



**Fondo
Editorial
UBA**



VISIÓN EDUCATIVA

Revista Arbitrada de
Ciencias de la Educación



DIEP

Decanato de Investigación,
Extensión y Postgrado.

ISSN: 2739-0519

DL: AR2021000098

vision.educativa@uba.edu.ve

<https://revistasuba.com/>

© UNIVERSIDAD BICENTENARIA DE ARAGUA
Depósito Legal: AR2021000098 ISSN: 2739-0519
Reservados todos los derechos conforme a la Ley

AUTORIDADES

Dr. Gustavo Sánchez
Rector

Dra. Mirian Regalado
Vicerrectora Académico

Dr. Manuel Piñate
Vicerrector Relaciones y Proyectos Interinstitucionales

Dra. Zeyda Padilla
Vicerrectora Administrativo

Lcda. Cathy Sánchez
Vicerrectora de Comunicación e Información

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



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

Sitio: <https://revistasuba.com/>

Correo: vision.educativa@uba.edu.ve

Publicación correspondiente a la Serie Revistas Arbitradas del Fondo Editorial
de la Universidad Bicentennial de Aragua (FE-UBA)



Volumen 7 Número 2, julio-diciembre 2025

DIRECTORA

Dra. Maite Marrero

EDITORA

Prof. Carmen Elena Rojas Mijares MSc

COMITÉ EDITORIAL

Dra. Alicia de Lugo. (UPEL)

Dra. Milagro Ovalles. (UBA)

Dra. Yanet García (UBA)

Dra. Aura de Perales (UMET, Ecuador)

DIAGRAMACIÓN Y COMPILACIÓN

Ing. Edison Arnao

Fecha de Aceptación: octubre 2025

Fecha de Publicación: diciembre, 2025

San Joaquín de Turmero- Universidad Bicentennial de Aragua

Es el órgano divulgativo de los Programas de Postgrado Ciencias de la Educación de la Universidad Bicentennial de Aragua, dirigida a investigadores, docentes y participantes de las distintas disciplinas del saber. Tiene como propósito trascender los avances de estudios, casos o experiencias de interés para el desarrollo de la investigación y educación universitaria. Es una publicación periódica semestral arbitrada por el sistema doble ciego, el cual asegura la confidencialidad del proceso, al mantener en reserva la identidad de los árbitros.

ÍNDICE	p.p
EDITORIAL	<u>7</u>
ACTIVIDADES DIDÁCTICAS EN UNA APLICACIÓN MÓVIL PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA ARGUMENTACIÓN Lida Esperanza García Riaño Carlos Alberto Mosquera Leudo	<u>10</u>
CONSTRUCCIÓN TEÓRICA PARA EL ABORDAJE DEL TECNOESTRÉS EN EL DOCENTE DE EDUCACIÓN PRIMARIA: UNA MIRADA PREVENTIVA Zoila Silva	<u>23</u>
EL LENGUAJE PROXÉMICO DE LOS DOCENTES Y LA ATENCIONALIDAD CON LA POTENCIACIÓN DE PERFILES DE PENSAMIENTO Julio César Alvarado Cortés Edgar Gerardo Pachuca Contreras Rocío Isabel Ramos Jaubert	<u>44</u>
EL MAESTRO PRIMARIO EN LA ATENCIÓN EDUCATIVA A LOS ESCOLARES CON DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE. Yenisel Marrero Morejon Adalberto Portal Camellón	<u>61</u>
HERRAMIENTAS GOOGLE FOR EDUCATION EN LA GESTIÓN MULTIMODAL. CASO SECTOR PÚBLICO EN VENEZUELA Luis Rojas Yessenia Centeno	<u>73</u>
LA DIVERSIDAD CULTURAL DEL PUEBLO INDÍGENA COMO SUSTENTO EPISTEMOLÓGICO PARA UNA EDUCACIÓN PROPIA Y DIFERENCIADA Wolfgang José Molina Moreno	<u>84</u>
TEJER PARA RECORDAR” MEMORIA Y SABERES CAMPESINOS CON MUJERES TEJEDORAS EN USME. Luisa Fernanda Calderón Daniela Álvarez Villamil	<u>108</u>
COMPLEMENTARIDAD PARADIGMÁTICA Y METODOLÓGICA EN LA INVESTIGACIÓN Nelson Eduardo Sánchez Rojas	<u>125</u>
EL LLAMADO A CUIDAR: INVESTIGACIÓN DE LA VOCACIÓN COMO ESENCIA DE LA PROFESIÓN DE ENFERMERÍA Jazmín del Carmen Tomedes de Córdova	<u>141</u>
PEDAGOGÍA DE LA MELOSIDAD A LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL MODERADA. Belkis Gómez	<u>152</u>

EDITORIAL

Denny Morillo

Doctora en Ciencias de la Educación
dennymorillop@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-0720-6891>
Universidad Bicentennial de Aragua

Actualmente, el panorama educativo se visualiza marcado por constantes innovaciones, impulsadas por avances tecnológicos, cambios sociales y demandas de un mundo cada vez más interconectado. Se observa significativamente la expansión del acceso a la información, el desarrollo de nuevas metodologías de aprendizaje y una mayor conciencia acerca de la necesidad de fortalecer la calidad y la inclusión para todos.

En ese sentido, la educación en su esencia se constituye en una entidad continuamente sistematizada y multidireccionalizada en aras de la naturaleza, búsqueda y alcance del conocimiento, valoración en el ser y su entorno, aunada a la cultura e identidad que le son propias y determinantes para el desempeño y desarrollo de su existencia en favor del bien particular y la vida en sociedad. Esto, proyecta a la educación como un proceso liberador y transformador de la conciencia humana, con herramientas para entender el mundo, vivir, pertenecer, descubrirse, crear y producir con percepción de oportunidades.

Al respecto, es importante mencionar a la UNESCO (2022), organismo internacional que otorga a la educación la máxima prioridad porque es un derecho humano esencial y la base para consolidar la paz, reforzar el desarrollo sostenible, la resiliencia y la capacidad de los sistemas educativos nacionales al servicio de todos los estudiantes. Con la idea de responder a los desafíos mundiales mediante el repensar, para un aprendizaje transformador que pueda modelar el futuro de la humanidad y del planeta.

En esta edición, la Revista Visión Educativa en su volumen 7 número 2 del año 2025, presenta una compilación de siete artículos que abordan diferentes temáticas vinculadas con la educación; cuyos particulares aportes son fuente del saber que enmarca la intencionalidad investigativa de los autores en su afán de ofrecer a esta tarea exigente y compleja denominada educación, referentes significativos en ideas y pensamientos acerca de realidades diversas.

El artículo 1, titulado: Actividades didácticas en una aplicación móvil para el fortalecimiento de la argumentación; estudió cómo la didáctica en una aplicación móvil constituye una herramienta de apoyo en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Seguidamente, el artículo 2, denominado: El maestro primario en la atención educativa a los escolares con dificultades en el aprendizaje; plantea un sistema de talleres metodológicos cuya implementación práctica a los maestros primarios, facilite la atención educativa a los escolares con dificultades en el aprendizaje con modos de actuación coherentes con las exigencias sociales.

El artículo 3: Tejer para recordar: Memoria y saberes campesinos; se inspira en la práctica del tejido, entendida como una expresión del saber campesino que ayuda a conservar la memoria colectiva y a fortalecer la identidad cultural de la comunidad.

De igual modo, el artículo 4: Diversidad cultural del pueblo indígena. Sustento epistemológico para una educación propia y diferenciada; encierra en sí un sinfín de aspectos que presentan huellas dentro de la historia de la humanidad. Concluye que los pueblos indígenas tienen arraigados en su manera de vivir, la cosmovisión particular en que se han formado, la cosmogonía en relación al origen y orden del universo, la pertinencia a cada una de las tradiciones y costumbres transmitidas, así como el proceso educativo formal sustentado en lo propio y diferenciado para la educación integral, holística, pensada y reflexionada desde su lenguaje propio.

Respecto a la línea vinculada a: El lenguaje proxémico de los docentes y la atención con la potenciación de perfiles de pensamiento; analiza la relación

entre las habilidades proxémicas de los docentes y sus perfiles de pensamiento. Se evidencia que factores como la postura corporal del docente, el tono e intensidad de la voz, la forma de dirigirse al grupo, la riqueza del vocabulario, la distribución del espacio físico en el aula y la movilidad dentro de ella, impactan directamente en la disposición de los estudiantes hacia la clase.

A continuación, el artículo 6: Construcción teórica para el abordaje del tecnoestrés en el docente de educación primaria: Una mirada preventiva; revela que el empleo permanente de la tecnología genera estrés laboral en el docente, con afectaciones en lo físico y psicosocial, reflejando síntomas de cansancio, fatiga, agotamiento visual, estrés cefaleas, frustración e insomnios con sus consecuencias en las relaciones sociales.

Por su parte, el artículo 7: Herramientas Google for education en la gestión multimodal. Caso sector público en Venezuela, evidencia que los docentes en su mayoría, no utilizan las herramientas de Google for Education en su práctica educativa y sus procesos de facilitación no siempre se vinculan con la metodología PACIE. En ese sentido, se requiere fortalecer la educación multimodal, pues facilita a través de plataformas tecnológicas la enseñanza y el aprendizaje desde la distancia y de la interacción de forma síncrona o asíncrona.

De este modo, los siete artículos que conforman esta edición ofrecen un horizonte amplio y profundo de la educación. Visión Educativa, reafirma su compromiso con la difusión investigativa, al generar nuevos conocimientos de transformación de la práctica docente en consonancia con la realidad educativa y la promoción de la innovación.

ACTIVIDADES DIDÁCTICAS EN UNA APLICACIÓN MÓVIL PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA ARGUMENTACIÓN

DIDACTIC ACTIVITIES IN A MOBILE APPLICATION TO STRENGTHEN ARGUMENTATION

ACTIVITÉS DIDACTIQUES DANS UNE APPLICATION MOBILE POUR RENFORCER
L'ARGUMENTATION

Lida Esperanza García Riaño
lidaesperanza82@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0003-8863-8200>.

Carlos Alberto Mosquera Leudo
charles.80@hotmail.com
<https://orcid.org/0009-0007-6445-704>.

Universidad de Santander, Yopal-Colombia.

Fecha de aceptación: octubre 2025 Fecha de publicación: diciembre, 2025

Resumen

La argumentación, entendida como la capacidad que tiene una persona de expresar y defender su punto de vista frente a un tema determinado en un proceso comunicativo, se ha convertido en tema de interés debido a las múltiples falencias que evidencian los estudiantes en los contextos educativos, la investigación tuvo como propósito fortalecer el proceso argumentativo en el área de ciencias políticas mediante una secuencia didáctica en una aplicación móvil como herramienta de apoyo en el proceso de aprendizaje de los estudiantes del grado 10 de la IE El Pretexto. Esta se enmarcó dentro del enfoque cualitativo, siguiendo el diseño y procesos de la investigación acción, se desarrollaron cuatro fases (diagnostico, diseño del aplicativo Economic-arg.apk y la secuencia didáctica, aplicación de la secuencia didáctica y la evaluación), como instrumento de recolección de información se utilizó el cuestionario y la observación. Dentro de los resultados, se destaca que el aplicativo les facilitó el trabajo a los estudiantes y los motivó, una de las conclusiones es que las actividades planeadas en el aplicativo Economic-arg.apk tuvieron un impacto positivo en el fortalecimiento del proceso argumentativo debido a su pertinencia y facilidad al momento de resolverlas.

Palabras clave: Aplicaciones móviles, Argumentación; Economía, Secuencia didáctica.

Abstract

Argumentation, understood as the ability of a person to express and defend their point of view on a given topic in a communicative process, has become a topic of interest due to the multiple shortcomings that students show in educational contexts, the purpose of the research was to strengthen the argumentative process in the area of political science through a didactic sequence in a mobile application as a support tool in the learning process of students in grade 10 of IE El Pretexto. This was framed within the qualitative approach, following the design and processes of action research, four phases were developed (diagnosis, design of the Economic-arg.apk application and the didactic sequence, application of the didactic sequence and evaluation) as an instrument for collecting information, the questionnaire and observation were used. Among the results, it stands out that the application facilitated the work of the students and motivated them, one of the conclusions that the activities planned in the Economic-arg.apk application had a positive impact on strengthening the argumentative process due to its relevance and ease when solving them.

Key words: Argumentation; mobile applications; economy; didactic sequence.

Résumé

L'argumentation, comprise comme la capacité d'une personne à exprimer et à défendre son point de vue sur un sujet donné dans un processus de communication, suscite un intérêt croissant en raison des nombreuses lacunes que présentent les élèves dans le contexte scolaire. Cette recherche visait à renforcer le processus argumentatif en sciences politiques grâce à une séquence didactique intégrée à une application mobile, conçue comme outil de soutien à l'apprentissage pour les élèves de seconde du lycée El Pretexto. Menée selon une approche qualitative, suivant la méthodologie de la recherche-action, cette étude s'est déroulée en quatre phases : diagnostic, conception de l'application Economic-arg.apk et de la séquence didactique, mise en œuvre de la séquence et évaluation. Le questionnaire et l'observation ont été utilisés comme instruments de collecte d'informations. Les résultats montrent que l'application a facilité le travail des élèves et les a motivés. L'une des conclusions est que les activités proposées dans l'application Economic-arg.apk ont eu un impact positif sur le renforcement du processus argumentatif grâce à leur pertinence et à leur facilité d'utilisation.

Mots-clés: Argumentation ; applications mobiles économie ; séquence didactique.

Introducción

En el sistema educativo colombiano se ha venido implementando procesos educativos que se enmarcan en los diferentes ámbitos del saber, es así que para el

caso de las ciencias sociales los docentes investigadores se preocupan por la forma como se orientan las temáticas propias del área y la manera como los estudiantes los aprenden. Por ello, en la institución educativa El Pretexto los docentes del área de ciencias políticas observaron que los estudiantes no obtenían los mejores resultados en las pruebas internas y externas a las que se enfrentaban.

Ahora bien, el ICFES (2022) en los resultados de las pruebas saber 11, refleja que la mayoría de los estudiantes se ubicaron en un nivel bajo en la prueba de sociales y ciudadanas, situación que deja mal parada a la institución. Los procesos de aprendizajes se dan en “espacios complejos y difusos” Gutiérrez y Ríos (2021) lo que permitiría inferir el por qué los estudiantes no alcanzan los propósitos que se trazan en la escuela.

Al hacer el rastreo de trabajos investigativos en los que se utilizaran aplicativos móviles y herramientas tecnológicas en la enseñanza de las ciencias sociales , se encontró con autores como Alean M y Otero C (2000), Álvarez (2021) y Gutiérrez y Ríos (2021), Chacón y Cruz (2020), Arrieta (2021) y Boude (2021) quienes utilizaron plataformas como ZOOM, Herramientas digitales: Cmaptools y Pixtón; You Tube – Videos; Blog Moodle, Google Meet, Classroom, Calendar y Mil aulas, Sofía app, ninjamock, app inventor, Apk El Maravilloso Mundo de la Ofimática. Con dichas herramientas lograron captar la atención de los estudiantes al momento de realizar las actividades académicas, planearon las acciones a seguir y optimizaron el tiempo empleado en las actividades. El uso de recursos Tic, permitió desarrollar sus competencias en su uso durante las clases y construir un conocimiento contextual en el que el estudiante se sentía inmerso.

Por otra parte, autores como Ortiz D (2021), Aim Abdulkarim, Neiny Ratmaningsih, *Diana Noor Anggraini y Pitria Sopianingsih (2021)*, Kortabitarte, A., Gillate, I., Luna, U., & Ibáñez-Etxeberria, A. (2018), Enyi, U., Upelle, C, Agada, J., Ominyi, Taiyol, T, Eru, J., Ekpo, S, Adoga, I. (2017), Basantes, Naranjo, Gallegos y Benítez (2017).realizaron trabajos investigativos donde se utilizaba la realidad

virtual, los dispositivos móviles y aplicaciones móviles para fortalecer procesos de aprendizajes en los estudiantes. Resaltan la importancia de incorporar en los procesos formativos los recursos tecnológicos (Webobook, Edsodia, Android, Objeto de Aprendizaje Móvil (OAM), App inventor.). Estas investigaciones estuvieron enmarcadas en el enfoque cualitativo y mixto, siguieron la metodología de la investigación acción, el estudio de casos.

En cuanto a los aspectos teóricos y conceptuales, se siguieron los planteamientos del aprendizaje por descubrimiento planteado por Schunk (2012) quien plantea que “descubrir implica plantear y probar hipótesis”, además que, para descubrir conocimientos los estudiantes “requieren preparación (una mente bien preparada requiere conocimiento declarativo, procedimental y condicional”, (p267) aspecto que se buscó promover en el proceso investigativo.

Por otra parte, el MEN (2006) plantea que las ciencias sociales “son importantes en tanto fundamentan la búsqueda de alternativas a los problemas sociales que limitan la dignidad humana”, para lo cual es necesario forjar en niños, niñas y jóvenes posturas críticas y éticas frente a situaciones de injusticia social (p109), y es la escuela la encargada de su desarrollo o fortalecimiento.

En cuanto a la argumentación, en esta investigación se entiende como la capacidad que tiene una persona de expresar y defender su punto de vista frente a un tema determinado en un proceso comunicativo. En el mismo sentido Del Caño (1999) plantea que “argumentar significa defender una idea o una opinión aportando razones que justifiquen la postura adoptada”, (p143), para lo cual el emisor se vale de la gama de conocimientos relacionaos con el tema en mención, usa ejemplos y premisas.

Con respecto a las actividades didácticas Cooper (1999) las define “como un procedimiento que se realiza en un aula de clase para facilitar el conocimiento en los estudiantes” (citado en Fernández, Sánchez y Haras (2020), es el docente el

único responsable de esta elección, pensando siempre en las particularidades contextuales y poblacionales. Esas actividades de aprendizaje deben ser presentadas de forma ordenadas y secuenciadas. para lo que se debe apoyar en herramientas como la secuencia didáctica, la cual es entendida como aquella que constituye una organización de las actividades de aprendizaje que se realizarán con los alumnos y para los alumnos (Díaz, 2013), buscando promover su aprendizaje.

De forma acertada, los docentes se han venido valiendo de recursos TIC a la hora de planear y orientar las clases, dentro de los que se encuentran las herramientas y aplicaciones móviles, entendidas las ultimas por Cuello & Vittone, (2013) como un software, el cual permite en la escuela transmitir conocimiento y noticia, pero que capta la atención de los estudiantes a la hora de aprender.

La presente investigación tuvo como objetivo principal fortalecer el proceso argumentativo en el área de ciencias políticas mediante la utilización de una secuencia didáctica en una aplicación móvil como herramienta de apoyo en el proceso de aprendizaje de los estudiantes del grado 10 de la IE el Pretexto. En el presente artículo se abordan cuatro apartes fundamentales de la investigación, los materiales y métodos que guiaron el proceso investigativo, los resultados de la aplicación del aplicativo, la discusión y se hace un reconocimiento a los actores del proceso investigativo.

Metodología

Con relación a los aspectos metodológicos, la investigación se enmarcó en el enfoque cualitativo que según Hernández Sampieri (2018) “busca comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en su ambiente natural y en relación con el contexto”. Se abordó el diseño de la investigación acción.

La investigación tuvo como Variables Independientes: diseño de la aplicación móvil; Implementación de la secuencia didáctica y Variable Dependiente: fortalecimiento

del proceso argumentativo. Variables que fueron trabajadas en las diferentes actividades y momentos de la investigación

El proceso investigativo se llevó a cabo en la institución educativa El Pretexto la cual está ubicada en la zona rural del municipio de Nunchía, tiene una población total de 285 estudiantes, de los cuales se sacó una muestra de 17 estudiantes del grado decimo, 9 hombres y 8 mujeres. Estos estudiantes están entre los 15 y 18 años de edad, pertenecen al nivel socioeconómico 1 del SISBEN.

Para el proceso de recolección de la información se utilizó el cuestionario (pre test, encuesta a docentes y padres de familia y el post test) que consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir (Hernández Sampieri, 2018). Para el análisis de la información se hizo un análisis común, en el que se generaron unas categorías de análisis que buscaban medir el alcance o impacto de las variables investigativas, en este análisis se tuvo como unidad de análisis la información de los test y la observación de los participantes.

El proceso metodológico se desarrolló en cuatro fases: diagnóstica, diseño del aplicativo y secuencia didáctica, aplicación de la secuencia didáctica y evaluación del impacto. Para la primera fase se diseñaron tres cuestionarios para padres de familia, docentes y estudiantes.

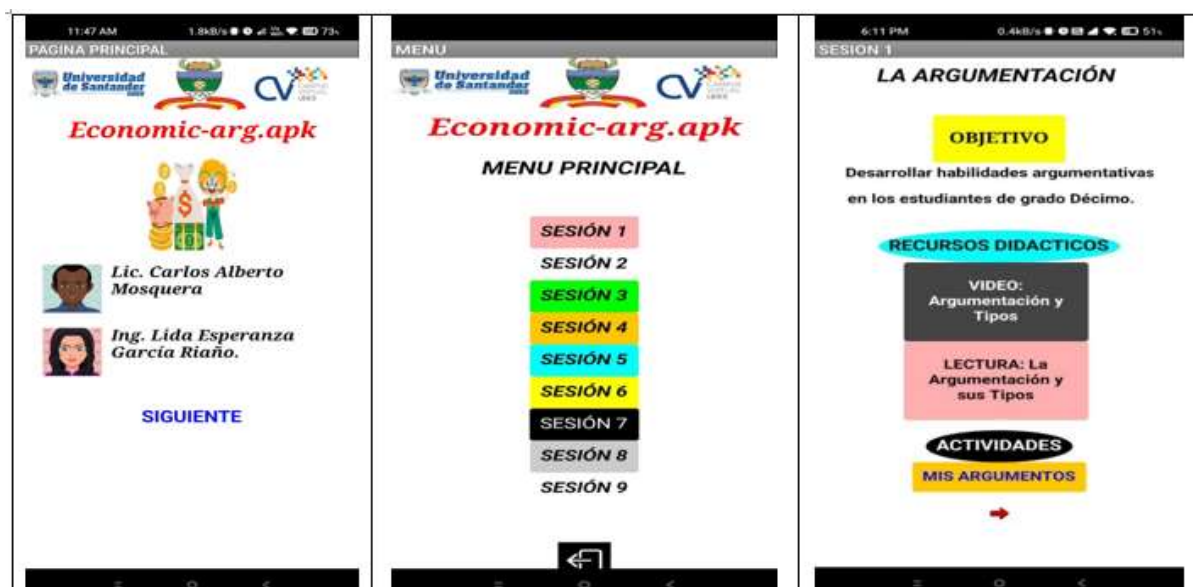
La secuencia didáctica se diseñó según los planteamientos de Díaz Barriga, 2013, quien propone que esta debe contener un encabezado general (objetivos, contenidos información de la institución y el docente), unos aspectos metodológicos y unos recursos didácticos, la metodología se dividió en tres momentos (motivación, desarrollo y cierre) en los cuales se plantearon las actividades académicas y de evaluación.

El aplicativo App Economic – arg.apk se diseñó en la app Inventor, esta contó con nueve sesiones en la que se observaba una página principal con el nombre de

la app, los autores y las sesiones. Dentro de cada sesión se encontraba el nombre, objetivo, recursos didácticos, actividades y mis argumentos. Ver Figura 1.

Figura 1

Diseño aplicativo Economic – arg.apk



16

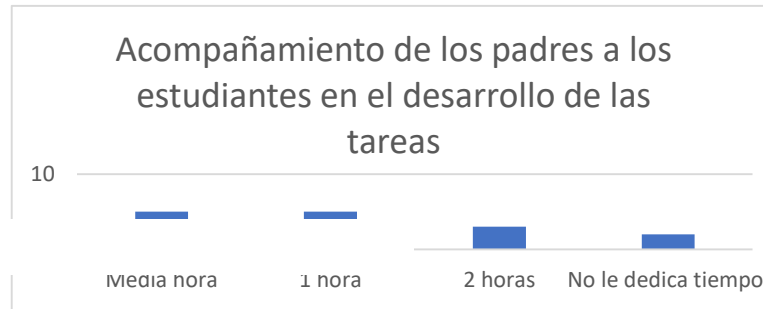
Además, se utilizaron herramientas tecnológicas y recursos TIC que permitieron a los estudiantes interactuar y resolver las actividades, entre esos recursos se resaltan: ensopados busca palabras, Genially, Canva, You Tube, Word Wall, formulario de Google.

Resultados

Los resultados se abordarán teniendo presente apartes de la encuesta a padres de familia, docentes, el pre test y el post test aplicado a los estudiantes. Frente a la encuesta a padres, se destaca que el 82% gasta menos de una hora en el acompañamiento de los estudiantes y solo el 18% lo hace más de una hora, lo que puede explicar de alguna manera la problemática presentada y el bajo rendimiento académico de los estudiantes. Ver Figura 2.

Figura 2

Acompañamiento de los padres

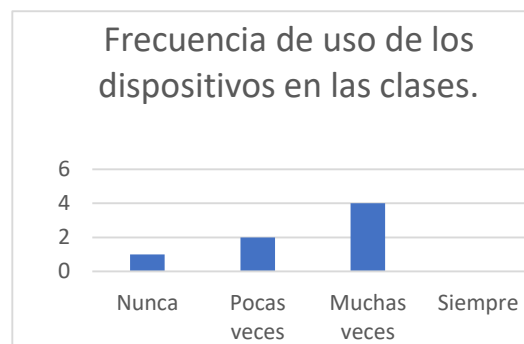


Por su parte, el 63% de los docentes utilizan de forma frecuente los dispositivos móviles en sus clases y el 36% los usa pocas veces o nunca, ver Figura 3. En cuanto al uso de los dispositivos en la praxis, los docentes expresan que realizan actividades como compartir link de videos, páginas web, *D1P5 Compartir con los estudiantes links de videos, páginas web, archivos*; también diseñan sopas de letras y juegan en los dispositivos *D3P5 juegos, diseño de sopas de letras*. Con relación a las aplicaciones móviles usan Genially, Educaplay, geo-gebra. Word Wall y Prezi. *D1P7 Educaplay, Prezi; D3P7 genially, Word Wall; D6P7 geo – gebra*.

17

Figura 3

Uso de dispositivos móviles.



Ahora bien, los resultados del pre test, reflejaron que los estudiantes se ubican en un nivel argumentativo bajo porque no se apoyan en hechos y ejemplos

como se puede evidenciar en las respuestas de algunos de ellos, es así que el E3P1 *es para definir algo* y el E8P1 *es dar una respuesta válida a las preguntas que nos hacen diario*; y E11P1 *la argumentación es un término con el cual podemos ser más específicos cuando respondemos*. Por otra parte, no utilizan un lenguaje claro al momento de plantear la definición, E9P1 *saber dar opiniones a aspectos sean negativos o positivos a cualquier ámbito*. Esta situación les impide que puedan defender eficazmente sus puntos de vista.

En cuanto a los momentos en que argumentan, expresaron que lo hacen cuando discuten sobre un tema, en las charlas, conversaciones, discursos, asambleas, exposiciones. En este sentido se mira que el estudiante E1P2 *cuando se discute sobre un tema*; y en el mismo sentido el E14P2 *se utiliza en exposiciones, charlas, textos etc.*; frente a la toma de posturas algunos de ellos no son claros, el E3P8 no toma una postura clara y tampoco plantea una premisa “a veces es necesario y a veces no”. Este bajo nivel le dificulta a los estudiantes tener buenos resultados en los procesos evaluativos a los que se enfrenta.

La utilización del aplicativo Economic – arg.apk les permitió a los estudiantes que se enfrentaran a actividades en las que debían realizar procesos argumentativos, en esta los estudiantes participaron de foros de discusión en los que debían debatir diferentes temas, realizar lecturas de textos, mirar videos académicos y plantear su postura y dar argumentos frente al tema en cuestión. En el abordaje de las actividades se observaba que los estudiantes se mostraban interesados y muy motivados

Los resultados del post test mostraron que, frente al concepto de argumentación, la definen apoyándose en sus conocimientos previos, la catalogan como un método, texto, hecho y apoyo, como es el caso del E2P1PO quien manifiesta *“es un método que se utiliza para apoyar una idea”* además la definen como la forma de opinar y explicar un tema o una tesis. Es el caso del E7P1PO

“Es la forma de opinar sobre un tema determinado o dar su punto de vista”, frente a los espacios donde la utilizan refieren que, en espacios públicos o privados, en colegios, universidades, trabajo, familia, dialogo, en los foros, debates, ponencias, asambleas y ensayos.

Con respecto a la toma de posturas los resultados muestran que la gran mayoría de los estudiantes tomaron una y la soportan con argumentos en el que jerarquiza. A modo de ejemplo se trae un fragmento de la respuesta del E3P4PO “*Si, porque primero que todo algunas personas hacemos mal uso de los recursos y pues eso hacen que se desgasten o agoten más rápido*”, por otra parte, sustentan argumentos basados en ejemplos, E6P4PO “*No estoy de acuerdo porque las personas no están satisfechas después de cumplir el objetivo porque pasan a desear otra cosa*”. Los resultados expresados dejan ver que los estudiantes están en un nivel argumentativo alto, mostrando un avance con relación a los del pre test, es pertinente anotar, que algunos estudiantes siguieron presentando las falencias evidenciadas en el pre test.

19

Discusión

La discusión se hace teniendo en cuenta principalmente los resultados del pre test y post test, confrontados con los teóricos, en esta medida se trabajarán dos aspectos: habilidades argumentativas a la hora de conceptualizar y la toma de postura.

Ahora bien, con respecto a las habilidades argumentativas a la hora de conceptualizar, en el pre test los estudiantes no utilizaron un lenguaje claro, no se valieron de ejemplos y tampoco utilizaron argumentos de autoridad, en dicho sentido E3P1 es para definir algo y E9P1 saber dar opiniones a aspectos sean negativos o positivos a cualquier ámbito. Si se tiene en cuenta los aportes de Del Caño (1999) cuando plantea que argumentar significa defender una idea o una opinión aportando razones que justifiquen la postura adoptada, (p143), los estudiantes en sus

respuestas no están aportando ninguna razón, por lo que en el pre test los estudiantes se ubicaron en un nivel argumentativo bajo.

Por su lado, en el post test los estudiantes a la hora de conceptualizar la argumentación la definen apoyándose en sus conocimientos previos y la catalogan como método, texto, hecho y apoyo, el E2P1PO la define “es un método que se utiliza para apoyar una idea” los resultados permiten ubicar a los estudiantes en un nivel argumentativo alto, mostrando así el efecto positivo del aplicativo Economic – arg.apk. y la eficacia de las actividades planteadas.

Además, el mapa de navegación era fácil de entender y esto permitió que los estudiantes cumplieran con el desarrollo de las actividades, lo anterior va en concordancia con lo planteado por Cuello & Vittone, (2013) cuando aluden que en el campo educativo las apps privilegian el acceso al contenido, por este motivo, la legibilidad, facilidad de navegación y herramientas de búsqueda son fundamentales, (p.32), del mismo modo, el interés puesto por los estudiantes en las actividades contribuyó a que su desempeño fuera el esperado.

En cuanto a la toma de postura, los resultados del pre test evidenciaron que la gran mayoría de los estudiantes tiene una postura bien sea positiva o negativa frente al cuestionamiento, pero se observa en los argumentos la falta de premisas que involucren hechos o lugares para soportar el argumento, otros no son claros en lo que plantean “Si, porque cada persona pone su límite si quiere, si no es así las personas”.

Por su parte en el post test los resultados permitieron resaltar que fortaleció el proceso argumentativo de los estudiantes en aspectos como la toma de postura y la defensa de la misma (Camps, 1995), los estudiantes se apoyaron en ejemplos dejando ver las razones por las que la optaron por una u otra, en ese aspecto el E3P4PO se plantea en que si lo comparte y soporta su postura con un argumento en el que jerarquiza y se involucra en la explicación que da, “Si, porque primero que

todo algunas personas hacemos mal uso de los recursos y pues eso hacen que se desgasten o agoten más rápido”, estos resultados reafirman la ventaja de la utilización del aplicativo móvil para fortalecer los procesos argumentativos en los estudiantes.

Una de las conclusiones de la investigación es que las actividades planeadas en el aplicativo Economic-arg.apk tuvieron un impacto positivo en el fortalecimiento del proceso argumentativo debido a su pertinencia y facilidad al momento de resolverlas.

Reconocimientos: Los investigadores les hacen un reconocimiento especial a los estudiantes, padres de familia y docentes del grado decimo de la institución educativa El Pretexto, quienes participaron activamente de la misma, de igual manera, a las directivas institucionales por abrir el espacio y facilitar las herramientas para que se pudiera desarrollar el proceso Investigativo.

21

Referencias

- Aim Abdulkarim, Neiny Ratmaningsih, Diana Noor Anggraini y Pitria Sopianingsih . (2021). *The Model of Mobile Application-Based Learning in Social Sciences Learning to Enhance Students` Digital Literacy*. - <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>.
- Alean Murillo, R G y Otero Castaño, O. T (2020). Implementación de una aplicación móvil para el fortalecimiento de las competencias ciudadanas de los estudiantes del grado 9°. <https://repositorio.udes.edu.co/handle/001/6107>
- Álvarez Herrera, Iván David (2021). *Diseño de una aplicación móvil para mejorar el proceso de aprendizaje de la ofimática en el grado 11*. <https://repositorio.udes.edu.co/handle/001/6055>
- Boude, Oscar R (2021). *Diseño de estrategias de aprendizaje móvil en educación superior a través de un proceso de formación docente*. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000200181>
- Camps, A. y Dolz, J. (1995). Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual. *Comunicación. Lenguaje y Educación*, 25, pp. 5-8.
- Chacón, S. M & Cruz, C.E (2020). *Estrategia didáctica para el fortalecimiento de las competencias tecnológicas en docentes de ciencias sociales en secundaria*. Recuperado: <https://repositorio.udes.edu.co/handle/001/6648>

- Cuello & Vittone, (2013). *Diseño de aplicaciones móviles*.
<https://www.academia.edu/29279363/>
- Del Caño, Amelia. (1999). *Los géneros orales informativos*.
En: Alcoba, Santiago y otros. (1999).
<https://es.scribd.com/document/363565484/Alcoba-La-Oralizacion>
- Díaz Barriga, A. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*.
Obtenido de https://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas_Angel
- Fernández, M, Sánchez, A y Haras D. (2020). *Las actividades de enseñanza-aprendizaje en el Espacio Europeo de Educación Superior: las actividades prácticas con herramientas web 2.0*.
<https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/ravi/article/view/4260/4307>
- Hernández Sampieri, R. y Mendoza Torres, C. (2018). *Metodología de la investigación – Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana. <https://www.ebooks7-24.com:443/?il=6443>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación – icfes (2022). *Informe nacional de resultados del examen saber 11*.
https://www2.icfes.gov.co/documents/39286/1689945/Informe_nacional_d_e+resultados_Saber11_2021
- MEN (2006). *Estándares básicos de competencias en ciencias sociales*.
www.mineducacion.gov

CONSTRUCCIÓN TEÓRICA PARA EL ABORDAJE DEL TECNOESTRÉS EN EL DOCENTE DE EDUCACIÓN PRIMARIA: UNA MIRADA PREVENTIVA

**THEORETICAL CONSTRUCTION FOR ADDRESSING TECHNOSTRESS IN PRIMARY
EDUCATION TEACHERS: A PREVENTIVE APPROACH**

**CONSTRUCTION THÉORIQUE POUR LUTTER CONTRE LE STRESS TECHNIQUE
CHEZ LES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE: UNE APPROCHE PRÉVENTIVE**

Zoila Silva

Doctora en Ciencias de la Educación

zoiladelcarmen@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-8863-8200>

Universidad Bicentennial de Aragua

Fecha de aceptación: octubre 2025 Fecha de publicación: diciembre, 2025

Resumen

El artículo actual se origina de una investigación que tiene como propósito generar una construcción teórica para el abordaje del tecnoestrés en el docente de educación primaria: una mirada preventiva. Teóricamente, se fundamenta en: el modelo de inteligencia emocional de cuatro ramas de Meyer, Caruso y Salovey (2000); teoría social cognitiva de Bandura (2004); modelo de ampliación y construcción de Fredrickson y Joiner (2002) y el modelo de recursos, experiencias y demandas (RED) de Salanova, et. al (2014). Bajo este contexto, el tecnoestrés es un constructo que hace referencia al estrés laboral generado por las tecnologías de la información en general y particularmente en el personal de las instituciones educativas. Siendo la docencia una de las profesiones donde existe riesgo de enfermedades ocupacionales y de mayor vulnerabilidad vinculado al tecnoestrés, que se agravó con la pandemia por COVID-19, por cuanto obligó a un cambio de la educación presencial a una educación remota fundamentada en las Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC), si bien es cierto que facilitan los procesos de adquisición, transmisión e intercambio de información. Los hallazgos del estudio revelaron que el empleo permanente de la tecnología viene generando estrés laboral en el docente, con afectaciones en lo físico y psicosocial reflejando los siguientes: síntomas cansancio, fatiga, agotamiento visual, estrés cefaleas, frustración e insomnios con sus consecuencias en las relaciones sociales. Por lo antes expuesto, se generó la construcción teórica con elementos preventivos para canalizar el tecnoestrés en el docente.

Palabras clave: Educación primaria, Prevención, Tecnoestrés.

Abstract

This article is based on a research project that seeks to generate a theoretical framework for addressing technostress in primary school teachers: a preventive perspective. It is theoretically based on: Meyer, Caruso, and Salovey's (2000) four-branch emotional intelligence model; Bandura's (2004) social cognitive theory; Fredrickson and Joiner's (2002) broadening and building model; and Salanova et al.'s (2014) resources, experiences, and demands (RED) model. In this context, technostress is a construct that refers to the work-related stress generated by staff. Teaching is one of the professions where there is a risk of occupational diseases and greater vulnerability linked to techno-stress, which worsened with the COVID-19 pandemic, as it forced a change from face-to-face education to remote education based on Information and Communication Technologies (ICT), although of information. The study's findings revealed that the constant use of technology is generating work-related stress in teachers, with physical and psychosocial effects reflected in the following: tiredness, fatigue, visual fatigue, stress, headaches, frustration, and insomnia, all of which impact social relationships. Based on the above, a theoretical framework was developed with preventive elements to address technostress in teachers.

Keywords: primary education, technostress, prevention.

Résumé

Cet article s'appuie sur un projet de recherche visant à élaborer un cadre théorique pour la prise en charge du technostress chez les enseignants du primaire, dans une perspective préventive. Il se fonde théoriquement sur le modèle d'intelligence émotionnelle à quatre branches de Meyer, Caruso et Salovey (2000); la théorie sociocognitive de Bandura (2004) ; le modèle d'élargissement et de construction de Fredrickson et Joiner (2002) ; et le modèle RED (Ressources, Expériences et Demandes) de Salanova et al. (2014). Dans ce contexte, le technostress désigne le stress professionnel généré par les technologies de l'information en général, et plus particulièrement chez le personnel des établissements scolaires. L'enseignement fait partie des professions présentant un risque accru de maladies professionnelles et une vulnérabilité plus importante liée au technostress. Cette vulnérabilité s'est accentuée avec la pandémie de COVID-19, qui a imposé un passage de l'enseignement en présentiel à l'enseignement à distance s'appuyant sur les technologies de l'information et de la communication (TIC), malgré la facilitation de l'acquisition, de la transmission et de l'échange d'informations. Les résultats de l'étude ont révélé que l'utilisation constante des technologies génère un stress professionnel chez les enseignants, avec des répercussions physiques et psychosociales telles que fatigue, épuisement, fatigue visuelle, stress, maux de tête, frustration et insomnie, autant de facteurs qui affectent leurs relations sociales. À partir de ces constats, un cadre théorique intégrant des mesures préventives a été élaboré afin de lutter contre le technostress chez les enseignants.

Mots-clés: Enseignement primaire, Technostress, Prévention.

Introducción

Este artículo aborda cómo el uso generalizado de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) ha revolucionado la forma en que se interactúa y se accede a la información, aprendiendo y trabajando. Aunque ofrecen un sinnúmero de beneficios, también conllevan riesgos significativos en el bienestar físico y psicológico. Un claro ejemplo de esto es el aumento del estrés laboral, impulsado por la constante necesidad de mantenerse actualizado y dominar las nuevas herramientas tecnológicas, lo que impone un ritmo y una presión difíciles de manejar para muchas personas.

En el ámbito educativo, las TIC han dado paso a nuevas herramientas como las Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento (TAC), que trascienden el uso básico para potenciar el aprendizaje, y las Tecnologías de Empoderamiento y Participación (TEP). A estas se suman las Tecnologías Online Colaborativas (TOC) y las Tecnologías de Empoderamiento Colaborativo (TEC), que facilitan el aprendizaje y el desarrollo del pensamiento crítico en entornos sincrónicos y asincrónicos.

Sin embargo, la inesperada transición a la educación a distancia durante la pandemia de COVID-19 encontró a muchos docentes sin la preparación necesaria. Esto disparó los niveles de estrés no solo en educadores, sino también en estudiantes, directivos y familias. Aunque los países desarrollados lograron adaptarse con mayor facilidad, la realidad fue distinta en Venezuela, donde la educación era predominantemente presencial.

Ahora bien, la situación fue especialmente crítica en la educación primaria venezolana, que se vio forzada a una *metamorfosis* del aula física a la virtual. Docentes y estudiantes no estaban adaptados a esta nueva modalidad, y muchos carecían de recursos básicos como computadoras, tabletas o acceso a internet, lo que, como señala Castillo et al. (2017), dificulta el aprendizaje a distancia en un contexto de incertidumbre. La planificación de clases, ya compleja en modalidad

presencial, se volvió aún más demandante con la incorporación de recursos tecnológicos, el constante envío de trabajos por correo electrónico, la comunicación a través de redes sociales y la incertidumbre sobre la finalización de tareas estudiantiles. Esto ha generado un deterioro en la salud física, psíquica y emocional de los docentes.

En este orden de ideas, las instituciones educativas, como cualquier organización, reconocen la creciente importancia del bienestar de sus miembros para mejorar la proactividad y el rendimiento. A lo largo de la historia, las necesidades organizacionales han evolucionado con la complejidad interna y externa. Por ello, las instituciones educativas han intentado integrar las tecnologías en su práctica diaria. No obstante, la inadecuada gestión de estas herramientas sigue siendo una fuente de estrés para los docentes. Ante esta realidad, una investigación se propone desarrollar un marco teórico para abordar el tecnoestrés en docentes de educación primaria desde una perspectiva preventiva.

De manera que la evolución tecnológica actual, marcada por la incertidumbre científica y el auge de la inteligencia artificial, impulsa una conectividad digital constante que desafía tanto a estudiantes como a docentes. Aunque la tecnología avanza rápidamente, la capacidad humana para producirla asegura que no seremos desplazados. Las nuevas generaciones, nativos digitales, se desenvuelven en realidades educativas fundamentadas en las TIC, TAC, TEP y TOC, fomentando el aprendizaje colaborativo y el desarrollo del pensamiento crítico.

Sin embargo, como menciona Picerno (2010), estos cambios acelerados pueden dejar obsoletos conocimientos y habilidades en poco tiempo, a diferencia de transiciones anteriores que permitían una adaptación gradual. Esta complejidad en la educación digital subraya la necesidad de que las organizaciones educativas prioricen el bienestar de las personas, creando ambientes laborales favorables que fomenten interacciones saludables y permitan afrontar los desafíos. Agotegaray (2016) y Salazar et al. (2009) enfatizan que un buen clima organizacional,

especialmente en la educación, se centra en las personas y su colaboración para alcanzar metas colectivas.

Es innegable que la tecnología, a pesar de sus beneficios para el aprendizaje y el acceso a la información, ha modificado profundamente la docencia, generando escenarios de incertidumbre. La facilidad de obtener información en cualquier momento y lugar gracias a las TIC, TAC, TEP, TOC y TEC, y la posibilidad de formar comunidades de aprendizaje, transforman el rol del docente en un mediador del proceso de aprendizaje y exigen al estudiante un papel activo en la construcción de su conocimiento.

No obstante, esta adaptación no es sencilla. Llorens y Salanova (2007) señalan que la docencia es una de las profesiones más estresantes, sometida a constantes cambios por reformas educativas y avances tecnológicos. La incorporación de las nuevas tecnologías ha sido particularmente desafiante para los docentes, especialmente con la pandemia de COVID-19, que forzó un cambio abrupto hacia la educación a distancia.

Es por ello, que la actitud de los docentes ante estos cambios es variada. Algunos se muestran reacios, sintiéndose seguros con sus métodos tradicionales, lo que genera incertidumbre y malestar. Las respuestas individuales van desde el rechazo frontal (tecnofobia) hasta una sobre identificación e incluso adicción (tecnofilia). Ambos extremos pueden tener efectos negativos en la salud y convertirse en un riesgo laboral. Aquellos que se sienten amenazados por las TIC y sus variantes desarrollan tecnoestrés, un tipo específico de estrés laboral que les impide disfrutar plenamente de su vida personal. Martínez (2011) lo define como una inadaptación o rechazo a la tecnología, o, por el contrario, una dependencia excesiva. Brod citado por Del Pino y Arenas (2017) argumenta que este riesgo psicosocial surge de la carga de tareas, el ritmo acelerado de las transformaciones, la dificultad de internalizar los cambios y la capacidad individual de adaptación.

El desconocimiento y la falta de preparación inicial generan desconfianza y rechazo. La presión por el entorno y el temor a perder el empleo son comunes. El tecnoestrés se manifiesta como un desequilibrio entre las capacidades individuales y las demandas del uso de las TIC. Revilla (2015) advierte que la exposición prolongada al estrés puede llevar a enfermedades de adaptación, ansiedad, adicciones, problemas musculares, dolores de cabeza y fatiga.

Además, las tecnologías han borrado las fronteras entre la vida laboral y personal, dando origen al e-trabajo y la oficina virtual (AET, 2001). Si bien esto permite la creación de organizaciones distribuidas, también dificulta la desconexión, ya que las TIC, TAC, TEP, TOC y TEC mantienen al trabajador constantemente conectado y localizable, incluso fuera del horario laboral. Esta situación evidencia fallos en los sistemas de gestión tecnológica en las instituciones educativas.

Es importante destacar que se requiere resignificar, redefinir y reconfigurar el hecho educativo venezolano con la presencia de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para que se fortalezca la praxis pedagógica y lograr un impacto en el estudiante como principal actor con un aprendizaje significativo, vivencial, tecnológicamente actualizados de allí, la relevancia de la temática estudiada.

El Tecnoestrés en el Ámbito Laboral Educativo: Un Análisis de sus Afectaciones Físicas y Psicológicas

El tecnoestrés es un concepto clave que describe las consecuencias negativas de la exposición a diversas tecnologías (como las TIC, TAC, TEP, TOC, TEC y TRIC). Su estudio ha cobrado gran relevancia, especialmente en el sector educativo, donde el uso de la tecnología es cada vez más frecuente y se ha convertido en una de las principales fuentes de estrés en la sociedad actual. Pasar demasiado tiempo interactuando con dispositivos como ordenadores, teléfonos móviles, agendas electrónicas y tabletas contribuye a este fenómeno.

El término tecnoestrés se originó en la década de los 80. Según Salanova y Nadal (2003), el psiquiatra estadounidense Craig Brod publicó en 1984 el libro *Tecnoestrés: el costo humano de la revolución informática*. Brod investigó los efectos del uso excesivo de ordenadores en los trabajadores. Sus entrevistas a 1700 personas de diversas profesiones revelaron que pasar gran parte de la jornada laboral frente a una pantalla y un teclado provocaba síntomas como dolores de cabeza inesperados y alergias. Salanova y Nadal (2003:2) describieron este fenómeno como "una enfermedad moderna de adaptación, causada por la incapacidad de afrontar las nuevas tecnologías relacionadas con el uso del ordenador de manera saludable."

Esta definición inicial destaca el tecnoestrés como una enfermedad resultante del desequilibrio entre las demandas tecnológicas y los recursos de una persona para manejarlas. Sin embargo, esta conceptualización se limitaba al uso de ordenadores, excluyendo otras herramientas y sistemas tecnológicos modernos como robots, tabletas, móviles y el Wi-Fi. También se enfocaba en los síntomas físicos y psicológicos derivados del uso directo e indirecto de la tecnología, sin abordar completamente el desarrollo de actitudes negativas que pueden surgir durante el aprendizaje o uso de estas herramientas, llevando incluso a un rechazo total de las mismas.

Para superar las limitaciones de las definiciones iniciales, Salanova et al. (2007) propusieron un concepto más específico, definiendo el tecnoestrés como "un estado psicológico negativo, relacionado con el uso de tecnología o con la amenaza de su uso en un futuro." Este estado se vincula a la percepción de un desajuste entre las exigencias y los recursos asociados al uso de las TIC, lo que genera una activación psicofisiológica desagradable e incluso el desarrollo de actitudes negativas hacia las TIC.

Esta perspectiva más amplia considera el tecnoestrés como una experiencia psicosocial negativa, no una enfermedad, y reconoce que no es el impacto directo

de las tecnologías lo que lo provoca, sino la interacción entre las demandas y los recursos disponibles. Salanova et al. (ob. cit.) explican que este estado psicológico se debe a un desajuste percibido entre: (a) las demandas tecnológicas; (b) los recursos del usuario relacionados con las TIC; y (c) las capacidades personales, como las competencias mentales o la autoeficacia general. Este desequilibrio conduce a una activación psicofisiológica no placentera y a la adopción de actitudes negativas hacia la tecnología.

Rosen, Sears y Weil citados por Prado (2018) identifican tres niveles de tecnoestrés, que definen a distintos tipos de usuarios:

Ansiedad tecnofóbica: Se manifiesta con reacciones de ansiedad física, como sudoración en las manos, palpitaciones y dolores de cabeza, al interactuar con la tecnología.

Tecnofobia cognitiva: Quienes la padecen pueden parecer tranquilos, pero internamente se atormentan con pensamientos negativos como "Todos son capaces de hacer esto menos yo" o "Voy a arruinar el ordenador si toco la tecla equivocada".

Usuarios incómodos: Utilizan la tecnología, pero muestran solo reacciones leves de ansiedad.

Además, el tecnoestrés se puede descomponer en tres dimensiones principales:

Tecnoansiedad: Caracterizada por la ansiedad, el escepticismo y la percepción de ineficacia en el uso de la tecnología.

Tecnofatiga: Involucra fatiga, escepticismo e ineficacia relacionados con la tecnología.

Tecnoadicción: Representa la compulsión incontrolable de usar las TIC, TAC, TEP, TOC, TEC y TRIC constantemente y por períodos prolongados, convirtiéndose en el eje central de la vida de los individuos que buscan estar siempre al día con los

últimos avances tecnológicos.

La pandemia mundial de coronavirus intensificó el tecnoestrés laboral, ya que el confinamiento obligatorio obligó a las instituciones educativas a migrar rápidamente al uso de estas tecnologías, a menudo sin la preparación ni el tiempo de adaptación necesarios. Esto dificultó la distinción entre el horario laboral y el de ocio, y las exigencias continuas de usar dispositivos tecnológicos para clases, investigaciones y reuniones incrementaron significativamente el tecnoestrés tanto en estudiantes como en docentes, dejando secuelas duraderas en la educación.

Desde su definición inicial, los componentes del tecnoestrés han sido extensamente investigados y validados empíricamente. Salanova (2011) los clasifica en cinco categorías principales: psicosociales, organizacionales, sociales, fisiológicos y laborales. El tecnoestrés puede manifestarse tanto a nivel individual como organizacional en el ámbito psicosocial. A nivel individual, la investigación de Ragu-Nathan et al. (2008) destaca la aparición de ansiedad, insatisfacción laboral y *burnout*. La relación entre tecnoestrés y *burnout* es particularmente relevante, pues se ha demostrado una conexión consistente entre ambos síndromes.

En este contexto, Tarafdar et al. (2007) añaden que la necesidad constante de actualización ante los rápidos cambios en la informática puede generar sentimientos de frustración. Además, la permanente conexión con la tecnología puede provocar una sensación de agobio, resultando en una disminución del rendimiento laboral.

A nivel organizacional, los efectos psicosociales del tecnoestrés incluyen el ausentismo y una productividad reducida, debido a la ansiedad y depresión relacionadas con las TIC Thomee et al. (ob. cit.). También se observan bajos niveles de compromiso con la organización y una menor intención de permanecer en ella Ragu-Nathan et al., (ob. cit.).

En cuanto a las repercusiones sociales negativas, el tecnoestrés puede llevar a una reducción del contacto social cara a cara. Aunque para algunos esto elimina

barreras comunicacionales, para otros puede aumentar los malentendidos, ya que la comunicación electrónica a menudo no logra transmitir emociones, actitudes o la intencionalidad del emisor. Otras consecuencias sociales incluyen un aumento de la irritabilidad y cambios de humor.

Fisiológicamente, Thomee et al. (ob. cit.) señalan que el tecnoestrés puede provocar problemas psicosomáticos como trastornos del sueño, síntomas de depresión, dolores de cabeza, dolores musculares y síndrome del túnel carpiano. También se han documentado alteraciones hormonales, como el incremento de adrenalina y noradrenalina (hormonas de alerta), así como elevación de la presión sanguínea, el ritmo cardíaco y la dilatación de las pupilas.

En el ámbito laboral, particularmente en los docentes, el tecnoestrés puede disminuir la calidad del trabajo realizado y aumentar el ausentismo (Tu, Wang & Shu, 2005). El estudio de Ayyagari et al. (2011) propone que ciertas características tecnológicas como la usabilidad, la invasión y el dinamismo están directamente relacionadas con factores estresantes laborales como la sobrecarga de trabajo, la ambigüedad de roles, la invasión de la privacidad, el conflicto entre la vida laboral y personal, y la inseguridad laboral.

Ahora bien, la sobrecarga laboral y la ambigüedad en las funciones son los principales factores de estrés, y ambos están estrechamente vinculados con el tecnoestrés. Según el modelo de Ampliación y Construcción de Fredrickson y Joiner (2002), las emociones positivas pueden jugar un papel clave en la salud mental, pues impulsan cambios cognitivos que favorecen pensamientos y acciones innovadoras, creativas y originales.

Desde esta perspectiva, Fredrickson (1998) define una emoción positiva como aquella que genera una experiencia placentera, expande el repertorio de pensamientos y acciones de una persona, y contribuye al desarrollo funcional, el bienestar y la salud mental. Dentro de este grupo de emociones se encuentran la

alegría, felicidad, serenidad, satisfacción, esperanza, alivio, simpatía, gratitud, optimismo, tranquilidad e interés, entre otras. Greco (2010) destaca especialmente la serenidad como una de las emociones más eficaces para afrontar el estrés.

Experimentar emociones positivas ayuda a ampliar la gama de pensamientos y acciones, lo que facilita el desarrollo de recursos personales en distintos ámbitos (cognitivo, físico, psicológico y social) para enfrentar situaciones difíciles. Este proceso fortalece a la persona, haciéndola más creativa, mejor preparada para afrontar adversidades y socialmente más competente.

Este efecto genera una dinámica de crecimiento continuo, donde nuevas emociones positivas conducen a mejoras en la salud, bienestar y resiliencia. Investigaciones de Fredrickson y Branigan (2005) han demostrado que quienes viven emociones positivas desarrollan patrones de pensamiento más flexibles, inclusivos, creativos e integradores.

Según el modelo de Fredrickson, las emociones positivas generan tres efectos secuenciales: ampliación, al expandir la tendencia del pensamiento y la acción; construcción, al facilitar el desarrollo de recursos personales para afrontar situaciones difíciles; y transformación, que lleva a la persona a volverse más creativa, con un conocimiento más profundo de sí misma y del entorno, una mayor resistencia ante la adversidad y una integración social más efectiva.

Fredrickson y Joiner (2002) encontraron que quienes experimentan emociones positivas tienden a abordar los problemas de manera más flexible, al ampliar su repertorio de pensamiento. Esto les permite replantear las dificultades desde diversas perspectivas y explorar múltiples alternativas de solución, lo que favorece respuestas más eficaces y contribuye al bienestar general.

En este orden de ideas, Oros (2008) señala que las emociones positivas permiten una reinterpretación favorable de las circunstancias externas. En este sentido, destaca que una percepción funcional y optimista del entorno no implica

ignorar o evadir los problemas, sino abordarlos desde una perspectiva más constructiva, asumiéndolos como retos en lugar de obstáculos insuperables que afectan el bienestar y dificultan su manejo.

Por su parte, Greco (2010) propone el desarrollo de programas en los que docentes, familias y comunidades educativas participen activamente en la promoción de la salud, tanto individual como colectiva. Estas ideas se consolidan como referencias teóricas clave para afrontar los factores que generan tecnoestrés, resaltando la importancia de la formación y prevención en el ámbito educativo para mitigar sus posibles repercusiones físicas, psicológicas y sociales.

Docencia en educación primaria y las implicaciones con la tecnología

La educación es una labor compartida y transversal en la que intervienen distintos actores sociales. En este contexto, la escuela y los docentes asumen una responsabilidad importante, guiados por los principios del sistema educativo. Según Imbernón (1998), el docente enfrenta contextos complejos que requieren decisiones rápidas y fundamentadas en aspectos cognitivos, emocionales, éticos y culturales. Con las tecnologías emergentes como TIC, TAC, TEP, TRIC, Aliaga y Bartolomé (2022) destacan que el docente debe adaptarse constantemente. Nieto y Vergara (2022) sostienen que las TRIC potencian el rol del docente como facilitador, promoviendo una comunicación más horizontal y relaciones sociales en el aula.

Sin embargo, la constante transformación de las demandas sociales, tecnológicas y culturales genera un entorno inestable que impacta el bienestar docente. Montiel (2010) señala que la docencia implica vínculos humanos y compromiso emocional, lo que puede derivar en satisfacción, pero también en frustración, agotamiento e hipervigilancia por la acumulación de funciones.

Además, la desvalorización social del profesorado, los conflictos con padres y las responsabilidades externas aumentan el malestar. Muchos docentes desarrollan problemas psicosociales como estrés, ansiedad o depresión y en especial, sufren de tecnoestrés debido al uso intensivo de tecnología. Miranda, Bazán y Nureña

(2021) identificaron en su estudio con docentes rurales peruanos que la pandemia agravó estos malestares, sumando sobrecarga laboral, enfermedades y dificultades de conexión para enseñar a distancia. Esto llevó a implementar modelos híbridos que no siempre fueron efectivos, resaltando la necesidad de cuidar la salud del profesorado.

Desde el modelo de inteligencia emocional ampliado de Mayer, Caruso y Salovey (2000), se proponen cuatro habilidades clave: percepción emocional, facilitación del pensamiento mediante emociones, comprensión emocional y regulación emocional. Fernández y Extremera (2005) destacan que estas capacidades ayudan a interpretar, usar y manejar emociones de forma consciente y estratégica, facilitando el equilibrio personal e interpersonal. Estas competencias son esenciales para los docentes que enfrentan tecnoestrés. También se recomiendan prácticas como el apoyo social, la comunicación con colegas, actividades recreativas, ejercicio físico y sentido del humor para preservar el bienestar emocional y profesional.

Uso de las Tecnologías en su más amplio espectro aparición de la tecnofatiga y la tecnoansiedad generadores del tecnoestrés

Actualmente, lo innovador radica en la convergencia de múltiples recursos tecnológicos que potencian la comunicación: escritura, audio, video, almacenamiento masivo y transmisión de datos, disponibles de forma casi universal y sin restricciones de tiempo o espacio. Esta integración ha transformado la tecnología informática en un componente esencial de la vida cotidiana, exigiendo nuevas formas de convivencia y aprovechamiento de sus capacidades.

El desarrollo acelerado de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) desde finales del siglo XX ha originado la llamada sociedad de la información. Con la incorporación de TAC, TEP, TOC, TEC y TRIC, se ha ampliado su impacto en el ámbito educativo, afectando todos los aspectos de la vida humana y facilitando un acceso instantáneo al conocimiento. Según la UNESCO (2013), estas

herramientas tienen un potencial sin precedentes para superar barreras como el tiempo y la distancia, posibilitando un desarrollo global más inclusivo.

Estas tecnologías ofrecen beneficios significativos en educación: fomentan el aprendizaje colaborativo, la creatividad, el razonamiento y la interacción social. En particular, computadoras e internet permiten acceder a plataformas virtuales, bibliografía digital y programas académicos. No obstante, el uso frecuente de estas herramientas puede generar efectos adversos.

Un estudio de Uribe, Herrera y Nova (2021), aplicado a 66 docentes mayores de 50 años, reveló altos niveles de tecnoestrés, tecnoansiedad y tecnofatiga; el 91 % atribuye el uso de TIC a su estrés laboral, y un 28,8 % teme perder información por mal manejo tecnológico. Por contraste, Coppari et al. (2017) hallaron que los estudiantes, aunque usan intensivamente estas tecnologías, no reportan estrés, sino una fuerte dependencia que podría generar síntomas de abstinencia ante su ausencia.

Desde la teoría social cognitiva de Bandura (2004), se destaca la autoeficacia como la percepción de competencia personal para enfrentar retos. Esta se construye a través de logros personales, observación de modelos exitosos (aprendizaje vicario), persuasión verbal y estados fisiológicos. Fortalecerla requiere establecer metas alcanzables, presentar referentes positivos, brindar apoyo verbal y fomentar un equilibrio físico-emocional, lo que mejora la capacidad de adaptación y bienestar frente a desafíos tecnológicos o contextuales.

Importancia de la salud laboral en las instituciones educativas

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2010), una escuela promotora de salud debe considerar cuatro dimensiones para ser considerada segura y saludable: un entorno físico adecuado (mobiliario, iluminación, temperatura), un ambiente psicosocial positivo (sentido de pertenencia, valores compartidos), el fomento de hábitos saludables (nutrición y ejercicio) y una estructura organizativa participativa (gestión, horarios y procesos). Estos aspectos

impactan tanto en el bienestar del estudiantado como del profesorado, mejorando el aprendizaje, el clima institucional y el desarrollo comunitario.

En línea con este enfoque, Salanova et al. (2014) introducen el modelo de Organizaciones Saludables y Resilientes (HERO), que describe a las instituciones que adoptan prácticas organizacionales sistemáticas y proactivas para promover el bienestar laboral, incluso en contextos adversos. Estas organizaciones combinan tres pilares: (1) prácticas y recursos organizacionales saludables (liderazgo positivo, coordinación, clima de apoyo), (2) empleados con bienestar psicosocial (autoeficacia, emociones positivas, resiliencia) y (3) resultados organizacionales sólidos (rendimiento, relaciones externas y responsabilidad social).

La evaluación de estas organizaciones implica una visión integral y colectiva, con metodologías mixtas (cualitativas y cuantitativas) y un análisis multinivel que contempla la dinámica grupal y el uso de indicadores objetivos. En este marco, se promueve la inversión en prácticas saludables, equilibrio entre vida laboral y personal, rediseño organizacional, y desarrollo del liderazgo transformacional que inspire y fortalezca emocionalmente al equipo.

Este enfoque cobra especial relevancia frente a desafíos como el tecnoestrés docente, donde el modelo HERO aporta una guía valiosa para equilibrar el bienestar profesional con un entorno educativo saludable y resiliente.

Visión interdisciplinaria del tecnoestrés en el ambiente educativo

La interdisciplinariedad implica la articulación entre distintas disciplinas que, aunque conservan su autonomía, se conectan para abordar problemas comunes desde perspectivas complementarias. Este enfoque, basado en una epistemología de convergencia, permite una integración que va más allá de la suma de aportes aislados, promoviendo una comprensión más profunda y global, como señalan Martínez (1997) y Vilar (1999).

Esta articulación interdisciplinaria nace de la necesidad de dar coherencia al conocimiento y de abordar problemáticas complejas que requieren ser entendidas

desde múltiples ángulos. En el caso del tecnoestrés en contextos educativos, su análisis demanda la convergencia de diversas disciplinas. Entre ellas destacan:

Las ciencias de la vida: como la psicología, biología y medicina, que aportan al entendimiento del comportamiento humano y la mejora de la calidad de vida.

Las ciencias de la salud: enfocadas en la promoción del bienestar físico, mental y ocupacional, mediante estrategias preventivas y de mejora en el entorno laboral.

La educación: que forma integralmente a las personas en lo intelectual, moral y emocional, considerando sus valores y contexto cultural.

La tecnología: que opera como eje integrador, combinando conocimientos aplicados de múltiples campos para facilitar procesos y mejorar la vida humana en ámbitos como la medicina, el arte o la comunicación.

Este enfoque integrador permite comprender fenómenos complejos como el tecnoestrés desde una perspectiva amplia y fundamentada, favoreciendo propuestas más efectivas y contextualizadas.

En este marco, se presenta el modelo RED (Recursos, Experiencias y Demandas), que analiza el estrés como un proceso dinámico entre las exigencias del entorno laboral y los recursos personales y organizacionales disponibles. Este modelo incorpora variables externas (como características personales) y describe posibles espirales de desgaste que afectan la salud ocupacional. Respecto al tecnoestrés, la investigación identificó dos manifestaciones clave:

Tecno-strain: ansiedad, fatiga, escepticismo e ineficacia ante el uso tecnológico.

Tecnoadicción: uso compulsivo de la tecnología con síntomas de ansiedad y agotamiento.

A partir de este enfoque, se diseñó el instrumento RED-Tecnoestrés para diagnosticar estos fenómenos, se estudiaron sus causas y efectos (como las quejas psicosomáticas y el ausentismo laboral), y se elaboró una guía práctica con estrategias de intervención.

Conclusiones

En el marco de una era digital y de extraordinarios y vertiginosos avances tecnológicos, el docente venezolano y especialmente los del contexto estudiado tienen poco manejo de la tecnología con sus múltiples aplicaciones y exigencias de allí, la necesidad sentida de formación y actualización para lograr hacer el manejo asertivo con el afrontamiento adecuado de las afectaciones del tecnoestrés.

De igual forma, las afectaciones que se evidenciaron en los docentes informantes clave revelan la necesidad de atención inmediata con un especialista (psicólogo, psiquiatra o médico ocupacional) que le de las herramientas para canalizar el tecnoestrés de manera urgente.

Es por ello, que se requiere potenciar, el trabajo colaborativo y los intercambios pedagógicos para mitigar las situaciones que se vienen generando en cuanto al empleo de herramientas digitales para aprovechar sus bondades y descartar el sentimiento de “sentirse inútil” la tecnología como lo reveló una informante.

Finalmente, para la prevención al tecnoestrés se requiere respeto al derecho de la desconexión, intimidad, dotación de equipos, directivos gestores de recursos que hagan un acompañamiento al docente en tecnología y propiciar eventos preventivos para que el docente adquiera herramientas para el ejercicio de su labor vinculado a su bienestar.

Referencias

- Agotegaray, M., (2016). El aprendizaje en las organizaciones. Una revisión de la literatura. Revista de Instituciones ideas y mercados, vol. 64-65, pp. 5-42
- Aliaga, F., y Bartolomé, A. (2006). El impacto de las nuevas tecnologías en educación. Escudero, T. y Correa, A: Investigación en Innovación Educativa, 55-88.
- Ayyagari, R., Grover, V., y Purvis, R. (2011). Tecnoestrés: antecedentes tecnológicos e implicaciones. MIS Quarterly, 35(4), pp. 831-858.
- B
- Castillo, Y. et al (2017). Evolución de la educación superior a distancia: desafíos y oportunidades para su gestión. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, núm. 60, febrero-mayo, 2017, pp. 81-105. Colombia, Medellín: Fundación Universitaria Católica del Norte
- Coppari, N., Bagnoli, L., Cudas, G., Montanía, M., Pradedda, Ú. M., & Humada, H. L. (2017). Uso de Tecnologías de la Comunicación e Información y Tecnoestrés en

- Estudiantes Paraguayos: su relación con la edad. Cuadernos de neuropsicología, 11(3), 72.
- Fredrickson, B. (1998). ¿De qué sirven las emociones positivas? Revisión de Psicología General 2(3), pp. 300-319
- Fredrickson, B. y Branigan, C. (2005). Las emociones positivas amplían el alcance de la atención y los repertorios de pensamiento y acción. Cognición y Emoción 19(3), 313–332.
- Fredrickson, B. y Joiner, T. (2002). Las emociones positivas desencadenan espirales ascendentes hacia el bienestar emocional. Ciencia Psicológica 13 (2), 172-5
- Greco, C. (2010). Las emociones positivas: su importancia en el marco de la promoción de la salud mental en la infancia. Liber 16 (1) Perú, Lima
- Imbernon, F. (1998). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. España: Universidad de Barcelona.
- Fernández, P. y Extramara, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. Revista Interuniversitaria de formación del profesorado 19 (3), 63-93. España: Universidad de Málaga
- Ley Orgánica de Prevención, Condiciones y Medio Ambiente de Trabajo (2005). Gaceta Oficial No. 38.236. 26 de julio de 2005.
- Martínez, M. (1997). El Paradigma Emergente. México: Trillas, S.A.
- Meyer, J; Caruso, D y Salovey, P. (2000). The Ability Model of Emotional Intelligence: P
- Miranda, R., Bazán, C., y Nureña, C. (2021). Bienestar docente e impacto de la pandemia de COVID-19 en escuelas rurales multigrado. Un estudio cualitativo con docentes de tres regiones del Perú. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE)
- Montiel, L. (2010). La importancia de la salud laboral docente: estudio de un caso concreto. Espiral. Cuadernos del Profesorado 3(5), pp.11-29. Disponible en: <http://www.cepcuevasolula.es/espisal>
- Nieto, I.M. y Vergara, D. (2022).1| La desconocida evolución de las TIC: TAC, TEP y TRIC. [Mensaje en Blog]. <https://acortar.link/IWXNTY>
- OMS. (2010). Ambientes de Trabajo Saludables: un modelo para la acción. Disponible en: http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/44317/1/9789243599311_spa.
- Oros, aL. (2008). El valor adaptativo de las emociones positivas: Una mirada al funcionamiento psicológico de los niños pobres. Revista Interamericana de Psicología 43 (2), 288-296
- Picerno, M. (2010). Tecnoestrés en trabajadores uruguayos. Memoria de grado para obtener el grado de Licenciado en Psicología. Uruguay: Universidad Católica.
- Prado, A., (2018) Nuevas tecnologías y nuevos riesgos laborales: Estrés y Tecnoestrés. Disponible en: abida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/3414/b15756531.pdf?sequence=1. Consultado el 2021, octubre 24.
- Ragu-Nathan, T., Tarafdar, M., Ragu-Nathan, B., y Tu, Q. (2008). Las consecuencias del tecnoestrés para usuarios finales en las organizaciones: desarrollo conceptual y validación empírica. Información Investigación de sistemas 19(4), 417-433. doi:10.1287/isre.1070.0165
- Salanova, M. (2011). Tecnoestrés, Programa de Prevención. Andalucía: UGT Andalucía.
- Salanova, M., Llorens, S., Cifre, E., y Nogareda, C. (2007). Necesidad de tecnología. Estudio empírico en la provincia de Alicante. Alicante: Universidad de Alicante.

- Salanova, M. et al (2014). Una mirada más positiva a la salud ocupacional desde la psicología organizacional positiva en tiempos de crisis: Aportaciones desde el equipo de investigaciones Wont. Sección Monográfica. Papeles del Psicólogo 35 (1), 22-30. Documento en línea. Disponible en [http:// www.papelesdelpsicologo.es](http://www.papelesdelpsicologo.es)
- Salanova, M. y Nadal, J. (2003). Trabajando con tecnologías y afrontando el tecnoestrés: el rol de las creencias de eficacia. Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones 19 (3), 225-246. Disponible en: [http:// www.redalyc.org/articulo.oa?id=231318057001](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=231318057001). Consultado el 2021, octubre 24.
- Salazar, C. (2019). El Tecnoestrés y su efecto sobre la productividad individual y sobre el estrés de rol en trabajadores chilenos: un estudio psicométrico y predictivo. Disponible en: <https://docplayer.es/201134701-Tesis-doctoral-el-tecnoestres-y-su-efecto-sobre-la-productividad-individual-y-sobre-el-estres-de-rol-en-trabajadores-chilenos.html>
- Tarafdar, M., TU, Q., Ragu-Nathan, B., Ragu-Nathan, T. (2007). El impacto del Tecnoestrés en la productividad. Revista de información de gestión sistemas 24(1), pp. 301–328
- Thomee, S., Eklof, M., Gustaffson, E., Nilsson, R., Hagber, G. (2007). Prevalencia del estrés percibido, síntomas de depresión y trastornos del sueño en relación con el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) entre adultos jóvenes: un estudio prospectivo exploratorio. Computadoras en el comportamiento humano, 23 (3), 1300–1321.
- Tarafdar, M., TU, Q., Ragu-Nathan, B., Ragu-Nathan, T. (2007). El impacto del Tecnoestrés en la productividad. Revista de información de gestión sistemas 24(1), pp. 301–328
- Thomee, S., Eklof, M., Gustaffson, E., Nilsson, R., Hagber, G. (2007). Prevalencia del estrés percibido, síntomas de depresión y trastornos del sueño en relación con el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) entre adultos jóvenes: un estudio prospectivo exploratorio. Computadoras en el comportamiento humano, 23 (3), 1300–1321.
- Tu, Q., Wang, K., & Shu, Q. (2005). Computer-related technostress in China. Communications of the ACM, 48(4), 77-8
- UNESCO (2013). Enfoques estratégicos sobre las TICs en educación en América Latina y el Caribe. Santiago, Chile: UNESCO.
- Uribe, G., Herrera, L. y Nova, L. (2021). Efectos del tecnoestrés en docentes mayores de 50 de la Institución Educativa Cristóbal Colón durante en pandemia del covid 19. Trabajo Especial de Especialización en Salud y Trabajo. Documento en línea. Disponible en: <https://repositorio.unitec.edu.co/handle/20.500.12962/738>
- Vilar S. (1999). La nueva Racionalidad: Comprender la complejidad con métodos transdisciplinarios. España: Kairós.

EL LENGUAJE PROXÉMICO DE LOS DOCENTES Y LA ATENCIONALIDAD CON LA POTENCIACIÓN DE PERFILES DE PENSAMIENTO

**TEACHERS' PROXEMIC LANGUAGE AND ATTENTIONALITY WITH THE
ENHANCEMENT OF THINKING PROFILES**

**LANGAGE PROXÉMIQUE ET ATTENTIONNEL DES ENSEIGNANTS AVEC
L'AMÉLIORATION DES PROFILS DE PENSÉE**

Julio César Alvarado Cortés
Doctor en Ciencias de la Educación
supersaiyajin953@gmail.com
Universidad Autónoma de Coahuila.
Instituto Universitario del Centro de México. Saltillo Coahuila, México.

Edgar Gerardo Pachuca Contreras
edgar.pachuca1978@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0008-9387-7712>
Instituto Cumbres Saltillo. Saltillo Coahuila, México

Rocío Isabel Ramos Jaubert
rocio.ramos.jaubert@uadec.edu.mx
<https://orcid.org/0000-0003-3289-5390>
Universidad Autónoma de Coahuila. Saltillo Coahuila, México

42

Fecha de aceptación: octubre 2025 Fecha de publicación: diciembre, 2025

Resumen

El presente estudio se llevó a cabo en el contexto virtual del Cumbres International School Saltillo. El objetivo analizar la relación entre las habilidades proxémicas de los docentes y sus perfiles de pensamiento, con la atención que manifiestan los estudiantes dentro del aula. Investigación de enfoque cuantitativo, tipo correlacional y transversal, con una muestra conformada por 61 docentes de los distintos niveles escolares (kínder, primaria, secundaria y preparatoria). Para la recolección de datos, se aplicó un instrumento compuesto por 52 variables, evaluadas mediante una escala de razón decimal, lo que permitió establecer correlaciones entre las variables de lenguaje proxémico, atencionalidad y perfiles de pensamiento. Hallazgos, la proxemia influye significativamente en la atención del alumnado y una interacción cercana entre docente y estudiante. Factores como la postura corporal del docente, el tono e intensidad de la voz, la forma de dirigirse al grupo, la riqueza del vocabulario, la distribución del espacio físico en el aula y la movilidad del profesor dentro de ella, impactan directamente en la disposición de los alumnos hacia la clase. Asimismo, el diseño de actividades interactivas y la creación de un ambiente

cordial y saludable para la enseñanza favorecen niveles más altos de atención por parte de los estudiantes.

Palabras Clave: Atencionalidad; Distancia; Docentes; Pensamiento; Perfiles

Abstract

This study was conducted in the virtual context of Cumbres International School Saltillo. The objective was to analyze the relationship between teachers' proxemic skills and their thinking profiles and the attention shown by students in the classroom. This research used a quantitative, correlational, and cross-sectional approach, with a sample consisting of 61 teachers from different school levels (kindergarten, elementary, middle, and high school). For data collection, an instrument composed of 52 variables was applied, evaluated using a decimal ratio scale, which allowed for establishing correlations between the variables of proxemic language, attention, and thinking profiles. The findings indicated that proxemics significantly influences student attention and close teacher-student interaction. Factors such as the teacher's body posture, tone and intensity of voice, the way in which the group is addressed, the richness of vocabulary, the layout of the classroom space, and the teacher's mobility within the classroom directly impact students' attitudes toward class. Likewise, the design of interactive activities and the creation of a friendly and healthy learning environment foster higher levels of student attention.

Key words: Anttentionality; Distance; Profiles; Teachers; Thinking

43

Résumé

Cette étude a été menée dans le contexte virtuel de l'école internationale Cumbres de Saltillo. Son objectif était d'analyser la relation entre les compétences proxémiques des enseignants, leurs profils de pensée et l'attention des élèves en classe. Cette recherche a adopté une approche quantitative, corrélacionnelle et transversale, auprès d'un échantillon de 61 enseignants de différents niveaux scolaires (maternelle, primaire, collège et lycée). La collecte des données a été réalisée à l'aide d'un instrument composé de 52 variables, évaluées sur une échelle de rapport décimal, permettant ainsi d'établir des corrélations entre les variables relatives au langage proxémique, à l'attention et aux profils de pensée. Les résultats indiquent que la proxémique influence significativement l'attention des élèves et l'interaction étroite entre enseignants et élèves. Des facteurs tels que la posture corporelle de l'enseignant, le ton et l'intensité de sa voix, la manière dont il s'adresse au groupe, la richesse de son vocabulaire, l'aménagement de l'espace de la classe et ses déplacements ont un impact direct sur l'attitude des élèves envers la classe. De même, la conception d'activités interactives et la création d'un environnement d'apprentissage convivial et stimulant favorisent une meilleure attention des élèves.

Mots clés: Anti-intentionnalité ; distance ; profils ; enseignants ; pensé.

Introducción

El Cumbres International School Saltillo ha considerado las clases presenciales desde el regreso a las aulas desde agosto del 2023, por tal motivo la investigación se llevó a cabo con la finalidad de analizar la relación de las habilidades que los docentes poseen con base a tres ejes clave, al lenguaje proxémico y sus perfiles de pensamiento para lograr una atencionalidad dentro de las aulas,; en cuanto al lenguaje Proxémico en *The Hidden Dimension*, Hall (1963) profundiza en cómo las diferentes culturas utilizan el espacio personal y cómo esto influye en la interacción social (Hall, 1966). Asevera que es importante “La comprensión de la proxémica, es crucial para la comunicación intercultural, ya que las normas espaciales varían significativamente entre culturas” (Prabhu, 2010, p. 1). También, Hall (1963b) introduce un sistema para la notación del comportamiento proxémico, destacando la importancia de la distancia interpersonal en la comunicación, para esto, se considera que este tipo de lenguaje tiene una influencia sobre el grado de atención que reciben de parte de los alumnos en pro de desarrollar la mejor manera de acercamiento y comunicación en las aulas.

Además, también se dice que “Cada cultura tiene su propia configuración de espacio personal, que influye en las interacciones sociales” (Cestero, 2006, p. 63). Entonces, La proxémica influye en la interacción entre estudiantes y profesores, afectando la comunicación y el aprendizaje” (Rosales & Zanabria, 2024, p. 28). También, “La proxémica es una parte fundamental de la comunicación no verbal, ya que el uso del espacio transmite mensajes sobre la relación entre los interlocutores” (Gómez, 1994, p. 1). “La proxémica es esencial en la formación inicial del profesorado, ya que influye en la creación de un ambiente de aprendizaje efectivo” (Álvarez, 2002, p. 83) “La proxémica remota puede mejorar la conciencia mutua entre los participantes y facilitar la comunicación en reuniones virtuales” (Sousa et al., 2024, p. 1). Continuando con la atencionalidad, se puede decir que:

La creencia en que el «déficit atencional» y la llamada «hiperactividad» causan el «no aprender» se ha impuesto sobre otra falacia anterior que encontraba su origen en el «déficit intelectual». Sin embargo, los supuestos y prácticas que acompañan ambas creencias no son homologables. Quiero detenerme en esta cuestión. En poco más de 20 años el «ametrallamiento» practicado por los sectores de poder ha alcanzado el interior de las prácticas pedagógicas y psicopedagógicas intentando destituir las de los saberes adquiridos y de la capacidad de cuestionamiento sobre su propio quehacer. (Fernández, 2013 p.9)

Pues la “La atención hace referencia al estado de observación y de alerta que nos permite tomar conciencia de lo que ocurre en nuestro entorno” (Ballesteros, 2000, p.1). También, “La atención desempeña un papel fundamental en el desarrollo cognitivo y académico de los niños en educación infantil” (Vázquez, 2024, p. 1). Por tanto, “El dominio de la lectura requiere de cierta madurez mental y física, siendo la lateralidad y los niveles atencionales factores clave” (Bustamante, 2019, p. 39). A lo que se relaciona que “La capacidad atencional y el aprendizaje están influenciados por la práctica e interacción de procesos controlados y automáticos” (Romero & García, 1987, p. 65). En este sentido, “Existen correlaciones significativas positivas moderadas entre atención visual, atención auditiva y memoria visual” (De la Peña & Parra, 2018, p. 1). Cayendo en un concepto sencillo, “La atención es un proceso cognitivo que facilita la adquisición de conocimientos y habilidades” (Vera y Mendoza, 2024, p. 320).

Los perfiles de pensamiento de Ned Herrmann son mencionados por Nofal y Awwad (2007) encontraron que el patrón de dominancia cerebral más común en estudiantes universitarios jordanos estaba asociado con el cuadrante inferior izquierdo (B), seguido por el cuadrante superior izquierdo (A), indicando una preferencia por el pensamiento organizado y analítico.

Según Herrmann (1990), el HBDI (traducido a español: instrumento de dominancia cerebral Herrmann) se desarrolló tras años de investigación y validación, basándose en estudios de lateralización cerebral y teorías cognitivas,

para identificar las preferencias de pensamiento de los individuos. En este sentido, Potgieter (1996) aplicó el modelo HBDI en la educación de enfermería, sugiriendo que la comprensión de los estilos de pensamiento puede mejorar la enseñanza y el aprendizaje en este campo. No es hasta que Álvarez (2002) destacó que la comprensión de los estilos de pensamiento según el HBDI es esencial en la formación inicial del profesorado, ya que influye en la creación de un ambiente de aprendizaje efectivo. En la institución fundada, Herrmann International (2025) señala que el HBDI es utilizado por más de un tercio de las empresas Fortune 100 para mejorar la comunicación y la colaboración en equipos, al identificar las preferencias de pensamiento de los miembros. Para esta investigación dará luz hacia esta relación, sobre los cuatro cuadrantes o perfiles de pensamiento de Herrmann, que a continuación se mencionan:

El modelo del cerebro total se divide en cuatro cuadrantes que representan diferentes estilos de pensamiento: el cuadrante A (azul) se asocia con el pensamiento lógico, analítico y cuantitativo; el cuadrante B (verde) con el pensamiento organizado, secuencial y detallado; el cuadrante C (rojo) con el pensamiento emocional, interpersonal y comunicativo; y el cuadrante D (amarillo) con el pensamiento intuitivo, holístico y creativo. Cada individuo posee una combinación única de estos estilos, lo que configura su perfil de dominancia cerebral (p. 45).

De lo anteriormente descrito, se estructuraron una pregunta de investigación, un objetivo investigación y una hipótesis para guía de esta que a continuación se mencionan Pregunta: ¿Qué relación hay entre el lenguaje proxémico que muestra el docente en el aula y la atencionalidad del alumno en la clase con el perfil de pensamiento de los docentes? Objetivo: Analizar la relación que tienen la proxémica y perfiles del pensamiento en la atencionalidad de los alumnos. HI. "existe una relación positiva en el uso de la proxemia con el tipo del perfil del docente en la captación de atención de los alumnos en clase".

Metodología

La metodología utilizada de la presente investigación es de corte cuantitativo, tipo correlacional y transversal Álvarez y Delgado (2015) señalan que el estudio transversal es un diseño observacional que mide tanto la exposición como el resultado en un punto determinado en el tiempo, se encuestaron a 61 maestros, en un principio se planteó censar a todos los trabajadores de la educación en el colegio, pero se tuvieron algunas barreras de tiempo y disponibilidad, pues el universo censado deberían ser 110.

En apoyo, Hair et al. (2017). En A Primer on Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM), mencionan que “valores de α superiores a 0.9 pueden ser aceptables, siempre que los ítems no sean redundantes”, se estructuró un instrumento (encuesta) con 52 variables simples, la primer variable independiente/variable compleja (VC1) es la proxemia (gestos, posturas, vocabulario, cambios de tono, velocidad de léxico, interacción, volumen de voz, intensidad, vestimenta, ambiente de respeto, fluidez de movimientos, cercanía, lejanía), la atencionalidad (VC2) (son activos, interacción, ordenados, buena comunicación, considerados, intensidad, pacientes, atención alternada, controlados) y perfiles de pensamiento (VC3) (Nota lo obvio, reconoce el alrededor, experiencia, le gusta las matemáticas, metódico, aprender por patrones, ordenado, detallado, trabajo en equipo, se basa en sentimientos, contacto con las emociones, trabajos de forma atractiva, considerar opiniones de todos, actuar impulsivamente, una ideas, breve y conciso) y signalíticas (el sexo, la edad, nivel académico, tiempo trabajando como maestro, significado de la didáctica, significado de la zetetica, hijo único, número de hermano(a), cantidad de hijos, persona sociable en el trabajo). La medición de cada ítem fue establecido por una escala de razón decimal y las variables signalíticas con una escala Likert y de intervalo.

Se aplicó de forma virtual usando las redes sociales (WhatsApp) y elaborado en la plataforma digital de google forms. Su validez fue constatada por tres expertos

en la elaboración de instrumentos, se realizó un piloteo previo donde contestaron 15 docentes de otra institución (instituto Vivir) donde los mismos externaron por escrito las dudas hacia el instrumento el proceso de confiabilidad fue mediante el coeficiente de índice de consistencia interna alfa de Cronbach, obteniendo el resultado de .98.

Para el procesamiento de la información se utilizó el programa estadístico STATISTIC 7, donde se introdujo la base de datos. Se procesaron frecuencias y porcentajes de las variables nominales para establecer entre las mismas, los datos predominantes fueron de escala de razón, el método de análisis fue deductivo, utilizando estadística inferencial “La correlación de Pearson requiere que las variables sean cuantitativas y normalmente distribuidas” (Field, 2013).

El análisis correlacional para la contestación de la pregunta e hipótesis general se desarrolló por medio de la prueba paramétrica Coeficiente de Correlación r^2 de Pearson producto momento (r^2) con una probabilidad de error de .05, que equivale al 95% de confianza

Resultados

Se presentan las correlaciones por medio de producto momento correlación de Pearson, con un nivel de significancia de $p \leq .050$. se explicita la relación entre dos o más variables independientes, fue analizada a fin de establecer la consistencia interna respecto a las variables dependientes: VC1 (lenguaje proxémico), VC2 (atencionalidad) y VC3 (perfiles de pensamiento), cada una con sus respectivas dimensiones descritas en el apartado metodológico. En el presente sucinto, se adoptó un valor mínimo de $r = 0.25$ como umbral de significancia estadística, criterio que ha sido respaldado por diversos autores como Cohen (1988), quien señala que una correlación de 0.10 puede considerarse pequeña, 0.30 como moderada y 0.50 como fuerte. Por lo tanto, establecer un punto de corte en 0.25 permite identificar relaciones de magnitud moderada que podrían tener relevancia práctica en contextos educativos y conductuales, como los abordados

en esta investigación. Correlación del lenguaje proxémico de los profesores con la atencionalidad de los alumnos.

Tabla I

Análisis Correlacional de Lenguaje Proxémico (VC1) con Atencionalidad (VC2)

	VC2Son activos	VC2Existe interacción	VC2Son ordenados	VC2Tienen buena comunicación	VC2Son considerados	VC2Muestran intensidad	VC2Son pacientes	VC2Su atención es alternada	VC2Son controlados
VC1Tus gestos	0.73	0.82	0.64	0.73	0.70	0.68	0.63	0.69	0.59
VC1Tus posturas	0.73	0.81	0.68	0.71	0.69	0.74	0.59	0.65	0.55
VC1Tu vocabulario	0.78	0.76	0.67	0.67	0.69	0.67	0.60	0.58	0.56
VC1Tus cambios de tono	0.74	0.80	0.61	0.70	0.65	0.67	0.59	0.66	0.52
VC1Tu velocidad de lexico	0.69	0.76	0.66	0.73	0.66	0.70	0.61	0.53	0.49
VC1Clase interactiva	0.79	0.84	0.66	0.75	0.73	0.69	0.65	0.68	0.60
VC1Volumen de voz	0.73	0.82	0.61	0.75	0.70	0.66	0.64	0.62	0.52
VC1Intensidad	0.69	0.77	0.58	0.70	0.66	0.64	0.60	0.59	0.51
VC1Tu vestimenta	0.51	0.62	0.66	0.66	0.65	0.61	0.61	0.47	0.59
VC1Ambiente de respeto	0.76	0.83	0.68	0.78	0.74	0.70	0.68	0.65	0.55
VC1Fluidez de movimientos	0.77	0.78	0.74	0.72	0.74	0.74	0.69	0.64	0.64
VC1Cercanía	0.76	0.79	0.71	0.74	0.73	0.69	0.67	0.72	0.63
VC1Lejanía	0.56	0.57	0.47	0.52	0.55	0.58	0.51	0.57	0.45

Nota: Correlaciones significativas a un nivel de $p \leq 0.050$. Se procesaron 61 casos

(Tabla I) De la tabla se puede deducir que la proxemia afecta en la atención de los estudiantes a consideración de los docentes, el conglomerado asevera que en la medida que permitan una interacción cercana con el alumno, hasta la forma en cómo el docente tiene una forma de pararse, la intensidad de la voz y la forma en cómo les habla desde su vocabulario, permitan una distribución de los espacios y se mueva en el aula entre ellos, se preparen clases de manera interactiva, exista un ambiente de cordialidad sano para la impartición de las clases, los alumnos se mostrarán más dispuestos hacia la cátedra, el grupo será más ordenado y mejor estructurado en la recepción del conocimiento, además facilitará una comunicación y un lenguaje fluido dentro del ambiente educativo. La forma en que el docente viste es importante y significativo, pues impacta generar una comunicación más efectiva en el aula y puede ayudar en tener un ambiente ordenado, pues la generación de la atencionalidad genera aprendizaje.

Tabla II

Análisis Correlacional de la Atencionalidad (VC2) con Cortical izquierdo (VC3)

	VC3Noto lo obvio	VC3Reconozco mi alrededor	VC3Con base a la experiencia	VC3Me gustan las matemáticas
VC2Son activos	0.74	0.84	0.81	0.65
VC2Existe interacción	0.84	0.88	0.82	0.65
VC2Son ordenados	0.70	0.74	0.67	0.71
VC2Tienen buena comunicación	0.75	0.80	0.78	0.59
VC2Son considerados	0.73	0.76	0.73	0.64
VC2Muestran intensidad	0.69	0.74	0.69	0.63
VC2Son pacientes	0.63	0.67	0.67	0.56
VC2Su atención es alternada	0.65	0.70	0.64	0.54
VC2Son controlados	0.59	0.62	0.53	0.57

Nota: Correlaciones significativas a un nivel de $p \leq 0.050$. Se procesaron 61 casos.

(Tabla II) Se puede inferir que, la causa de que, exista interacción, los alumnos sean activos y tengan buena comunicación, es que el profesor logre expresar signos del entorno de los alumnos, que el cúmulo de situaciones a lo largo de ellos años logren adecuarse a las necesidades de los alumnos, el grupo encuesta revela que los alumnos acrecentarán su consideración en la medida que el docente domine su medio y cree un espacio propicio de orden. Con Base en esto se puede inferir que en la medida que los docentes noten su entorno y se mimetizan con el ambiente, lleguen a reconocer a las personas que los rodean y sepan transmitir experiencia los alumnos en consecuencia tendrán una mejor relación con los mismos maestros y con el aprendizaje, se mostrarán más productivos, y el canal de comunicación será bilateral, impulsando la consideración y orden dentro del aula para un mayor aprovechamiento de los conocimientos.

(Tabla III) Se puede inferir que la característica más apremiante en la parte del desarrollo cognitivo de los alumnos mencionados por los docentes es que el ser metódico en la forma de transmitir el conocimiento ayuda a los alumnos a tener una mejor organización de la situación, al final, los seres humanos necesitan orden e instrucción para lograr que haya una atencionalidad, cuando el docente es basado en el detalle detona algo importante en la atencionalidad dentro del aula, la interacción, y al tener una óptima interacción los signos son comprendidos, en fin, si el docente logra tener una estructura de transmisión de conocimientos entonces se provoca el aprendizaje.

Tabla III

Análisis Correlacional de la Atencionalidad (VC2) con Límbico izquierdo (VC3)

	VC3Soy metódico	VC3Aprendo por patrones	VC3Soy ordenado	VC3Soy detallado
VC2Son activos	0.65	0.67	0.73	0.70
VC2Existe interacción	0.67	0.71	0.75	0.81
VC2Son ordenados	0.62	0.65	0.70	0.72
VC2Tienen buena comunicación	0.67	0.70	0.64	0.76
VC2Son considerados	0.70	0.69	0.71	0.80
VC2Muestran intensidad	0.62	0.65	0.72	0.74
VC2Son pacientes	0.68	0.70	0.67	0.77
VC2Su atención es alternada	0.57	0.69	0.53	0.61
VC2Son controlados	0.50	0.61	0.60	0.66

Nota: Correlaciones significativas a un nivel de $p \leq 0.050$. Se procesaron 61 casos.

(Tabla IV) El conglomerado asiente que la dominancia de trabajar con otros es una característica importante, puesto que es una variable que en la mayoría de las instituciones educativas se les pide a los docentes llevar a cabo, pero el colectivo advierte que mientras se da el trabajo en grupos los alumnos pierden el orden y la paciencia hacia el interior y si no hay una estructura detallada de la actividad a realizar las sesiones pueden convertirse en un caos, por tanto, el docente deberá apoyarse de hacer trabajos de forma llamativa, atrayente e intencionada, para generar una interacción de enseñanza-aprendizaje adecuada en el aula.

Tabla IV

Análisis Correlacional de la Atencionalidad (VC2) con Cortical derecho (VC3)

	VC3Trabajo en equipo	VC3Me bajo en sentimientos	VC3Estoy en contacto con mis emociones	VC3Disfruto hacer trabajos de forma atractiva
VC2Son activos	0.74	0.48	0.76	0.82
VC2Existe interacción	0.74	0.57	0.79	0.84
VC2Son ordenados	0.58	0.55	0.60	0.66
VC2Tienen buena comunicación	0.65	0.57	0.70	0.75
VC2Son considerados	0.60	0.56	0.62	0.74
VC2Muestran intensidad	0.65	0.58	0.74	0.73
VC2Son pacientes	0.55	0.50	0.55	0.67
VC2Su atención es alternada	0.60	0.46	0.64	0.72
VC2Son controlados	0.49	0.59	0.50	0.60

Nota: Correlaciones significativas a un nivel de $p \leq 0.050$. Se procesaron 61 casos.

(Tabla V) Cuando el maestro logra considerar que la opinión de cada alumno es importante se logra una verdadera comunicación, se puede deducir que el considerar a los demás en sus pensamientos y la diversidad genera vínculos que permiten el aprendizaje, no puedo tener confianza de alguien si primero no doy esa confianza. Por el contrario, si el maestro no logra controlar sus impulsos inmediatamente pierde esa confianza hacia el aprendizaje, genera una brecha para poder llegar a las conciencias de sus estudiantes, de hecho, menciona el colectivo, si el docente el docente expresa una buena habilidad de síntesis, trata de ser breve en sus explicaciones y hay menos protagonismo en clase de su parte y se le permite al alumno manipular más la información, generará una atención más sólida en cada grupo.

Tabla V

Análisis Correlacional de la Atencionalidad (VC2) con Límbico derecho (VC3)

	VC3Conside ras las opiniones de todos	VC3Actuó impulsivame nte	VC3Uno todas mis ideas en una	VC3Soy breve y conciso
VC2Son activos	0.80	0.16	0.56	0.63
VC2Existe interacción	0.86	0.13	0.59	0.64
VC2Son ordenados	0.69	0.21	0.48	0.51
VC2Tienen buena comunicación	0.76	0.21	0.55	0.56
VC2Son considerados	0.70	0.28	0.50	0.54
VC2Muestran intensidad	0.75	0.16	0.49	0.56
VC2Son pacientes	0.67	0.25	0.46	0.53
VC2Su atención es alternada	0.65	0.16	0.39	0.53
VC2Son controlados	0.58	0.23	0.44	0.55

Nota: Correlaciones significativas a un nivel de $p \leq .050$. Se procesaron 61 casos

A continuación, se reportan hallazgos en frecuencias y porcentajes de la población o participantes.

Tabla VI Frecuencia y Porcentaje de Sexo

	F	FA	%	%A
Mujer	51	51	83.61	83.61
Hombre	10	61	16.39	100.00

La oscilación que se muestra es que se visualizan mayoría de mujeres con un 83.61% (F=51) con pocos hombres que son el 16.39% (F=10)

Tabla VII Frecuencia y Porcentaje de Preparación Académica

	F	FA	%	%A
Licenciatura	40	40	65.57	65.57
Técnico	1	41	1.64	67.21
Postgrado	20	61	32.79	100.00

Se puede visualizar que predomina un 65.57% de docentes que poseen licenciatura (F=40) 1.64% que tiene la preparación de técnico (F=1) y un 32.79% de maestros que tienen algún postgrado (F=20)

Tabla VIII Frecuencia y Porcentaje de conocimiento del significado de Didáctica

	F	FA	%	%A
Si	61	61	100	100

Un 100% del personal encuestado tiene conocimiento del significado de la Didáctica (F=61)

Tabla IX Frecuencia y Porcentaje de conocimiento del significado de Pedagogía

	F	FA	%	%A
Si	61	61	100	100

Un 100% del conglomerado posee conocimiento del significado de Pedagogía (F=61)

Tabla X Frecuencia y Porcentaje de conocimiento del significado de Zetética

	F	FA	%	%A
No	43	43	70.49	70.49
Si	18	61	29.51	100.00

La oscilación en el concepto de Zetética es que el 70.49% de las personas no conoce el significado (F=40) y el 29.51% tiene nociones de este (F=18)

Tabla XI Frecuencia y Porcentaje de ser Sociable

	F	FA	%	%A
A veces	9	9	14.75	14.75
Si	51	60	83.61	98.36
No	1	61	1.64	100.00

Un 83.61% de los docentes asiente que si es una persona sociable (F=51) con un 14.75% que menciona que a veces (F=9) y solo un 1.64% manifestó que no lo es (F=1)

Discusión

Se pueden rescatar una serie de conclusiones que permitirán esclarecer la hipótesis y la pregunta de investigación con base en las siguientes afirmaciones:

La proxemia afecta en la atención de los estudiantes, en la medida que permitan una interacción cercana con el alumno, hasta en cómo el docente tiene una forma de pararse, la intensidad de la voz y la forma en cómo les habla, la riqueza de su vocabulario, permitan una distribución de los espacios y se mueva en el aula entre ellos, se preparen clases de manera interactiva, exista un ambiente de cordialidad sano para la impartición de las clases, los alumnos se mostrarán más dispuestos hacia la cátedra, el grupo será más ordenado y mejor estructurado en la recepción del conocimiento, además facilitará una comunicación y un lenguaje fluido dentro del ambiente educativo. Por tanto, HI. “existe una relación positiva en el uso de la proxemia con el tipo del perfil del docente en la captación de atención de los alumnos en clase” con base a los resultados obtenidos de la Tabla I la hipótesis es confirmatoria, puesto que la significancia estadística muestra cada variable dependiente del lenguaje proxémico tener una relación directa con la atencionalidad del estudiante.

La forma en que el docente viste es importante y significativo, pues impacta generar una comunicación más efectiva en el aula y puede ayudar en tener un ambiente ordenado, pues la generación de la atencionalidad genera aprendizaje.

La causa de que, exista interacción, los alumnos sean activos y tengan buena comunicación, es que el profesor logre expresar signos del entorno de los alumnos, que el cúmulo de situaciones a lo largo de ellos años logren adecuarse a las necesidades de los alumnos, el grupo encasta cavila que los alumnos acrecentarán su consideración en la medida que el docente domine su medio y cree un espacio propicio de orden.

El ser metódico en la forma de transmitir el conocimiento ayuda a los alumnos a tener una mejor organización de la situación, al final, los seres humanos necesitan orden e instrucción para lograr que haya una atención, cuando el docente es basado en el detalle detona algo importante en la atención dentro del aula, la interacción, y al tener una óptima interacción los signos son comprendidos.

Mientras se da el trabajo en grupos los alumnos pierden el orden y la paciencia hacia el interior y si no hay una estructura detallada de la actividad a realizar las sesiones pueden convertirse en un caos, por tanto, el docente deberá apoyarse de hacer trabajos de forma llamativa, atractiva e intencionada, para generar una interacción de enseñanza-aprendizaje adecuada en el aula.

El considerar a los demás en sus pensamientos y la diversidad genera vínculos que permiten el aprendizaje, no puedo tener confianza de alguien si primero no doy esa confianza. Por el contrario, si el maestro no logra controlar sus impulsos inmediatamente pierde esa confianza hacia el aprendizaje, genera una brecha para poder llegar a las conciencias de sus estudiantes.

El aprendizaje consta de cuatro procesos importantes que son: la motivación, la atención, la comunicación y la memoria. Así se puede reconocer que la atención no es solamente un concepto único, si no que habla de diferentes fenómenos.

Teniendo en cuenta que la atención es la habilidad de tener una función mental de concentrarse en un objeto, pero más relacionada con el interés. (Fernández, 2013b, p. 9), es evidente que los hallazgos que la investigación

muestra y adhiere un factor más, mientras Fernández considera que la motivación, la comunicación y la memoria son aspectos importantes en el aprendizaje, está dejando de lado un aspecto potenciador en la comunicación, el lenguaje proxémico, esto es que, en la medida que el docente pueda tener un dominio en el ámbito escolar y grupal, genere y promueva un ambiente escolar encaminado al saber administrar las distancias en las relaciones, entonces se podrá hablar de una potenciación de la atención en estos tiempos modernos y adquirir un características del modelo de cerebro total de Ned Herrmann, como lo es ser organizado, lenguaje amplio, poder de síntesis y escuchar la diversidad de pensamientos.

Referencias

- Álvarez de Arcaya, R. (2002). Conducta proxémica en la formación inicial del profesorado en educación física. *Apuntes. Educación Física y Deportes*, 68, 83–95. <https://revista-apuntes.com/conducta-proxemica-en-la-formacion-inicial-del-profesorado-en-educacion-fisica/>
- Ballesteros. (2000). Atención. *Neuron Up*. (p. 1) <https://www.neuronup.com/areas-de-intervencion/funciones-cognitivas/atencion/>
- Bustamante Parra, A. C. (2019). Relación entre lateralidad y capacidad atencional en el desarrollo de los procesos lectores. *Rastros y Rostros del Saber*, 4(6), 39–51. <https://revistas.uptc.edu.co/index.php/rastrosyrostros/article/view/9948>
- Cestero, M. (2006). Sin palabras: génesis y desarrollos de los estudios sobre la comunicación no verbal. *Revista de Psicología*, 24(1), 55–70. https://www.researchgate.net/publication/338245034_Sin_palabras_genesis_y_desarrollos_de_los_estudios_sobre_la_comunicacion_no_verbal
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- De la Peña Álvarez, C., & Parra Bolaños, N. (2018). Atención y memoria en estudiantes con bajo rendimiento académico. Un estudio exploratorio. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 20(1-2). <https://psicologiayeducacion.uic.mx/index.php/1/article/view/23>
- Fernández, A. (2013). La Atencionalidad Atrapada. *Letra Urbana: Al borde del olvido*. (p.9): <https://letraurbana.com/articulos/la-atencionalidad-atrapada/>
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4th ed.). SAGE Publications.

- Gómez Gómez, H. (1994). La proxémica: un acercamiento semiótico al estudio del comportamiento humano. *Revista Universidad EAFIT*, 30(95).
<https://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-universidad-eafit/article/view/1393>
- Hall, E. T. (1963). A system for the notation of proxemic behavior. *American Anthropologist*, 65(5), 1003–1026.
<https://doi.org/10.1525/aa.1963.65.5.02a00020>
- Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2017). *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Herrmann, N. (1990). *The creative brain*. Brain Books.
- Herrmann International. (2025). *HBDI® (Herrmann Brain Dominance Instrument)® Assessment*. <https://www.thinkherrmann.com/hbdi>
- Nofal, M., & Abu Awwad, F. (2007). Herrmann's Brain Dominance Instrument: Psychometric characteristics and its use to reveal patterns of brain dominance in Jordanian university students. *Jordan Journal of Educational Sciences*, 3(2), 143–163. <https://jjes.yu.edu.jo/index.php/jjes/article/view/868>
- Prabhu, T. (2010). Proxemics: Some challenges and strategies in nonverbal communication. *International Journal of Intercultural Relations*, 34(1), 1–10.
https://www.researchgate.net/publication/228300563_Proxemics_Some_Challenges_and_Strategies_in_Nonverbal_Communication
- Potgieter, F. J. (1996). The Whole Brain Creativity Model: Implications for nursing education and practice. *Journal of Advanced Nursing*, 24(3), 496–501.
<https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1996.01960.x>
- Rosales Beas, A., & Zanabria Pérez, W. A. (2024). La importancia de la proxemia en el contexto educativo. *Saber Discursivo*, 5(1), 28–39.
https://revistas.unasam.edu.pe/index.php/saber_discursivo/article/view/120
- Sousa, M., Méndez, D., Ferreira, A., & Pereira, J. M. (2024). Eery Space: Facilitating virtual meetings through remote proxemics. *arXiv*.
<https://arxiv.org/abs/2406.00370>
- Vázquez Carrión, S. (2024). La atención: clave para el desarrollo cognitivo y académico en el alumnado de educación infantil. *Revista Internacional Interdisciplinar de Divulgación Científica*, 5(1), 1–11.
<https://riidici.com/index.php/home/article/view/40>
- Vera Arias, M. J., & Mendoza Vega, A. J. (2024). La atención como proceso cognitivo para estimular el aprendizaje de los estudiantes. *Revista Scientific*, 9(32), 320–339. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.32.15.320-339>

**EL MAESTRO PRIMARIO EN LA ATENCIÓN EDUCATIVA A LOS ESCOLARES
CON DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE**

**THE PRIMARY TEACHER IN EDUCATIONAL CARE TO SCHOOLS WITH
LEARNING DIFFICULTIES**

**L'ENSEIGNANT(E) DE PREMIER PLAN DANS LES SERVICES ÉDUCATIFS
AUX ÉCOLES AYANT DES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE**

Yenisel Marrero Morejon
yeniselmarrero4782@gmail.com
Investigador Independiente
Cuba.

Adalberto Portal Camellón
apcamellon@uclv.cu
Investigador Independiente
Cuba.

Fecha de aceptación: octubre 2025 Fecha de publicación: diciembre, 2025

Resumen

La investigación que se propone está dirigida a la preparación del maestro primario para la atención educativa a los escolares con dificultades en el aprendizaje. Para cumplir con este objetivo se propone un sistema de talleres metodológicos tomando como base que esta constituye una de las formas fundamentales de preparación de los docentes. Se enmarca en los requerimientos del III Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación (SNE) y da respuesta al objetivo cuatro declarado en la Agenda 2030 relacionado con el logro de una educación de calidad para todos. Durante su desarrollo se utilizaron métodos y técnicas de investigación científicas en aras de constatar el estado actual del objeto de estudio y campo de acción de la investigación. El sistema de talleres que se propone tiene en cuenta las particularidades individuales de la muestra seleccionada, así como del contexto en que se desarrolla el proceso educativo. Fue sometido a la evaluación de especialistas en el área los que avalaron su aplicabilidad y pertinencia en la muestra seleccionada. Su implementación en la práctica permitió lograr una mayor preparación de los maestros primarios para la atención educativa a los escolares con dificultades en el aprendizaje con modos de actuación coherentes con las exigencias sociales.

Palabras clave: Atención educativa, Diversidad; Inclusión; Preparación del maestro.

Abstract

The proposed research is aimed at the preparation of the primary teacher for educational attention to schoolchildren with learning difficulties. To meet this objective, a system of methodological workshops is proposed based on the fact that this constitutes one of the fundamental forms of teacher preparation. It is framed in the requirements of the III Improvement of the National Education System (SNE) and responds to objective four declared in the 2030 Agenda related to the achievement of quality education for all. During its development, scientific research methods and techniques were used in order to verify the current state of the object of study and field of action of the research. It was subjected to evaluation by specialists in the area who endorsed its applicability and relevance in the selected sample. Its implementation in practice allowed for greater preparation of primary teachers for educational attention to schoolchildren with learning difficulties with modes of action consistent with social demands.

Keywords: Teacher preparation; Diversity; Inclusion; Educational care.

Résumé

La recherche proposée vise à préparer les enseignants du primaire à l'accompagnement pédagogique des élèves en difficulté d'apprentissage. Pour atteindre cet objectif, un système d'ateliers méthodologiques est proposé, celui-ci constituant une forme fondamentale de formation des enseignants. Ce système s'inscrit dans le cadre des exigences de la IIIe Amélioration du Système National d'Éducation (ASE) et répond à l'objectif 4 de l'Agenda 2030 relatif à la réalisation d'une éducation de qualité pour tous. Lors de son élaboration, des méthodes et techniques de recherche scientifique ont été utilisées afin de vérifier l'état actuel de l'objet d'étude et du champ d'action de la recherche. Le système d'ateliers proposé tient compte des spécificités individuelles de l'échantillon sélectionné, ainsi que du contexte dans lequel se déroule le processus éducatif. Il a été évalué par des spécialistes du domaine qui ont validé son applicabilité et sa pertinence auprès de l'échantillon sélectionné. Sa mise en œuvre a permis une meilleure préparation des enseignants du primaire à l'accompagnement pédagogique des élèves en difficulté d'apprentissage, selon des modalités d'intervention conformes aux exigences sociales.

Mots-clés: Formation des enseignants ; Diversité ; Inclusion ; Accompagnement pédagogique.

Introducción

La atención educativa a la diversidad de escolares con dificultades en el aprendizaje se ha convertido en un tema de gran relevancia en el ámbito educativo. Cada vez más se reconoce que los niños y niñas presentan diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, así como también diversas necesidades educativas.

Los maestros primarios desempeñan un papel fundamental en este sentido desde la identificación, comprensión y respuesta a estas necesidades, ya que son ellos quienes están en contacto directo con los escolares en el aula la mayor parte del día, de ahí que una buena preparación constituya forma esencial para el logro de este objetivo, y, por ende, una mayor atención a la diversidad.

Esta preparación no se puede limitar únicamente a conocer las dificultades específicas de aprendizaje de sus escolares, sino que implica el desarrollo de habilidades pedagógicas y estrategias didácticas que permitan adaptar la enseñanza a sus necesidades individuales. Implica, además, fomentar un enfoque inclusivo en el aula, donde se valoren y respeten las diferencias de cada uno y se promueva un ambiente de aprendizaje que propicie su participación activa y su desarrollo más integral.

Con respecto a la atención a la diversidad, ha sido objeto de estudio desde organizaciones internacionales como la UNESCO, específicamente en la “Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje” de Jomtien, Tailandia (1990), en los artículos del 3 al 7, la Conferencia Internacional de Educación, 48th, Geneva, Switzerland (2008), la XX Conferencia Iberoamericana de Educación, en Argentina (2010), donde se realiza un primer acercamiento a la temática y a lo referido a la inclusión como principio de orientación del proceso, la preparación a los docentes y el perfeccionamiento profesional permanente de la educación futura y la atención a la diversidad de manera general.

Desde la propia Agenda 2030, según la ONU (2015), se hace alusión en sus propósitos a la necesidad de:

Proporcionar una educación de calidad, inclusiva e igualitaria a todos los niveles: enseñanza preescolar, primaria, (...). Todas las personas, sea cual sea su sexo, raza u origen étnico, incluidas las personas con discapacidad, (...), deben tener acceso a posibilidades de aprendizaje permanente que las ayuden a adquirir los conocimientos y aptitudes necesarios para aprovechar las oportunidades que se les presenten y participar plenamente en la sociedad. (...) (p. 8)

En Cuba existen leyes, decretos, disposiciones y regulaciones contenidas en los diferentes cuerpos legales que abordan la temática, como el Código de la Niñez y la Juventud (artículos 19 al 30), el Código de la Familia (artículos 38,39 inciso b, 42, 51 y 85), el Código Civil, el Código del Trabajo en su sección quinta y el Código Penal, que regulan el ejercicio pleno de los derechos de las personas sin ser excluidas, procurando desarrollar un sistema de garantías que articule de manera coherente y operativa las políticas, planes y programas con una concepción política, social, cultural hacia las personas con discapacidad, respetando su individualidad.

Sobre esa base, desde el Ministerio de Educación, a partir de las exigencias del III Perfeccionamiento del (SNE), la actividad educacional se direcciona, con una mirada abierta hacia la búsqueda y proyección de métodos, procedimientos y medios novedosos, a partir de mejores prácticas educativas que les permitan asegurar el cumplimiento del fin y los objetivos determinados para cada nivel educativo, y muy especialmente en la educación primaria. Se brinda particular atención al cumplimiento de acciones que revelen la escuela a qué se aspira en una sociedad socialista.

En este sentido, autores como Avelino y García (2018); Pelegrín y Alonso (2018); Milanés (2020); Massani y Rodríguez (2022) han abordado la temática evidenciando la necesidad de un tratamiento pormenorizado desde la clase, poniendo al escolar como centro del aprendizaje sobre la base de sus propias potencialidades, motivaciones e intereses y ajustando la intervención educativa a la

individualidad sin olvidar las características del contexto sociocultural donde se desarrolla el acto educativo.

No es posible ningún cambio en educación sin la adecuada preparación y participación de los docentes, en la medida que se concienticen de la heterogeneidad de su grupo, lo que les permitirá constatar la diversidad. (Milanés, 2020, p. 313)

Este hecho se concreta con una adecuada preparación del maestro para la práctica sistemática de la inclusión educativa y la atención educativa a la diversidad, de ahí su importancia y actualidad, por lo que el papel del maestro de la educación primaria se agiganta y humaniza cuando brinda una educación para todos, a partir de un currículo integral, flexible, contextualizado y participativo.

Resolver las dificultades de aprendizaje que se presentan en los escolares se convierte en un reto y preocupación constante para cada maestro de cualquier nivel de enseñanza. Si los niños, adolescentes y jóvenes a quienes se va a educar alcanzan resultados positivos en sus desempeños académicos, la influencia del maestro se verá gratificada. Cuando el maestro identifica que no todos avanzan al mismo ritmo entonces se da en él la necesidad de profundizar en elementos teóricos y metodológicos que le permitan comprender por qué esto ocurre y qué acciones debe ejecutar para influir en cada uno de ellos.

Como parte de la investigación se constató a través de estudios de tendencias y visitas especializadas efectuadas a escuelas primarias del municipio de Santo Domingo, provincia Villa Clara, Cuba, que aún los maestros no cuentan con la preparación necesaria para asumir la dirección del proceso educativo atendiendo a la diversidad de escolares que tienen en sus aulas de clases, presentan carencias para trabajar diferenciadamente con ellos, a partir del diagnóstico y desde una concepción psicopedagógica, pues no siempre consideran las dificultades en el aprendizaje de los alumnos como parte de la diversidad educativa; desde los planes

de preparación individual no siempre se conciben actividades relacionadas con la temática de la atención a la diversidad, falta de efectividad en el trabajo con la revisión de libretas y cuadernos, así como de los recursos para su atención desde el carácter frontal de la clase y en la implementación de las acciones de las estrategias de atención educativa y adaptaciones curriculares, pues en ocasiones no se corresponden con las necesidades reales o particulares de los escolares.

A partir de las insuficiencias y necesidades detectadas, se plantea como objetivo de la investigación proponer un sistema de talleres metodológicos para la preparación de los maestros primarios teniendo en cuenta la atención educativa a la diversidad en los escolares de segundo grado con dificultades en el aprendizaje. Estos temas son considerados de actualidad y pertinentes en la educación general y en especial en la educación primaria.

Metodología

La base científica de esta investigación está dada por la integración armónica de los principios y las categorías de la dialéctica materialista, así como su vinculación con los principios de la pedagogía en el proceso educativo. El enfoque utilizado es mixto con predominio del cualitativo. Se utilizaron, además, métodos de análisis-síntesis, inducción-deducción, modelación, análisis de documentos, observación, entrevista estructurada, encuesta y criterio de especialistas para constatar el estado actual del problema objeto de estudio.

La investigación se desarrolló en el municipio de Santo Domingo, Provincia Villa Clara, Cuba. Para la selección de la muestra se utilizó el muestreo no probabilístico intencional. De una población de 127 maestros que imparten el segundo grado en el municipio, la muestra se conformó por 27 maestros de la cabecera municipal, debido a que es donde existe la mayor cantidad de escolares con dificultades en el aprendizaje y las que más afectan este indicador, además presentan diferentes años de experiencia laboral en educación y en el grado.

Discusión y Resultados

Con el propósito de constatar a través del análisis de documentos normativos del trabajo metodológico, la concepción y desarrollo de temas relacionados con la diversidad y la preparación de los maestros primarios en función de la atención educativa a los escolares con dificultades en el aprendizaje se analizaron: el Plan de Trabajo Metodológico, las actas de reuniones de Trabajo Metodológico y los Planes de clases de los docentes.

El análisis permitió constatar que es insuficiente la concepción y desarrollo de temas relacionados con la diversidad, aún el centro de atención lo constituye la didáctica de la clase única, dirigida a temas particulares de dirección del proceso educativo, sin particularizar en el cómo dirigir este proceso sobre la base de la diversidad que presentan los grupos clases y, sobre todo, donde exista la presencia de escolares con dificultades en el aprendizaje derivado o no de alguna discapacidad, de ahí que la preparación de los maestros no refleja sus necesidades actuales en correspondencia con la necesidad diagnosticada y las acciones declaradas quedan muy generales.

Esta situación se evidencia en la totalidad de los planes clases de los maestros muestreados, todavía prevalecen acciones correctivas sobre la base de las compensatorias y las actividades dirigidas a los escolares no transita, en su mayoría, por los diferentes niveles de asimilación y desempeño del escolar. Se evidencia la utilización de actividades reproductivas sobre la base de las explicativas o de creación y un insuficiente uso de actividades dirigidas a aquellos escolares que requieren de mayores impulsos didácticos para su realización.

Como resultado de las entrevistas y encuestas realizadas a los maestros de estas instituciones, se pudo constatar que existen deficiencias por parte de ellos en el dominio de los métodos, sistemas, recursos, alternativas y aspectos organizativos en la atención a la diversidad.

La observación a las preparaciones metodológicas y clases permitió constatar en la práctica educativa que no se conciben intencionadamente acciones que aborden las necesidades de preparación en correspondencia con sus necesidades para un mejor desempeño profesional, estas acciones se hacen de manera casual y en ocasiones no se realizan.

Lo anterior evidenció la necesidad de preparación que poseen los maestros muestreados para la atención a la diversidad de escolares que presentan dificultades en el aprendizaje, de ahí que se desarrolle un sistema de talleres que responda a sus necesidades.

Estos talleres se apoyan en el enfoque histórico cultural de Vygotsky, (1896-1934), que tiene su base en la psicología contemporánea, que considera el desarrollo integral de la personalidad de los educandos como producto de la actividad y la comunicación en el proceso educativo y de enseñanza aprendizaje, en el que actúan como dos contrarios dialécticos lo biológico y lo social.

El sistema de talleres propuesto está conformado por un total de siete que tienen como objetivo: contribuir a la preparación de los maestros primarios para favorecer la atención educativa a la diversidad en los escolares con dificultades en el aprendizaje.

Transitan por diferentes etapas como: diagnóstico y sensibilización, contenido y tratamiento acerca de la atención educativa a la diversidad de los escolares con dificultades en el aprendizaje y evaluación. Es válido destacar que durante la realización de cada uno de los talleres se tiene en cuenta la evaluación y el control como criterio de medida de su efectividad, y al finalizar se realiza la evaluación final.

Cada taller tiene sus objetivos específicos, dirigidos a:

Taller #1: Analizar los elementos teóricos y metodológicos del sistema de talleres.

Taller #2: Analizar las consideraciones generales y actuales de la atención educativa a la diversidad en la escuela primaria.

Taller #3: Explicar, desde los eslabones del proceso educativo, los requisitos fundamentales para el tratamiento a la atención educativa a la diversidad, específicamente para aquellos escolares con dificultades en el aprendizaje.

Taller #4: Analizar las actividades y recursos didácticos a emplear en la atención educativa a la diversidad ajustado a las necesidades del grupo.

Taller #5: Demostrar en la práctica educativa las habilidades, métodos y procedimientos metodológicos en la atención educativa a la diversidad de los escolares con dificultades en el aprendizaje.

Taller #6: Modelar actividades educativas de los diferentes niveles de asimilación del contenido sobre la base del diagnóstico de sus escolares.

Taller #7: Evaluar el nivel cognitivo, procedimental y actitudinal adquirido por los maestros durante el desarrollo de los talleres y la efectividad de los mismos en la atención educativa a la diversidad.

Una vez elaborado el sistema de talleres, se somete al criterio de especialistas con el objetivo de que valoraran su aplicabilidad y pertinencia. Para ello se les interrogó acerca del total de talleres, estructura, pertinencia de los temas y objetivos propuestos, así como nivel de aplicabilidad sobre la base del objetivo general.

Los especialistas aportaron que sugerían la eliminación de los subsistemas y que se agregara un nuevo taller dirigido a la modelación de actividades educativas de los diferentes niveles de asimilación del contenido sobre la base del diagnóstico de sus escolares, lo consideraban aplicable y pertinente en correspondiente con el diagnóstico inicial. Todas las sugerencias fueron tomadas en consideración.

Luego de aplicado el sistema de talleres, se pudo constatar que el abordaje de cada una de estas temáticas en los talleres metodológicos permitió la preparación

de los maestros primarios para la atención educativa a la diversidad de los escolares con dificultades en el aprendizaje, facilitándoles recursos personales, organizativos y materiales, ajustados a las necesidades de cada escolar, en aras de equiparar las oportunidades en la participación de las actividades educativas, docentes, extradocentes y recreativas en la institución escolar.

Conclusiones

La atención educativa a la diversidad constituye objetivo priorizado de todos los educadores y sobre todo durante el desarrollo del proceso educativo. Esta labor se complejiza cuando está dirigido a la atención de escolares con dificultades en el aprendizaje, de ahí que se requiera de un maestro preparado con las herramientas necesarias para enfrentar este reto y que tenga en cuenta las potencialidades de sus escolares como premisa de su formación integral.

El sistema de talleres metodológicos para la preparación de los maestros primarios permitió una mayor adquisición de herramientas y habilidades específicas desde lo cognitivo, procedimental y actitudinal dirigidas a la atención educativa a la diversidad en los escolares de segundo grado con dificultades en el aprendizaje.

Referencias

- ANPP, (2018). Ley N° 16 Código de la Niñez y la Juventud. Cuba. https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2018/09/43_Ley_16_Cuba.pdf
- ANPP, (2022). Código Civil de la República de Cuba. Ley 59 de 1987, (actualizado y concordado). 6ta Edición. <https://wipolex-res.wipo.int/edocs/lexdocs/laws/es/cu/cu005es.html>
- ANPP, (2022). Código penal. Gaceta Oficial No. 93 Ordinaria de 1ro. De septiembre de 2022. Cuba https://www.parlamentocubano.gob.cu/sites/default/files/documento/2022-09/qoc-2022-o93_0.pdf
- ANPP, (2023). Reglamento del Código de Trabajo. Cuba <https://www.gacetaoficial.gob.cu/es/decreto-no-326-reglamento-del-codigo-de-trabajo>
- Avelino, J. A. y García, V. (2018). La atención a la diversidad: una alternativa psicopedagógica para promover el aprendizaje desarrollador en escolares

- primarios. *Maestro y Sociedad*, 16(1). 143-155. ISSN: 1815-4867.
<https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/4851>
- Massani, J. F., y Rodríguez, Y., (2022). La atención a la diversidad de estudiantes. Experiencia en la educación superior. *Universidad y Sociedad*. Vol. 14 Núm. 5. 577-586. ISSN: 2218-3620
<https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/3254/3194>
- Milanés, P. A., (2020). La atención a la diversidad: una visión desde la formación de pregrado de los estudiantes de la Educación Primaria en Cuba. *Perspectivas Revista de Ciencias Sociales* Año 5 No. 10 Julio- Diciembre. 303-315. ISSN 2525-1112
- MINJUS, (2022). Código de las Familias Cubanas. *Gaceta Oficial de la República de Cuba*, (27 de septiembre de 2022). Cuba.
- OEI, (2010). XX Conferencia Iberoamericana de Educación. Mar del Plata, Argentina. <https://oei.int/publicaciones/xx-conferencia-iberoamericana-de-educacion>
- ONU, (2015). Agenda 2030. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>
- Pelegrín, Y., y Alonso, S. h., (2018). Hacia la gestión educativa de la atención a la diversidad. *VARONA, Revista Científico-Metodológica* No. 68, enero-junio de 2019. 1-5. ISSN: 0864-196X. <http://scielo.sld.cu/pdf/vrcm/n68/1992-8238-vrcm-68-e07.pdf>
- UNESCO, (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Jomtien, Tailandia. <https://www.humanium.org/es/wp-content/uploads/2013/09/1990-DeclaracionMundialEducacion.pdf>
- UNESCO, (2008). Conferencia Internacional de Educación, 48th. Geneva, Switzerland. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162767spa>

**HERRAMIENTAS GOOGLE FOR EDUCATION EN LA GESTIÓN MULTIMODAL.
CASO SECTOR PÚBLICO EN VENEZUELA**

**GOOGLE FOR EDUCATION TOOLS IN MULTIMODAL MANAGEMENT. CASE STUDY:
THE PUBLIC SECTOR IN VENEZUELA**

**OUTILS PÉDAGOGIQUES GOOGLE EN GESTION MULTIMODALE. ÉTUDE DE CAS:
LE SECTEUR PUBLIC AU VENEZUELA**

Luis Rojas

luisrojasuba@gmail.com

Magíster en Educación mención Planificación
Universidad Bicentennial de Aragua

Yesenia Centeno

profesorayeseniacenteno@gmail.com

Doctora en Ciencias de la Educación.
Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
<https://orcid.org/0000-0002-7753-7311>

Fecha de aceptación: octubre 2025 Fecha de publicación: diciembre, 2025

Resumen

La educación multimodal hoy en día permite aprovechar potencialidades a través de las plataformas tecnológicas existentes, que conlleven a la necesidad de implementar nuevos espacios idóneos para la enseñanza y el aprendizaje desde la distancia, desde la interacción alumno-docente y/o alumno-alumno de forma síncrona o no. Este artículo presenta los siguientes objetivos: a) identificar las herramientas Google For Education en la gestión multimodal, b) analizar las necesidades y desafíos de los procesos de aplicación desde la metodología PACIE como recurso para los docentes del subsistema de educación media general en la educación online. El apoyo teórico se realiza desde el uso de las TIC en la educación de Sáez (2019) y, las Herramientas de Google Drive desde la metodología PACIE de Camacho (2009) en Entornos Virtuales de Aprendizaje. La metodología está enmarcada en el enfoque positivista de modalidad de proyecto factible, diseño de campo con apoyo documental; el escenario de investigación es el Liceo “José Vicente Scorza” del municipio San Rafael de Carvajal, parroquia Campo Alegre del estado Trujillo, Venezuela; la población estará conformada por seis (6) docentes del subsistema de educación media general; la información se recolectó a través de la técnica de la encuesta empleando un cuestionario elaborado de 18 premisas. En los resultados se evidenció que los docentes en su mayoría, no utilizan las herramientas de Google for Education en su práctica educativa y sus procesos de de facilitación no siempre se vinculan con la metodología PACIE. Se requiere la formación del docente la actualización en los recursos y herramientas tecnológicas.

Palabras clave: Google For Education, metodología PACIE, gestión multimodal.

Abstract

Today, multimodal education lets us unlock potential using existing technological platforms, creating a need for new, ideal spaces for distance teaching and learning, fostering both synchronous and asynchronous interaction between students and teachers, and among students themselves. This article has two main objectives: to identify Google for Education tools for multimodal management, and to analyze the needs and challenges of applying these tools using the PACIE methodology as a resource for general secondary education teachers in online learning. The theoretical framework draws from Sáez (2019) on the use of ICT in education, and Camacho (2009) regarding Google Drive tools within the PACIE methodology for Virtual Learning Environments. The research adopted a positivist approach and was designed as a feasible project with a field study supported by documentary research. The study took place at the "José Vicente Scorza" High School in the San Rafael de Carvajal municipality, Campo Alegre parish, Trujillo state, Venezuela. The population consisted of six teachers from the general secondary education subsystem. Information was collected through a survey technique, using a questionnaire with 18 premises. The results showed that most teachers do not use Google for Education tools in their teaching practices, and their facilitation processes don't always align with the PACIE methodology, highlighting a critical need for teacher training and updating in technological resources and tools.

Keywords: Google for Education, PACIE methodology, multimodal management.

Résumé

Aujourd'hui, l'enseignement multimodal permet d'exploiter le potentiel des plateformes technologiques existantes, créant ainsi un besoin d'espaces nouveaux et adaptés à l'enseignement et à l'apprentissage à distance. Ces espaces favorisent les interactions synchrones et asynchrones entre élèves et enseignants, ainsi qu'entre élèves eux-mêmes. Cet article poursuit deux objectifs principaux : identifier les outils Google for Education pour la gestion multimodale et analyser les besoins et les défis liés à l'application de ces outils, en utilisant la méthodologie PACIE comme ressource pour les enseignants du secondaire général dans le cadre de l'apprentissage en ligne. Le cadre théorique s'appuie sur les travaux de Sáez (2019) concernant l'utilisation des TIC en éducation et sur ceux de Camacho (2009) concernant les outils Google Drive dans le cadre de la méthodologie PACIE pour les environnements d'apprentissage virtuels. La recherche a adopté une approche positiviste et a été conçue comme un projet réalisable, avec une étude de terrain étayée par une recherche documentaire. L'étude s'est déroulée au lycée « José Vicente Scorza » de la municipalité de San Rafael de Carvajal, paroisse de Campo Alegre, État de Trujillo, Venezuela. La population étudiée était composée de six enseignants du système d'enseignement secondaire général. Les données ont été

recueillies au moyen d'une enquête, à l'aide d'un questionnaire comportant 18 questions. Les résultats ont montré que la plupart des enseignants n'utilisent pas les outils Google for Education dans leurs pratiques pédagogiques et que leurs méthodes d'animation ne sont pas toujours conformes à la méthodologie PACIE, ce qui souligne un besoin crucial de formation et de mise à jour des connaissances des enseignants en matière de ressources et d'outils technologiques.

Mots-clés: Google for Education, méthodologie PACIE, gestion multimodale.

Introducción

La Educación Secundaria Bolivariana, según el Diseño Curricular del Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007), tiene como finalidad: “lograr la formación integral de los y las adolescentes y jóvenes, atendiendo a los fines y principios que inspiran integrar la República Bolivariana de Venezuela...” (p.40). Lo que pretende el estado venezolano es dar continuidad a desde los estudios primarios, prosecución a los estudios secundarios y finalmente a estudios universitarios.

Para ello, desde el año 2002 el Sistema Educativo Bolivariano, ha estado asignando planes, políticas, programas y proyectos dirigidos a garantizar la inclusión, permanencia, prosecución, hacia una educación emancipadora. De manera tal que, que el liceo bolivariano pretenda coadyuvar al estudiante construir su identidad, desarrollando capacidades y habilidades para el pensamiento crítico, que lo lleve a completar su proceso educativo a través de la investigación, resolución de problemas en su entorno social y con responsabilidad ciudadana.

Dado a lo que manifiesta la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) “toda persona tiene derecho a una educación integral de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones” (artículo 103), se infiere que ante las situaciones que podrían presentar dificultades para el acceso a esa educación, en el caso particular venezolano como son, las continuas fallas eléctricas, la paralización de actividades ante la crisis por el contexto político (marchas, manifestaciones), por suscitarse desestabilización ciudadana (saqueos, paros), sucesos ambientales (derrumbes, inundaciones), entre otros; como a nivel

mundial lo sucedido por la reciente pandemia del COVID- 19, que conllevó al confinamiento social, se debe contar con algún respaldo oficial. Las circunstancias descritas, por lo general, no permiten la presencialidad en periodos unos más largos que otros, el Estado según la Ley Orgánica de Educación (2009)

creará y sostendrá instituciones y servicios suficientemente dotados para asegurar el cumplimiento de la obligación que en tal sentido le corresponde, así como los servicios de orientación, asistencia y protección integral al alumno con el fin de garantizar el máximo rendimiento social del sistema educativo y de proporcionar una efectiva igualdad de oportunidades educacionales. (Artículo 6)

Esa responsabilidad del Estado en mantener el acceso a la educación sea presencial o virtual, es cónsono a la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas, es un compromiso global adoptado por 193 países en 2015, sus objetivos buscan abordar los desafíos más apremiantes del planeta en el siglo XXI. Para ello, expresa el ODS 4: garantizar el acceso a una educación de calidad para todos, entre las metas destaca, asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos.

Una de las formas para procurar el acceso a la educación a distancia se presente la necesidad de manera suscita, o se requiera hacer de manera planificada es a través de la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), como herramienta educativa como un eje integrador que impregnan todas las áreas de aprendizaje en dicho currículo. El aumento exponencial del empleo de las ITC en la educación durante pandemia del COVID-19 dejó marcada la forma de enseñar y de percibir el aprendizaje, se quedó la virtualidad en el mundo presente desde todos los ámbitos, en el sector educativo se combina la presencialidad con la virtualidad, modalidad llamada b-learning y educación multimodal.

Con lo planteado anteriormente, surge entonces una nueva forma de concebir a la enseñanza y al aprendizaje involucrando los preceptos de la Sistema Educativo

Bolivariano, en la existencia de la actual era tecnológica, que está por medio la computadora y el teléfono móvil. La introducción del empleo de las tecnologías de información y comunicación en el sector educativo es imprescindible, uno de los actores fundamentales para lograrlo, es a través de la constante actualización docente.

Como se menciona en el Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación (1999) en base a cada nivel y modalidad del sistema educativo, aparte de elementos del currículum, se debe llevar a cabo mediante la utilización de programas abiertos de aprendizaje, de los medios de comunicación y de otros recursos. Aquí es donde juega un papel importante la tecnología dentro de esos otros recursos, para mantener la alineación pedagógica desde la distancia.

Esa educación a distancia imprevista en Venezuela particularmente se ve necesaria en vista de que, cuando llueve de manera sostenida en este país tropical, ciclo que dura aproximadamente seis meses, en algunas oportunidades, ocurren mortales inundaciones y deslizamiento de tierra. Por dichas situaciones provocadas por las constantes precipitaciones, las poblaciones quedan incomunicadas, porque las carreteras quedan obstruidas por lodo y escombros. Aunado a ello, algunos estados del país, a consecuencia de las fuertes precipitaciones, han originado el desborde de los ríos y quebradas afectado el acceso a las zonas aledañas y donde se ubican instituciones educativas, ocasionando la suspensión de clases presenciales debido a las circunstancias que surcaron las vías de acceso.

Ante esta realidad no se escapa el estado Trujillo, y algunas de sus instituciones educativas del subsistema de educación primaria, subsistema de educación media diversificada, incluso universitaria. Entre estas instituciones, afectadas por las lluvias, se encuentra el Liceo José Vicente Scorza”, ubicado en el municipio San Rafael de Carvajal, Parroquia Campo Alegre, que se vio afectada por el desbordamiento de la quebrada “Jiménez”, esto trajo como consecuencia que se implementara la prosecución de la educación a distancia virtual a través de herramientas tecnológicas.

Lo anteriormente expresado, se explica porque no siempre la zona escolar afectada es el lugar de residencia de docentes y estudiantes, por ello, que considerar la actividad educativa multimodal es una posibilidad. La incorporación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en las aulas de clase deben realizarse con prácticas apropiadas, donde el docente a través de este medio emplee la tecnología como herramienta de aprendizaje para el desarrollo académico. Donde los estudiantes sean invitados a explorar, descubrir, a participar en debates y resolver problemas inherentes a su nivel.

El auge de la globalización en los últimos años Venezuela ha manejado las Tic como prioridad, dado a que son parte activa para el desarrollo de las necesarias relaciones y actividades que implica la vida en la sociedad, por lo cual sus ciudadanos como los habitantes de los demás países se han dotado de espacios, equipos electrónicos y conexión a internet. Que a pesar de la crisis energética que se vive en Venezuela, sigue siendo imprescindible el uso de las TIC para el día a día, en todos los sectores, que no escapa la educación.

Con base a que el docente tenga el conocimiento del uso de las TIC en el contexto educativo, esta investigación pretende como objetivo diseñar una propuesta para la integración de herramientas Google For Education en la gestión multimodal desde la metodología PACIE (siglas que significan: Presencia, Alcance, Capacitación, Interacción, E-learnig) como recurso para los docentes del subsistema de educación media general del Liceo “José Vicente Scorza”, ubicado en municipio San Rafael de Carvajal del estado Trujillo.

Empleando para el proceso investigativo el enfoque positivista de tipo no experimental en la modalidad de proyecto factible, donde el estudio responde de acuerdo a la clase de medios utilizados para la obtención datos a base a un diseño de campo con apoyo documental. La cual se ejecutará llevando a cabo el método descriptivo. Entonces, motivado a la preocupación ante la continuidad de las clases ante un calendario escolar programado, la cual se ve interrumpida por la suspensión de la presencialidad dadas las situaciones en Venezuela que han sido comentadas.

Situaciones suscitadas por la crisis política, limitada asistencia de los docentes en el sector público por la lucha ante la reivindicación salarial, aquellas que se presentan por el cambio climático, como las fallas eléctricas y las fuertes lluvias imprevistas. Circunstancias que se relacionan con la problemática en las adyacencias del escenario de estudio que, conlleva a que se desarrollen las necesidades de enseñanza y procesos de aprendizaje desde la educación multimodal. Cónsono en el Informe de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación de la UNESCO (2021)

La enseñanza debería seguir profesionalizándose como una labor colaborativa en la que se reconozca la función de los docentes de productores de conocimientos y figuras clave de la transformación educativa y social. [...] y nuevas prácticas pedagógicas deberían ser parte integrante de la enseñanza. El aprendizaje, “disfrutar y acrecentar las oportunidades educativas que surgen a lo largo de la vida y en diferentes entornos [...] conectar los lugares naturales, físicos y virtuales de aprendizaje, aprovechando al máximo las mejores características de cada uno. (p. 10).

75

Es así que, la interrupción del acceso a las escuelas, cambiando la manera de recibir las clases en algunas instituciones educativas de presencial a una educación a distancia mediada por la tecnología. Hace necesario que los docentes tengan ciertos conocimientos en el uso de herramientas tecnológicas y, establecer parámetros en el desarrollo de un aprendizaje significativo desde la virtualidad.

Metodología

La presente investigación se inserta en el enfoque positivista, el diseño de investigación, que se utilizaría es de campo con apoyo documental. Es por ello, que el estudio responde de acuerdo a la clase de medios utilizados para la obtención de datos. Porque, según Bisquerra (1998), “es aquella que se realiza apoyándose en documentos de cualquier especie, caracterizados por el empleo predominante de registros gráficos y sonoros como fuentes de información” (p.26), donde se construye la operación de variables que guía los instrumentos de recolección de información.

El método a utilizar es el descriptivo que de acuerdo con Hernández y Otros (2010) los estudios descriptivos “busca especificar propiedades y características importantes de cualquier fenómeno que se analice.”. Es decir, únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren, esto es, su objetivo no es indicar cómo se relacionan éstas.

Al respecto, Hernández y Otros (2010), señala que la población “es el conjunto de todas las cosas que concuerdan con una serie de especificaciones” (p. 25). En este orden de ideas se tiene que la población estará conformada por los seis (06) docentes que imparten clases en el primer año de educación media general del liceo “José Vicente Scorza”, dicha población es una población finita. El muestreo intencional, que en estos casos se eligen la muestra de la población con base en criterios o juicios preestablecido por el investigador. De allí, que el investigador, debido a los criterios de fácil acceso a la institución, se tomará como muestra todos los docentes del subsistema de educación media general del liceo “José Vicente Scorza” conformados por 06 docentes, como lo señala el cuadro 1.

76

Cuadro 1

Población-muestra del Subsistema de general, 1er Año Liceo “José Vicente Scorza”

Docentes de Media General	Área de formación
Doc. 1	Castellano
Doc. 2	Lenguas extrajeras
Doc. 3	Ciencias Naturales
Doc. 4	Geografía Historia y Ciudadanía
Doc. 5	Matemática
Doc. 6	Orientación y Convivencia

Nota. Fuente Rojas, 2023

La técnica que se utilizará en el presente estudio será la encuesta definida por Bisquerra (1998:87) “como una técnica que pretende obtener información que suministra un grupo o muestra de sujetos acerca de si mismos, o en relación con un

tema en particular". Por otro lado, el recurso o manuscrito que se utiliza para plasmar la información recabada en una investigación. Se diseñó un instrumento, referido a los objetivos planteados basándose en las dimensiones e indicadores mostrados en el cuadro 2 Operacionalización de las variables. Por tanto, específicamente el instrumento será un cuestionario, su construcción consta con 18 ítems, en escala con alternativas de: siempre (S), algunas veces (AV) y nunca (N), se aplicó de manera presencial.

Para validar el instrumento se utilizó la validez de contenido, a un panel de tres (3) expertos, tanto en metodología como en el área específica en la cual se enmarca el trabajo de investigación. Dichos expertos emitieron sus opiniones, atendiendo a los criterios siguientes: suficiencia de ítems, clara redacción, relación directa de los ítems con la variable, dimensiones e indicadores. En proporción con las dimensiones del mapa de variables, instrumentos, así como la redacción, congruencia de cada ítem, correspondencia de objetivos e ítems, calidad técnica de representatividad y calidad del lenguaje, existencia de la relación entre los objetivos del estudio y los ítems del instrumento.

Para calcular la confiabilidad se realizará una prueba piloto, seguido se seleccionará una muestra compuesta por 3 docentes de una institución educativa distinta de la zona. Para realizar los cálculos del método de cálculo del coeficiente Alfa de Cronbach $\alpha = 1.069916101$, lo que indica que la confiabilidad fue alta. Para el procesamiento el análisis estadístico mostrando en tablas de frecuencia y gráficos se elaboran las consideraciones finales de forma descriptiva.

Resultados y Discusión

En lo referente al uso de Google for Education y sus herramientas en el desarrollo de las clases multimodal por parte del docente de Educación Secundaria se presenta los resultados en base a las tablas 1, 2 y 3. Con al empleo de la Metodología PACIE, como una novedosa forma de abordar recursos de educación en línea, se encuentra los resultados reflejados en la tabla 4.

Tabla 1

Variable: Herramienta Google ForEducation Dimensión: Colaborativas

Indicador	S	%	AV	%	N	%	Total
Slide			1	16%	5	84%	100
Sheet			1	16%	5	84%	100
Formulario	1	16			5	84	100

Se extrajo que 84% respondieron que nunca utilizan la herramienta Slide de Google para diseñar representaciones online. El Manual de Movida Gráfica (2021) señala que para poder utilizar las aplicaciones de Google es necesario tener o crear una cuenta de correo electrónico en Google, o sea, Gmail o acceder directamente al sitio www.google.com, aunque lo más recomendable es la primera opción. De esta manera, los profesores deben utilizar estas herramientas que ofrece el Google para utilizarlas en sus clases online y de esta forma poder enseñar a sus estudiantes diseñar presentaciones virtuales.

Tal como se señala en la tabla 1, un 84% opina que nunca sabía que Sheet la hoja de cálculo para realizar trabajos Online y un 16% algunas veces utilizan esta herramienta. Es así, como Camacho (2009) hace énfasis que el uso de hojas de cálculo (Sheet), es el equivalente al Excel de Microsoft. Aunque no tan avanzado, sin embargo, la aplicación de Hojas de cálculo, permite realizar cálculos sencillos de forma rápida y es ideal para llevar la contabilidad de la casa. Es por ello, que el profesor debe usar de manera virtual esta herramienta de Google Drive para actualizar la educación a distancia o virtual.

Sobre la base de lo expuesto si ha realizado encuesta o exámenes desde Google Formularios, de los docentes encuestados un 84% respondieron que nunca aplican exámenes desde la plataforma de Google formulario, un 16% siempre lo realiza. Para Camacho (2009) Google Formulario, es una de las tecnologías educativas más útiles que un profesor puede aprender. Es una herramienta excelente que permite crear una gran variedad de formularios: encuestas,

cuestionarios, exámenes, entre otros. Sus formularios pueden incluir varios materiales multimedia como texto, imágenes, videos y gráficos estadísticos. De allí, que el profesor debe estar actualizado con los cursos virtuales para fomentar la realización de entrevistas y análisis de resultados con sus estudiantes.

Tabla 2

Variable: Herramienta Google ForEducation Dimensión: Tareas

Indicador	S	%	AV	%	N	%	Total
Docs	1	16	1	16	4	67	100
Calendario			1	16	84		100

De acuerdo con los encuestados afirmaron que un 67% afirmaron que nunca han realizado documentos de textos con la herramienta con Google Drive, un 16% siempre y 16% algunas veces. Lo reseñado se considera negativo puesto que la mayoría de los profesores han manifestado que no usan este procesador de Textos, bastante simple de utilizar; podría decirse que la aplicación de documentos es la equivalente de Microsoft Word. De acuerdo con Camacho (2009), con esta aplicación online, el docente puede dar formato a los textos, insertar imágenes, tablas de contenido, índices, entre otros. Otra de las funciones interesantes que tiene la aplicación es que una vez realizado el trabajo que nos interesa, se puede exportar a varios tipos de formatos diferentes: .doc, .pdf, .rtf, .odt, .epub, .txt.

Como se puede denotar un 84% de los docentes expresan que nunca usan Google Calendario y un 16% algunas veces lo ha utilizado. Este calendario fue desarrollado por Meritxell (2019), su uso ha sido ventajoso para compartir eventos y tareas de manera sincronizadas con los deberes de la clase, otro para la planificación de una lección y otro con las reuniones de padres y madres, entre otros.

Tabla 3

Variable: Herramienta Google ForEducation Dimensión: Complementos Drive

Indicador	S	%	AV	%	N	%	Total
Lucidchart			16		5	84	100
Educaplay					6	100	100
Geogebra	1	16	1	16	4	67	100

Al interpretar los resultados obtenidos se obtuvo que 84% opinaron que nunca usan esquemas de la herramienta Lucidchat, y un 16% algunas veces. Para Camacho (2009), la plataforma de Lucidchat que permite trabajar en un documento con otros usuarios al mismo tiempo, en pocas palabras, un espacio digital para crear en equipo sin importar el lugar donde se encuentren. Es decir, un docente debe apoyar a sus estudiantes con la educación virtual con técnicas de estudio a través de esquemas visuales, esta herramienta permite crear, mapas mentales, planos, diagramas e infografías que ayudan a estructurar la información de manera fácil y rápida, para facilitar el aprendizaje significativo.

Se expresa que el 100% de los docentes encuestados afirmaron que siempre complemento de Educaplay en Google. Usualmente, es una plataforma para la creación de actividades multimedia facilitando el aprendizaje del alumnado de manera asíncrona. Del mismo modo, permite que el estudiante indague sobre su propio proceso de aprendizaje y se dedica principalmente a su desarrollo.

Se evidencia que en un 68% expresaron que nunca han utilizado la herramienta que brinda el aprendizaje del complemento de Geogebra en Google, un 16% siempre y 16% algunas veces. Para el programa del Tecnológico Nacional de México (2016) afirma que el uso de la enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas para educación en todos sus niveles, donde combina dinámicamente, geometría, álgebra, análisis y estadística de manera interactiva en dicha plataforma Drive.

Tabla 4

Variable: Procesos Metodología PACIE Dimensión: PACIE

Indicador	S	%	AV	%	N	%	Total
Uso correcto	2	33	3	50	1	16	100
Contenido Eficiente	2	34	3	50	1	16	100
Practicidad	1	16	1	16	4	68	100
Habilidades a desarrollar	4	67	1	16	1	16	100
Investigación permanente	4	68	1	16	1	16	100
Autoaprendizaje	5	84	1	16			100
Participación	3	50	2	34	1	16	100

Socialización	2	34	3	50	1	16	100
Técnicas de evaluación	2	34	1	16	3	50	100
Tutoría-evaluación	3	50	2	34	1	16	100

Como puede observarse en la tabla 4, se evidenció en las respuestas dadas por los docentes encuestados, un 50% afirma que algunas veces usa de manera correcta los recursos virtuales de enseñanza para con sus estudiantes, otro 34% afirma que siempre y un 16% nunca. Según Camacho (2017) los recursos virtuales como PACIE, es una metodología para el uso y aplicación de las herramientas virtuales (aulas virtuales, campus virtuales, web 2.0, y otros) en la educación, sea en sus modalidades presenciales, semipresenciales u otros, que posibilitan estrategias didácticas para facilitar la construcción de conocimientos.

Respondieron los docentes, un 50% que maneja en forma eficiente el contenido de formación a desarrollar desde los recursos virtuales que brindan las TIC, un 34% siempre y 16% que nunca. Aunado a ello, Camacho (2009) enfatiza que un entorno virtual de aprendizaje contribuye a alcanzar los objetivos del proceso de enseñanza aprendizaje mediante la incorporación de las TIC de forma gradual y reflexiva. Aspectos considerados claves en la formación online, ya que requiere de compromiso, responsabilidad, voluntad y una fuerte disposición para el autoaprendizaje.

Un 68% expresaron que nunca trabaja documentos en línea con los estudiantes, un 16% siempre y 16% algunas veces, a lo que Martínez y Reyes (2014) busca sumar las tecnologías y situar al docente como impulsor de los procesos de aprendizaje orientando el proceso desde un enfoque constructivista de temas y contenidos teóricos que sean prácticos para el aprendizaje significativo.

Un 68% respondieron que considera las habilidades tecnológicas que el estudiante va a fortalecer para seleccionar recursos virtuales, un 16% algunos lo considera y 16% nunca lo considera. Para Martínez y Reyes (2014), la metodología PACIE es un modelo que modifica el rol docente por una acción tutorial eficiente, quién desde un sentido humanizante motiva y realiza el acompañamiento necesario

para disminuir los índices de deserción en los cursos de enseñanza virtual de sus estudiantes en los entornos de aprendizaje virtual.

Un 68% de los docentes encuestados respondieron que fomenta la investigación permanente con actividades de enseñanza que se desarrolla con el uso de Google Drive. Para Fuentes y otros (2014) el incorporar las TIC a la enseñanza y aprendizaje con un enfoque tecnopedagógico basado en una metodología que nace en el entorno del aula, tomando en cuenta las dimensiones socioculturales de los actores involucrado en el proceso de innovar las estrategias didácticas, el trabajo en equipo, el aprendizaje constructivo y colaborativo para intercambiar información y coadyuvar un aprendizaje significativo.

Los encuestados respondieron un 85% que estimulan en los estudiantes la responsabilidad de la autogestión de su aprendizaje con tecnología y un 16% algunas veces lo hacen. Camacho (2008) enfatiza que uno de los procesos de la metodología PACIE es de la creación de los formatos de plantillas para fomentar en los estudiantes la curiosidad e interés por explorar su propia creatividad. Si el docente conoce a fondo el recurso digital que vaya a utilizar para el desarrollo de una clase en línea, le permite centrarse en el autoaprendizaje de su alumno, para desarrolla su potencial creativo al trabajar contenidos con la tecnología y puede aprovechar y simplificar temas complejos.

Como puede observarse los docentes encuestados proporcionaron que un 50% siempre genera participación espontanea por parte de los estudiantes a través de los recursos de interacción virtual, un 34% algunas veces y 16% nunca. Por tanto, Martínez y Reyes (2014) aporta que el alcance de un aula virtual, integrada al recurso en línea que sea pertinente, decidir la practicidad del aula virtual, es decir coherencia entre el recurso, el contenido y las competencias a alcanzar y definir estándares y marcas académicas, desde metas claras más que ideas vagas que le permitan la participación en línea que conlleve a una adecuada conexión virtual y su interacción constante con sus alumnos.

De acuerdo, los docentes respondieron que en un 50% algunas veces utiliza medios virtuales de socialización para discutir temas educativos con los estudiantes de forma Online, un 34% siempre y 16% nunca. A lo que expresa Martínez y Reyes (2014), destaca el generar interacción social real utilizando recurso virtual aprovechando la sincronía de algunos recursos como foros, videoconferencias, charlas o trabajo con documentos y complementos en línea. A su vez, motivar la participación estudiantil en Línea, fomentar la socialización por Internet, eliminar la sobrecarga inútil de actividades y por último generar clases virtuales interactivas que sean novedosas y estimulantes, depende obviamente de los recursos y las estrategias del Docente.

Se ve reflejado que un 50% nunca evalúa desde herramientas de interacción virtual el aprendizaje obtenido por parte del estudiante (Foros, chat, videoconferencia), un 34% siempre y 16% algunas veces. Para Martínez y Reyes (2014) es de suma importancia que el docente fomente el aprendizaje virtual para profundizar en la formación y evaluación, implementando una investigación permanente, el autoaprendizaje mediante los recursos en línea. Por otro lado, el docente debe planificar correctamente las tutorías desde la pedagogía y la didáctica para su formación, el crear clases virtuales se generan un verdadero conocimiento.

Al interpretar los resultados obtenidos los docentes encuestados respondieron un 50% que siempre realiza en forma virtual asesorías con sus estudiantes (correo electrónico, WhatsApp), un 34% afirmaron que algunas veces y 16% nunca. Martínez y Reyes (2014) reafirma que conocer técnicas de evaluación por Internet, es para un docente y sus estudiantes formación y actualización permanente desde la investigación para usar evaluaciones mixtas virtual-presencial y aprovechar esa dualidad para diagnosticar y corregir; también fomentar la autoevaluación crítica. Reconociendo que la evaluación se realiza para mejorar las competencias, es decir, es parte del aprendizaje y no utilizarla como un castigo, realizar esta tarea de forma cíclica, se evalúa, se corrige y se vuelve a evaluar hasta el logro de las competencias.

Referencias

- Bisquerra R. (1998). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Ediciones CEAC, Barcelona, España.
- Martínez, M. y Reyes, M. (2014) Implementación de la metodología PACIE en cursos semipresenciales en el Entorno Virtual de Aprendizaje de TIC. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*. 1(1), pp 1-12.
<https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/7>
- Hernández, Fernández y Baptista (2010). *Metodología de la investigación*. México. Editorial McGraw-Hill
- Sáez J. (2019). *Nuevas Tecnologías, Medios de Comunicación y Educación*. Ed. CCs. Madrid.
- Rodríguez F. (2022). *Uso de Google Drive como estrategia*. Trabajo de Grado Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Núcleo Valera.
- Sáez, M. R. (2019). La educación constructivista en la era digital. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, (12). 111–127.
<https://doi.org/10.51302/tce.2019.244>
- Camacho, (2009). La Metodología PACIE. FATLA (Fundación para la Actualización Tecnológica de Latinoamérica). En línea: <http://bit.ly/2vQPXEA> , acceso: 10 septiembre 2016 (2009)
- Cronbach, L. J., y Shavelson, R. J. (2004). La evaluación en la educación. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*. <https://n9.cl/752n5>
- Google (2024) Google Workspace for Education. <https://edu.google.com/workspace-for-education/editions/overview/>
- UNESCO 2021. Reimaginar juntos nuestro futuro: Un nuevo contrato social para la educación. resumen ejecutivo.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa

LA DIVERSIDAD CULTURAL DEL PUEBLO INDÍGENA COMO SUSTENTO EPISTEMOLÓGICO PARA UNA EDUCACIÓN PROPIA Y DIFERENCIADA

THE CULTURAL DIVERSITY OF THE YUKPA INDIGENOUS PEOPLE AS AN
EPISTEMOLOGICAL BASIS FOR A UNIQUE AND DIFFERENTIATED EDUCATION

LA DIVERSITÉ CULTURELLE DU PEUPLE AUTOCHTONE YUKPA COMME BASE
ÉPISTÉMOLOGIQUE D'UNE ÉDUCATION UNIQUE ET DIFFÉRENCIÉE

Wolfan José Molina Moreno
Doctorando de la Universidad Experimental del Táchira (UNET).
wolfanimm@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-8890-0446>
Guayaquil-República de Ecuador

Fecha de aceptación: octubre 2025 Fecha de publicación: diciembre, 2025

Resumen

La diversidad cultural encierra en sí un sinnúmero de aspectos que se presentan como huellas dentro de la historia de la humanidad, porque gracias a que permite albergar cualquier forma de actuar y de convivir facilita el conocimiento de cada una de las culturas según su contexto y características específicas. El presente artículo, tiene como objetivo describir los supuestos teóricos de la diversidad cultural del pueblo indígena como sustento epistemológico para una educación propia y diferenciada, donde se desarrollan categorías emergentes como la cosmovisión, la interculturalidad y la educación propia y diferenciada de los pueblos indígenas. En relación al proceso metodológico, se realiza una exposición de los postulados desde la revisión documental siguiendo los principios del paradigma interpretativo, al momento de ir construyendo, describiendo y presentando cada argumento epistemológico expuesto. Llegando a la conclusión, luego de la revisión documental, de que los pueblos indígenas tienen arraigados en su manera de vivir la cosmovisión particular en que se han formado, la cosmogonía en relación al origen y orden del universo, la pertinencia a cada una de las tradiciones y costumbres transmitidas, así como que el proceso educativo formal se encuentre sustentado en lo propio y diferenciado para que la educación sea integral, holística, pensada y reflexionada desde su lenguaje propio.

Palabras clave: Cosmovisión; Diversidad cultural; Educación; Interculturalidad.

Abstract

Cultural diversity encompasses a multitude of aspects that serve as historical imprints within human history. By accommodating various ways of acting and coexisting, it facilitates understanding of each culture according to its context and specific characteristics. This article aims to describe the theoretical assumptions of cultural diversity within indigenous communities as an epistemological foundation for

a distinct and unique education. It explores emerging categories such as worldview, interculturality, and the differentiated, self-directed education of indigenous peoples. In terms of methodology, the article presents these principles through a document-based review, following the interpretive paradigm, constructing, describing, and presenting each epistemological argument. The conclusion, based on this review, is that indigenous peoples have a deeply rooted worldview, shaped by their formation, cosmogony relating to the origin and order of the universe, adherence to transmitted traditions and customs, and that formal education should be rooted in their own unique approach. This ensures that education is holistic, thoughtful, and reflective, designed from within their own language and cultural perspective.

Key words: Cultural diversity; Education; Interculturality; Worldview.

Résumé

La diversité culturelle englobe une multitude d'aspects qui constituent des empreintes historiques au sein de l'histoire humaine. En intégrant diverses manières d'agir et de coexister, elle facilite la compréhension de chaque culture selon son contexte et ses caractéristiques spécifiques. Cet article vise à décrire les postulats théoriques de la diversité culturelle au sein des communautés autochtones comme fondement épistémologique d'une éducation distincte et unique. Il explore des catégories émergentes telles que la vision du monde, l'interculturalité et l'éducation différenciée et autodirigée des peuples autochtones. Sur le plan méthodologique, l'article présente ces principes à travers une analyse documentaire, suivant le paradigme interprétatif, en construisant, décrivant et présentant chaque argument épistémologique. La conclusion, basée sur cette analyse, est que les peuples autochtones possèdent une vision du monde profondément enracinée, façonnée par leur formation, leur cosmogonie relative à l'origine et à l'ordre de l'univers, leur attachement aux traditions et coutumes transmises, et que l'éducation formelle devrait s'appuyer sur leur approche unique. Ceci garantit une éducation holistique, réfléchie et introspective, conçue à partir de leur propre langue et de leur perspective culturelle.

Mots clés: Diversité culturelle; Éducation ; Interculturalité ; Vision du monde.

Introducción

En la historia de la humanidad, la visión que tiene el hombre de su contexto particular ha permitido la conformación de grupos sociales, los cuales han perdurado en el tiempo junto a sus creencias, formas de entender el mundo, el desarrollo de ritos en relación a sus tradiciones y sobre todo, por la transmisión cultural que una generación lega a la siguiente, ya sea por medio de la tradición oral o escrita, siendo ese el primer foco de educación recibida por todo ser humano.

En la conformación del presente artículo, se promueve una revisión documental sobre constructos epistemológicos que permiten comprender la diversidad cultural para el logro de una educación propia y diferenciada. Esto, debido a que, en la actualidad del Siglo XXI, la globalización ha ido imponiendo estándares para poder ver y entender el mundo desde ese prisma de romper las fronteras tanto espaciales como culturales, ya prima la imposición de ideas e ideales de una sociedad que ostenta el poder político y económico sobre otras más débiles o que no cuentan con ese poder. Lejos de quedar esto en la relación que se da entre naciones, en el ámbito particular existen poblaciones dentro de una nación a quienes no se les reconoce sus derechos, se sienten subyugadas y se le imponen formas de entender el mundo.

En este sentido, los pueblos indígenas son un foco donde esta realidad se da en cualquier parte del mundo. En el contexto venezolano, se cuenta con una serie de leyes dispuestas para que estos pueblos puedan desarrollar su cultura de acuerdo a su lengua y cosmovisión particular, llegando a concebir la educación propia, marcada por la interculturalidad y lo bilingüe, y a su vez, que sea diferenciada por su cosmovisión, creencias, mitos y costumbres que les son propias. Permitiendo con esto, que puedan integrarse y apropiarse de otras realidades y culturas sin perder su identidad tanto cultural como humana.

El objetivo que se persigue desarrollar, consiste en describir los supuestos teóricos de la diversidad cultural del pueblo indígena como sustento epistemológico para una educación propia y diferenciada. Teniendo como motivación, exponer de forma sistematizada cada uno de los elementos epistemológicos emergentes en cuanto a concebir cómo en los pueblos indígenas, especialmente en el Yukpa, se entiende la cosmovisión en la diversidad cultural para el desarrollo de una educación propia y diferenciada, de acuerdo con lo propuesto por las leyes de la República Bolivariana de Venezuela.

Constructos Emergentes

Cosmovisión

Al momento de exponer y describir en qué consiste la cosmovisión, se ha de entender como un conjunto de aspectos generales del mundo, los cuales son contextualizados dentro de una región espacio-temporal específica, donde un grupo de seres humanos se relacionan y definen por un conjunto de aspectos, así como momentos, sentidos, expresiones e interpretación tanto de su propia naturaleza como de todo cuanto existe. Esto entendido en la etimología del término, ya que proviene del griego *cosmos* (κόσμος) teniendo como significado orden; y del vocablo *visio*, es decir, visión, ver. Por tanto, desde su origen viene a significar la capacidad de ver e interpretar el entorno inmediato de un grupo de personas.

En este sentido, de forma conceptual en palabras de Millán (2015) el término cosmovisión es una “expresión que privilegia el sentido ocular, su ejercicio supone un ángulo de observación desde el cual se contempla un objeto infinito e inconmensurable”. (p. 83) Es decir, se centra en lo que se puede visualizar desde el ángulo de perspectiva propio de cada individuo que forma parte de un grupo determinado de personas, siendo caracterizado porque se privilegia una visión determinada del mundo, de su conformación, del hombre y su origen, de los elementos trascendentales y la explicación dada sobre el entorno y a todo cuanto existe.

Entendida en este término, la cosmovisión tiene en sí una serie de elementos que le son propios a cada grupo cultural, basado en costumbres y tradiciones que lo definen, integran y le dan sentido de pertenencia y de permanencia dentro de un cúmulo de conocimientos que vienen desde antiguo, con los cuales va consolidando y construyendo una identidad que le es propia, universalista, pero, a su vez, los dota de particularidades en relación a los demás grupos culturales que lo circundan. De esto, que la cosmovisión de cualquier pueblo se centra en explicar e interpretar lo que observa a su alrededor, junto a lo que hace sentirse identificado y parte activa de ese conjunto de ideas, ideales y perspectivas del entorno en el que conviven y

comparten. En este caso particular, las que permiten a los pueblos indígenas ser abordados y entendidos desde su visión autóctona del mundo, así como del sentido pleno del mismo.

Por ende, el objetivo que tiene en sí la cosmovisión tanto de los pueblos indígenas como de los pueblos primigenios, radica a juicio de Millán (2015) en “extender ese horizonte (el del discurso humano) más allá de los límites habituales, a fin de reflexionar sobre las diferencias entre los hombres y los espíritus, los animales y los difuntos”. (p. 85) En suma, consiste en exponer en cada una de las comunidades el conjunto de creencias y tradiciones, que le son propias al discurso humano propuesto por cada una de las comunidades en orden a las características que le son propias y diferenciadas, debido a la posibilidad de explicar de una generación a otra, presente, ese conjunto de acciones que lo hacen ser lo que son hoy, pero pensando en comunicarlo con la misma especificidad, entendimiento y riqueza a la generación futura.

Logrando con esta forma interesante de reflexión, la consolidación de una visión cultural específica que se entiende como un cumulo de vivencias y experiencias que se observan, interiorizan, se definen y son compartidos por un grupo de personas en un espacio determinado, permitiendo esto la diversidad cultural de cada pueblo, y haciendo necesario entender el sentido amplio del término cultura para comprender esta realidad analizada. Por tal motivo, Geertz (2005) formula que ésta consiste en la:

Producción de sentidos, de manera que también podemos entender a la cultura como el sentido que tienen los fenómenos y eventos de la vida cotidiana para un grupo determinado... La cultura, como trama de significados y desarrollos simbólicos, sutilezas y matices, que pueden ser analizadas solo desde una fase arqueológica de estudio: un análisis capa a capa de la cultura para enfrentar problemas fundamentales. (p. 51)

Entendiéndose la cultura bajo esta perspectiva, como la posibilidad de comprender la relación irrompible entre los fenómenos acontecidos en el mundo circundante y la cotidianidad de la vida, porque como estos fenómenos influyen, ya

sea de manera positiva o negativa en el diario vivir, ha de establecerse un patrón de actuación apegado a las circunstancias afrontadas. De acuerdo a esto, esta manera de entender el mundo va a manifestar la forma como cada grupo humano enfrente esas diversas situaciones, porque, aunque en el mundo existan las mismas expresiones de temores, miedos o preguntas existenciales, cada una de las comunidades lo enfrenta según su contexto y necesidad del interlocutor. Debido, a que la riqueza de las comunidades, así como de las sociedades, difícilmente se entienden sin la cultura particular que de forma oral y escrita es transmitida de una generación mayor a una nueva o menor.

Cosmovisión del Pueblo Indígena Yukpa

Entendida la cosmovisión como la manera particular de ver e interpretar el mundo, desde su conjunto de creencias, saberes y valores que configuran cada pueblo originario, en el caso, particular, del Pueblo Indígena Yukpa expresa según Rodríguez y Duque (2013) “una sabiduría que se ha articulado a partir de experiencias, conocimientos, rituales y tradiciones que forman parte de la identidad de dicha etnia”, (p. s/n) es decir, es una visión de carácter colectivo que ha sido interiorizada y vivenciada desde tiempo ancestral, la cual es comunicada de generación en generación y transmitida por medio de actos como los rituales, la religión y las creencias.

En cuanto a lo expuesto, es importante entender que la realidad de estos pueblos se enmarca desde el lugar físico donde se encuentran ubicados, de allí que la tierra habitada es de vital importancia porque en ella forman sus familias, desde ella elevan sus plegarias, cultivan sus alimentos y representa el lugar al cual volver en cualquier momento. Por este motivo, es importante saber que los Yukpas se ubican en la selva fronteriza entre Venezuela y Colombia, dispersos a lo largo y ancho de la Sierra de Perijá, en el Estado Zulia. Entre sus características sobresale, que son un pueblo de filiación lingüística caribe, se considera junto a los japería como los únicos con esta filiación lingüística en occidente, ya que migraron del

oriente del país, pasando por el llano venezolano, superando la depresión del Táchira para llegar a la Sierra.

En este orden, dentro de los aspectos primigenios de toda cultura se encuentra el sentido de su denominación, por eso, en relación al significado del nombre Yukpa se manejan diferentes acepciones. A continuación, se presentan las que tiene mayor reconocimiento y aceptación para Acuña (1998) presenta que el significa es “los de orejas pequeñas” (p. 12) debido a que se piensa que viene del vocablo *Yupana* donde *Yu* significa oreja y *pana* corresponde a pequeño; en una segunda aproximación, el precitado autor afirma que “la palabra *yu’pa* sería apócope de *Yurepa* proveniente de *Yure*, que significa ‘pene’, y ‘pa’ partícula desinencial...; *yu’pa* podría significar algo así como ‘varón’ u ‘hombre’” (p. 12); y como tercera acepción, “la palabra *yu’pa* o yukpa significa ‘bueno’ en lengua caribe” (p. 12), siendo una traducción indígena del nombre puesto por los españoles a esta etnia por ser mansos en comparación a los motilones bravos que eran los Barí.

Ahora bien, en la cosmovisión Yukpa un elemento importante es en la consideración de Cumuco como creador de los hombres a partir del árbol Manerache, pero debido al mal comportamiento de éstos, este Dios los convirtió en animales, a saber: monos, pájaros, peces, tigres, entre otros, quedando un solo hombre sin metamorfosis llamado Atancha, quien tenía cultivos, pero no con quien compartirlos. Luego, el Dios envía a Sakurare (pájaro carpintero) a que busque entre los árboles a dos mujeres para ser la pareja del hombre.

Dentro de este mito con sus variaciones, de manera general se destaca la relación entre Cumuco y Sakurare, es decir, Dios y el entorno, asimismo, a juicio de Bastidas (2013) es interesante resaltar como “Sakurare es, en parte, el artífice de la reproducción biológica de los Yukpa, pues es él quien encuentra el árbol de donde salen las mujeres que, al hacer pareja con el primer atancha inicia el poblamiento de Perijá”. (p. 99) Permitiendo esto, evidenciar la importancia de la relación que se da en el vínculo entre los Yukpa y su territorio, tanto en el mundo espiritual como en el físico, cargando ese sentido simbólico, histórico y social, que hace que esa

cosmovisión propia se transforme en sentido de pertenencia por su tierra, siendo ese lugar al cual siempre regresar, ya que están sus raíces y el lugar donde el modo de vida encuentra plenitud.

En relación con esta identificación que tienen los Yukpa con su entorno, se encuentra la consolidación de las relaciones familiares, la cual es patriarcal, se encuentra el entorno conformado por la pareja, los hijos solteros, las hijas quienes viven con sus esposos e hijos, siendo esta forma de convivencia expuesta con claridad por parte de Soto (2010) quien argumenta:

Bajo este modelo de parentesco, para la formación de una nueva familia generalmente los hombres salen de su comunidad de origen en busca de mujer y una vez establecido el vínculo marital, la nueva pareja va a vivir a la casa de los padres de la mujer. El padre de esta le adjudica al hombre de la nueva familia nuclear un pedazo de tierra para su cultivo.
(p. 43)

En este sentido, el parentesco filial va de la mano con la manera en que se concibe la sociedad y el orden establecido para la convivencia, ya que el núcleo familiar viene a ser el de los padres quienes delegan un espacio de tierra a sus hijas y a sus parejas para que dentro de sus dominios se conforme ese nuevo hogar. Favoreciendo esta forma de orden, que la vida de la comunidad se funde en la convivencia familiar, donde los ancianos de la comunidad pueden tener dentro de su espacio vital la oportunidad de transmitir a cada uno los jóvenes mitos, creencias, tradiciones y costumbres heredadas desde tiempos inmemoriales, con los cuales se ha ido fundamentando la riqueza cultural y la identidad basada en lo autóctono y propio.

Interculturalidad

Para el pueblo indígena Yukpa es de vital importancia la transmisión de sus saberes de manera oral con los que exhibe una variedad de mitos. Estos para los Yukpa se refieren a la creación del mundo, creación de los humanos, los dioses y héroes culturales, cosmología, enfermedades, origen de las plantas, características

de los animales, conductas y valores de los seres humanos, entre otros temas. En la cosmovisión Yukpa destaca la concepción de la salud de una manera integral, que les permite identificar enfermedades de tipo físico como de carácter sobrenatural, la identificación de estas enfermedades se realiza a través de la observación de los cambios experimentados por las personas a través de la manifestación de las dolencias.

De acuerdo con esto, se hace necesario, para el pueblo indígena Yukpa el entender su participación en la continuidad de la vida no solo en el plano de la educación propia y diferenciada, ya que los espacios para su desarrollo cultural se ven afectados por carecer de planes y proyectos dentro de los centros educativos en cuestión.

Estando esto marcado, por la necesidad de que los pueblos indígenas logren concebir que el proceso de interculturalidad puede ser promovido por los mismos, y no solo porque lo deseen, tal como se sustenta en el marco jurídico venezolano, específicamente en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) que en el artículo 121, resalta:

Los pueblos indígenas tienen derecho a mantener y desarrollar su identidad étnica y cultural, cosmovisión, valores, espiritualidad y sus lugares sagrados y de culto. El Estado fomentará la valoración y difusión de las manifestaciones culturales de los pueblos indígenas, los cuales tienen derecho a una educación propia y a un régimen educativo de carácter intercultural y bilingüe, atendiendo a sus particularidades socioculturales, valores y tradiciones. (p. 24)

De manera que, en los derechos de los pueblos indígenas, el estado venezolano, es defensor de la participación activa y responsable de las manifestaciones culturales de los pueblos indígenas. Además de ello, busca el reconocimiento de la identidad propia de las etnias, sus valores y sus creencias, de la misma forma, en el artículo 123, se destaca que los pueblos indígenas “tienen derecho a servicios de formación profesional y a participar en la elaboración, ejecución y gestión de programas específicos de capacitación”. (p. 24)

En este orden, es importante indicar la importancia de crear condiciones de intercambio de saberes, donde se establezcan condiciones para la interculturalidad en el sistema educativo, donde se respete el libre desenvolvimiento de los pueblos indígenas, así como todo lo que conlleva su cultura, cosmovisión, creencias, tradiciones y costumbres.

Además, la interculturalidad desde la política pública educativa, considera como principio fundamental la unidad en la diversidad, la cual se da en la sociedad y en la necesidad de mantener la unidad, a partir de los siguientes aspectos: a) Unidad en el campo económico, social, cultural y político; b) igualdad de derechos, respeto mutuo, paz y armonía; c) respeto a la existencia de diversidad de pueblos, comunidades y sectores sociales.

Por tanto, la interculturalidad como fenómeno lleva implícita en su base determinados principios, los cuales marcan la dinámica, entre los que se destacan: el respeto tanto a la diversidad, como a la alteridad, el reconocimiento de los valores del otro, el diálogo entendido como instrumento de mediación ante las diferencias y la coparticipación, vista como ese proceso continuo, con diferentes niveles de profundidad en la interrelación efectiva entre las culturas, se refuerza la identidad, no solo de las culturas excluidas, sino de cada uno de los participantes, creando una identidad nueva y común compartida.

Simultáneamente se refuerza la identidad de una región determinada, y por extensión, se fortalece la soberanía y la independencia de los mismos. Por su parte, tener presente la identidad en su dialéctica con la viabiliza el camino del éxito en la aplicación de toda política social a su favor, dígame educativa u otra; garantiza el movimiento sinérgico de una realidad socio-cultural concreta, donde se potencia el desarrollo pleno de las capacidades de los individuos por encima de las diferencias y contribuye a una solución dialogada ante las diferencias debido a que mejora la comunicación y, por ende, el enriquecimiento de saberes.

En la actualidad, tal como lo destaca la UNESCO, se puede apreciar que la política de inclusión preferencial de jóvenes indígenas es uno de los motores que

ha movilizado la creación de universidades interculturales e indígenas. Las misiones y visiones de estas instituciones buscan generar nuevas formas de acceso a la educación superior, a través de la oferta de propuestas curriculares que se equiparen con carreras de corte tradicional y formación en materias específicas que contribuyan al desarrollo económico e integral de sus familias y comunidades.

La Lengua Principio de Interculturalidad

La palabra siempre ha jugado un papel fundamental en la consolidación de las relaciones entre los seres humanos, debido a que por su esencia estas permiten tanto acercar posturas como generar malos entendidos. De aquí, que la lengua ha de ser comprendida desde la perspectiva de las personas quienes la usan, por tal motivo, es importante que en todo proceso cultural se le dé importancia capital a la educación propia, es decir, a la lengua como primer espacio para el desarrollo cónsono de la interrelación cultural.

A este respecto, la Ley de Idiomas Indígenas (2021) en el artículo 1 explicita el objeto y fines de la mencionada ley que consiste en “regular, promover y fortalecer el uso, revitalización, preservación, defensa y fomento de los idiomas indígenas, basada en el derecho originario de los pueblos y comunidades indígenas al empleo de sus idiomas como medio de comunicación y expresión cultural”. (p. s/n)

Sin embargo, no parecería que la sola legislación sea favorable y constituya condición suficiente y única para fortalecer a los idiomas indígenas, se hace necesario promover su uso y aprecio social, además de apoyarlos mediante políticas de planificación lingüística.

Asumiendo la interculturalización como un proceso constante, los espacios de reflexión son importantes para que los pueblos defiendan y reconstruyan sus propios modos de vida. Estos son procesos que inician con la construcción de proyectos donde se reivindican la autonomía y la autodeterminación de los pueblos, donde se hace fundamental conformar espacios y ámbitos desde lo epistemológico, para lograr la construcción de conocimiento que no se encuentre marcado por una

idea de cultura reinante, sino donde de la dialéctica los constructos epistémicos permitan una mirada desde el diálogo.

De la misma manera, en la Ley de Idiomas Indígenas (2021), en el artículo 31, hace énfasis en la obligación de la enseñanza en los idiomas indígenas, de la siguiente manera:

Es obligatoria la enseñanza en los idiomas indígenas, de forma oral y escrita, en todos los planteles educativos públicos y privados ubicados en los hábitats indígenas. En las zonas rurales y urbanas habitadas por indígenas, se garantiza la educación propia y el sistema educativo bajo el principio de la interculturalidad. (p. 7)

Partiendo de lo expuesto, al basarse en el principio de interculturalidad, se garantiza que todas las comunidades indígenas, puedan acceder a los distintos subsistemas educativos, garantizando una educación de calidad en los idiomas originarios de su comunidad de forma escrita y oral, lo cual permita que con el pasar de los años se logre mantener sus orígenes y además se garantice su inclusión en los poblados rurales, siendo este el primer momento, para lograr la educación propia y diferenciada, y así en segundo momento, poder apropiarse de realidades culturales sin abandonar sus principios.

Por consiguiente, la creación de proyectos educativos propios, además del entorno cultural adecuado para que las comunidades indígenas puedan garantizar que la inclusión, desarrollo e ingreso a una sociedad intercultural donde no existan ideas que favorezcan la discriminación en los procesos educativos, tal como lo resalta la Ley Orgánica de Cultura (2014), la cual en su artículo 9, apartado 3 señala:

Instrumentar programas de formación, líneas de investigación científica y estudios relativos al fenómeno cultural y artístico, a la descolonización y despatriarcalización de la cultura y a las manifestaciones culturales tradicionales, a fin de promover y enriquecer los valores venezolanos, para fortalecer la autodeterminación y la identidad nacional. (p. s/n)

Con referencia a lo expresado en la Ley, en términos de cultura y educación a las comunidades indígenas, se les fomenta la participación de los pueblos

originarios, en la transmisión de sus conocimientos, permitiendo la interacción entre los pueblos indígenas entre ellos, y con el entorno denominado occidental, manteniendo con ello sus tradiciones culturales a través del tiempo.

Por tal motivo, el sistema educativo, independientemente de la modalidad, es el espacio por excelencia para diseñar el modo de convertir en hecho pedagógico desde el lenguaje propio y autóctono de cada pueblo, para que sea realmente el pilar sobre el que soportar el proceso de transmisión cultural y de la educación propia y diferenciada. Por ello, es importante que los estudiantes no indígenas ni afrodescendientes conozcan que la diversidad de lenguas, culturas y valores implican modos distintos de conocer, de producir, de valorar la tierra.

Interculturalidad en la Educación

En este orden, la Ley Orgánica de Pueblos y Comunidades Indígenas (2005), hace énfasis en los derechos de las comunidades indígenas a contar con una educación digna y acorde a sus necesidades, de igual manera, destaca en el tema educativo las obligaciones del estado en la proyección de planes y programas basados en las tradiciones, valores y expresiones culturales de cada una de las comunidades indígenas, tal como lo indica el artículo 76: “Está fundamentado en la cultura, valores, normas, idiomas, tradiciones, realidad propia de cada pueblo y comunidad y en la enseñanza del castellano, los aportes científicos, tecnológicos y humanísticos procedentes del acervo cultural de la Nación venezolana”. (p. 18)

De la misma forma, en los últimos años, a partir de la implementación del Régimen de Educación Intercultural Bilingüe, muchos indígenas se han involucrado directamente en la elaboración de materiales lingüísticos, en especial cartillas y manuales escolares. Ello ha permitido que algunos indígenas hayan recibido capacitación en aspectos básicos de análisis lingüístico y, más tarde, cursos intensivos de lingüística orientada a la descripción de sus idiomas.

La educación que los pueblos indígenas reclaman para sí mismos, la interculturalidad como enfoque es una educación para todos destinada a desactivar las relaciones y las posiciones asimétricas en nuestra sociedad. La referida

conceptualización tiene como consecuencia la interculturalización de la totalidad del sistema con el objetivo de generar una educación que alcance también a los grupos hegemónicos y étnicamente desmarcados.

El enfoque intercultural transversaliza a todas las políticas públicas e intenta recuperar el sentido integrado de la experiencia, la cosmovisión y las demandas de los pueblos indígenas. Por esta razón, no puede restringirse solamente al campo de lo educativo abstraído del resto de las esferas de la vida social, cultural, económica y territorial.

Cabe resaltar, que la política educativa desde una perspectiva intercultural, cualquiera sea el modelo que impere, exige que factores como la lengua, los cuales sirven de vehículo para comprender el sistema de organización social y otros patrones de orden cultural. Esto, implica un esquema complejo, ya que los cambios deben ser generados de forma tal que permitan la penetración de los niveles de la realidad educativa y en consecuencia de la vida social y cultural.

Del mismo modo, la interculturalidad comprendida desde una visión crítica, se encuentra en proceso de construcción, no existe como tal, ya que se entiende como una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación entre las partes, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad, que se vincula a un proyecto político, social, ético y epistémico, en atención a que su entendimiento, construcción y posicionamiento debe ser orientado a esa perspectiva, afirmando la necesidad de cambiar, no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, discriminación por grupo ancestral o raza y discriminación.

Educación Propia y Diferenciada

La educación siempre va orientada a la formación integral del ser humano, donde las inquietudes, las motivaciones y necesidades juegan un rol fundamental para que el proceso se lleve a cabo conforme a la identidad del individuo con vista al crecimiento social. Ahora bien, dentro de los pueblos y comunidades indígenas

se centra la educación al reencuentro con la identidad, la autonomía, cultura, memoria colectiva, sentires y saberes heredables, favoreciendo la posibilidad de adaptación a nuevos enfoques, proyectos y planes de vida.

A este respecto, el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2014) define el contexto indígena como “el proceso social mediante el cual los miembros de un pueblo interiorizan, construyen, transmiten y recrean conocimientos, valores y demás elementos constitutivos de su cultura...” (p. 4) Aunado y sustentado desde los sistemas de crianza y socialización que los identifica y les son propios, donde el equilibrio entre lo individual y el bienestar colectivo son los pilares, de allí que sea un proceso social que primero interioriza para luego poder vivirlos en relación a un bien común, y finalmente, lograr comunicarlo a las generaciones futuras.

En este orden, al momento de hablar de educación propia y diferenciada, se hace referencia a la educación intercultural bilingüe, la cual en el ámbito venezolano es considerada y reconocida como un derecho, constituye la fuente primaria de donde los contenidos curriculares y programáticos se fundamentan, ya que es propio en cuanto a este reconocimiento, pero diferenciada gracias a que cada pueblo indígena la consolida desde sus particularidades, como lo plantea el Ministerio del Poder Popular para Educación (2014):

En su idioma, cosmovisión, valores, mitología, espiritualidad y organización social es complementada sistemáticamente con la enseñanza del castellano y ampliando la cultura propia, y al mismo tiempo apropiando en forma crítica y selectiva, otros acontecimientos y técnicas pertenecientes a otras culturas a través de la interculturalidad. (p. 5)

Es decir, la educación propia y diferenciada se debe centrar en estos aspectos fundamentales, por un lado, la propia identidad del pueblo y comunidad indígena donde principios como el idioma, la cosmovisión, valores y mitología deben ser conservados y comunicados en su propio lenguaje, interiorizado según sus tradiciones y presentados de forma holística. Por otro, es fundamental que el

castellano como idioma oficial de la República, sea integrado a los procesos educativos para que permita la integración al contexto que los engloba y que esa integración cultural sea un punto de apoyo para lograr la interculturalidad, entendida como un fin de la educación venezolana y como un principio para la consolidación de un pensamiento amplio e integrador.

En concordancia con la educación propia de cada pueblo indígena, la Ley Orgánica de Educación (LOE) (2009) establece en el artículo 27 que la educación intercultural e intercultural bilingüe transversaliza al sistema educativo, creando programas basados en:

Los principios y fundamentos de las culturas originarias de los pueblos y de comunidades indígenas y afrodescendientes, valorando su idioma, cosmovisión, valores, saberes, conocimientos y mitologías entre otros, así como la también la organización social, económica, política y jurídica, todo lo cual constituye patrimonio de la Nación... La educación intercultural bilingüe es obligatoria e irrenunciable en todos los planteles y centros educativos ubicados en regiones con población indígena, hasta el subsistema de educación básica.” (p. 26)

100

En este artículo, se encierra la transversalidad de esta modalidad de la educación, debido a que estas son las raíces de esta Nación y como tal han de ser conocidas, analizadas y pensadas por todos los venezolanos, al ser consideradas patrimonio de la humanidad, es algo que pertenece a todos y como tal debe ser identificado. A su vez, recalca cada uno de los aspectos a tomar en cuenta como lo son las cosmovisiones, los idiomas y conjunto de tradiciones heredadas y transmitidas.

Ahora bien, en cuanto a la educación diferenciada, esta se fundamenta en la cosmovisión particular de cada pueblo indígena, es decir, en sus costumbres, tradiciones y formas tanto de ver como de comprender la realidad según la herencia transmitida. Partiendo de la riqueza cultural propia, y bajo los principios propuestos por la LOE antes citada, se logra concretar un modelo curricular donde las experiencias milenarias propias dentro de su idioma particular construyen experiencias de enseñanza y aprendizaje, las cuales dan sentido de integridad y

holístico como la base sobre la que se sustentan los pilares educativos, así como los objetivos y fines de la educación diferenciada.

Aunado a esto, para que la educación pueda ser entendida como propia y diferenciada el Ministerio del Poder Popular para Educación (2014) establece que “el diseño, ejecución y evaluación de políticas y programas educativos y culturales orientadas a las poblaciones indígenas deben nacer en el seno de cada uno de estos pueblos, garantizando la plena participación de sus miembros”. (p. 5) En otras palabras, la educación de los pueblos indígenas solo logrará satisfacer sus necesidades desde la consolidación de políticas y programas que tengan como principal objetivo ser fundamentados en la visión particular que tiene cada pueblo indígena del mundo, lo cual garantizará la identidad cultural, y, por ende, la participación activa y protagónica tanto de los líderes y ancestros como de los niños, niñas y adolescentes en la educación intercultural.

Por tanto, en el Pueblo Indígena Yukpa, es fundamental conocer íntegramente la cosmovisión, el conjunto de creencias tanto espirituales como ontológicas, conocer los mitos de transmisión oral, siendo capaces de entender el sentido que ellos les dan en su diario vivir, comprender su ordenamiento social, brindar orientación vocacional y profesional desde esta realidad que le es diferenciadora, pero enmarcado en lo propio del lenguaje de la integridad del pensamiento en Yukpa, es decir, lograr la integración tanto de lo autóctono con los procesos devenidos de la interculturalidad, así como la necesidad nacida desde ella de lograr conformar la identidad cultural.

Por eso, la educación formal debe velar porque lo autóctono sea la base para que realmente la educación formal del Pueblo Indígena Yukpa sea propia y diferenciada.

Conclusiones

Luego de la revisión documental llevada a cabo, se concluye que la riqueza de la cosmovisión de cualquier pueblo indígena es incalculable, por tal motivo, es fundamental que cada una de las acciones que se realicen en orden a ellos vayan

de la mano con las características propias como lo son la lengua, y se valoren y cuiden los aspectos diferenciados como la cosmovisión, los ideales de sentido mítico y las enseñanzas comunicadas de generación en generación.

Además, se debe entender que la cosmovisión es fundamental para cualquier abordaje, por sencillo, que se haga en relación a los pueblos y comunidades indígenas, ya que esta permite ver y entender el entorno que comparte un grupo de personas determinadas.

Asimismo, que la interculturalidad es un principio donde la identidad cultural no se pone a prueba, sino un espacio para que, al interrelacionarse diferentes cosmovisiones y formas de entender el mundo, cada una se pueda dar a conocer, y así mismo, logren realizar apropiaciones culturales que enriquezcan y permitan al proceso educativo no ser solo de transmisión de micro relatos, sino que consigan un espacio para la profundidad de la realidad y del pensamiento.

Por último, que la educación propia y diferenciada es el resultado del reconocimiento de la identidad cultural de los pueblos, donde exponen y son conscientes de su idioma, cosmovisión, de la riqueza cultural fruto de las tradiciones y costumbres tanto vivenciadas como compartidas, y que por medio de la interculturalidad se afianza sólidamente la visión del mundo de acuerdo a la integridad de la consolidación de un pensamiento epistemológico y ontológico en orden a la realidad contextual que conforma una Nación.

Referencias

- Acuña, A. (1998). *Yu'pas*. En la frontera de la tradición y el cambio. Quito: Abya-Yala.
- Bastidas, L. (2013). Etnohistoria y etnogénesis del pueblo Yukpa. *Fermentum*, 23(66): 85-110. Consultado en: <https://www.redalyc.org/pdf/705/70538668006.pdf> el 12 de octubre de 2024.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 36.860. Diciembre 30, 1999.
- Geertz, C. (2005). *La Interpretación de las Culturas*. Barcelona-España: Gedisa.
- Ley Orgánica de Cultura. (2014). Gaceta Oficial Extraordinaria de la República Bolivariana de Venezuela N° 6.154. Noviembre, 2014.

- Ley Orgánica de Educación. (2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5.929. Agosto 15, 2009.
- Ley de Idiomas Indígenas. (2021). Gaceta Oficial Extraordinaria de la República Bolivariana de Venezuela No 6.642. Septiembre, 2021.
- Ley Orgánica de los Pueblos y Comunidades Indígenas. (2005). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 38.344. Diciembre 27, 2005.
- Millán, S. (2015). La alteridad permanente: Cosmovisiones indígenas. Teorías Antropológicas. Scripta Ethnologia, 37: 82-100. Consultado en: <https://www.redalyc.org/pdf/148/14845594004.pdf> el 01 de noviembre de 2024.
- Rodríguez, L. y Duque, J. (2013). Mitología y cosmovisión de los pueblos originarios de Venezuela como aportes al buen vivir en el marco de la Cumbre de Río+20. Caso de análisis: Población Yukpa. Festival del Desarrollo Sustentable. Consultado en: <http://www.sustentabilidades.usach.cl/sites/sustentable/files/paginas/09-07.pdf> el 14 de octubre de 2024.
- Soto, Z. (2010). Pueblo Yukpa: El valor de la diversidad cultural historia y realidad socio-cultural. Trabajo de ascenso, Universidad del Zulia. Consultado en http://tesis.luz.edu.ve/tb_acen_inv/tde_busca/archivo.php?codArchivo=356 el 12 de septiembre de 2024.

**“TEJER PARA RECORDAR” MEMORIA Y SABERES CAMPESINOS CON
MUJERES TEJEDORAS EN USME.**

**WEAVING TO REMEMBER: MEMORY AND PEASANT KNOWLEDGE WITH
WOMEN WEAVERS IN USME**

**TISSAGE POUR SE SOUVENIR : MÉMOIRE ET SAVOIR PAYSAN AVEC DES
TISSEUSES À USME**

Luisa Fernanda Calderón
calderon.luisa1996@gmail.com

Daniela Álvarez Villamil
daniela-alvarez-1996@hotmail.com
Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá-Colombia.

Fecha de aceptación: octubre 2025 Fecha de publicación: diciembre, 2025

Resumen

Este artículo tiene como propósito analizar la práctica del tejido en la vereda El Destino, Usme, entendida como una expresión de saber campesino que ayuda a conservar la memoria colectiva y a fortalecer la identidad cultural de la comunidad. De manera más concreta, el objetivo específico busca mostrar, a través de un enfoque cualitativo con características de investigación acción participativa, cómo esta práctica se vive en la cotidianidad de las mujeres tejedoras. Para ello se realizaron entrevistas, grupos focales, observación participante y registros fotográficos. Al usar estos instrumentos evidenciamos que cuando ellas se sientan a tejer, no sólo están haciendo una prenda o un adorno: están contando historias, recordando a sus abuelas, compartiendo saberes que han pasado de generación en generación. Cada puntada lleva un pedacito de memoria, de identidad femenina, y se convierte en una forma de enseñar y aprender entre ellas. Por eso, el tejido no es solo una técnica, sino una verdadera pedagogía cultural, una manera propia de educarse en comunidad, de mantener viva la historia y de reconocerse como mujeres valiosas y sabias. Tejiendo, ellas no solo recuerdan, también se fortalecen, se empoderan, se organizan. Así, el tejido se convierte en un acto profundo de resistencia, de amor y de construcción colectiva de memoria.

Palabras clave: Liderazgo; Memoria colectiva; Pedagogía cultural; Saberes campesinos; Tejido.

Abstract

This article aims to analyze the practice of weaving in the village of El Destino, Usme, understood as an expression of peasant knowledge that helps preserve collective memory and strengthen the community's cultural identity. More specifically, the specific objective seeks to show, through a qualitative approach with participatory action research characteristics, how this practice is experienced in the daily lives of women weavers. To this end, interviews, focus groups, participant observation, and photographic records were conducted. Using these instruments, we demonstrate that when they sit down to weave, they are not just making a garment or an ornament: they are telling stories, remembering their grandmothers, sharing knowledge passed down from generation to generation. Each stitch carries a piece of memory, of feminine identity, and becomes a way of teaching and learning among them. Therefore, weaving is not only a technique, but a true cultural pedagogy, a way of educating oneself as a community, of keeping history alive, and of recognizing one another as valuable and wise women. By weaving, they not only remember, they also strengthen, empower, and organize. Thus, weaving becomes a profound act of resistance, love, and collective memory-building.

Keywords: Leadership; Collective memory; Cultural pedagogy; Peasant knowledge.

Résumé

Cet article analyse la pratique du tissage dans le village d'El Destino, à Usme, appréhendée comme une expression du savoir paysan contribuant à la préservation de la mémoire collective et au renforcement de l'identité culturelle de la communauté. Plus précisément, l'objectif est de montrer, par une approche qualitative s'inscrivant dans une recherche-action participative, comment cette pratique est vécue au quotidien par les tisseuses. À cette fin, des entretiens, des groupes de discussion, des observations participantes et des relevés photographiques ont été menés. Grâce à ces outils, nous démontrons que lorsqu'elles tissent, elles ne se contentent pas de confectionner un vêtement ou un ornement: elles racontent des histoires, se souviennent de leurs aïeules et partagent un savoir transmis de génération en génération. Ainsi, le tissage n'est pas seulement une technique, mais une véritable pédagogie culturelle, une manière de s'éduquer collectivement, de perpétuer l'histoire et de se reconnaître mutuellement comme des femmes précieuses et sages. En tissant, elles se souviennent, se renforcent, s'autonomisent et s'organisent. Ainsi, le tissage devient un acte profond de résistance, d'amour et de construction de la mémoire collective.

Mots-clés : Leadership ; Mémoire collective ; Pédagogie culturelle ; Savoir paysan

Introducción

En el contexto rural colombiano, los saberes campesinos han sido fundamentales para la conservación de la identidad cultural, las formas de vida

tradicionales y la memoria de los pueblos. No obstante, estos conocimientos han sido históricamente desplazados por los discursos hegemónicos de la modernidad, que han privilegiado lógicas urbanas y técnicas, desconociendo las formas de conocimiento situadas en el territorio. En este escenario, el tejido se posiciona como una práctica que permite comprender la persistencia de los saberes ancestrales y su papel en la configuración de una memoria colectiva que resiste al olvido y a la homogeneización cultural.

La vereda El Destino, ubicada en la localidad de Usme en Bogotá, es un territorio campesino en el que persisten prácticas culturales ligadas a la tierra, a la oralidad y a los oficios tradicionales, como el tejido con lana de oveja. En este lugar, el acto de tejer no solo representa una actividad productiva, sino una práctica cargada de sentido comunitario y de identidad. A través del tejido, las mujeres de la vereda transmiten conocimientos, historias familiares, símbolos de pertenencia y vínculos sociales que fortalecen la cohesión del grupo. Así, el tejido se convierte en una forma de resistencia cultural, en tanto sostiene una tradición frente a los cambios acelerados del entorno rural y promueve un saber que nace de la experiencia y del encuentro con el otro.

En este sentido, la memoria colectiva es entendida, a partir de Halbwachs (1950), Ricoeur (2000), Assmann (2008), Le Goff (1991) y Jelin (2002), como un mecanismo mediante el cual se construyen, transmiten y resignifican los relatos del pasado que dan sentido a la identidad colectiva. El tejido, en tanto acto simbólico y cotidiano, permite preservar estos relatos, integrarlos al presente y proyectarlos hacia las nuevas generaciones.

Tal como lo plantean estos autores, en la vereda El Destino la memoria no se guarda en archivos ni en libros, sino que circula en los telares, en las conversaciones alrededor del ovillo, en los recuerdos que las mujeres comparten mientras tejen. Son memorias hechas de relatos cotidianos y ancestrales: el

recuerdo de la abuela que enseñó el primer punto, las historias de la niñez en el campo, los cantos que acompañaban la reunión, las penas compartidas en tiempos difíciles, y los momentos de alegría que fortalecieron los lazos entre vecinas.

En cada hilo se guarda el legado de una comunidad que ha resistido al silencio, al olvido y a la invisibilización de los entes reguladores. Los tejidos no sólo abrigan cuerpos, también resguardan historias de lucha, de cuidado, de saberes heredados entre mujeres, de amor por el territorio y de la profunda dignidad con la que las tejedoras construyen comunidad desde sus manos. Cada puntada contiene fragmentos de historia: vivencias familiares, formas de organización comunitaria y valores como la solidaridad, la autonomía y el trabajo colectivo.

En estos espacios se reafirman no solo lo que fueron, sino lo que siguen siendo como comunidad: un tejido vivo de memorias compartidas que sostiene la identidad del territorio. La solidaridad se teje cuando una mujer enseña con paciencia a otra, cuando se comparte el hilo que falta o se acompaña el cansancio con conversación. La autonomía habita en las decisiones que toman para sostener su oficio, en la manera como se organizan sin depender de estructuras externas, reconociendo su capacidad de liderar y de crear.

Y el trabajo colectivo se materializa en cada tejido que nace de varias manos, de muchas voces que acuerdan, se apoyan y construyen juntas. Estas memorias no son del pasado: están vivas en el hacer conjunto, en la confianza que se hila entre ellas y en la fuerza que las mantiene unidas como comunidad. Este artículo quiere mostrar como el tejido, más allá de ser una habilidad manual, es un saber campesino muy valioso que ayuda a conservar la memoria y a fortalecer los lazos comunitarios en la vereda El Destino.

Cuando las mujeres se reúnen a tejer, no sólo están haciendo ruanas, bufandas o bolsos; también están compartiendo sus historias, recordando lo que vivieron con sus madres y abuelas, hablando de cómo se han organizado para

resistir y cuidar su territorio. Tal como afirman autores como Halbwachs, Ricoeur, Assmann, Le Goff y Jelin, la memoria colectiva es esa forma en la que las comunidades recuerdan juntas, resignifican el pasado y le dan sentido a su identidad.

En El Destino, cada tejido guarda algo de esa historia: como se vivía antes, que se valora como comunidad, como se apoyan entre vecinos y como se han mantenido unidas a pesar de las dificultades. Tejer, entonces, no es solo hacer algo bonito; es también una forma de mantener vivos los valores, de enseñar a las más jóvenes lo que significa ser parte de esta vereda y de seguir construyendo, puntada a puntada, el futuro que sueñan juntas. Aquí es donde las voces de autoras como Margarita Serje (2011) nos ayudan a comprender como estas prácticas son formas de pedagogía cultural, ya que transmiten conocimientos y formas de ver el mundo sin necesidad de estructuras escolares. En El Destino, cuando una mujer enseña a otra a tejer, también le transmite formas de habitar el territorio, de nombrar el cuidado, y de mantener vivo un legado comunitario.

Desde el campo de los saberes campesinos, Tamayo Valencia (1997), Gantiva (2018) y Rodríguez Abel (2016) destacan el papel que cumplen las prácticas culturales. En este marco, el tejido se entiende no sólo como un hacer manual, sino como una forma de conocimiento, enraizada en el contexto, transmitida oralmente, cargada de significado y profundamente vinculada al territorio.

Tal como lo señalan estos autores, en El Destino la práctica del tejido ha permitido que las mujeres se posicionen como lideresas dentro de su comunidad. A través del colectivo de tejido que han conformado, han pasado de desempeñar un rol doméstico tradicional a un rol más activo y visible, en el que no solo producen, sino que gestionan, enseñan y sostienen procesos colectivos. Desde su trabajo con mujeres rurales, Claudia Mejía Duque (2017) ha señalado que muchas veces el

liderazgo femenino no se reconoce porque no sigue los patrones de lo político tradicional.

Sin embargo, afirma que las mujeres lideran desde lo cotidiano: organizando, cuidando, resistiendo y tejiendo comunidad. En El Destino, esto se refleja con fuerza: las tejedoras se han convertido en lideresas que sostienen el tejido social de su territorio a través del encuentro, la palabra y la acción colectiva, que no es otra cosa que agruparse con otras personas para pensar, decidir y actuar en función del bienestar común. Es organizarse desde lo que se vive a diario, compartir saberes, apoyarse mutuamente en una lucha por mantener vivas las tradiciones y los vínculos que dan sentido a la vida en comunidad.

La concepción comunitaria de esta investigación es central, ya que los procesos que surgen del tejido no se agotan en lo individual. Son actividades compartidas, espacios de encuentro, diálogo e intercambio de saberes. Desde esta perspectiva, los procesos comunitarios emergen como una categoría clave para comprender cómo se fortalecen las redes de apoyo, cómo se generan relaciones de cuidado mutuo y cómo el saber circula colectivamente.

Tal como se ha evidenciado en la vereda El Destino, el colectivo de mujeres tejedoras no solo produce piezas textiles, sino que construye espacios de confianza, de escucha y de liderazgo compartido. Las reuniones en torno al tejido se han transformado en escenarios donde se tramitan problemas comunes, se proyectan ideas y se siembran sueños colectivos. En estos espacios, las mujeres han logrado consolidar un proceso que va más allá del hacer artesanal: es una práctica que activa vínculos, memoria e identidad comunitaria. Así como lo proponen Serje (2011) y Mejía Duque (2017), estas prácticas visibilizan una forma de rehacerse desde lo cotidiano, donde el liderazgo femenino, la pedagogía cultural y los saberes campesinos se entrelazan en una red de apoyo que cuida, forma y transforma.

Al abordar esta investigación, se optó por un enfoque cualitativo, con elementos de la investigación acción participativa (IAP), lo que permitió conocer de cerca la experiencia de las mujeres tejedoras. Ellas no solo respondieron entrevistas o participaron en actividades, sino que fueron protagonistas activas en todo el proceso. Aportaron sus historias, compartieron sus vivencias y nos guiaron en la reconstrucción de la memoria colectiva del territorio. Se hicieron encuentros, conversaciones y actividades pedagógicas dentro del espacio llamado “Palabra Tejida”, que tuvo lugar en la casa de una de las familias líderes de la vereda. Allí se dio un diálogo muy valioso donde el tejido fue el hilo conductor entre la memoria, la historia y los saberes compartidos.

Fases metodológicas del artículo

La presente investigación se enmarca en el enfoque cualitativo, bajo la metodología de Investigación Acción Participativa (IAP), la cual se sustenta en una postura crítica y situada, que reconoce el saber de las comunidades como válido y transformador (Gantiva, 2018; Walsh, 2013). Esta elección metodológica parte del compromiso ético y político de construir conocimiento en diálogo con las mujeres campesinas tejedoras de la vereda El Destino, Usme, reconociendo sus voces como portadoras de memoria y sentido colectivo. Siguiendo a Tamayo Valencia (1997), se opta por una metodología que responde a la lógica de lo vivido, lo sentido y lo compartido en comunidad, articulando fases flexibles que respetan el ritmo y los tiempos del territorio.

Primera fase: Reconocimiento del territorio y escucha situada

Inspiradas en Rodríguez Abel (2016), esta primera fase implicó un acercamiento sensible al contexto sociocultural de la vereda El Destino. A través de caminatas, participación en espacios comunitarios y observación en talleres de tejido, se desarrolló una escucha atenta de las narrativas cotidianas, entendiendo el territorio como una pedagogía viva (Walsh, 2013). Esta observación participante

permitió establecer una relación horizontal y de confianza con las tejedoras, elemento clave en metodologías participativas. En esta fase se puso en práctica el principio de la “presencia ética” en el trabajo de campo: no observar desde afuera, sino estar con ellas, desde el afecto y la reciprocidad.

Segunda fase: Construcción colectiva y recolección de memorias

Una vez tejido el vínculo inicial, se dio paso a la fase de recolección de memorias, reconociendo, como plantea Halbwachs (1950), que la memoria colectiva se construye en relación con los otros y los marcos sociales. Por medio de entrevistas semiestructuradas y grupos focales intergeneracionales, se rescataron relatos en torno a la transmisión del saber tejido como memoria encarnada y patrimonio cultural (Assmann, 2008; Le Goff, 1991). Esta fase permitió, además, identificar procesos de organización y resistencia comunitaria, en los que el tejido aparece no sólo como técnica, sino como acto político y pedagógico. Tal como señala Jelin (2002), en estos relatos emergen memorias activas que disputan el olvido y recuperan el protagonismo, subrayando la capacidad de las mujeres para tomar decisiones, transformar su entorno y sostener la memoria viva desde sus propios saberes y experiencias.

111

Tercera fase: Reconocimiento simbólico del tejido como pedagogía cultural

En esta etapa se promovió la resignificación del tejido, es decir, la posibilidad de atribuirle un nuevo significado más allá de su función utilitaria o productiva, reconociéndose como una práctica cargada de valor pedagógico, cultural y comunitario. A través del encuentro, la palabra y la creación, el tejido fue comprendido como un medio de educación no formal, que permite transmitir saberes, contar historias y fortalecer la identidad colectiva. En este proceso, el diálogo con Paul Ricoeur (2000) fue clave para entender cómo los relatos del pasado, encarnados en los hilos y en los gestos cotidianos, otorgan sentido,

construyen memoria y generan una forma de igualdad simbólica entre quienes comparten esas narrativas.

Esta fase se convirtió en un espacio de co-construcción, en el que las mujeres comenzaron a reconocerse no solo como tejedoras de objetos, sino como portadoras activas de saberes y como agentes educativas dentro de su comunidad. Desde sus relatos, experiencias y prácticas, ellas sostienen y transmiten una memoria colectiva que ha sido tradicionalmente desvalorizada. Por eso, en este artículo hablamos de ellas como "tejedoras de memoria", no solo por su habilidad con el hilo, sino por su capacidad de entrelazar recuerdos, valores y aprendizajes que fortalezcan los procesos comunitarios. El tejido, así, deja de ser una técnica aislada y se convierte en una pedagogía cultural viva, situada en la cotidianidad, que forma, transforma y sostiene a la comunidad.

Cuarta fase: Mirar hacia otros territorios para entender el propio

112

En esta parte de la investigación se amplió la mirada. Con los hallazgos obtenidos en el territorio, se consideró necesario contrastar lo vivido en El Destino con otras voces, recorridos y experiencias similares. Para ello, se inició un proceso de indagación mediante la lectura y el análisis de trabajos, artículos y experiencias que aportaron nuevas perspectivas sobre el tejido como práctica cultural, educativa y de resistencia.

Se revisaron trabajos de grado realizados en Colombia que abordaban experiencias de pueblos indígenas como los wayuu, guajiros y arhuacos, donde el tejido también cumple un papel fundamental. Uno de los estudios más significativos fue elaborado por una estudiante de la Universidad del Atlántico, quien investigó el tejido wayuu y demostró cómo las mochilas representan mucho más que productos artesanales: son vehículos de transmisión de historias, saberes y valores entre generaciones. Al igual que en Usme, en estas comunidades las mujeres lideran los

procesos de enseñanza, desde la conversación cotidiana, la risa compartida y el recuerdo.

Otro trabajo consultado fue desarrollado en la Universidad Nacional y se centró en los arahuacos de la Sierra Nevada de Santa Marta. Esta investigación evidenció cómo el tejido se encuentra profundamente vinculado con la espiritualidad, el cuidado del territorio y la memoria de los mayores. Cada diseño y forma tejida posee un significado específico. De manera similar a lo que ocurre en El Destino, las tejedoras otorgan sentido a cada puntada, haciendo del tejido una vía de diálogo con lo ancestral.

Asimismo, una investigación sobre el pueblo guajiro explicó cómo el tejido forma parte de la formación de las niñas desde edades tempranas, y cómo esta práctica fortalece el rol de las mujeres dentro de la comunidad. Este trabajo destacó un aspecto también observado en Usme: el tejido no solo transmite una técnica, sino que también fomenta el liderazgo, el cuidado comunitario y esa sabiduría cotidiana que se va construyendo en el quehacer diario, en la experiencia que dan los años, en las conversaciones con otras mujeres y en el conocimiento que no se aprende en libros, sino en la vida misma.

Más allá del contexto colombiano, se revisaron también investigaciones realizadas en otros países de América Latina, donde el tejido ha sido empleado como herramienta terapéutica para sanar heridas del conflicto armado, como espacio de encuentro intergeneracional o como recurso pedagógico dentro de procesos de educación popular. En Perú, por ejemplo, un colectivo de mujeres tejedoras logró recuperar su historia comunitaria tras episodios de violencia. En Bolivia, por su parte, el tejido se ha incorporado en experiencias educativas para la enseñanza de las matemáticas desde los saberes propios.

Este ejercicio de revisión permitió poner en diálogo la experiencia de El Destino con otras realidades. Aunque cada comunidad tiene su lenguaje, su historia y su

manera particular de tejer, hay elementos que las conectan: la fuerza transformadora de las mujeres, el valor de los saberes ancestrales y el poder del tejido como medio para preservar la memoria, fortalecer la comunidad y educar desde la vida cotidiana.

Quinta fase: “Saberes que no se olvidan: el tejido como memoria viva”

Para entender mejor lo que estaba ocurriendo con las mujeres tejedoras de la vereda El Destino, se hizo necesario mirar hacia otros caminos, escuchar lo que ya habían dicho algunas voces académicas sobre temas como la memoria, la pedagogía cultural, los saberes campesinos, el tejido y el liderazgo femenino. Por ello, era fundamental poner en diálogo la experiencia vivida con otras realidades y pensamientos que permiten ampliar su comprensión y otorgar mayor profundidad al proceso. A continuación, se presentan las categorías centrales que guiaron la reflexión investigativa y su relación directa con lo vivido en la comunidad.

Uno de los puntos centrales de esta investigación fue reconocer cómo las mujeres, al tejer, no solo elaboran objetos, sino también hilos de memoria. Aquí es donde se retoman los aportes de autores como Maurice Halbwachs (1950), quien decía que la memoria no es algo que uno guarda solo en la cabeza, sino que se construye en colectivo, en la convivencia, en los relatos compartidos. En El Destino, cada reunión de tejido era también un espacio para recordar, para hablar del pasado y reconstruir entre todas lo que han vivido como comunidad.

Paul Ricoeur (2000) también ayuda a entender esto al señalar que los recuerdos cobran vida cuando se cuentan. Y eso fue lo que pasó en los encuentros: mientras las mujeres tejían, iban relatando experiencias de su niñez, de sus madres y abuelas, de como ha cambiado la vereda. Era como si cada palabra tejida ayudaría a darle forma a la historia del territorio.

Aleida Assmann (2008) aporta una mirada complementaria al hablar de la memoria que se guarda en objetos, en símbolos y prácticas cotidianas. Para ella,

existe una “memoria cultural” que se mantiene viva en cosas como una manta, un bordado o una puntada especial. En la vereda, el tejido no es solo lana: es memoria, es identidad, es una forma de no olvidar.

Y Jacques Le Goff (1991) refuerza esa idea cuando dice que la historia también se guarda en lo que la gente hace, no solo en lo que escribe. En este sentido, las manos de las mujeres tejedoras son como libros abiertos, que cuentan lo que no siempre aparece en los documentos oficiales, pero que se vive en el día a día.

Por último, Elizabeth Jelin (2002) recuerda que la memoria no siempre se construye en igualdad, porque hay voces que han sido calladas o ignoradas. Desde esa mirada, el tejido en El Destino también es un acto de resistencia: las mujeres, al tejer y hablar, están tomando la palabra, reclamando su derecho a recordar y a contar su propia historia.

Desde esa base de memorias tejidas, emerge otra dimensión fundamental: la enseñanza desde lo vivido, aquello que constituye la pedagogía cultural. La enseñanza en esta investigación no se vio como algo que pasa solo en salones de clase, todo lo contrario, se reconoció que las mujeres enseñan desde lo que hacen y viven. Aquí fue clave el pensamiento de Margarita Serje (2011), quien propone que el territorio no es solo un lugar físico, sino una construcción colectiva llena de sentido. En Usme, el tejido es mucho más que una actividad: es una forma de aprender la historia del lugar, de conectar con la tierra, con las otras y con uno mismo.

También se retoma el trabajo de Claudia Mejía Duque (2017), quien ha acompañado procesos con mujeres rurales y ha demostrado que prácticas como el tejido, el cuidado y la agricultura son formas de educación. Ella sostiene que las mujeres enseñan cuando transmiten un saber, pero también cuando fortalecen la identidad, la organización y la defensa del territorio. Eso se evidenció claramente en

El Destino, donde cada puntada era también una lección de vida, una enseñanza comunitaria. No se trata solo de aprender a tejer, sino de comprender lo que hay detrás de cada gesto; la paciencia que implica construir con las manos, la constancia que exige repetir hasta aprender, el valor de reconocer el error y volver a empezar. Cada hilo une no solo colores, sino también historias, silencios y afectos. En ese acto cotidiano, las mujeres enseñan a resistir con dignidad, a apoyarse unas a otras, a recordar sus raíces y a proyectarse juntas. Por eso, el tejido en El Destino se convierte en una forma de pedagogía cultural viva, en la que la comunidad aprende no desde la teoría, sino desde las experiencias y la vida misma.

En este entramado aparece otro eje que no puede dejarse de lado: Los saberes Campesinos que tienen un valor inmenso, aunque muchas veces no sean tomados en cuenta por los saberes académicos. En El Destino, el tejido es uno de esos saberes que han pasado de generación en generación. No se aprende en libros, sino viendo, haciendo y conversando con otras.

Serje (2011) insiste en que estos conocimientos del campo son saberes legítimos, nacidos del territorio, de la experiencia, del contacto con la tierra. Y Mejía Duque (2017) refuerza esta idea mostrando como las mujeres son las principales portadoras de estos saberes, y a través de ellos sostienen la vida familiar y comunitaria. En cada experiencia se veía como las tejedoras no solo sabían tejer, sino también curar, sembrar, cuidar y contar, porque su conocimiento no se limita al hilo y la aguja, sino que abarca muchas otras formas de entender y sostener la vida. Sabían que plantas usar para un dolor, como leer el clima para sembrar, cómo acompañar a alguien en un momento difícil o cómo narrar historias que enseñan y conectan a las generaciones. Todo eso también es tejer, pero con la palabra, con las manos y con el corazón.

Desde allí, el tejido se consolida como una forma de lenguaje; más allá de ser una habilidad manual, es una forma de expresión, de comunicación y de encuentro.

Assmann (2008) y Le Goff (1991) nos ayudan a entender que en cada puntada se guarda una historia, una emoción, un mensaje. En El Destino, el tejido fue la excusa para encontrarse, para hablar de lo vivido, para sanar.

Las piezas que salieron de esas manos no fueron solo mochilas o ruanas, fueron también pedazos de historia, símbolos de lo que significa ser mujer, campesina y tejedora en un territorio como Usme.

Y es precisamente en ese escenario donde se hace visible el poder que tienen las mujeres en su comunidad. Se reconoció el liderazgo, pero no se trató del liderazgo que suele verse en discursos oficiales o en cargos visibles. Claudia Mejía Duque (2017) nos recuerda que muchas mujeres lideran desde lo cotidiano, desde lo que hacen todos los días, aunque ese liderazgo muchas veces pase desapercibido. No están en grandes escenarios ni dando discursos, pero su fuerza está en las cosas simples: en organizar la vida familiar, en acompañar a otras mujeres, en defender el territorio, en sostener la palabra y el cuidado. Son formas de liderazgo que nacen del compromiso con la comunidad y del amor por lo que hacen, y que se expresan en gestos que, aunque parezcan pequeños, mueven montañas. En El Destino, fueron ellas quienes convocaron, cuidaron, enseñaron, tejieron relaciones y sostuvieron la organización comunitaria.

117

Su liderazgo se vio en los gestos sencillos: en abrir las puertas de sus casas, en animar a otras a participar, en compartir su saber sin esperar nada a cambio. Y todo eso es liderazgo, del que transforma realidades poco a poco, como se teje una manta: con tiempo, cuidado y compromiso.

Sexta fase: Análisis colectivo y resultados

Finalmente, se realizó un análisis cualitativo de la información recolectada, integrando los relatos de las mujeres, fotografías, registros y reflexiones surgidas durante el proceso. Este análisis no fue un ejercicio aislado, sino dialogado con

ellas, quienes validaron y complementaron las interpretaciones propuestas. En este camino se evidenció que el tejido no es solo un oficio o una forma de elaborar prendas o accesorios, sino un espacio donde las historias, los aprendizajes y la identidad de las mujeres campesinas se entrelazan como los hilos mismos.

Desde el primer momento, cuando abrieron las puertas de sus casas y nos ofrecieron un lugar a su lado, el acto de tejer se reveló como un escenario de memoria. Cada puntada guardaba recuerdos familiares, enseñanzas transmitidas por abuelas, saberes cotidianos y experiencias compartidas que no figuran en los libros, pero que son esenciales para comprender la vida en la vereda. Ese saber campesino, que nace de la tierra y de la cotidianidad, se hace presente en cada conversación y en cada tejido, mostrando que el conocimiento no siempre viene de la escuela ni de los libros, sino de la experiencia de cultivar, criar, cuidar y crear. Allí entendimos que las manos campesinas no solo siembran semillas en la tierra, sino también saberes en la memoria colectiva. En este sentido, el tejido se convirtió en un archivo vivo, un resguardo contra el olvido y una forma de conservar la memoria colectiva en el territorio.

A lo largo de las sesiones, el rincón “Palabra Tejida” se consolidó como un verdadero centro de aprendizaje comunitario, donde no hay pizarras ni programas curriculares, pero sí un intercambio constante de saberes. Allí, las mujeres enseñaban desde la práctica, corrigiendo suavemente una puntada, compartiendo un consejo o relatando una historia que transmitía una enseñanza para la vida. El aprendizaje no se reducía a memorizar, sino a observar, preguntar, equivocarse y volver a empezar acompañadas de quienes saben; esta forma de transmisión reafirma lo que la pedagogía cultural plantea, se enseña desde lo vivido, desde el hacer y desde la experiencia cotidiana.

Ese intercambio sencillo y profundo es también un reflejo del saber campesino, que se aprende en comunidad, en medio de los quehaceres diarios, donde cada

error se vuelve enseñanza y cada historia un puente para seguir caminando juntas. En este proceso, no solo se fortalecieron habilidades técnicas, sino también la identidad individual y colectiva, pues cada encuentro reforzaba los lazos de solidaridad, pertenencia y resistencia.

Asimismo, quedó claro que las mujeres tejedoras ejercen un liderazgo pasivo, pero profundamente transformador. Son ellas quienes organizan los encuentros, acompañan a otras en sus aprendizajes y transmiten los saberes que sostienen la vida comunitaria. Su liderazgo no se expresa en discursos o cargos visibles, sino en la capacidad de convocar, cuidar y mantener la cohesión del grupo. Tejer, en este contexto, no solo significa dominar una técnica, sino enseñar a ser parte de un colectivo, a valorar la historia común y a reconocerse como sujetos activos dentro del territorio.

Ese saber campesino que transmiten las mujeres no es un conocimiento estático, sino vivo y dinámico, que cambia y se adapta, pero siempre conserva la esencia de cuidar la vida, el territorio y la memoria. De este modo, el tejido se convierte en una práctica que empodera, que fortalece la voz femenina y que genera espacios de reconocimiento mutuo y de resistencia compartida.

De esta manera podemos concluir que los objetivos planteados para esta investigación se cumplieron de manera significativa. El tejido se reveló como una memoria viva, como un medio de educación cultural y como una práctica que potencia el liderazgo femenino en la vereda. Cada historia compartida y cada experiencia alrededor del telar confirmó que lo que se construía allí trascendía lo material. Se tejía comunidad, identidad y futuro. En pocas palabras, el tejido no solo produce objetos, sino experiencias que educan, conectan y transforman la vida de quienes participan, consolidando un colectivo de mujeres que, con sus manos y su palabra, sostienen y renuevan la memoria campesina de El Destino.

Referencias

- Assmann, A. (2008). *Transformations between history and memory*. *Social Research*, 75(1), 49–72.
- Cuéllar Trujillo, A. C., & Capera Ome, M. A. (2022). *El tejido artesanal como emprendimiento en la mujer wayuu* [Trabajo de grado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. Repositorio UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/49562>
- Díaz Fonseca, M. P. (2022). *La pérdida cultural y ancestral del tejido wayuu, a través de la mercantilización de sus mochilas por tejedoras arijunas* [Trabajo de grado, Universidad Externado de Colombia]. <https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/14254>
- Gantiva, J. (2018). *Pedagogías de la vida: Entre la escuela y el movimiento*. Editorial Desde Abajo.
- Halbwachs, M. (1950). *La memoria colectiva*. Ediciones Universitarias de Buenos Aires.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI Editores.
- Le Goff, J. (1991). *Historia y memoria*. Paidós.
- López Ramírez, M. M. (2015). *El arte de tejer mochilas arhuacas: Una experiencia con las mujeres indígenas de la Sierra Nevada de Santa Marta* [Trabajo de grado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. Repositorio UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/3827>
- Mejía Duque, C. (2017). Las mujeres en el campo: Saberes, prácticas y procesos pedagógicos comunitarios. En S. Herrera (Ed.), *Educación popular en femenino* (pp. 135–158). Siglo del Hombre Editores.
- Nieto Gutiérrez, C. (2021). *El tejido wayuu: Un arte hacia el desarrollo humano y autodependencia para las mujeres de la etnia indígena, a partir de una comunicación para el cambio social* [Trabajo de grado, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/60825>
- Ricoeur, P. (2000). *La memoria, la historia, el olvido*. Editorial Trotta.
- Rodríguez Abel, G. (2016). *Saberes y experiencias desde el territorio: Pedagogías que caminan*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Sanabria Devia, L. C. (2023). *Tejer mochilas arhuacas: Una forma de resistencia indígena y empoderamiento femenino* [Trabajo de grado, Universidad del Rosario]. <https://repository.urosario.edu.co/handle/10336/39861>
- Serje, M. (2011). *El revés de la nación: Territorios salvajes, fronteras y tierras de nadie*. Universidad de los Andes.
- Suárez Suaza, A. Y. (2023). *El tejido indígena wayuu: Una propuesta comunicativa para la construcción de identidad, memoria y tejido social en niños indígenas wayuu migrantes* [Trabajo de grado, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/66597>
- Tamayo Valencia, M. (1997). *El pensamiento pedagógico en Colombia: Prácticas pedagógicas y discursos del siglo XX*. Magisterio.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Ediciones Abya-Yala.

COMPLEMENTARIDAD PARADIGMÁTICA Y METODOLÓGICA EN LA INVESTIGACIÓN

PARADIGMATIC AND METHODOLOGICAL COMPLEMENTARITY IN RESEARCH

COMPLÉMENTARITÉ PARADIGMATIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE DANS LA RECHERCHE

Nelson Eduardo Sánchez Rojas

nelsonsanchez8967@gmail.com

Doctor en Ciencias de la Educación.

Decano de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas.

Universidad Bicentennial de Aragua.

Fecha de aceptación: octubre 2025 Fecha de publicación: diciembre, 2025

Resumen

El ensayo analiza la complementariedad paradigmática y metodológica como una vía fundamental para superar la histórica rivalidad entre los enfoques cuantitativo y cualitativo en la investigación social. El autor sostiene que la dicotomía entre estas perspectivas es a menudo producto de mitos sobre el rigor y la objetividad, argumentando que ningún método posee la exclusividad del conocimiento ni es inherentemente superior. La propuesta central se basa en el enfoque multimétodo, el cual permite una aproximación integral a realidades complejas mediante la integración de diversas estrategias técnicas. Esta articulación puede ser intraparadigmática, cuando se combinan recursos dentro de una misma visión, o interparadigmática, cuando se vinculan métodos de distinta naturaleza a nivel operativo. Para ejecutar esta integración, el texto identifica tres estrategias clave: la complementación, donde ambos enfoques se usan de forma secuencial e independiente; la combinación, en la que un método principal se apoya en uno secundario; y la triangulación, que implica el uso conjunto de herramientas en todas las fases del proceso. Se concluye que la complementariedad no es solo una cuestión técnica sino también paradigmática, exigiendo al investigador una postura pragmática y crítica que priorice la riqueza del hallazgo sobre la exclusividad del método para validar el conocimiento científico.

Abstract

This essay analyzes paradigmatic and methodological complementarity as a fundamental way to overcome the historical rivalry between quantitative and qualitative approaches in social research. The author argues that the dichotomy between these perspectives is often the product of myths about rigor and objectivity, maintaining that no method possesses a monopoly on knowledge nor is inherently superior. The central proposal is based on the multi-method approach, which allows

for a comprehensive understanding of complex realities through the integration of diverse technical strategies. This integration can be intra-paradigmatic, when resources are combined within the same framework, or inter-paradigmatic, when methods of different natures are linked at an operational level. To implement this integration, the text identifies three key strategies: complementarity, where both approaches are used sequentially and independently; combination, in which a primary method is supported by a secondary one; and triangulation, which involves the joint use of tools in all phases of the process. It is concluded that complementarity is not only a technical issue but also a paradigmatic one, requiring the researcher to adopt a pragmatic and critical stance that prioritizes the richness of the finding over the exclusivity of the method to validate scientific knowledge.

Résumé

Cet essai analyse la complémentarité paradigmatique et méthodologique comme un moyen fondamental de dépasser la rivalité historique entre les approches quantitatives et qualitatives en recherche sociale. L'auteur soutient que la dichotomie entre ces perspectives résulte souvent de mythes sur la rigueur et l'objectivité, et affirme qu'aucune méthode ne détient le monopole du savoir ni n'est intrinsèquement supérieure à une autre. La proposition centrale repose sur l'approche multiméthode, qui permet une compréhension globale des réalités complexes grâce à l'intégration de diverses stratégies techniques. Cette intégration peut être intra-paradigmatique, lorsque les ressources sont combinées au sein d'un même cadre, ou inter-paradigmatique, lorsque des méthodes de nature différente sont liées au niveau opérationnel. Pour mettre en œuvre cette intégration, le texte identifie trois stratégies clés : la complémentarité, où les deux approches sont utilisées successivement et indépendamment ; la combinaison, où une méthode principale est étayée par une méthode secondaire ; et la triangulation, qui implique l'utilisation conjointe d'outils à toutes les phases du processus. Il apparaît donc que la complémentarité n'est pas seulement une question technique, mais aussi une question paradigmatique, exigeant du chercheur qu'il adopte une position pragmatique et critique privilégiant la richesse des résultats par rapport à l'exclusivité de la méthode pour valider les connaissances scientifiques.

Introducción

La disyuntiva acerca de la investigación cuantitativa o cualitativa como forma de producir conocimiento en ciencias sociales, ha ocupado diversos escenarios científicos y académicos, argumentada en la importancia de los supuestos paradigmáticos, teóricos, metodológicos y técnicos de cada perspectiva. Las discusiones epistemológicas en torno a lo anterior no se encuentran resueltas y no

es el propósito de este ensayo profundizar en éstas, ni caracterizar un tipo de investigación a partir de la desaprobación del otro.

El interés está centrado en la dimensión metodológica técnica de la complementariedad como vía para la combinación de las perspectivas cuantitativa y cualitativa. En este sentido, el propósito del presente ensayo es analizar la complementariedad metodológica como estrategia de integración de enfoques en la investigación social. Esto significa acercarse a los fundamentos teóricos de la complementariedad, donde la modalidad multimétodo se ha convertido en una alternativa de integración para la producción del conocimiento, expresada a través de estrategias técnicas operativas como la combinación, la triangulación y la complementación.

Como resultado de este debate se plantea la necesidad de un cambio de estrategias en las prácticas cognitivas-metodológicas para producir y validar el conocimiento científico, con propuestas de tipo operativas que reconcilien ambas posiciones a través de diferentes procesos haciendo uso de la complementariedad metodológica, específicamente del enfoque multimétodo, la cual según Najmanovich (2007), es una opción para investigar, empleando diversos recursos o técnicas para un mismo problema u objeto de estudio, considerando diferentes posibilidades de acuerdo con el criterio utilizado para la integración de los enfoques.

Algunas posiciones alternas frente a la posibilidad de integración colocan en el centro del debate los supuestos epistemológicos y ontológicos de cada perspectiva, representada, por ejemplo, en los planteamientos de Lincoln y Guba (1985) , para quienes cada enfoque de investigación se encuentra vinculado a una perspectiva paradigmática diferente, lo cual se traduce en la dificultad de integración de los métodos.

La posibilidad de realizar estudios aplicando ambos enfoques, el cuantitativo y el cualitativo en una misma investigación, ha generado actitudes tanto de rechazo

como de aceptación. Desde esta última posición, se ha desarrollado un punto de vista que fundamenta su empleo conjunto con propuestas de tipo operativas conciliatorias a través de diferentes prácticas para la integración, estrategia definida como complementariedad metodológica.

En este orden de ideas, a continuación, se presenta este ensayo crítico; en el cual se desea dar respuesta a la siguiente interrogante: ¿Existe complementariedad paradigmática y metodológica o solo metodológica?

La complementariedad de paradigmas positivistas y fenomenológicos

Sería ilógico pensar, que la investigación cualitativa y cuantitativa sea particularmente excluyente. Tal apreciación no es más que una simplificación de los paradigmas de investigación en cuanto a las técnicas, procedimientos y manera de interpretar la información. Si bien es cierto, que el carácter de cualitativo remite a una posición epistemológica, ontológica y metodológica que se suele contrastar con las concepciones positivistas y fenomenológicas respecto a las consideraciones de la objetividad y subjetividad; de la experimentación y la manipulación del objeto de estudio. Sin embargo, se debe tener claro que las cifras no substituyen las evaluaciones de carácter teórico global, ni la construcción de sentido en relación con el objeto de la investigación.

En ese sentido, Banister et al. Citados por Montero (1995) considera incorrecto suponer, que una investigadora cualitativa rehúse resumir numéricamente los datos o que siempre deba desechar el material que ha sido recolectado mediante técnicas de muestreo riguroso o que está representado en forma estadística.

Tampoco, se debe pensar, que cualquier investigación en la cual no se efectúan operaciones aritméticas o estadísticas, es de carácter netamente cualitativa. Lo cualitativo no se desprende de la presencia o ausencia del número, pues ella deriva de la consideración holística dinámica, interpretativa y contextual del fenómeno estudiado, orientada hacia el estudio de los procesos involucrados, sin la pretensión de excluir la perspectiva subjetiva.

El proceso hermenéutico en la investigación, es otra fuente de mitos, pues existe la falsa creencia, que la investigación cuantitativa está exenta de toda interpretación y análisis de carácter cualitativo, que éste no va más allá de los números. De hecho, carecería de validez científica, las investigaciones que se estructuran nada más operaciones estadísticas, sin pasar a interpretar y buscar el significado de esos datos numéricos. Una buena investigación de carácter cuantitativo supone una completa discusión de los datos obtenidos, a la luz del estado del conocimiento en el campo concerniente, superando así la simple repetición de las cifras en palabras.

También sería un mito creer, que, por tratarse de una investigación cuantitativa, las interpretaciones que se presentan, no necesitan de ninguna fundamentación epistemológica. De hacer la investigación sin fundamento teórico, no pasaría de ser un simple ejercicio más o menos intelectual o creativo, que no podrá calificarse de investigación. De hecho, mucha investigación cualitativa busca producir lo que Glaser y Strauss (1967), han llamado “teoría fundamentada” (grounded theory) la cual tiene un contacto no sólo directo sino además estrecho, con los hechos estudiados. Igualmente, la psicología social comunitaria latinoamericana, que suele usar métodos como la investigación – acción participativa, considera entre sus principios fundamentales, la unión entre teoría y práctica.

Esto nos lleva a considerar los mitos referentes al rigor y al control en la investigación científica. Se piensa que sólo la investigación cuantitativa es rigurosa y controlada, debido a la presencia de números y al seguimiento de un procedimiento más o menos taxativo. Por otra parte, la investigación cualitativa está sujeta igualmente a procedimientos destinados a garantizar el rigor científico, si bien son de un carácter diferente al de la metodología cuantitativa. Y al mismo tiempo, y como se desprende del punto anterior, no cualquier interpretación es válida.

En este mismo orden de ideas, Cook y Reichardt (1979) hacen referencia a lo que se puede considerar un error, la creencia que los investigadores que utilizan

métodos cuantitativos serán positivistas lógicos. “Y nada está más lejos de la realidad, ni es más ignorante de las exigencias, alcances y posición epistemológica de tal corriente. Como dicen dichos autores” (1979, p. 12): muchos investigadores sociales que usan métodos cuantitativos se adscriben a una posición fenomenológica, citando como ejemplo mucho de lo que se hace en el campo de las teorías de la atribución o en el de los estudios sobre la introspección.

En cuanto al diseño de investigación, existe la falsa creencia que debe estar ausente de la investigación cualitativa porque no precisa de diseño alguno. Se afirma que se va haciendo según como se vayan presentando los eventos. Sin embargo, la experiencia con mis estudiantes me dice que debemos ser cuidadosos ante la planificación del recorrido, acuerdos con los miembros del grupo involucrado para realizar las entrevistas, las observaciones; los recursos audiovisuales a utilizar es decir cada detalle al igual que los objetivos inmediatos y metas últimas, tienen que estar perfectamente definidos por el grupo, de lo contrario podría perderse en actividades agotadoras e inútiles.

Por otra parte, igualmente debe ser denunciado el mito de que una vez definido, un diseño de investigación es inamovible. Aún en la investigación de laboratorio, se introducen cambios, y algo a lo cual un buen investigador debe estar atento es a detectar los errores y acontecimientos inesperados, que introducen cambios no previstos en el procedimiento diseñado y que deben ser corregidos, alterando el diseño original.

Finalmente, parece estar difundido en el entorno científico que lo cuantitativo y cualitativo no puede mezclarse en una misma investigación. Que son de hecho inconmensurables y que los datos provenientes de uno y otro campo no pueden relacionarse. Sin embargo, la propia historia de la psicología, y de las demás ciencias sociales y ciencias naturales en general, ilustra lo contrario: a pesar de la hegemonía de un paradigma, otros han coexistido y el caso de los métodos cualitativos es un buen ejemplo, pues ellos comenzaron a ser producidos y utilizados paralelamente a los cuantitativos.

Hay diferentes momentos en la búsqueda del conocimiento según el alcance que se quiera dar a esa búsqueda. Más aún, la investigación científica supone pasar por ambos campos, pues ellos se complementan entre sí.

Complementariedad en la investigación como alternativa

Teniendo presente este principio, la complementariedad metodológica se concibe como una propuesta de integración de enfoques de investigación para el estudio de un mismo problema u objeto de estudio a través del uso de diferentes métodos, diseños, técnicas, procedimientos de recolección y análisis de datos, considerando diferentes opciones de acuerdo con el criterio que se seleccione para llevar a cabo el ejercicio de integración.

Uno de los principales argumentos a favor de esta perspectiva se encuentra en Bericat (1998), quien define la complementariedad como una estrategia de integración para producir conocimiento a través una práctica múltiple para aproximarse a los datos con el propósito de superar la posición unidimensional y divisoria de los enfoques, evaluando los aportes de cada uno en el proceso de investigación para la comprensión y/o explicación del objeto de estudio. La propuesta de la complementariedad metodológica plantea la superación del discurso de la incompatibilidad en términos de divergencia entre las perspectivas cuantitativa y cualitativa, que hace que los grupos que investigan tiendan a utilizar uno u otro enfoque de forma excluyente cuando la integración de ambos daría riqueza a la investigación que se realiza.

Cook y Reichardt (2005), destacados representantes de esta propuesta, afirman que el empleo complementario del enfoque cualitativo y cuantitativo o la práctica conjunta, contribuye a corregir los inevitables sesgos presentes en cualquier método; el argumento no debe centrarse en lo antagónico pues, lejos de ser incompatibles los dos tipos de conocimientos resultan complementarios.

Sandín (2003), analiza las conceptualizaciones y posiciones acerca de la diversidad paradigmática planteando que el debate debe ser metodológico y técnico que conduzca a la integración y a soluciones metodológicas. El autor apoya los

planteamientos que sobre complementariedad entre paradigmas realizan Walker y Evans (1988) señalados por Sandín (2003), al afirmar que la complementariedad metodológica es una posición que se opone a la incompatibilidad de enfoques, por una parte, y a la tesis de la unidad de la ciencia por la otra; la complementariedad hace que los enfoques, aunque de base ontológica distinta, se soporten y complementen particularmente en el nivel técnico del proceso de investigación.

Es de advertir que no se trata de destacar cuál enfoque es superior al otro, sino de analizar el más conveniente con relación al problema que se estudia; para ello, el investigador debe desarrollar una actitud científica amplia, no reduccionista, para evaluar y utilizar los enfoques, así como sus opciones metodológicas y estrategias técnicas de modo que se integren y favorezcan la posibilidad de estudiar la realidad social en sus dos dimensiones esenciales, la cuantitativa y la cualitativa (Bonilla y Rodríguez, 2005) para lo cual se debe recurrir a la articulación o complementariedad de los enfoques mediante, por ejemplo, la llamada triangulación.

Desde el punto de vista operativo, la complementariedad como estrategia de integración puede ser utilizada dentro de un mismo enfoque o se pueden utilizar técnicas o instrumentos que pertenezcan a enfoques distintos. Por supuesto, esta última opción trae discusiones del tipo ontológico y epistemológico con relación a la definición de la realidad, el criterio de racionalidad, la objetividad y la subjetividad entre otras implicaciones, que el investigador debe considerar de acuerdo con el tipo de estudio que realiza. Sin embargo, la propuesta de la complementariedad examina la articulación desde un nivel pragmático para investigar con un enfoque más exhaustivo a fin de superar la dicotomía básica acerca del enfoque cuantitativo o cualitativo como visiones aisladas.

Para ilustrar, algunos investigadores sociales, clásicos representantes de cada enfoque o tradición investigativa han argumentado a favor del alcance de la otra, recurriendo simultáneamente tanto a técnicas cualitativas como cuantitativas en los diferentes tipos de investigación, tal es el caso de Campbell y Fiske (1959), citados

por Fielding y Fielding (1986) , asociados con la investigación cuantitativa y los diseños experimentales, quienes han estimado el valor del trabajo cualitativo utilizando la muy referida práctica de la triangulación en situaciones donde una hipótesis puede sobrevivir la confrontación de una serie de métodos y pruebas complementarias, haciendo énfasis en la combinación de métodos.

En ese mismo sentido, Thomas y Znaniecki (2004) otorgaron uno de los primeros ejemplos en el ejercicio del pluralismo metodológico en su estudio sociológico sobre los campesinos polacos en Europa y Estados Unidos, *The Polish Peasant in Europe and America*, una investigación longitudinal de tipo mixta, llevada a cabo con una multiplicidad de fuentes, de datos primarios y secundarios como documentos, diarios, correspondencia familiar, entrevistas y archivos periodísticos, entre otros.

Es decir, la propuesta consiste en una perspectiva caracterizada por la diversidad cognoscitiva-metodológica para el estudio de una realidad compleja, cambiante en el tiempo, ya que ningún enfoque o método tiene la exclusividad del conocimiento; se trata de una articulación entre la investigación intensiva y la investigación extensiva y de la combinación de diferentes procedimientos de observación y/o recolección de datos, diseños, investigadores e incluso teorías para que el investigador social pueda de alguna forma atenuar el sesgo que produce investigar con un método único.

En síntesis, asumiendo la diversidad de la realidad, la complementariedad metodológica se presenta como parte de ese nuevo estilo cognitivo que admite el desarrollo de estrategias investigativas múltiples como vías para producir y validar el conocimiento a fin de obtener resultados por diversos medios, bien sea desde del enfoque cuantitativo o del enfoque cualitativo, dos formas distintas de acercarse a la realidad social, pero complementarias.

La perspectiva multimétodo

La producción de conocimiento desde la complementariedad metodológica es posible a través de la realización de estudios de tipo multimétodo. En este ensayo,

tal perspectiva se resume como una opción para investigar a partir del uso conjunto de diversos métodos y técnicas para el estudio de un mismo problema, considerando diferentes criterios de integración; se trata de una vinculación de las vías y procedimientos utilizados para producir y validar el conocimiento científico.

Algunos términos para calificar la perspectiva multimétodo, según Bryman (2006), son enfoque múltiple, diseño mixto, integrado, multimodal o multi estrategia; a pesar de las diferentes denominaciones que recibe, los autores que analizan esta perspectiva coinciden en su definición, visión está no exenta de cuestionamientos, así como no lo ha estado históricamente la investigación realizada desde un enfoque, por ejemplo, el cuantitativo, cuando es analizado desde el enfoque cualitativo o viceversa, en un permanente desencuentro, cuyos argumentos críticos están sustentados en los propios fundamentos teóricos metodológicos que caracterizan cada perspectiva, discutidas no como fortalezas, sino como desventajas o limitaciones, alejando de esta forma la posibilidad de estudios complementarios.

En este contexto surgen argumentos a favor del recurso de la integración, resaltando la opinión de Bericat (1998), quien sintetiza el ejercicio de la complementariedad con énfasis en la dimensión metodológica, proponiendo el uso de diseños multimétodo y una actitud reflexiva por parte del investigador en el proceso de integración, cuyo propósito sea que los diseños que se adopten sean pertinentes y no una suma de técnicas inconsistentes con los objetivos de la investigación que se realiza. Esto se logra cuando la investigación se desarrolla dejando establecidos claramente los fundamentos y criterios que sustentan las técnicas, diseños o procedimientos seleccionados para ello, otorgándole legitimidad a la integración de los enfoques.

Orientaciones de la modalidad multimétodo

La modalidad multimétodo tiene básicamente dos orientaciones. La primera consiste en integrar diferentes estrategias procedentes de un mismo enfoque de investigación, esto significa utilizar tipos, diseños de investigación, técnicas,

procedimientos e instrumentos de recolección de datos y análisis identificados con una orientación paradigmática específica común cuya fortaleza principal es la ausencia de críticas desde el punto de vista ontológico y epistemológico. Esta modalidad multimétodo es definida por Ruiz (2008) como integración metodológica intraparadigmática.

Un ejemplo de esta orientación, es el caso de una investigación cualitativa, exploratoria, que utilice una entrevista intensiva para la recolección de información y trabaje simultáneamente con técnicas de observación participante. De modo similar, una investigación desde el enfoque cuantitativo en la cual se recurra a un cuestionario estructurado para recolectar datos primarios con el fin de obtener frecuencias estadísticas y sea complementada con un instrumento tipo escala para medir alguna otra dimensión o variable estudiada.

La segunda orientación multimétodo busca integrar diversas estrategias provenientes de diferentes enfoques, bien del cuantitativo o del cualitativo en un mismo ejercicio de investigación. En esta modalidad se combinan tipos de investigación, diseños, técnicas, instrumentos de recolección de datos y análisis identificadas con una orientación paradigmática diferente. Esta modalidad es identificada por Ruiz (2008), como integración metodológica interparadigmática; por ejemplo, una investigación de campo, no experimental, de tipo longitudinal que emplee una escala cuantitativa para medir una variable en diferentes puntos en el tiempo en una muestra de sujetos, combinado simultáneamente con la aplicación en un momento dado, de entrevistas libres a participantes del estudio que representen simbólicamente las unidades de análisis; el resultado es una integración metodológica que ocurre específicamente en un nivel técnico operativo.

En sintonía con el uso de esta orientación multimétodo se encuentran los autores Tashakkori y Teddlie (2003), quienes clasifican el diseño multimétodo en tres tipos; multimodal, mixto y múltiple, mostrados en el cuadro 1 con algunas variantes que posibilitan su aplicabilidad a través de estrategias técnico operativas. El primer caso es el diseño específicamente multimétodo o multimodal en el que

ambos enfoques se utilizan con independencia uno del otro de manera secuencial, pero se integran para validarse. Este diseño se corresponde con la estrategia técnica de la complementación presentada por Morgan (1998) y sistematizada por Bericat (1998).

Tabla 1
Modalidad multimétodo

Diseño multimétodo	Enfoques de investigación	Estrategias técnicas operativas	Forma operativa
Multimodal (multimétodo)	Ambos enfoques cuantitativo/cualitativo uno precede al otro	Complementación	Independencia secuencial
Mixto	Ambos enfoques, uno principal otro secundario	Combinación	Estrategias secundarias accesorias
Múltiple	Ambos enfoques	Triangulación	Todas las fases del proceso

Nota. Fuente Sánchez (2025) basado en Tashakkori y Teddlie (2003)

El diseño mixto se utiliza, por su parte, cuando un problema particular se estudia desde un enfoque de investigación principal al que se le integran, de manera secundaria, estrategias provenientes de otro enfoque. Este diseño se hace operativo a través de la estrategia de la combinación de métodos (Morgan, 1998).

Por último, el diseño múltiple, el cual requiere por parte del investigador un trabajo con técnicas y procedimientos provenientes de ambos enfoques, tanto del cualitativo como del cuantitativo durante todo el proceso de investigación; desde la idea o planteamiento del problema, hasta el análisis de los datos e interpretación de los resultados, pasando por la mayor parte de las fases o momentos en la labor investigativa; este diseño se hace operativo a través de la estrategia técnica de la triangulación.

La modalidad multimétodo que integra diversas estrategias provenientes de diferentes enfoques en una misma práctica investigativa, es decir, la llamada orientación interparadigmática requiere una sólida argumentación teórica metodológica que justifique cada estrategia a utilizar con la finalidad de superar el desencuentro entre los enfoques cuantitativo-cualitativo que aún se percibe en

ciertos espacios académicos y de investigación para favorecer, en consecuencia, un acercamiento a la complementariedad de los estilos cognitivos o metodológicos. Por supuesto que esta propuesta tiene alcances y discusiones ontológicas y epistemológicas que deben ser considerados; no obstante, esta opción examina la integración desde un nivel más pragmático a fin investigar con un enfoque de gran alcance para estudiar una realidad ya definida como compleja.

Conclusiones

Dada la complejidad de los procesos sociales y la diversidad de la experiencia científica, unida al hecho que ningún método es vía exclusiva de conocimiento como acaba de ser discutido, la complementariedad metodológica se presenta como parte de ese nuevo estilo cognitivo que admite el desarrollo de estrategias investigativas múltiples para producir y validar el conocimiento, bien sea a través del enfoque cuantitativo o del enfoque cualitativo, dos formas distintas de acercarse a la realidad pero complementarias.

En el examen de los fundamentos teóricos asociados con la complementariedad metodológica resalta que esta perspectiva se presenta, como una propuesta de integración de los enfoques de investigación para el estudio de un mismo problema u objeto a través del uso de diferentes métodos y diseños de investigación, técnicas, procedimientos de recolección y análisis de datos, considerando diferentes criterios para llevar a cabo la integración. Se concluye que no se trata de señalar cuál punto de vista es superior al otro, sino de analizar el más conveniente con relación al problema que se estudia, los objetivos trazados, el contexto, escenario o situación en la cual se desarrolla la investigación entre otras consideraciones, lo que le otorga a esta visión un sentido pragmático.

La producción de conocimiento desde la visión de la complementariedad metodológica es posible a través de la práctica multimétodo, un ejercicio investigativo que alude al uso de diversos métodos y procedimientos conocido también en la literatura especializada como enfoque múltiple, diseño mixto, integrado o multimodal. En torno a los elementos que intervienen en la toma de

decisiones para la aplicación de la estrategia multimétodo resaltan principalmente tres; la dimensión metodológica, las estrategias básicas de integración y la fase en la cual se ejecuta; en la práctica, esto se produce cuando el investigador integra diferentes estrategias procedentes de un mismo enfoque de investigación o de enfoques distintos. En el primer caso la orientación del multimétodo es intraparadigmática e interparadigmática en el segundo.

Esas estrategias técnico-operativas de integración que facilitan la aplicación del multimétodo son la complementación, la combinación y la triangulación, prácticas estas que se corresponden con la dimensión metodológica, de especial interés en este estudio pues está articulada, tanto a los tipos y diseños de investigación, como a las técnicas e instrumentos de recolección de datos. Sin embargo, cualquier modalidad utilizada por el investigador requiere una sólida argumentación teórica metodológica que justifique la estrategia a utilizar, con la finalidad de superar el desencuentro entre los enfoques cuantitativo-cualitativo que aún se percibe en ciertos espacios académicos y de investigación, favoreciendo en consecuencia un acercamiento a la complementariedad.

Finalmente, se puede afirmar que sí, existe tanto complementariedad paradigmática como metodológica en la investigación. La complementariedad paradigmática implica la integración de diferentes perspectivas teóricas o paradigmas para abordar un problema, mientras que la complementariedad metodológica se refiere a la integración de diferentes métodos o técnicas para recolectar y analizar datos.

Referencias

- Bericat, E. (1998). La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social, España, Editorial Ari
- Blanco, N. (2012). Actitud de los Investigadores en el Campo de la Gerencia hacia los Enfoques de Investigación y la Complementariedad Metodológica, Venezuela, Universidad del Zulia.
- Bohr, N. (1958). Atomic physics and human knowledge, New York, Wiley.
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (2005). Más allá del dilema de los métodos, 3ra ed., Bogotá, Norma.

- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: how it is done?, London, Qualitative research, Sage publications.
- Cook, T. y Reichardt, Ch. (2005). Métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación evaluativa, 5ta ed., Madrid, Editorial Morata.
- Dendaluce, I. (1998), "Algunos retos metodológicos", en Revista de Investigación educativa, 16/1, pp. 7-24.
- Denzin, K. y Lincoln, Y. (1994). Handbook of qualitative research, Beverly Hills, CA, Sage, Thousand Oaks.
- Fielding, N. y Fielding, J. (1986), Linking data: Qualitative research methods, London, Sage publications.
- Fielding, N. y Schreier, M. (2001), "Introduction: On the Compatibility between Qualitative and Quantitative Research Methods" [54 paragraphs]. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, vol. 2, núm. 1, Art. 4, disponible: <http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs010146>, mayo 2025.
- Hernández et al. (2006). Metodología de la investigación, 4ª ed., México, Mc Graw-Hill.
- King, G. et al. (1994). Designing social inquiry: scientific inference in qualitative research, UK, Princeton University press.
- Lincoln y Guba (1985). Naturalistic inquiry, Beverly Hills, California, Sage Publications.
- Martínez, M. (2002). La nueva ciencia: Su desafío, lógica y método, México, Trillas.
- Martínez, M. (2005). El paradigma emergente: Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica, México, Trillas.
- Morgan, D. (1997). Focus groups as qualitative research, London, Thousand Oaks, Sage publications.
- Morgan, D. (1998). "Practical strategies for combining qualitative and quantitative methods: Applications to health research", Qualitative Health Research, vol. 8.
- Morin, E. (2005). La epistemología de la complejidad, Barcelona, España Gedisa.
- Morse, J. (2003). Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa, Colombia, Editorial Universidad de Antioquia.
- Najmanovich, D. (2007). La Complejidad: De los paradigmas a las figuras del pensar, Argentina, Universidad CAECE.
- Padrón, J. (1992). Paradigmas de investigación en ciencias sociales: Un enfoque curricular, Venezuela, Universidad Simón Rodríguez.
- Popper, K. (1995). La responsabilidad 111 de vivir: Escritos sobre política, historia y conocimiento, Paidós, Estado y Sociedad.
- Strathern, P. (1999). Bohr y la Teoría Cuántica, España, Siglo Veintiuno editores.
- Tarrow, S. (1995). "Bridging the quantitative-qualitative divide in political science", American Political Science Review, vol. 89, núm. 2, June, Cornell University.
- Tashakkori, A. y Teddlie, C. (2003). Handbook of mixed methods in social and behavioral research, London, Sage publication.

EL LLAMADO A CUIDAR: INVESTIGACIÓN DE LA VOCACIÓN
Como esencia de la Profesión de Enfermería

THE CALL TO CARE: VOCATION RESEARCH
as the essence of the Nursing Profession

L'APPEL À LA SOIN : LA RECHERCHE SUR LES VOCATIONS
comme essence de la profession infirmière

Jasmin del Carmen Tomedes de Córdova

Doctora en Ciencias para el Desarrollo Estratégico.

jasmintomedes3@gmail.com

Docente. Coordinadora Nacional PNF Enfermería Integral Comunitaria

Universidad Bolivariana de Venezuela

<https://orcid.org/0009-0000-1338-3758>

Fecha de aceptación: octubre 2025 Fecha de publicación: diciembre, 2025

Resumen

El ensayo explora la vocación como la esencia inalienable de la enfermería, argumentando que, si bien el conocimiento técnico-científico es indispensable para tratar la patología, es la vocación la que permite cuidar a la persona en su integridad emocional y social. La investigación define la vocación como un llamado interno y un faro ético que configura la identidad del profesional, transformando el acto de cuidar en una expresión de humanidad, justicia y esperanza. A través de los marcos teóricos de Jean Watson y Hildegard Peplau, se fundamenta que el cuidado transpersonal y la relación interpersonal son los ejes que otorgan sentido a la práctica asistencial, trascendiendo lo clínico para convertirse en un acompañamiento existencial. En este contexto, la vocación actúa como un prisma que refracta valores de empatía, compasión y resiliencia, permitiendo al enfermero mantener un compromiso auténtico incluso en entornos hospitalarios deshumanizados o adversos. El texto concluye que revalorizar esta dimensión vocacional no solo mejora la calidad del cuidado y la recuperación del paciente, sino que también protege la salud mental del profesional al dotar su labor de un propósito profundo. Por tanto, la integración de la ética humanista con la formación técnica es vital para el desarrollo de profesionales íntegros capaces de generar conexiones auténticas y sanación recíproca.

Abstract

This essay explores vocation as the inalienable essence of nursing, arguing that while technical and scientific knowledge is indispensable for treating pathology, it is vocation that allows nurses to care for the person in their emotional and social wholeness. The research defines vocation as an inner calling and an ethical beacon that shapes the professional's identity, transforming the act of caring into an

expression of humanity, justice, and hope. Through the theoretical frameworks of Jean Watson and Hildegard Peplau, it is established that transpersonal care and interpersonal relationships are the axes that give meaning to caregiving practice, transcending the clinical to become existential accompaniment. In this context, vocation acts as a prism that refracts values of empathy, compassion, and resilience, allowing nurses to maintain a genuine commitment even in dehumanized or adverse hospital environments. The text concludes that revaluing this vocational dimension not only improves the quality of patient care and recovery, but also protects the mental health of the professional by giving their work a profound purpose. Therefore, integrating humanistic ethics with technical training is vital for developing well-rounded professionals capable of forging authentic connections and fostering mutual healing.

Résumé

Cet essai explore la vocation comme essence inaliénable des soins infirmiers, arguant que si les connaissances techniques et scientifiques sont indispensables au traitement des pathologies, c'est la vocation qui permet aux infirmières de prendre soin de la personne dans sa globalité émotionnelle et sociale. La recherche définit la vocation comme un appel intérieur et un guide éthique qui façonne l'identité professionnelle, transformant l'acte de soin en une expression d'humanité, de justice et d'espoir. À travers les cadres théoriques de Jean Watson et Hildegard Peplau, il est établi que le soin transpersonnel et les relations interpersonnelles sont les axes qui donnent sens à la pratique du soin, transcendant le cadre clinique pour devenir un accompagnement existentiel. Dans ce contexte, la vocation agit comme un prisme qui réfracte les valeurs d'empathie, de compassion et de résilience, permettant aux infirmières de maintenir un engagement authentique même dans des environnements hospitaliers déshumanisés ou hostiles. Le texte conclut que la revalorisation de cette dimension vocationnelle améliore non seulement la qualité des soins et le rétablissement des patients, mais protège également la santé mentale du professionnel en donnant à son travail un sens profond. Par conséquent, l'intégration de l'éthique humaniste à la formation technique est essentielle pour former des professionnels complets, capables de nouer des liens authentiques et de favoriser une guérison mutuelle.

Introducción

En las profesiones asistenciales, específicamente aquellas que tienen como epicentro de trabajo el cuidado de las personas; en lo concerniente a la promoción de la salud y prevención de las enfermedades, o cuidar a las que por algunas razones han presentado algún desequilibrio orgánico que trae como consecuencia la presencia de patologías y requieren del cuidado de personal calificado llámese

equipo de salud. Entre los integrantes de este equipo de salud, se encuentra un facultativo de las ciencias médicas y el personal profesional de las ciencias de la enfermería. Es conocido que estos dos profesionales cuidan de la persona enferma basado en un corpus científico que los empodera de conocimiento teórico-técnico los cuales son aplicable, con el propósito de minimizar o desaparecer las causas que provocan la enfermedad.

Esta es una realidad indiscutible; pero, los trabajadores asistenciales específicamente los antes citados y en particular enfermería no deben olvidar que, el que recibe el cuidado es una persona con una historia particular, con temores, miedos y emociones lo que invita a la enfermera/o a combinar el conocimiento con la vocación.

La vocación en la profesión de enfermería va más allá de una elección laboral; es un llamado profundo al servicio y al cuidado del prójimo. Este concepto que a menudo se asocia con la motivación intrínseca, constituye la base fundamental sobre la cual se edifica una práctica profesional con ética humanizada y de amplios estándares de calidad.

En el ensayo se expone la vocación como esencia de la profesión de enfermería, esto considerando que el cuidado en enfermería no es solo una práctica técnica; es una expresión profunda de humanidad; necesaria esta, ya que el epicentro de trabajo de estos profesionales son personas que generalmente los centros de salud asistenciales les generan incertidumbres que traen como consecuencia estrés, se ponen nerviosos y ansiosos especialmente cuando se trata de padecer una patología que requiere estar hospitalizado en un centro de salud donde la incertidumbre está presente de manera continua.

A través de una revisión teórica y una reflexión humanística este ensayo se propone, explorar la naturaleza de la vocación en el personal de enfermería, teorías de enfermería que se enfocan en la vocación desde diferentes dimensiones; la vocación como fundamento del cuidado, y la vocación como prisma para un cuidado empático y comprometido.

Naturaleza de la vocación en el personal de enfermería

Para comprender esta esencia, es crucial explorar la naturaleza de la vocación en el personal de enfermería en un mundo marcado por la tecnificación de la salud, la vocación emerge como un faro ético que orienta el actuar del enfermero hacia el servicio, la dignidad y la esperanza. Explorar la naturaleza de la vocación en enfermería implica adentrarse en los territorios del alma, donde el cuidado se convierte en expresión de sentido y pertinencia correlacionándose con el “llamado” personal al compromiso profesional, y como se entrelaza con la construcción de la identidad del enfermero/a.

La vocación en enfermería suele surgir como una “llamada” interna, una pulsación que nace del deseo profundo de cuidar, aliviar el sufrimiento y acompañar al otro en su vulnerabilidad. Esta motivación inicia frecuentemente, vinculada a la empatía y al sentido de servicio, y se transforma con el tiempo en un compromiso ético y profesional. Según Boff, L. (2003) la “vocación es el modo como cada uno responde a una necesidad del mundo con lo que tiene demás auténtico” (p.45). Lo que en el caso del enfermero/a se traduce en una entrega consciente al cuidado.

Así encontramos que, en los escritos funcionales de Florence Nightingale, ya instruía esta dimensión espiritual y ética de la vocación, Nightingale, F (1860/1991) decía que la “enfermería no es simplemente una técnica, sino una vocación que exige devoción, paciencia y amor.” (p.3). Es la transformación de la motivación interna en compromiso profesional, que implica una decisión libre y reflexiva, en la que el enfermero asume su rol como agente de cuidado, justicia y humanidad.

En este mismo orden de ideas, Watson (2008) refuerza esta idea al afirmar que “el cuidado profesional requiere una intención consciente y una presencia auténtica que va más allá de la tarea técnica” (p.15). Así, la vocación se convierte en un eje que articula el deseo de ayudar con la responsabilidad ética del cuidado.

De modo que, la vocación no solo orienta el hacer en el ejercicio, sino que se entrelaza profundamente con la construcción de la identidad del enfermero/a. en este sentido cuidar no es solo lo que el enfermero hace; sino, lo que es. Como

señala Álvarez, M. (2017) “la vocación configura el modo en que el profesional se relaciona consigo mismo, con los otros y con el mundo” (p.112)., convirtiéndose en una fuente de sentido y pertinencia.

El llamado como motivador de la vocación y el entrelazado que existe con la identidad del enfermero/a consiste en que, la identidad profesional en enfermería se nutre de valores como la compasión, la resiliencia y la dignidad humana. Cuando estos valores están arraigados en una vocación auténtica, el enfermero encuentra en su práctica cotidiana una expresión de su ser más profundo. Párese, J. (1999) lo expresa con claridad cuando enuncia: “la enfermería es una forma de vivir el compromiso con la vida, con el sufrimiento y con la esperanza” (p.27).

Este vínculo entre vocación e identidad también se manifiesta en la capacidad del enfermero/a para mantener su práctica en contexto de adversidad, donde la vocación actúa como una brújula interior que guía al profesional a mantenerse firme en su compromiso de cuidado, incluso frente a condiciones adversas o ambientes deshumanizados (Perilla, F. 2022). En este sentido la vocación actúa como brújula interior que orienta el actuar profesional hacia el cuidado ético y humano.

Teorías de enfermería que se enfocan en la vocación desde diferentes dimensiones

La vocación en enfermería se manifiesta como una entrega ética, espiritual y relacional hacia el cuidado del otro. Algunas teorías han logrado capturar esta dimensión profunda, reconociendo que el acto de cuidar no es solo técnico, sino también humano y transformador. Jean Watson y Hildegard Peplau ofrecen marcos teóricos que sitúan la vocación como eje central del cuidado, resaltando la importancia de la presencia, la empatía y la relación interpersonal como camino a la sanación. Estas propuestas permiten comprender la enfermería como una práctica que trasciende lo clínico, convirtiéndose en una forma de acompañamiento existencial.

La teoría del cuidado transpersonal de Jean Watson, propone que el cuidado es una experiencia transpersonal que conecta al enfermero y al paciente en un nivel

espiritual y emocional. Su enfoque se basa en promover valores como la compasión, la equidad y la sensibilidad espiritual. Según Watson, J. (2008) asevera: “el cuidado es el núcleo de la enfermería; sin él, la ciencia se vuelve vacía”. (p.15). Esta afirmación revela que la vocación no se limita al conocimiento técnico, sino que implica una disposición ética y amorosa hacia el otro. En este sentido, cuidar es un acto de presencia plena donde el profesional se convierte en el testigo y acompañante del sufrimiento humano (Watson. J. 2008).

En este mismo orden de ideas; la teoría de Watson, dentro de sus conceptos principales ofrece, formación de un sistema humanístico – altruista de valores, inculcación de la fe-esperanza, cultivación de la sensibilidad para el enfermero y para los demás, desarrollo de una relación de ayuda–confianza entre otros; lo que demuestra claramente la influencia de esta teoría en la búsqueda de la consolidación de la vocación para el personal de enfermería. (Watson. J. 2008).

Por su parte, Hildegard Peplau concibe la enfermería como una interacción dinámica que permite el crecimiento mutuo entre paciente y el profesional. La vocación se revela en la capacidad del enfermero para establecer vínculos terapéuticos, asumiendo roles como líder, maestro, consejero, extraña, sustituta. Peplau, H (1952/1991) afirma que: “la enfermería es una relación significativa que facilita el desarrollo personal del paciente” (p.16). Lo que subraya la vocación como arte relacional. Lo que implica que el cuidado no solo alivia la clínica, sino que también potencia la autonomía y el sentido de sí mismo. Esta perspectiva sitúa la vocación como una habilidad relacional, donde la empatía, la escucha activa, la presencia y la ética son herramientas fundamentales para el acompañamiento del paciente.

La vocación como fundamento del cuidado

Luego de explorar las teorías de enfermería que se enfocan en la vocación logrando visualizar las dimensiones profundas para su aplicabilidad, demostrando así, que el acto de cuidar no es solo técnico, sino también humano y transformador,

se analizará como la vocación constituye un eje esencial en la comprensión profunda del cuidado en enfermería.

Más allá de una disposición técnica o profesional, la vocación implica una orientación interna hacia el servicio, la presencia y la responsabilidad ética frente al sufrimiento humano. En este sentido, el cuidado no se reduce a una acción funcional, sino que se enraíza en una elección existencial que da sentido al ejercicio profesional.

Reconocer la vocación como fundamento del cuidado permite articular saberes, valores y prácticas en una unidad coherente, donde el compromiso con la vida del otro se convierte en principio rector del cuidado. En efecto, cuidar no es únicamente asistir o intervenir; es, ante todo responder con presencia, sensibilidad y compromiso a la vulnerabilidad del otro.

Para comprender la vocación como fundamento del cuidado, es necesario situarla en su dimensión filosófica y ética. En primer lugar, la vocación puede entenderse como una respuesta al sentido de la vida, tal como lo plantea Frankl, V. (2004), quien afirma que: “el hombre no inventa el sentido de su vida, sino que lo descubre” (p.112). Desde esta perspectiva, cuidar no es simplemente una tarea asignada, sino una forma de responder al llamado del sentido al encuentro con el sufrimiento del otro como posibilidad de realización personal y trascendencia.

En segundo lugar, Alasdair M. (2017), propone que las prácticas éticas requieren una narrativa coherente de vida, en la cual la vocación se inscribe como hilo conductor. Según este autor, “la vida buena para el hombre es la vida gastada en la búsqueda de la buena vida para los demás” (p.219)., lo cual resuena profundamente con el ethos del cuidado. Así, la vocación no es una inclinación subjetiva, sino una forma de vida que se orienta hacia el bien común y la construcción de vínculos significativos y responsables.

Estos enfoques convergen en una comprensión profunda del cuidado como acto vocacional, donde el profesional no solo realiza una función, sino que encarna una misión. En este sentido, el cuidado se convierte en una forma de ser en el mundo,

en una respuesta ética y espiritual que da sentido tanto al que cuida como al que es cuidado.

La vocación como prisma para un cuidado empático y comprometido

Tras haber explorado la vocación como fundamento del cuidado, es pertinente investigar como este se convierte en un prisma que transforma la práctica enfermera en una experiencia empática y comprometida. La empatía constituye una expresión concreta de la vocación en el ejercicio del cuidado. No se trata únicamente de comprender emocionalmente al otro, sino de asumir una postura activa de reconocimiento, escucha y acompañamiento.

En enfermería, la empatía permite establecer vínculos terapéuticos que humanizan el cuidado y favorece la recuperación integral del paciente. Desde una perspectiva vocacional, la empatía no es una técnica aprendida, sino una disposición ética que emerge del compromiso con el sufrimiento ajeno. Según Watson (2008), "la empatía es una forma de conocimiento moral que permite al profesional situarse en la experiencia del otro sin perder su propia integridad" (p.71). Esta capacidad racional fortalece la calidad del cuidado y reafirma la vocación como fundamento de la práctica de enfermería.

Por otro lado, el compromiso en el cuidado vocacional no se limita al cumplimiento de tareas, sino que implica una entrega consciente y sostenida. Según Blanco, A. (2010), afirma que: "el compromiso del cuidador vocacional no nace del deber, sino del deseo de acompañar, de estar ahí incluso cuando no hay palabra" (p.63). Esta visión resalta que el compromiso autentico surge cuando la vocación se convierte en vinculo, en promesa silenciosa de estar presente en la fragilidad del otro.

Conclusiones

Inicialmente es importante discernir que el tema central de este ensayo "*El llamado a cuidar: Investigación de la vocación como esencia de la profesión de enfermería*", se relaciona directamente con la investigación de diversas maneras:

En primer lugar, el texto plantea que, a pesar de que la enfermería se ha tecnificado, la vocación sigue siendo un componente fundamental que a menudo se subestima.

La investigación busca profundizar en esta "llamada" interna comprender su impacto en la práctica profesional. El escrito utiliza teorías de enfermería como la de Jean Watson (cuidado transpersonal) y Hildegard Peplau (relación terapéutica) para respaldar la importancia de la vocación. La investigación se basaría en estos marcos teóricos para explorar cómo se manifiesta la vocación en el día a día.

La investigación se enfoca en la esencia humanista del cuidado. En lugar de limitarse a procedimientos técnicos, el estudio aborda cómo la vocación influye en la empatía, el compromiso y la calidad del cuidado ofrecido a las personas que sufren. Es una investigación cualitativa que busca entender el "ser" del enfermero, no solo su "hacer".

La vocación en enfermería no es un concepto accesorio ni meramente emocional; es la raíz profunda que nutre la identidad profesional y el sentido del cuidado. En suma, la vocación en enfermería emerge como una fuerza vital que trasciende la mera elección profesional, revelándose como una disposición profunda hacia el cuidado del otro. Esta naturaleza profesional lejos de ser abstracta, se encarna en la sensibilidad, el compromiso en la entrega cotidiana del personal de enfermería, configurando una identidad que se nutre tanto de lo ético como de lo humano. En este sentido, las teorizantes de enfermería dentro de sus conceptos principales han propuestos conceptos que definen las bases del cuidado como en el caso del modelo de enfermería Psicodinámica de Peplau y la teoría de Jean Watson no solo ofrecen marcos conceptuales, son e iluminan el camino hacia una práctica más consciente y espiritual.

Asimismo, comprender la vocación como fundamento del cuidado permite revalorizar el acto del cuidar como una expresión de sentido y presencia, donde el conocimiento técnico se entrelaza con la empatía y el compromiso. Desde esta perspectiva, la vocación no es un complemento, sino el eje que sostiene la esencia misma del cuidado. Al concebir la vocación como un prisma que refracta el cuidado

empático y comprometido, se reconoce su poder transformador aquel que convierte cada encuentro clínico en una oportunidad de conexión auténtica, dignidad compartida y sanación recíproca. Recordando que el cuidado vocacional no solo transforma al paciente, sino también al profesional que la ofrece.

Esta investigación podría generar contribuciones significativas, tanto para la ciencia de la enfermería como para la comprensión general del cuidado humano; ya que ayudaría a revalorizar la dimensión humana y vocacional de la enfermería, recordándole a la profesión que el cuidado no es solo un conjunto de tareas, sino un acto ético y empático. Asimismo, los hallazgos podrían ser utilizados para diseñar programas educativos que no solo se centren en las habilidades técnicas, sino también en el desarrollo de la empatía, la ética y la conciencia de la vocación. Esto formaría a profesionales más íntegros y comprometidos. Además; al fortalecer la conexión entre el profesional y su vocación, la investigación podría ofrecer estrategias para que los enfermeros encuentren un mayor sentido en su trabajo, lo que podría ayudar a mitigar el agotamiento profesional.

En definitiva, la investigación podría contribuir a un entendimiento más profundo de lo que es la vocación en profesiones de servicio, y cómo esta influye en el bienestar tanto del cuidador como del receptor del cuidado; ofreciendo un modelo para analizar la ética en otras profesiones asistenciales, demostrando que la calidad del servicio está intrínsecamente ligada al compromiso personal.

La investigación no solo busca comprender la vocación, sino también transformarla en una herramienta práctica y un pilar fundamental para el futuro de la profesión de enfermería.

Referencias

- Álvarez, M. (2017). La vocación en la práctica profesional: una mirada desde la ética del cuidado. Humanitas.
- Alasdair, M. (2017). Ethics in the conflicts of modernity: An essay on desire, practical reasoning, and narrative. Cambridge university press.
- Boff, L. (1999) Saber cuidar: Ética del humano, compasión por la tierra. Voces limitadas.

- Blanco, A. (2010). La vocación como fundamento del cuidado enfermero. Fundación Ángel Blanco
- Frankl, V. (2004). El hombre en busca de sentido. (30a ed.). Herder.
- Nightingale, F (1860 /2005). Notas sobre enfermería: que es y que no es. Facsímil. Elsevier España. Disponible en: <https://www.casadellibro-notas-sobre-enfermeria-que-es-y-que-no-es/9788445800775/303555>. Consultado en: agosto 16, 2025
- Párese, J. (1999). La ética del cuidado en la práctica clínica. Médica Panamericana.
- Perilla, F. (junio -2022). El arte del cuidado, un llamado a la vocación de enfermería. Revista cubana de enfermería, 38(2), 1-12. Disponible en: <http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sciarttext&pid=S0864-03192022000200001> Consultado en: agosto 17, 2026
- Peplau, H. (1952/1991). Interpersonal relations in nursing: A conceptual frame of referente for psychodynamic nursing. Springer publishing company. Disponible en: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-1-349-10109-2>. Consultada en: agosto18, 2025
- Watson (2008). Nursing The philosophy and science of caring (red. Ed.). University Press of Colorado.

PEDAGOGÍA DE LA MELOSIDAD A LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL MODERADA.

PEDAGOGY OF SWEETNESS TO MODERATE INTELLECTUAL DISABILITY.

PÉDAGOGIE DE LA DOUCEUR POUR MODÉRER LE HANDICAP INTELLECTUEL.

Belkis O. Gómez

kisleb2009@gmail.com

Especialización en Dirección y Supervisión Educativa
Universidad Nacional Experimental del Magisterio "Samuel Robinson"

Fecha de aceptación: octubre 2025 Fecha de publicación: diciembre, 2025

Resumen

Este Ensayo tiene la finalidad de generar un Constructo teórico acerca de la pedagogía de la melosidad en la complejidad de la Discapacidad Intelectual Moderada, y los procesos de aprendizaje enmarcados desde la Pedagogía del Amor. Con un enfoque cualitativo, a través del método fenomenológico hermenéutico, tomando como referentes algunos postulados de filósofos, psicólogos y teóricos que hablan de la Pedagogía del amor, con el propósito de precisar unas ideas sobre la praxis del docente especialista de la Modalidad de Educación Especial y su cosmovisión referida al aprender desde el amor, aceptando a los estudiantes con una Neurodiversidad como seres humanos con una condición de vida, únicos y con múltiples potencialidades para la adquisición de habilidades. Es fomentar una Educación desde el corazón para afianzar el proceso de enseñanza acorde a su ritmo de aprendizaje, tomando en cuenta sus conocimientos previos. De allí que, es relevante la percepción del docente en este contexto, para que su labor educativa se encause tomando en cuenta el amor y respeto, pero sobre todo con la convicción de cercanía pertinente para contribuir con niños especiales.

Abstract

This Rehearsal aims to generate a theoretical construct about the pedagogy of mellowness in the complexity of Moderate Intellectual Disability, and the learning processes framed within the Pedagogy of Love. With a qualitative approach, through the hermeneutic phenomenological method, taking as references some postulates of philosophers, psychologists and theorists who speak of the Pedagogy of Love, with the purpose of specifying some ideas about the praxis of the specialist teacher of the Special Education Modality and their worldview referred to learning from love, accepting students with Neurodiversity as human beings with a life condition, unique and with multiple potentialities for the acquisition of skills. It is to promote an

Education from the heart to strengthen the teaching process according to their learning pace, taking into account their previous knowledge. Hence, the teacher's perception in this context is important, so that their educational work is guided by love and respect, but above all, with the conviction of closeness necessary to contribute to children with special needs.

Keywords: Teacher, Mellowness, Neurodiversity.

Résumé

Cet essai vise à développer un cadre théorique pour une pédagogie de la douceur face à la complexité du handicap intellectuel modéré, et les processus d'apprentissage inscrits dans la Pédagogie de l'Amour. Adoptant une approche qualitative et la méthode phénoménologique herméneutique, et s'appuyant sur les postulats de philosophes, psychologues et théoriciens de la Pédagogie de l'Amour, cet essai cherche à clarifier les pratiques des enseignants spécialisés et leur vision de l'apprentissage par l'amour. Cette approche considère les élèves neurodivergents comme des êtres humains uniques, avec des parcours de vie variés et de multiples potentialités d'acquisition de compétences. Elle favorise une éducation bienveillante afin de renforcer le processus d'enseignement en fonction du rythme d'apprentissage de chaque élève, en tenant compte de ses acquis. Dès lors, la perception de l'enseignant est essentielle dans ce contexte, de sorte que son travail éducatif soit guidé par l'amour et le respect, mais surtout par la conviction d'une proximité adaptée pour accompagner les enfants neurodivergents.

148

Introducción

En estas líneas se pretende dar un cumulo de ideas para lo que sería el abordaje del aprendizaje en personas con una complejidad en la discapacidad intelectual moderada, basado en diversas acciones y la trayectoria de la autora en la atención integral de estas personas, lo cual ha demostrado que con la praxis de la pedagogía del amor se pueden fortalecer las habilidades, destrezas y oportunidades de estos estudiantes, más aún si se emplea la pedagogía adecuada para potenciar su conocimiento. En este sentido, algunos autores expresan que:

Es crear las condiciones que lleven al aprendiz a ampliar su capacidad de acción y reflexión en el mundo en que vive, de modo a contribuir para su conservación y transformación de manera responsable, en

coherencia con la comunidad y el entorno natural al que pertenece, Maturana y Nisis (1997:18).

De aquí, nace la necesidad de reflexionar sobre la implementación de la pedagogía de la melosidad en personas con discapacidad intelectual moderada, entendida como un intervalo para la concreción del conocimiento desde modelos innovadores, creativos, integrales, eficaces, integradores a la realidad, y su finalidad es abarcar espacios de aprendizaje, haciendo énfasis en la participación de los maestros, como agitadores del aprendizaje, las familias, como primer ente socializador y en tercer lugar la sociedad, y dentro de ella la dotación de las instituciones de educación especial como apoyo en la construcción de actitudes favorables para la sociedad en general.

Por estas razones, el propósito de que las personas que forman parte de educación especial, específicamente los maestros practiquen la pedagogía de la melosidad, tomando como referente las habilidades y destrezas básicas de los estudiantes, que tiene que potenciar el aprendizaje del ser humano en sus primeras etapas de la vida, para poder abordar el conocimiento de las personas con necesidades educativas especiales, caso específico la discapacidad intelectual moderada, para que estos sean considerados personas útiles, donde puedan recibir una atención de acuerdo a su condición, con seguimientos y controles continuos.

Por lo tanto, lo antes mencionado hace referencia a contar con docentes especialistas que ejecuten sus funciones, tareas, acciones inherentes a su papel protagónico como miembros activos del proceso de aprendizaje de sus estudiantes, más aún cuando estos presentan una Neurodiversidad. Es por ello que esta temática se aborda desde la pedagogía de la melosidad aplicada en el contexto de Educación Especial.

Es importante que dentro de este ensayo se realice un recorrido breve sobre la retrospectiva de la atención en el mundo a las personas con discapacidad, para que estas ideas tengan una fuerza cronológica, es imprescindible realizar algunas

revisiones bibliográficas y documentales de médicos, psicólogos, psiquiatras y pedagogos, para que este documento este preñado de muchas investigaciones que se efectuaron a través de las épocas, y que dejaron un fuertes impacto en el campo de la educación especial, en cuanto a su empleabilidad con persona con discapacidad intelectual moderada.

En épocas anteriores, aproximadamente desde el siglo XVI, se ha evidenciado como eran descalificadas las personas con una discapacidad, es relevante precisar a través de la historia como ha evolucionado la educación especial, en distintos países del mundo y específicamente en Venezuela. Hacer un análisis histórico de la atención de las personas con una condición de vida, permite un abordaje cargado de conocimientos para poder asumir críticamente el futuro sin cometer los errores del pasado.

Es necesario hacer un recorrido histórico, ya que este, está lo suficientemente cargada de muchas expectativas vivenciales de quienes estuvieron la oportunidad de realizar estudios con persona con una discapacidad, el cual forman parte de un compendio de saberes que pueden dar nuevos aportes para construir en la realidad planteamientos educativos innovadores y creativos en cuanto a la atención integral de una persona con una discapacidad intelectual moderada. Desde esta perspectiva se pueden conocer como por medio de pasos firmes, se han originado documentos teóricos y prácticos.

A medida que va transcurriendo la historia van surgiendo cambios importantes, para cooperar con las condiciones de vida de una persona con discapacidad. No obstante, para ese momento todavía no se visualizaban expectativas para hablar del conocimiento que pueden adquirir estas personas, ya que, no era posible su autonomía e independencia, y se exponían a ser rechazados sociales, por desconocimiento tanto de la familia como de la sociedad de su existencia, para la familia tener una persona con estas características significaba una carga, un

castigo, algo sobrenatural y los mantenían ocultos para que no les dieran problemas ante la sociedad.

Considerando que la historia está cargada de muchas ideas de filósofos e investigaciones, no cabe duda de que por ejemplo los estudios de Jean Pestalozzi en (1821), abren las puertas e impulsan a nuevos estudios que dieron pasos importantes para lograr que fueran tomados como referentes por María Montessori, según Silva-Cajahuaringa (2018), para mejorar sus aportes pedagógicos con relación a esta población y lograr que pudieran recibir una atención adecuada a sus edades y nivel de compromiso.

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

Este escrito está estructurado del resumen y abstract, introducción, desarrollo, conclusiones/reflexiones y referencias.

Pedagogía de la Melosidad en la Neurodiversidad intelectual moderada.

El propósito de estas líneas es, que se desea demostrar cómo se pueden dar pasos firmes para abordar el aprendizaje de procesos básicos de aprendizajes en la lectura, escritura, cálculo simple y habilidades de la vida diaria de las personas con discapacidad intelectual moderada, y que estos aportes pueden dar a las instituciones de educación especial, familia y sociedad beneficios a su inclusión, que involucren directamente a los profesionales educadores especialistas en este campo y su experiencia al lado de estas personas.

En Venezuela, la atención educativa integral a las personas discapacitadas ha aumentado considerablemente gracias al apoyo de distintas investigaciones, convenios, acuerdos y organizaciones internacionales, a los mismos discapacitados que han levantado sus voces, a las familias y el gobierno le ha permitido ser actores en algunas decisiones propias de su entorno, por lo tanto, estas líneas pretende dar aportes para propiciar el aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad intelectual moderada, como una posibilidad para poseer un aprendizaje.

Es por ello que la principal carta magna de Venezuela la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), en el artículo 103°, expresa que:

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

Actualmente, en la modalidad de educación especial, se abren nuevos horizontes que plantean inmensos retos que pueden contribuir con la formación integral del ser humano y su inclusión plena, para poder satisfacer a las demandas de una sociedad. Estos retos involucran el dialogo entre diferentes actores, como docentes y a los espacios educativos, pero principalmente a los y las estudiantes, quienes tienen directamente la oportunidad de ser conducidos en la construcción de nuevos conocimientos a través de las casas de estudios que atienden a las personas con una condición de vida.

Es preponderante expresar que sobre el dialogo, Freire expone que la naturaleza del humano es la dialógica, de allí que su teoría de la acción dialógica

involucra a comunicación directamente y tiene un papel importante en la vida. Freire dice que los hombres están en un continuo dialogo, y es en este espacio donde se conoce el ser humano. Para este investigador, el dialogo es una reivindicación a favor de la alternativa democrática de los maestros. Con el propósito de promover un aprendizaje libre, los docentes deben crear las oportunidades para el dialogo que a su vez genere la armonía epistemológica del estudiante. La finalidad de la acción dialógica es revelar la verdad, relacionándose con los otros y con el universo. Freire, en su teoría de acción dialógica, diferencia unas acciones, que involucran la promoción del entendimiento, la creación cultural y la liberación, también toma en consideración las que no son acciones dialógicas, las cuales se oponen al dialogo, alterando la comunicación y reproducen poder, según Paulo Freire en (1970).

En los actuales momentos, la sociedad tiene otros conocimientos previos en relación al abordaje pedagógico de la discapacidad intelectual moderada. Por supuesto, aún no se ha dado una inclusión completa, pero es relevante hacer una revisión profunda de todas las investigaciones y aportes realizados hasta la actualidad. Hay que hacer énfasis en el apoyo que se le pueden dar desde los espacios pedagógicos, para favorecer el aprendizaje y con este la inclusión en la sociedad de esta población.

Es importante considerar que se continúan efectuando importantes estudios asociados al tema de la pedagogía del amor, aún existen algunos impedimentos para que la inclusión de estas personas sea activa y efectiva. Hoy en día, en la sociedad se pueden vislumbrar que las familias y estas personas enfrentan múltiples formas de discriminación que tienen relación con muchas interrogantes, todavía no se concreta una integración plena en el campo laboral, ya que algunas empresas consideran a las personas con discapacidad con menos oportunidades que al resto de la población.

Como principal bandera, la modalidad de educación especial que atiende a las personas con una Neurodiversidad cognitiva, asumen un enfoque humanista social,

el cual le da específicamente a la discapacidad intelectual una clasificación y define su génesis en una condición de origen orgánico o ambiental que interfiere en el funcionamiento del sistema nervioso que aparece generalmente en la infancia pudiendo estar asociado o no a otras condiciones.

Dichas palabras están argumentadas en la conceptualización y política de la atención educativa integral de las personas con discapacidad intelectual (CPAEIPDIM) definida por el Ministerio de Educación como:

Una condición de origen orgánico o ambiental que interfiere en el funcionamiento del sistema nervioso que aparece generalmente en la infancia pudiendo estar asociado o no a otras condiciones. Las personas con retardo mental presentan como características una disminución del ritmo y la velocidad del desarrollo que se manifiesta con un compromiso de la integridad cognitiva y de la capacidad adaptativa, dentro de un continuo y en grado variable, la condición de Discapacidad intelectual es susceptible de ser compensada a través de una atención educativa especializada desde edades tempranas que permitan activar las potencialidades de la persona. (CPAEIPDIM) (1997, p. 1).

154

Las personas con discapacidad intelectual moderada presentan como características una disminución del ritmo de aprendizaje y la velocidad del desarrollo que se manifiesta con un compromiso de la integridad cognitiva y de la capacidad adaptativa, dentro de un continuo y en grado variable, la condición de la discapacidad es susceptible de ser compensada a través de una atención educativa integral especializada desde edades tempranas que permitan activar las potencialidades de la persona.

En este apartado se hace énfasis en compartir las experiencias que se llevaron a cabo para el análisis de las prácticas docentes, teniendo en cuenta las nuevas tecnologías de la comunicación y la información. Es de interés de la autora revalorizar las prácticas en investigación y docencia que han contribuido a

conformar una concepción epistemológica acerca de la educación especial a partir de la cual se orienta la práctica.

En tal sentido, el docente especialista en este campo debe asumir retos que dejen huellas indelebles y perdurables en el tiempo, donde su praxis pedagógica, este fundamentada en unas variantes curriculares, contextualizadas a los planes individualizados del estudiante, para lograr transformar el ser y el hacer por medio de la convivencia, a través de un aprendizaje organizado por medio de una planificación individualizada, participativa, democrática, flexible, equilibrada que permita que el estudiante pueda adquirir aprendizajes significativos, que puedan satisfacer sus necesidades para su beneficio y el de la sociedad.

Es relevante destacar que para abordar el aprendizaje de un niño, niña, adolescente y adulto con discapacidad intelectual moderada, el docente especialista debe ejercer sus funciones dentro los Institutos de Educación Especial, Talleres de Educación Laboral y otros, a través de la ejecución de un diagnostico minucioso para poder observar si por medio de las áreas del desarrollo, a la persona se le puede fortalecer sus oportunidades empleando diversas estrategias para complementar su aprendizaje en un área específica.

Es imprescindible que el maestro especialista deba tener una formación enmarcada con una agitación honda por fomentar procesos innovadores y transformadores en los estudiantes que están a su cargo con relación al sistema donde estén ubicados. Siempre instruir implica entender al otro y dar algo de sí mismo. Porque la didáctica no es una forma de hacer. Es una forma de darse. Por ello, en el contexto educativo se precisa interpretar la educación y la actuación de los docentes como una articulación entre personas diferentes que necesitan comunicarse, acompañarse y dedicarse mutuamente.

La vida emocional que vive un niño, es importante para construir con su personalidad y lograr que este sea un adulto exitoso Piaget en (1896-1980), afirma

que el desarrollo precede al aprendizaje), función principal que deben cubrir las familias, y en el caso de una persona que nace, vive y muere con una condición de vida, es preponderante lograr incluir dentro de su accionar emplear el amor, factor importante para dar los primeros pasos en lo que respecta a la utilidad de la pedagogía de la melosidad.

Para poner en praxis la pedagogía de la melosidad en la discapacidad intelectual moderada solo se necesita saber que si a usted lo conducen con afecto por el sendero del conocimiento con mano amiga, hay algún beneficio satisfactorio, sabiendo que para emplear con éxito una serie de manifestaciones que son valederas y que estas son específicas al momento de lograr un aprendizaje, donde la actitud pasiva, solidaria, flexible, amorosa y paciente, que posee el que adiestra, es un entramado apasionado de actividades propias de la educación. Es por ello que la definición de Melosidad, “es un concepto complejo que va más allá de la simple dulzura física. Abarca un espectro de significados que incluyen la ternura, la suavidad, la sentimentalidad e incluso la artificialidad. Su uso y percepción dependen en gran medida del contexto y la intención comunicativa”. (Copyright @ 2025 Bibliatodo. All rights reserved) En este sentido según la autora, y tomando como referencia lo antes expuesto sobre la melosidad, conceptualiza pedagogía combinada con la melosidad:

Es el arte de enseñar intercambios afectivos iniciando con el amor como principio universal, la empatía, el respeto al otro, la aceptación, el compromiso, la convivencia, conectados desde la filosofía de un deseo de reciprocidad, usando un tono de voz delicado y firme, donde emerge un intenso deseo de descubrir la armonía de aprender (B. Gómez, 2024).

Lo antes mencionado está sustentado desde la palabra (melosidad), el cual se refiere a un compendio de definiciones, teorías y marcos de referencia que se emplean para entender y explicar este hecho, ya sea en el contexto que se manifieste. Específicamente, se ajustan y analizan las bases teóricas que admiten comprender qué se percibe como (meloso) y cómo se da esa apreciación. En este

sentido, es necesario mencionar múltiples elementos como: ¿Qué entendemos por melosidad? ¿Cuál es el contexto donde se va a utilizar la melosidad? ¿Cuáles son los elementos que contribuyen a la percepción de la melosidad?

En este orden, el sustento teórico de la melosidad involucra la combinación de saberes de diferentes ciencias para abarcar este tema en su universalidad, desde su conceptualización y características hasta sus demostraciones en diversos ámbitos y sus intervenciones en la producción y en el intercambio humano.

Es propicio mencionar que, producto de años de experiencia compartiendo gran parte de la vida con niños con discapacidad intelectual moderada y severo, permitió lograr crear y aplicar estrategias de la pedagogía del amor, a un grupo de 16 niños y adolescentes de un instituto de educación especial, para que lograran adquirir procesos básicos del aprendizaje de la lectura, escritura, cálculo y habilidades de la vida diaria, lo cual arrojaron beneficios satisfactorios a los estudiantes y sus familias, aunque sino adquieren ningún aprendizaje igual pueden ser egresados de los Institutos de Educación Especial a la edad de 13 años.

157

Conclusiones

Al principio fue un trabajo fuerte, ya que hubo que plantéaselo a los maestros especialistas y madres, y estos últimos en muchos casos tienen la misma condición que sus hijos, y manifestaron que si ellos no aprendieron para que iban a aprender los niños. En lo que respecta a los estudiantes, estos demostraron una serie de comportamiento inadecuados a las actividades relacionadas a los procesos antes mencionados, como, por ejemplo, botaban por la ventana los lápices y los partían, dejaban los lápices en los hogares, así mismo con los cuadernos, escondían sus caras con sus brazos en los pupitres, no producían ningún sonido, se quedaban callados, algunos lloraban y decían palabras soez, llegaban a la escuela sin nada, pero eso no fue un obstáculo, igual la planificación se efectuaba en hojas recicladas y otros materiales.

En la convivencia con niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas especiales debe existir una interacción donde los maestros especialistas y las familias utilicen de manera recíproca estimulaciones favorables empleando palabras amorosas con un tono adecuado en la velocidad de la voz, que puedan llenar las carencias que estos pueden padecer, para disminuir las acciones de rechazo que sufren a diario en sus hogares y comunidad, por ser una persona diferente en la forma de adquirir un aprendizaje muy lento.

En cuanto a las estrategias que se practicaron para que los estudiantes pudieran fortalecer su conocimiento respecto al aprendizaje de la lectura se emplearon estrategias como: cuenta cuentos para captar la atención del niño y se les pregunta; por ejemplo: Te gustaría leerlo?, se visualizan las letras una por una, de acuerdo a lo que el niño desea aprender primero, se repasa la forma de una letra con el dedo índice, se rellenan con colores, papeles, bolitas y material de provecho, se recortan de revistas y empaques de etiquetas de comida y se pegan en los cuadernos, el niño que desea la escribe en la pizarra, entre otras, y luego una vez constituido el conocimiento de las letras se procede a combinar vocales y consonantes para construir una lectura pre-silábica, para después realizar una lectura lenta, que a través de la práctica y el tiempo se puede consolidar en una lectura fluida y también se utiliza la lectura funcional (objeto concreto-palabra), se tienen que reforzar los hábitos tanto higiénicos como alimenticios, entre otros.

En la adquisición del proceso de la escritura se realizaron algunas técnicas como la posición correcta de sentarse, agarre del lápiz, posición de los cuadernos, uso de los cuadernos doble línea, algunos ejercicios de grafomotricidad, la forma del agarre de la tijera, rasgado, coloreado, pespunteado y otros, permitieron que los estudiantes pudieran adquirir habilidades y destrezas en la motricidad fina, y por ende en la escritura de su nombre y de transferir oraciones y frases desde el pizarrón a sus cuadernos.

Otro aspecto importante que hay que destacar fue la adquisición de los procesos básicos de las matemáticas como suma y resta con (1-2 y 3) dígitos, hubo que relacionar números con cantidades, contando con piedras, paletas, metras, maíz, caraoatas y otros, para que el niño pudiera adquirir la noción del número y cantidad, se tomaron como ejemplo ellos mismos, los pupitres del salón, las ventanas, las lámparas y los árboles, en fin se emplearon distintos objetos concretos del entorno, para lograr la meta planteada.

Cuadro N. 1

Construcción de subcategoría de acuerdo a la categoría.

Categorías	Subcategorías
Conocimiento de los docentes. Nuevas concepciones conceptuales.	Conocimiento de la pedagogía del amor. Docente investigador. Conocimiento disciplinar. Conocimiento pedagógico. Conocimiento práctico.
Aportes de los teóricos.	Formación integral. Respeto al ritmo de aprendizaje. Amor con acto de entrega.
Principios que subyacen.	Comunicación. Cercanía. Ternura.
Rol de los padres.	Colaborar con la escuela. Flexibilizar roles. Fomentar autonomía.
Humanismo empírico.	Ser práctico y aplicado. Centrarse en la aceptación o rechazo de actitudes y acciones concretas. No basarse en ideas abstractas.

Nota. Fuente Belkis Gómez(2024)

Al practicar la pedagogía de la melosidad en estudiantes con discapacidad intelectual moderada se demuestra que, si se puede lograr un aprendizaje a través del tiempo, la constancia, amor, paciencia y perseverancia, y algo importante que no se debe dejar a un lado y es esa pasión que poseen los verdaderos maestros con vocación, saber que un grupo de estudiantes cumplen con algunos requisitos

mínimos para ser incluidos en la sociedad, es la satisfacción plena que pueden lograr los docentes y familias que colocan un granito de arena para que esta realidad sea posible.

Ver los rostros de felicidad de todas estas personas, es lo que hace que todo maestro pueda continuar contribuyendo con su acción de guiar, y es lo que se deja a la educación de nuevas generaciones, además, maestros comprometidos con el país, para el bienestar común y el vivir bien.

Hay que destacar, que una vez categorizados los elementos a descubrir e interpretar y ejecutada la recolección de la información planteada, mediante observaciones y entrevistas aplicadas a cinco (05) docentes que hacen vida activa en las instituciones educativas de la Modalidad de educación especial, específicamente en los Institutos de educación Especial (IEE), se obtuvieron datos brutos que fueron ordenados y expuestos en cuadros, iniciando en primer lugar con la identificación de los sujetos de estudio. Es por ello que se tomaron en cuenta una serie de categoría y subcategorías importantes para su abordaje.

“Cualquiera sea la complejidad de un joven, cada uno tiene una cuerda emocional que el maestro debe saber pulsar con amor”.

Gaspar García Galló

Referencias

- Asamblea Nacional Constituyente. (1999). *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. Gaceta Oficial N° 36.860, 30 de diciembre de 1999.
- BibliaTodo. (2025). *Melosidad: qué es, concepto y definición*. Diccionario Bíblico Bibliatodo. <https://www.bibliatodo.com/diccionario-biblico/melosidad>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Wikipedia. https://es.wikipedia.org/wiki/Pedagogía_del_oprimido
- Gaspar, J., & García, G. G. J. (1986). *Problemas de la formación de las nuevas generaciones*. Editora Política.
- Gómez, B. (2025). *Pedagogía de la Melosidad en la Complejidad de la Discapacidad Intelectual Moderada* (Investigación 1). Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR).

- Maturana, H., & Nisis, S. (1997). *Formación humana y capacitación*. Dolmen Ediciones.
- Ministerio de Educación. (1997). *Conceptualización y política de la educación especial en Venezuela*. Dirección de Educación Especial.
- Pestalozzi, J. H. (1821). *Enquiries into the course of nature in the development of the human race*. [Editorial no identificada].
- Silva Cajahuaringa, L. Y. (2017). *La teoría de María Montessori y su aporte a los niños con discapacidad intelectual* (Monografía de licenciatura). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- Solbes i Monzò, R. (6 de julio de 2016). *Piaget vs Vygostky*. <https://raulsolbes.com/2016/07/06/piaget-vs-vygostky/>



UNIVERSIDAD
BICENTENARIA

¡Sueña, haz que suceda!