendencias globales en la educación superior*. OCDE Publishing.
- Schein, E. H. (2017). *Cultura organizacional y liderazgo* (5.ª ed.). Wiley.
- Tünnermann Bernheim, C. (2018). *La educación superior en América Latina: Reflexiones y desafíos*. UNESCO–IESALC.

EL ARQUITECTO COMO PENSADOR PROYECTUAL HACIA UNA VISIÓN COMPLEJA DEL PROYECTO

José Ángel Machado Alvarado
Dr. En Ciencias de la Educación
<https://orcid.org/0000-0001-9550-1681>
Universidad Central de Venezuela UCV-FAU
Caracas, Venezuela
joseangelmachado1211@hotmail.com

Resumen

El presente artículo tiene como propósito comprender el accionar del arquitecto como pensador proyectual, situando su quehacer en el marco del pensamiento complejo. Se parte de la premisa de que proyectar no es un proceso lineal ni estrictamente técnico, sino un ejercicio de articulación entre saberes, culturas y realidades. Bajo esta perspectiva, el arquitecto se reconoce como un intelectual práctico que, a través de la reflexión crítica, integra dimensiones técnicas, sociales, culturales, ambientales y simbólicas en el acto proyectual. El contenido se estructura en torno a tres ejes: el pensamiento proyectual como ejercicio complejo, la figura del arquitecto como articulador de saberes y la complejidad del proyecto en la contemporaneidad. Metodológicamente, se enmarca en el paradigma interpretativo, empleando la hermenéutica como vía para la resignificación de fuentes documentales. Se concluye que la complejidad ofrece un marco fértil para comprender la práctica arquitectónica como un proceso abierto y multidimensional, en el cual el arquitecto deja de ser solo diseñador de formas para convertirse en un agente crítico de transformación cultural y social.

Palabras clave: Arquitecto, Pensamiento proyectual, Complejidad, Proyecto arquitectónico, Investigación documental.

THE ARCHITECT AS A PROJECTUAL THINKER TOWARDS A COMPLEX VISION OF THE PROJECT

Abstract

The purpose of this article is to understand the architect's role as a project thinker, situating his or her work within the framework of complex thought. It is based on the premise that design is not a linear or strictly technical process, but rather an exercise in articulating knowledge, cultures, and realities. From this perspective, the architect is recognized as a practical intellectual who, through critical reflection, integrates technical, social, cultural, environmental, and symbolic dimensions into the act of design. The content is structured around three axes: project thinking as a complex

exercise; the figure of the architect as an articulator of knowledge; and the complexity of the project in contemporary times. Methodologically, it is framed within the interpretive paradigm, employing hermeneutics as a means of redefining documentary sources. The conclusion is that complexity offers a fertile framework for understanding architectural practice as an open and multidimensional process, in which the architect ceases to be merely a designer of forms to become a critical agent of cultural and social transformation.

Keywords: Architect, Projectual thinking, Complexity, Architectural project, Documentary research.

L'ARCHITECTE COMME PENSEUR DU CONCEPTION : VERS UNE VISION COMPLEXE DU PROJET

Résumé

Cet article vise à comprendre le rôle de l'architecte en tant que penseur du design, en situant son travail dans le cadre de la pensée complexe. Il part du principe que le design n'est pas un processus linéaire ou strictement technique, mais plutôt un exercice d'articulation des savoirs, des cultures et des réalités. Dans cette perspective, l'architecte est reconnu comme un intellectuel pragmatique qui, par une réflexion critique, intègre les dimensions techniques, sociales, culturelles, environnementales et symboliques à l'acte de conception. Le contenu s'articule autour de trois axes : la pensée conceptuelle comme exercice complexe, la figure de l'architecte comme vecteur de savoir et la complexité du projet à l'époque contemporaine. Sur le plan méthodologique, il s'inscrit dans le paradigme interprétatif, recourant à l'herméneutique pour la réinterprétation des sources documentaires. Il conclut que la complexité offre un cadre fertile pour appréhender la pratique architecturale comme un processus ouvert et multidimensionnel, où l'architecte cesse d'être un simple concepteur de formes et devient un acteur critique de la transformation culturelle et sociale.

Mots-clés : Architecte, Pensée conceptuelle, Complexité, Projet architectural, Recherche documentaire

Introducción

El quehacer arquitectónico, históricamente asociado al diseño y a la construcción de espacios habitables, ha sido interpretado durante largo tiempo como un ejercicio técnico, estético y funcional. Sin embargo, la complejidad del

mundo contemporáneo ha puesto en cuestión esta mirada reduccionista. El arquitecto ya no puede concebirse únicamente como un especialista en la producción formal, ni su labor proyectual puede ser entendida como una secuencia lineal de procedimientos que culmina en la materialización de un objeto.

Por el contrario, la arquitectura se ha convertido en un campo de reflexión crítica, en el que convergen múltiples saberes y en el que las decisiones proyectuales se ven atravesadas por factores culturales, sociales, ambientales, económicos y tecnológicos. De este modo, el arquitecto se revela como un pensador proyectual, es decir, un sujeto capaz de articular conocimientos heterogéneos y de elaborar respuestas que trascienden lo estrictamente constructivo para situarse en el plano de la significación, la memoria y la experiencia.

El tránsito hacia esta comprensión ampliada de la arquitectura encuentra un sustento teórico fundamental en el pensamiento complejo, propuesto por Edgar Morin (1990, 2005). Para Morin, la complejidad no es una categoría reductible a lo complicado ni un esquema de control absoluto, sino una forma de conocimiento que acepta la incertidumbre, integra las contradicciones y reconoce la interdependencia entre los distintos niveles de la realidad. En este marco, el proyecto arquitectónico no puede entenderse como un proceso unidireccional ni rígido, sino como un sistema vivo, en constante transformación, que evoluciona mediante retroacciones, ajustes y bifurcaciones. Esta concepción se acerca a la visión de Donald Schön (1983) en *The Reflective Practitioner*, quien describe el diseño como una “conversación con la situación”, un proceso iterativo en el que cada decisión modifica el problema inicial y genera nuevos caminos de solución.

Desde esta perspectiva, el proyecto se revela como una actividad intelectual de alto nivel, donde el arquitecto no solo manipula formas y materiales, sino que también construye conocimiento. Tal como sostiene Richard Sennett (2008) en *The Craftsman*, la práctica proyectual implica una negociación constante entre saber

técnico y creatividad, entre reglas disciplinares y apertura a lo inesperado. La incertidumbre, lejos de ser un obstáculo, se convierte en condición necesaria para la innovación. El pensamiento proyectual, por tanto, no se limita a resolver problemas, sino que abre horizontes de posibilidad, explora escenarios y resignifica los contextos en los que se inserta la obra arquitectónica.

La necesidad de comprender al arquitecto como pensador proyectual también responde a las demandas del presente. La globalización cultural, el cambio climático, las migraciones, la aceleración tecnológica y la creciente fragmentación urbana han configurado un entorno donde la práctica arquitectónica debe ir más allá de la satisfacción inmediata de programas funcionales. Kenneth Frampton (1993), en *Studies in Tectonic Culture*, advirtió sobre la amenaza de homogeneización impuesta por las dinámicas globales y planteó la urgencia de un “regionalismo crítico” que articule lo local y lo global, lo tradicional y lo innovador. En la misma línea, Saskia Sassen (2001) demuestra cómo las ciudades globales son escenarios de tensiones sociales y económicas que repercuten directamente en el espacio construido. Estos planteamientos refuerzan la idea de que el arquitecto debe actuar como un intelectual práctico, consciente de que cada proyecto forma parte de un entramado mayor que involucra territorios, sociedades y memorias.

La dimensión fenomenológica y existencial de la arquitectura constituye otro argumento para reconocer al arquitecto como pensador proyectual. Christian Norberg-Schulz (1980) introdujo el concepto de *genius loci* para referirse a la capacidad de la arquitectura de dar sentido existencial al habitar, mientras que Juhani Pallasmaa (2005) insistió en que el espacio arquitectónico debe ser comprendido desde la totalidad de los sentidos, y no únicamente desde la visión. Estos enfoques revelan que proyectar no es únicamente ordenar funciones, sino también configurar experiencias que afectan de manera integral la vida de los individuos y de las comunidades. En este sentido, Peter Zumthor (2006) sostiene que la autenticidad de la obra arquitectónica depende de su capacidad de generar

atmósferas, es decir, de articular memoria, materialidad y emoción en un conjunto coherente.

A partir de estos fundamentos, se hace evidente que la labor del arquitecto debe interpretarse como un acto de pensamiento que opera en el cruce de múltiples saberes. Proyectar significa dialogar con la tradición sin renunciar a la innovación, atender exigencias técnicas y económicas sin sacrificar la dimensión cultural y simbólica, y responder a los retos contemporáneos sin olvidar la memoria histórica. En otras palabras, el arquitecto se configura como un mediador y articulador de conocimientos, un profesional que no solo diseña espacios, sino que también produce significados, interpreta realidades y contribuye a modelar la cultura.

El presente artículo se propone comprender el accionar de la figura del arquitecto como pensador proyectual desde la perspectiva de la complejidad. Para ello, se abordan tres ejes principales: primero, la consideración del pensamiento proyectual como un ejercicio complejo, caracterizado por la incertidumbre, la recursividad y la creatividad; segundo, el reconocimiento del arquitecto como articulador de saberes, integrador de disciplinas y mediador entre tradición y contemporaneidad; y tercero, el estudio de la complejidad del proyecto en la contemporaneidad, a través de los retos que plantean la globalización, la sostenibilidad y la tecnología.

Metodológicamente, el trabajo se inscribe en el paradigma interpretativo, apoyado en el método hermenéutico, lo que permite resignificar los aportes previos de la teoría arquitectónica, de la filosofía y de la sociología del espacio, en función de un marco conceptual orientado a comprender la arquitectura desde la complejidad. La revisión documental ha permitido realizar un arqueo heurístico de fuentes relevantes, organizadas y reinterpretadas en función del problema de investigación.

En definitiva, este producto pretende ofrecer una reflexión crítica sobre el rol del arquitecto en el mundo contemporáneo, resaltando la necesidad de asumirlo como un pensador proyectual capaz de enfrentar la complejidad de los procesos sociales, culturales y ambientales mediante propuestas integradoras, críticas y significativas. Así, se busca contribuir al debate académico sobre la enseñanza y la práctica de la arquitectura, señalando la urgencia de formar profesionales capaces de pensar y proyectar desde la complejidad.

Metodología

Dado que el propósito de este estudio es profundizar en la figura del arquitecto como pensador proyectual desde la complejidad, se asume una metodología coherente con tal perspectiva. La revisión de fuentes documentales no se concibe como un procedimiento mecánico, sino como un proceso flexible y reflexivo. Por ello, el autor se posiciona en el paradigma interpretativo y recurre al método hermenéutico, que permite abordar el conocimiento como construcción de significados. En opinión, de Martínez (2006) este es el método que usa, consciente o inconscientemente, todo investigador y en todo momento ya que la mente humana es, por su propia naturaleza, interpretativa. En la misma dirección, Heidegger (1974) afirma que:

La hermenéutica, no es un método que se puede diseñar, enseñar y aplicar, más tarde por los investigadores. Sostiene que el ser humano es un ser interpretativo, porque la verdadera naturaleza de la realidad humana es interpretativa. Por tanto, la interpretación es el modo natural de los seres humanos (p. 10).

En concordancia con lo señalado, se parte de la premisa de que el ser humano, por naturaleza, es un intérprete de su realidad; busca comprender y dotar de sentido a contextos, hechos y objetos de estudio a través de la asignación de significados propios. Bajo esta orientación, el investigador asume como base los aportes contenidos en registros documentales previos, apropiándose de reflexiones

y discernimientos de otros autores, no de manera pasiva, sino con la intención de resignificarlos dentro del marco específico de la presente investigación sobre el pensamiento proyectual y la complejidad.

La revisión de fuentes documentales permitió llevar a cabo un proceso heurístico sistemático, orientado a identificar, clasificar e interpretar materiales relevantes. Este trabajo de recolección, a través del fichaje y la selección crítica de elementos significativos, facilitó la configuración de una estructura académica coherente. Así, la construcción del texto no fue el resultado de una secuencia rígida, sino de un ejercicio interpretativo y creativo (poiesis) que vinculó los diversos aportes en un entramado correlacional, capaz de dar soporte argumentativo al objetivo central del artículo.

Respecto a la investigación documental, la UPEL (2016:20) acota: "...la originalidad del estudio se refleja en el enfoque, criterios, conceptualizaciones, reflexiones, conclusiones, recomendaciones y, en general, en el pensamiento del autor...". A partir de este principio, el presente trabajo de carácter interpretativo-documental busca ampliar el sentido de los objetos de conocimiento, generando nuevas premisas informacionales que profundizan en la naturaleza del tema estudiado. De este modo, se abren aristas para la reflexión crítica y el análisis, lo que permite condensar los aportes académicos en referentes que evidencian el desarrollo cognoscitivo del investigador y la expansión del horizonte científico en el campo de la arquitectura y el pensamiento proyectual desde la complejidad

El pensamiento proyectual como ejercicio complejo

El proyecto arquitectónico constituye uno de los procesos más ricos y a la vez, más enigmáticos de la práctica disciplinar. Tradicionalmente se ha entendido como una secuencia ordenada de fases: análisis, diseño, representación y ejecución. Sin embargo, la experiencia académica y profesional demuestra que

proyectar difícilmente responde a esquemas rígidos y lineales. Se trata, más bien, de un ejercicio caracterizado por la incertidumbre, la retroalimentación constante y la necesidad de integrar múltiples factores que se entrelazan en una configuración difícil de reducir a pasos predefinidos. En este sentido, el proyecto debe asumirse como un ejercicio complejo, en el sentido planteado por Edgar Morin (1990), donde la multiplicidad de elementos, su interdependencia y sus contradicciones constituyen la esencia misma del pensamiento proyectual.

Donald Schön (1983), en su influyente obra *The Reflective Practitioner*, explicó que proyectar no es una simple aplicación de técnicas, sino un proceso de *conversación con la situación*. Cada trazo, cada hipótesis o decisión modifica las condiciones del problema y obliga al arquitecto a replantear las respuestas en un ciclo continuo de acción y reflexión. Esta dinámica rompe con la idea de un procedimiento lineal, propio de los enfoques positivistas del siglo XIX, y se acerca a lo que hoy se llama procesos emergentes, aquellos que se transforman a medida que se desarrollan. Por tanto, el pensamiento proyectual se acerca más a un laboratorio experimental que a una fórmula cerrada.

La noción de complejidad resulta clave para comprender este carácter no lineal del proyecto. Edgar Morin (1990) plantea que el pensamiento complejo es una forma de entender la realidad que reconoce la incertidumbre, acepta las contradicciones y propone integrar los distintos niveles de la realidad sin caer en visiones simplificadas del proyecto. En la práctica proyectual, esto se traduce en la necesidad de articular factores técnicos, sociales, ambientales y simbólicos en un mismo proceso, integrándolos en un sistema interdependiente donde cada decisión repercute en todas las demás.

En esta línea, Richard Sennett (2008), en *The Craftsman*, recuerda que la verdadera creatividad emerge de la tensión entre el dominio técnico y la apertura a lo inesperado. El arquitecto, como artesano contemporáneo, no controla totalmente

los resultados, sino que se ve obligado a improvisar, adaptar y reformular sus ideas frente a lo imprevisto. La incertidumbre se convierte entonces, en motor de invención y en condición necesaria del acto proyectual. Esto explica por qué muchos de los grandes proyectos de la historia no respondieron a un plan preestablecido, como ocurrió con la Catedral de Santa María del Fiore en Florencia. Su célebre cúpula, diseñada por Brunelleschi, se definió progresivamente a través de ensayos estructurales, soluciones inéditas y decisiones de diseño que fueron surgiendo ante cada nuevo desafío constructivo. En este sentido, estas obras evolucionaron mediante ajustes, reinterpretaciones y hallazgos que redefinieron el proyecto a lo largo de su ejecución, evidenciando el carácter dinámico y abierto del proceso proyectual.

La teoría de la complejidad también aporta herramientas para entender el carácter retroactivo y recursivo del proyecto. Ilya Prigogine (1997), premio Nobel de Química, mostró cómo los sistemas dinámicos sean físicos, biológicos o sociales se caracterizan por procesos de autoorganización donde el desorden no destruye, sino que abre posibilidades de reorganización a un nivel superior. De modo análogo, el proceso proyectual no progresa de forma lineal hacia un resultado único, sino que atraviesa divergencias, crisis y recombinaciones que enriquecen el producto final. El arquitecto, en este marco, no busca eliminar el desorden, sino utilizarlo como condición creativa.

La dimensión temporal también contribuye a esta visión compleja del proyecto. Mientras el enfoque tradicional entiende el diseño como un momento previo a la construcción, la realidad demuestra que el proyecto continúa transformándose durante la ejecución y, en muchos casos, incluso después de que la obra está terminada, a través de la apropiación social y las modificaciones posteriores. Peter Zumthor (2006) insiste en que los proyectos adquieren autenticidad cuando son capaces de generar atmósferas vividas, lo que implica reconocer que la obra arquitectónica no se agota en su forma construida, sino que

se reconfigura constantemente en la experiencia de quienes la habitan.

Desde esta perspectiva, el pensamiento proyectual como ejercicio complejo también supone un cambio epistemológico en la forma de concebir la práctica arquitectónica. No se trata únicamente de aplicar técnicas de representación o de cálculo, sino de desplegar una actitud reflexiva, crítica e integradora que permita lidiar con lo incierto. Este cambio epistemológico implica asumir que el proyecto no es un problema cerrado, sino un campo de tensiones donde confluyen saberes heterogéneos y donde cada decisión debe ser revisada a la luz de nuevas informaciones. Es lo que Morin (2005) denomina “estrategia”: una orientación flexible que no elimina la incertidumbre, sino que se adapta a ella.

En síntesis, el pensamiento proyectual como ejercicio complejo invita a comprender la arquitectura como un proceso flexible, evolutivo y multidimensional. El arquitecto, lejos de reducirse a un solucionador de problemas técnicos, se erige como un pensador capaz de convertir la incertidumbre en oportunidad y de integrar saberes diversos para generar escenarios creativos. Esta visión no solo enriquece la práctica profesional, sino que también plantea un desafío para la enseñanza de la arquitectura, formar profesionales que comprendan el proyecto no como una receta, sino como un campo complejo donde la reflexión crítica, la creatividad y la capacidad de integración son tan importantes como el dominio técnico.

El arquitecto como articulador de saberes

La figura del arquitecto ha estado históricamente vinculada a la capacidad de proyectar espacios y resolver problemas constructivos. Sin embargo, en el contexto contemporáneo, esta visión resulta insuficiente. La arquitectura ya no puede entenderse como un dominio exclusivo de la técnica o la estética, sino como un campo interdisciplinario en el que confluyen diversas formas de conocimiento. En este sentido, el arquitecto se configura como un articulador de saberes, es decir, un

profesional capaz de integrar y sintetizar aportes de múltiples disciplinas para dar respuestas pertinentes a la complejidad del habitar humano.

Christian Norberg-Schulz (1980), en *Genius Loci*, subraya que la misión esencial de la arquitectura consiste en otorgar sentido al habitar mediante la construcción de lugares con identidad. Este objetivo, sin embargo, no puede alcanzarse únicamente a través de competencias técnicas; requiere de una comprensión profunda de las dimensiones culturales, históricas y fenomenológicas que determinan la experiencia del espacio. El arquitecto, en consecuencia, no es un especialista aislado, sino un mediador entre lo técnico y lo simbólico, entre la materialidad de la construcción y la dimensión cultural del habitar.

Este papel de mediación exige una actitud interdisciplinaria. La arquitectura se nutre de la ingeniería para garantizar viabilidad estructural, de la sociología para comprender los modos de vida, de la antropología para reconocer prácticas culturales, de la ecología para asegurar sostenibilidad y de la filosofía para reflexionar sobre el sentido. Como señala Juhani Pallasmaa (2005), en *The Eyes of the Skin*, la experiencia arquitectónica es multisensorial y va más allá de la visión; involucra tacto, oído, olfato y memoria. Incorporar estas dimensiones requiere abrir el campo proyectual a saberes que permitan enriquecer la percepción y el significado de la obra.

El arquitecto, entonces, no solo coordina conocimientos técnicos, sino que construye síntesis críticas. Henri Lefebvre (1991) explica que el espacio no es neutro exclusivamente físico, sino producto de relaciones sociales y de poder. Bajo esta perspectiva, proyectar implica reconocer tensiones sociales, desigualdades y conflictos presentes en el territorio. El arquitecto articulador de saberes debe ser consciente de que sus decisiones impactan en la manera en que se organiza la vida colectiva, y por ello su rol es, inevitablemente, político. Aldo Rossi (1982), en *La arquitectura de la ciudad*, también refuerza esta idea al mostrar que las formas

urbanas son depósitos de memoria colectiva; de ahí que proyectar suponga articular lo nuevo con la tradición, lo innovador con lo heredado.

La práctica contemporánea ofrece múltiples ejemplos que ilustran este papel articulador. En proyectos de vivienda social, por ejemplo, el arquitecto no solo diseña unidades habitacionales, sino que debe integrar estudios de movilidad, participación comunitaria, estrategias de eficiencia energética y mecanismos de financiamiento. En proyectos de restauración patrimonial, la articulación de saberes se vuelve aún más evidente: arqueólogos, historiadores, ingenieros, conservadores y comunidades locales aportan conocimientos que el arquitecto debe sintetizar en un proyecto coherente que respete la memoria y garantice la viabilidad técnica. Este proceso confirma lo que Edgar Morin (1990) llama la necesidad de un pensamiento que “reúna” y no que fragmente.

Además, el rol de articulador no se limita al nivel profesional, sino que también alcanza la esfera académica y pedagógica. La enseñanza de la arquitectura debe reconocer que formar arquitectos no consiste únicamente en transmitir herramientas proyectuales, sino en preparar a los estudiantes para integrar y dialogar con saberes múltiples. En este sentido, el arquitecto como pensador proyectual se convierte también en un intelectual crítico, consciente de que su práctica es inseparable de los contextos culturales, sociales y ambientales en los que se inscribe.

No obstante, esta articulación de saberes no está exenta de tensiones. Existe siempre el riesgo de que el arquitecto asuma un rol autoritario, subordinando otras disciplinas a su visión particular. Frente a este peligro, resulta fundamental cultivar una actitud de diálogo y apertura. La verdadera articulación no significa imponer una síntesis, sino generar espacios de negociación y colaboración donde las distintas perspectivas puedan interactuar en condiciones de reconocimiento mutuo. Aquí es donde la ética profesional adquiere un papel central, pues obliga al arquitecto a

reconocer los límites de su saber y a valorar la contribución de los demás.

En definitiva, el arquitecto como articulador de saberes encarna una figura clave para enfrentar la complejidad contemporánea. Su práctica ya no puede entenderse como la de un profesional desvinculado, sino como la de un mediador crítico capaz de integrar perspectivas diversas y de orientar el proyecto hacia respuestas que coadyuven al desarrollo del proceso proyectual y sean plenamente conscientes de su contexto. Esta visión no solo redefine el ejercicio profesional, sino que también le otorga una responsabilidad mayor, contribuir a la construcción de un habitar más justo, sostenible y significativo.

Comprender el accionar del arquitecto como articulador de saberes permite reconocer que el proyecto no es una tarea individual ni estrictamente técnica, sino un espacio de encuentro entre disciplinas, culturas y memorias. Sin embargo, esta articulación ocurre en un contexto marcado por desafíos inéditos, globalización, crisis ambiental, transformaciones tecnológicas y tensiones sociales. Es en este escenario donde la noción de complejidad adquiere toda su relevancia, pues obliga a situar al proyecto arquitectónico dentro de marcos mucho más amplios que trascienden lo disciplinar.

La complejidad del proyecto en la contemporaneidad

La arquitectura contemporánea se enfrenta a un panorama caracterizado por la multiplicidad de retos globales, así como las crecientes demandas sociales por espacios más inclusivos y sostenibles. Estos factores configuran un escenario en el cual el proyecto arquitectónico no puede reducirse a la resolución funcional o formal de un proyecto, sino que debe entenderse como un proceso complejo que integra dimensiones técnicas, culturales, políticas y ambientales. En este contexto, el arquitecto debe ser capaz de asumir una visión amplia y crítica, en la que el proyecto se convierta en un instrumento para comprender y transformar la realidad.

Kenneth Frampton (1993), en *Studies in Tectonic Culture*, señala que la arquitectura corre el riesgo de perder autenticidad frente a la homogeneización que impone la globalización. Para evitarlo, propone un *regionalismo crítico* que articule los avances tecnológicos y las tendencias globales con las particularidades locales. Este planteamiento revela cómo la complejidad del proyecto contemporáneo exige encontrar equilibrios entre escalas globales y territoriales, evitando la subordinación acrítica de las identidades locales a modelos universales. El proyecto arquitectónico, desde esta perspectiva, emerge como un espacio de diálogo donde se articulan preexistencias, condiciones actuales y proyecciones futuras, dando lugar a un proceso en permanente reajuste.

La sostenibilidad constituye otro de los ejes centrales de la complejidad proyectual contemporánea. La arquitectura ya no puede concebirse al margen de la crisis ecológica, pues los edificios representan una parte significativa del consumo energético global y de la emisión de gases de efecto invernadero. Según el *Intergovernmental Panel on Climate Change* (IPCC, 2022), el sector de la construcción es responsable de aproximadamente el 37 % de las emisiones de dióxido de carbono relacionadas con la energía. Esta situación coloca al arquitecto en una posición de responsabilidad crítica; sus decisiones proyectuales impactan directamente en la viabilidad ambiental del planeta. Por ello, la noción de complejidad en el proyecto implica integrar análisis energéticos, estrategias pasivas de diseño, selección de materiales de bajo impacto y, sobre todo, una concepción sistémica que vincule la obra con los ciclos ecológicos en los que se inserta.

Al mismo tiempo, la dimensión tecnológica ha transformado radicalmente el proceso proyectual. La incorporación de herramientas digitales como el *Building Information Modeling* (BIM), la inteligencia artificial y la fabricación digital han ampliado las posibilidades del diseño y la construcción. Sin embargo, estas innovaciones no deben interpretarse únicamente como avances instrumentales,

sino como factores que modifican la lógica misma del proyecto. Mario Carpo (2011), en *The Alphabet and the Algorithm*, argumenta que la digitalización ha introducido un paradigma de variabilidad y personalización que rompe con los modelos de estandarización propios de la era industrial. En consecuencia, el proyecto se vuelve más flexible, capaz de adaptarse a múltiples escenarios, pero también más complejo, pues requiere integrar múltiples conocimientos.

La complejidad contemporánea del proyecto también se manifiesta en su dimensión social. Henri Lefebvre (1991) recuerda que todo espacio es un producto social, configurado por relaciones de poder, economía y cultura. Por tanto, el proyecto arquitectónico no puede limitarse a una lógica interna, sino que debe inscribirse en un contexto dinámico y heterogéneo, marcado por procesos que reconfiguran continuamente el territorio y sus modos de habitar. Saskia Sassen (2001), al estudiar las ciudades globales, evidencia cómo los procesos económicos globalizados generan fragmentaciones sociales y espaciales que exigen al arquitecto nuevas respuestas proyectuales. Así, el proyecto complejo no solo atiende aspectos técnicos o formales, sino que se convierte en un medio para proponer alternativas a problemas sociales, promoviendo cohesión, inclusión y justicia espacial.

En este escenario, la teoría de la complejidad aporta un marco metodológico fecundo. Edgar Morin (2005) subraya que el pensamiento complejo no busca eliminar la contradicción, sino integrarla en una visión dialógica y recursiva. Entendido de este modo, el proyecto arquitectónico no debe asumirse como un producto definitivo, sino como un proceso en permanente construcción, capaz de incorporar nuevas miradas y revisiones a lo largo de su desarrollo. Esta condición se vuelve especialmente visible en experiencias multidisciplinarias, donde la propuesta espacial se nutre de la interacción con distintos actores y se ajusta a las dinámicas reales del territorio. Así, la complejidad deja de ser una noción abstracta para convertirse en una práctica que redefine el rol del arquitecto, quien pasa a

desempeñarse como un facilitador de acuerdos, un intérprete de demandas colectivas y un catalizador de decisiones compartidas.

La obra de Peter Zumthor (2006), en *Atmospheres*, ofrece un ejemplo claro de esta integración compleja. Para Zumthor, la autenticidad arquitectónica no se logra únicamente con precisión técnica o estética, sino mediante la capacidad de articular materialidad, memoria y experiencia. Esta visión sintetiza de manera ejemplar el sentido contemporáneo de la complejidad proyectual, un proyecto no puede valorarse únicamente por su forma construida, sino por la atmósfera que genera y la manera en que se relaciona con la memoria y la identidad de quienes lo habitan.

Sobre la base, la complejidad del proyecto en la contemporaneidad refleja la necesidad de articular dimensiones globales y locales, ecológicas y tecnológicas, sociales y culturales en un mismo proceso. El arquitecto, en este marco, no es únicamente un diseñador, sino un actor crítico capaz de integrar estas tensiones en propuestas significativas. De este modo, la práctica proyectual se redefine como un ejercicio de pensamiento complejo que responde a los desafíos de los tiempos actuales y proyecta escenarios para el futuro.

Finalmente, comprender que el arquitecto no es simplemente un diseñador de espacios, es situarlo como un pensador proyectual cuya labor se fundamenta en la complejidad. En primer lugar, el proyecto se configura como un ejercicio complejo, no lineal y recursivo, donde la incertidumbre se transforma en motor de creatividad. En segundo lugar, el arquitecto aparece como articulador de saberes, integrando disciplinas y construyendo síntesis críticas que responden a los contextos culturales y sociales. Finalmente, la contemporaneidad plantea desafíos que hacen evidente la necesidad de asumir la complejidad como paradigma de acción, desde la sostenibilidad hasta la globalización y la dimensión tecnológica.

Así, el artículo propone una redefinición del rol del arquitecto, de simple ejecutor de proyectos a intelectual práctico, capaz de reflexionar críticamente sobre la realidad y proyectar soluciones que articulen técnica, cultura y sociedad en un marco complejo. Solo desde esta comprensión amplia y crítica será posible que la arquitectura contribuya de manera significativa a la construcción de un futuro sostenible, inclusivo y con memoria.

Conclusiones

La interpretación realizada permite afirmar que el arquitecto, concebido como pensador proyectual, representa una figura clave para enfrentar los retos que plantea la contemporaneidad desde la perspectiva del pensamiento complejo. En primer lugar, se ha demostrado que el proyecto arquitectónico no puede entenderse como un procedimiento mecánico ni como solo una aplicación de técnicas de diseño, sino como un proceso abierto y dinámico, en el que convergen múltiples dimensiones técnicas, sociales, culturales, ambientales y simbólicas que interactúan de manera constante y no lineal. En este marco, la incertidumbre deja de percibirse como un obstáculo para la práctica proyectual y pasa a considerarse una condición inherente que estimula la creatividad y favorece la innovación.

En segundo lugar, se concluye que el arquitecto desempeña un papel fundamental como articulador de saberes. Su labor trasciende lo técnico para integrar aportes provenientes de diferentes disciplinas y campos del conocimiento. La ingeniería, la sociología, la antropología, la filosofía y la ecología son solo algunos de los saberes que convergen en el acto de proyectar y que el arquitecto debe sintetizar de forma crítica y coherente. De esta manera, el proyecto arquitectónico se convierte en un espacio de diálogo y mediación, donde el arquitecto equilibra tradición e innovación, memoria e identidad, lo local y lo global. Esta capacidad integradora lo posiciona no solo como un profesional de la construcción de formas, sino como un intelectual crítico con incidencia directa en la

configuración cultural y social del hábitat.

En tercer lugar, la investigación evidencia que la complejidad del proyecto en la contemporaneidad exige replantear las bases mismas de la práctica arquitectónica. La globalización, la crisis ambiental, la aceleración tecnológica y las tensiones sociales demandan respuestas que no pueden surgir de visiones fragmentadas o reduccionistas. La arquitectura debe ser capaz de ofrecer soluciones sostenibles, inclusivas y culturalmente significativas, lo que requiere del arquitecto una actitud reflexiva y crítica que le permita entender el proyecto como parte de un sistema mayor. En este sentido, el arquitecto no solo proyecta edificios, sino que también participa activamente en la construcción de territorios y en la configuración de identidades colectivas.

Asimismo, se reconoce que esta concepción del arquitecto como pensador proyectual plantea desafíos importantes para la formación académica. La enseñanza de la arquitectura debe superar enfoques puramente instrumentales para promover una formación integral, donde la reflexión crítica, la interdisciplinariedad y la capacidad de interpretar la complejidad del entorno ocupen un lugar central. Formar arquitectos que comprendan el proyecto como un ejercicio complejo implica dotarlos de herramientas conceptuales y metodológicas que les permitan interpretar realidades cambiantes y proponer soluciones innovadoras, sensibles y sostenibles.

Finalmente, se concluye que la visión compleja del proyecto no constituye únicamente un enfoque metodológico, sino un paradigma que transforma el rol del arquitecto en la sociedad. Desde esta perspectiva, el arquitecto deja de ser un simple ejecutor de proyectos para convertirse en un agente de transformación cultural y social, capaz de generar espacios que no solo satisfacen funciones prácticas, sino que también transmiten sentido, memoria e identidad. En este sentido, la arquitectura se reafirma como un campo de conocimiento profundamente

humano, donde proyectar equivale a pensar, interpretar y dar forma a las múltiples dimensiones de la vida colectiva.

Referencias

- Carpo, M. (2011). *The alphabet and the algorithm*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Frampton, K. (1993). *Studies in tectonic culture: The poetics of construction in nineteenth and twentieth century architecture*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Heidegger, M. (1974). *De la esencia de la verdad*. (H. Cortés y A. Leyte, Trans.). Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Intergovernmental Panel on Climate Change. (2022). *Climate change 2022: Mitigation of climate change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lefebvre, H. (1991). *The production of space*. Oxford: Blackwell.
- Martínez, M. (2006). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Caracas: Editorial Trillas.
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (2005). *El método 6: Ética*. Madrid: Cátedra.
- Norberg-Schulz, C. (1980). *Genius loci: Towards a phenomenology of architecture*. New York: Rizzoli.
- Pallasmaa, J. (2005). *The eyes of the skin: Architecture and the senses*. Chichester: Wiley.
- Prigogine, I. (1997). *El fin de las certidumbres*. Barcelona: Crítica.
- Rossi, A. (1982). *La arquitectura de la ciudad*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Sassen, S. (2001). *The global city: New York, London, Tokyo*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Sennett, R. (2008). *The craftsman*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2016). *Manual de trabajos de grado de especialización, maestría y tesis doctorales*. Caracas: Fondo Editorial UPEL.
- Zumthor, P. (2006). *Atmospheres: Architectural environments, surrounding objects*. Basel: Birkhäuser.



UNIVERSIDAD
BICENTENARIA