



**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: PP200202AR286 ISSN: 1690-0685
Reservados todos los derechos conforme a la Ley

AUTORIDADES

Dra. Edilia Papa
Rectora

Dra. Cristina Rojas
Vicerrectora Académica

Lcdo. Jesús Casanova
Vicerrector Administrativo

Dra. Cathy Sánchez
Vicerrectora de Comunicación e Información

Dr. Manuel Piñate
Secretario General

1

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.

Publicación correspondiente a la Serie Revistas Arbitradas del Fondo Editorial



Volumen 8 Número 1, enero-junio 2026

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: marzo 2026

Fecha de Publicación: junio, 2026

San Joaquín de Turmero- Universidad Bicentenaria de Aragua

Es el órgano divulgativo de los Programas de Postgrado Ciencias de la Educación de la Universidad Bicentenaria 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>
GERENCIA DE AULA COMO PRÁCTICA HUMANIZADORA Y TRANSFORMADORA DEL QUEHACER EDUCATIVO UNIVERSITARIO Nicolás Rodríguez Denny Morillo	<u>9</u>
TECNOLOGÍAS PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA CULTURA AMBIENTAL EN LAS ESCUELAS RURALES Morinson Pacheco Vergara Leandro Luis Lobo López	<u>23</u>
FAMILIA-ESCUELA-COMUNIDAD: PERSPECTIVA INTEGRADORA PARA EL MANEJO DEL NIÑO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA Miguel Herrera	<u>42</u>
GESTIÓN DE RIESGO OPERACIONAL EN LA EDUCACIÓN MILITAR Robert Leal	<u>58</u>
INNOVACIONES TECNOLÓGICAS EN LOS PROCESOS ANDRAGÓGICOS DE LAS UNIVERSIDADES VENEZOLANAS Francia Valero	<u>73</u>
GERENCIA EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN INICIAL INTELIGENTES Eliza Zabala	<u>88</u>
PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN POSPANDEMIA. UNA REFLEXIÓN NECESARIA Mariela Guzmán	<u>103</u>
AULAS INTEGRADAS: CALIDAD DE VIDA EN EDUCACIÓN MEDIA GENERAL Yenifer Flores	<u>118</u>
METAMORFOSIS DOCENTE: UNA MIRADA DESDE LA PRACTICA Orlidaira Flores	<u>131</u>

EDITORIAL

La Revista **VISIÓN EDUCATIVA** se enorgullece de presentar su Volumen 8, Número 1 (2026), una edición que ve la luz en un momento histórico crucial. Hoy, la educación no solo se redefine a través de los vertiginosos avances tecnológicos, sino que encuentra su verdadero anclaje en un compromiso ineludible con la sostenibilidad y la dignidad humana. En esta entrega, las voces de nuestros investigadores convergen en una premisa insoslayable: la urgencia de trascender los modelos pedagógicos tradicionales para abrazar una formación docente y una gestión institucional capaces de dar respuesta a las complejidades de un mundo.

La dimensión ambiental ocupa, con justa razón, un lugar preponderante en nuestra agenda académica. Los estudios aquí reunidos que abordan la formación permanente del profesorado en educación primaria y el fortalecimiento de la cultura ecológica en escuelas rurales nos recuerdan que la enseñanza de las ciencias naturales debe desbordar los muros del aula para erigirse como una auténtica pedagogía para la vida. A través de la mediación tecnológica y el profundo respeto por los saberes ancestrales, estas investigaciones proponen modelos epistémicos integradores que superan las visiones reduccionistas. Su objetivo es claro: sembrar una conciencia colectiva orientada a la sostenibilidad, brindando respuestas situadas y pertinentes, especialmente en aquellos contextos de ruralidad que demandan nuestra mayor atención.

En paralelo, la gestión y el liderazgo emergen como los motores que dinamizan la calidad educativa. La incursión de los «Centros de Educación Inicial Inteligentes» y el análisis profundo de la gerencia de aula en el ámbito universitario demuestran que el liderazgo transformacional es el pilar sobre el cual se construyen las comunidades de aprendizaje innovadoras. Estas páginas abogan por una gerencia que trascienda lo meramente técnico para volverse profundamente humanizadora; una gestión donde el pensamiento crítico y la estimulación intelectual guíen a las instituciones hacia una madurez organizacional.

Por su parte, la tecnología continúa reconfigurando los procesos andragógicos y de formación especializada. La transición hacia escenarios tecno-andragógicos en la educación superior, así como la implementación de sistemas de gestión de riesgo operacional en la instrucción militar, evidencian la extraordinaria versatilidad de las herramientas digitales cuando estas se cimentan en bases teóricas sólidas, como el conectivismo y el constructivismo. Estas innovaciones no solo optimizan la eficiencia de nuestras instituciones, sino que garantizan una formación flexible y actualizada.

Consecuentemente, la inclusión y la autonomía pedagógica se consolidan como los cimientos irrenunciables de una educación verdaderamente equitativa. El abordaje integrador de los niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) visto desde la sinergia vital entre familia, escuela y comunidad, junto con las reflexiones sobre la práctica docente en la era pospandemia, nos devuelven a la esencia de nuestra vocación: el hecho educativo es, ante todo, un acto de amor, empatía y resiliencia. La construcción de una pedagogía de la autonomía, inspirada en perspectivas sociocríticas, empodera al docente como un mediador reflexivo, dotándolo de las herramientas necesarias para reconstruir el tejido social.

Los artículos que nutren este número de la Revista VISIÓN EDUCATIVA constituyen un acervo teórico y práctico de inestimable valor para nuestra comunidad científica. Invitamos a nuestros lectores a sumergirse en estas páginas que, más allá de exponer rigurosos hallazgos académicos, trazan una hoja de ruta esperanzadora hacia una educación más justa, innovadora y profundamente humana. Confiamos en que este volumen servirá como catalizador de nuevas discusiones y transformaciones, fortaleciendo nuestra labor compartida como inagotables agentes de cambio en el vasto y noble horizonte de la educación mundial.

Dra. Mirian Mendoza

GERENCIA DE AULA COMO PRÁCTICA HUMANIZADORA Y TRANSFORMADORA DEL QUEHACER EDUCATIVO UNIVERSITARIO

Nicolás Rodríguez
Doctor en Ciencias de la Educación
Universidad Bicentennial de Aragua
nicolas.rodriguez702@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-8813-2080>

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

Fecha de aceptación: marzo 2026 Fecha de publicación: junio, 2026

Resumen

La sociedad actual exige transformaciones en su necesidad de promover cambios significativos vinculados a las actuaciones gerenciales de los sujetos involucrados en el ámbito educativo; con miras a la configuración de nuevas prácticas centradas en el ser humano como sujeto que aprende, piensa, siente y construye sistemas y espacios donde se desenvuelve. En tal sentido, el propósito del artículo se circunscribe en reflexionar acerca de la gerencia de aula, como práctica humanizadora y transformadora del quehacer educativo universitario. Se orientó en el paradigma sociocrítico, enfoque cualitativo y se empleó el método de investigación-acción participativa, se aplicó una entrevista en profundidad de forma digital a tres profesores y tres estudiantes, actores pertenecientes a la Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda (UNEFM) ubicada en Coro estado Falcón; como instrumento se llevó el guion de entrevista. Los hallazgos ofrecen esfuerzos para el desarrollo del pensamiento del individuo, fortalece el quehacer del docente universitario, resaltando la necesidad de estar abiertos a la innovación, al pensamiento crítico, al progreso y a la búsqueda de rigor y de verdad.

Palabras clave: Gerencia de Aula, Humanismo, Transformación, Quehacer Universitario.

Classroom management as a humanizing and transforming practice of university educational work

Abstract

Today's society demands transformations in its need to promote significant changes linked to the managerial actions of the subjects involved in the educational field; with a view to the configuration of new practices focused on the human being as a subject that learns, thinks, feels and builds systems and spaces where he or she develops. In this sense, the purpose of the article is limited to reflecting on classroom management, as a humanizing and transforming practice of university educational work. It was oriented on the socio-critical paradigm, qualitative approach and the participatory action research method was used, an in-depth interview was applied digitally to three professors and three students, actors belonging to the Francisco de Miranda National Experimental University (UNEFM) located in Coro state of Falcón; The interview script was taken as an instrument. The findings offer efforts for the development of individual thinking, strengthen the work of the university teacher, highlighting the need to be open to innovation, critical thinking, progress and the search for rigor and truth.

Keywords: Classroom Management, Humanism, Transformation, University Tasks

La gestion de classe comme pratique humanisante et transformatrice dans l'enseignement universitaire

Résumé

La société contemporaine exige une transformation profonde des pratiques de gestion de l'éducation, afin de façonner de nouvelles pratiques centrées sur l'être humain, considéré comme un sujet qui apprend, pense, ressent et construit les systèmes et les espaces dans lesquels il évolue. Cet article propose une réflexion sur la gestion de classe comme pratique humanisante et transformatrice dans l'enseignement universitaire. Guidée par le paradigme socio-critique, une approche qualitative et la méthode de recherche-action participative, cette recherche s'appuie sur des entretiens approfondis menés en ligne auprès de trois professeurs et trois étudiants de l'Université nationale expérimentale Francisco de Miranda (UNEFM) de Coro, dans l'État de Falcón. Un guide d'entretien a servi d'instrument de collecte de données. Les résultats offrent des perspectives pour le développement de la pensée individuelle, le renforcement du travail des professeurs d'université et soulignent la nécessité de s'ouvrir à l'innovation, à la pensée critique, au progrès et à la recherche de la rigueur et de la vérité.

Mots-clés: Gestion de classe, Humanisme, Transformation, Pratique universitaire.

Introducción

La UNESCO (2015) en el documento: Replantear la educación ¿hacia un bien común mundial? indica que el mundo está cambiando y, por lo tanto, la educación debe cambiar también. Refiere que las sociedades de todo el planeta experimentan profundas transformaciones y ello exige nuevas formas de educación que fomenten las competencias que las sociedades y las economías necesitan hoy y mañana. Esto significa ir más allá de la alfabetización y la adquisición de competencias aritméticas básicas y centrarse en los entornos de aprendizaje y en nuevos enfoques que propicien una mayor justicia, la equidad social y la solidaridad mundial.

En ese sentido, el citado organismo internacional, explica que la educación debe servir para aprender a vivir en un planeta bajo presión. Debe consistir en la adquisición de competencias básicas en materia de cultura, sobre la base del respeto y la igual dignidad, contribuyendo a forjar las dimensiones sociales, económicas y medioambientales del desarrollo sostenible. Se trata de una visión humanista de la educación como bien común esencial. Esto, indudablemente, debido a que la educación ocupa un lugar central en los esfuerzos por realizar adaptaciones a los cambios y transformaciones que exige el mundo actual.

En este orden, la gerencia como encargada de la conducción, dirección, orientación, persuasión, interacción y delegación de acciones que permitan a los seres humanos asumir el control de sus vidas, responsabilizándose de su proceder para ejercer el manejo de las organizaciones y el buen funcionamiento de las mismas; asume esta exigencia como un reto hacia la transformación.

Por su parte, la gerencia de aula, según afirmaciones de expertos en el área, representa para el docente una opción para elevar la calidad y productividad de la educación, así como también motiva en la internalización de su desempeño profesional. La actuación del docente en el aula como gerente, amplía el hecho educativo en razón de las dimensiones sociales del aula y estimula competencias para la integración del colectivo y formación de un recurso humano integro, en un

ambiente agradable, acorde a sus necesidades, dentro de un proceso organizado donde se pueda interactuar y compartir en los aspectos técnicos, pedagógicos, académicos que aseguren el alcance eficaz y eficiente de la institución.

De acuerdo a lo precedente, la razón teleológica de esta investigación se orienta en reflexionar acerca de la gerencia de aula, como práctica humanizadora y transformadora del quehacer educativo universitario. El estudio se sustentó en el paradigma sociocrítico, enfoque cualitativo y se empleó el método de investigación-acción participativa, con aplicación de la técnica de entrevista en profundidad de forma digital a tres profesores y tres estudiantes, actores pertenecientes a la Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda (UNEFM) ubicada en Coro estado Falcón; como instrumento se llevó el guion de entrevista.

En el artículo se aborda la gerencia de aula como práctica humanizadora, transformación de la educación, el quehacer educativo universitario, la metódica, la interpretación de los hallazgos, la reflexión final y se cierra con las referencias.

12

Gerencia de Aula como Práctica Humanizadora

Dentro de la gerencia, la calidad humana depende en gran medida de la manera como se comportan todos los que forman parte de la organización, pero al mismo tiempo es necesario confiar en el valor que posee cada individuo. Las instituciones que realmente quieren beneficiarse de la práctica humanizadora, deben contar con el mutuo apoyo de los miembros de la institución. Sin lugar a dudas la apertura eficaz para una mejor convivencia, según la óptica del investigador, necesita confiar verdaderamente en la importancia de las habilidades, capacidades y destrezas del potencial humano, fortalecer siempre la calidad humana, ya que ella abarca a todos los miembros de la institución, e igualmente, es necesario admitir que todo cambia y que el equilibrio consiste en mejorar el progreso, pues esa es la actitud que permite el desarrollo de la gerencia a nivel integral.

Desde la percepción del investigador, la gerencia debe tomarse desde una visión holística; una organización o institución tiene gran competencia solo si une esfuerzos, donde se aprovechen de manera eficiente todos los recursos con que cuenta, para el logro de los objetivos propuestos en la institución. Es un esfuerzo coordinado de los individuos para alcanzar las metas, con un mínimo de recursos y con el apoyo de las personas, las cuales requieren de ciertas competencias para mantenerse en sus puestos de trabajo. Para Terry (2005:70) "la gerencia resulta un proceso para lograr un objetivo predeterminado mediante el esfuerzo humano y la utilización de un conjunto de procesos".

Dentro de este marco discursivo, la gerencia requiere de ciertas competencias instrumentales y valores para coordinar los recursos técnicos y humanos hacia la intención de la organización, la tarea esencial es integrar y coordinar los recursos humanos para cumplir de manera eficaz. Tales competencias gerenciales en el nivel de educación universitaria, pueden ser vinculadas con los conocimientos prácticos y los valores que orientan las funciones. Esto permite argumentar, de acuerdo con Habermas (2008:36) lo tipificado por la teoría crítica, puesto que vincula la acción con las competencias al explicar "la relación pensamiento, acción, mediante la construcción y reconstrucción del saber humano, a través de tres intereses: (a) el interés técnico, (b) el interés práctico y (c) el emancipador llamado *intereses constitutivos del saber*"

En esta dirección, se podría explicar que las acciones conformadas por eventos validados intersubjetivamente; generan un valor referente al intento de suscitar consecuencias intencionadas. Las competencias generan en el sujeto capacidades de coordinar lenguaje y acción. Asimismo, lo capacita para tomar parte en el proceso de entendimiento y para afirmar su propia identidad. Es importante hacer notar que el interés técnico produce una racionalidad instrumental, equivalente a lo que Quinn y Mintzberg (2009) denominan competencias instrumentales, soportadas en los roles de la gerencia, planificación, organización, dirección y control.

Tales competencias, indican Díaz y Villafuerte (2022) no pueden ser buscadas fuera de la acción gerencial, ya que evidencian la ignorancia de los valores, normas, intereses, el pensamiento y la acción; en todo caso, el desconocimiento del contexto de interés en relación con el significado organizacional que puede limitar la adquisición y desarrollo de competencias. Por consiguiente, una competencia sugiere tanto la posesión del conocimiento como la capacidad conductual para actuar adecuadamente. Consecuencialmente, para desarrollar las competencias, el gerente debe tener acceso a los conocimientos y tener la oportunidad de practicar las destrezas.

Sin embargo, cuando se ocupan puestos de conducción, como es el caso del gerente universitario, para ser operativo tiene que ser eficaz en todas las áreas de los valores competitivos, es decir, la conceptualización no es suficiente, tienen que ser capaces de actuar. De este modo, la acción gerencial requiere de competencias las cuales pueden ser categorizadas de acuerdo a la temporalidad y pertinencia de la acción en decadente, dominante y emergente. Estas competencias se operacionalizan no sólo por los conocimientos, habilidades y destrezas que posea el gerente, sino también por un esquema de acción de trabajo, de valores en competencia que determinen la intención de la acción gerencial, en este caso académica.

Transformación de la Educación

La idea de Freire de la educación concebida como un momento del proceso global de transformación de la sociedad, para dar vigor y justificar su doctrina, indaga en la búsqueda del ser humano, por su propia naturaleza, llena de inquietudes y deseos, donde participe dentro de un ámbito conformado, en un ambiente de aprendizaje permanente que lo estimule a inquirir constantemente al equilibrio del orden psico-socio-vital, en el cual, la educación no tan sólo haga el papel de proceso de transmisión de conocimientos, sino que represente el más dignificante e importante de los procesos de la formación humana.

El panorama que presenta la educación en el mundo está experimentando una transformación radical por lo que respecta a los métodos, el contenido y los espacios de aprendizaje. Esta transformación afecta tanto a la escolaridad como a la educación universitaria. Igualmente, el incremento de la oferta y del acceso a diversas fuentes de conocimiento está ampliando las oportunidades de aprender, que pueden ser menos estructuradas y más innovadoras y afectan al aula, la pedagogía, la autoridad de los docentes y los procesos del aprendizaje.

Morán et al. (2014) indican que la necesidad de cambios en la forma de ser y sentir de la sociedad obliga redimensionar la acción a nivel de las instituciones educativas, por ello la actuación de una buena gerencia educativa permitirá la participación de una comunidad motivada al logro de metas en beneficio de la misma. Sin embargo, enfrentar estos procesos de transformación representa un compromiso por parte de cada uno de los miembros que integran una organización, guiados por las políticas y principios gerenciales que la identifican con la finalidad de obtener un buen funcionamiento a través de una efectiva y renovada gestión del docente en el aula.

Quehacer Educativo Universitario

La actual coyuntura de Venezuela, en opinión de Labarca et al. (2006) evidencia la necesidad de cambios estructurales en las instituciones de educación universitaria y al mismo tiempo permite conocer las limitaciones y debilidades de las máximas casas de estudio. En las últimas décadas, ha sido una constante en la universidad venezolana, la preocupación sobre el tema de la transformación universitaria para el logro de un modelo organizacional eficiente. Igualmente han sido muchas las críticas, análisis y propuestas en torno al modelo institucional, la estructura organizativa-gerencial y especialmente, sobre los procesos administrativos y académicos, todos bajo la normativa legal vigente.

De acuerdo a lo precedente, en la renovación del quehacer educativo y del proceso aprendizaje; las políticas inadecuadas y el agotamiento de los esquemas tradicionales, obligan a la educación universitaria a ser proactiva y tener una visión

de globalidad; que la conduzca a transformarse en una organización abierta, democrática, flexible, innovadora, creativa, andragógica, de excelencia y así contribuir con el desarrollo humano sostenido. Es necesario considerar, de acuerdo con Castro (2002) los criterios de calidad de vida, solidaridad humana, integridad, equidad y modernidad. Además, de los principios de libertad académica, enseñanza y autonomía institucional que requieren destacar su relevancia.

Por su parte, Imbernon (2016) afirma que el quehacer educativo, se ha convertido en centro de atención de investigadores como uno de los aspectos más importantes de la sociedad, para asumir los retos que van emergiendo de las coyunturas en las que se construye el desarrollo social. Perrenoud (2011:56) señala "anticipar las transformaciones", por lo que la educación no puede limitarse a los aspectos prácticos (didácticos o metodológicos) del quehacer docente, conviniendo englobar las dimensiones relativas a los aspectos éticos, afectivos y político-sociales relativos a la docencia, que constituye la mejor forma de responder a los desafíos planteados por la sociedad del conocimiento y del aprendizaje.

Igualmente, la UNESCO (2020:3) detalla que el quehacer principal de las universidades es: "...formar a las futuras generaciones integral y profesionalmente, con la intención de promover la adquisición de competencias para ampliar sus horizontes de comprensión acerca de los acelerados cambios que están reconfigurando las sociedades del mundo". Desde allí, se compromete al docente universitario con el reto de generar un auténtico enlace entre la universidad y el mundo laboral, en función del fortalecimiento de la parte humana, al igual que el área de conocimiento. La idea es consolidar competencias profesionales como una acción trascendental que dirija hacia el óptimo desempeño profesional.

Dentro de este marco discursivo, el quehacer del docente universitario, en opinión de Cánovas (2013:1) se contextualiza en las contradicciones planteadas por maneras diferentes de entender la finalidad de la educación. Esta, percibida desde dos perspectivas; interesa, de acuerdo a la postura del investigador, la perspectiva que:

Promueve una educación comprometida con el desarrollo del ser humano como sujeto inteligente, personal y social, a quien le es imposible seguir pensando de manera lineal, ya que la ciencia multiplica su manera de captar, entender y explicar la realidad, lo que demanda la conformación de un pensamiento diferente.

Conforme a esta fuente, la autora, indica que se deben asumir realidades contextuales, donde existen otros aspectos a tener en cuenta como docentes. Y es el hecho que se piensa que el ser humano tiene el derecho y el deber de cultivar su inteligencia. Lo que define la importancia de dos funciones que el académico debe asumir: la necesidad de ser *mediador* en el proceso de aprendizaje y al mismo tiempo, el *facilitador* en la construcción del saber individual de quien aprende, motivado por el objetivo de perfeccionar el conocimiento, no sólo como patrimonio personal, sino como capital cultural de la sociedad en que se desenvuelve. Esta finalidad se reconoce como prioritaria de la institución universitaria.

En otras palabras, argumenta Cánovas (2013) en el mundo se impone una perspectiva que promete igualdad de posibilidades para todos los habitantes del planeta, sin contemplar con equidad sus necesidades y posibilidades. Desde otro ángulo, se reconoce y asume el desafío de enseñar de manera reflexiva para lograr que el estudiante ejerza el derecho de ser autónomo en el contexto al cual depende. En consecuencia, los docentes y los estudiantes contribuyen así al cambio, desde el compromiso ético-crítico. Para Cánovas (2013:26) el quehacer del docente universitario, en un mundo en constante cambio, conlleva una actitud ética compleja.

La situación problemática debe impulsar a las gerencias educacionales a emerger en la tarea de transformarse para mantener e incrementar su espacio y legitimidad, en el proceso renovación que exige la máxima calidad y excelencia del quehacer universitario en sus funciones de docencia, investigación y extensión. Al mismo tiempo, el sistema educativo demanda la atención continua y permanente del desarrollo de la humanidad, con la finalidad de descubrir sus basamentos

económicos, políticos y culturales, siendo el órgano consecuente responsable de la formación y capacitación de los individuos que en un futuro serán los que decidirán el destino de una nación.

Metodología

En atención a la postura epistémica socio crítica, resulta pertinente el empleo del método de investigación-acción participativa, definida por Fals Borda (2008:3) como: “Una vivencia necesaria para progresar en democracia, como un complejo de actitudes y valores, y como un método de trabajo que dan sentido a la praxis en el terreno”. Creswell (2012:583) por su parte, indica que “implica una inclusión completa y abierta de los participantes en el estudio, como colaboradores en la toma de decisiones, comprometiéndose como iguales para asegurar su propio bienestar”. De este modo los individuos que conforman el grupo de estudio colaboraron activamente como integrantes del equipo que dirige la investigación, de tal manera que se conjunta el trabajo del equipo de investigadores expertos cuya función es la de dinamizar el trabajo.

Resultados

Los hallazgos se obtuvieron a partir de la entrevista aplicada a tres docentes y tres estudiantes pertenecientes a la Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda (UNEFM) ubicada en Coro estado Falcón. Se generaron tres categorías: gerencia de aula, quehacer universitario y práctica transformadora. Seguidamente, se presenta la triangulación de la información, la cual constituye en sí misma el momento hermenéutico propiamente y por ello es la instancia desde la cual se construye conocimiento nuevo. Desde este orden se presentan las categorías con los relatos de los informantes, contrastados con la teoría y la observación del investigador.

Tabla 1
Triangulación de las Categorías Emergentes.

Categoría	Entrevista a los Informantes	Contraste con la Teoría
Gerencia de Aula	DU1: "...La gerencia de aula debe convertirse en un componente esencial para tratar de generar un entorno de organizado, efectivo, armonioso y productivo..."	Para Jarrin (2012) la gerencia del aula, es abierta, flexible y participativa, por lo que obliga al docente a desenvolverse como mediador crítico, reflexivo, potenciador, animador del aprendizaje de todos los estudiantes, los cuales pueden autorregular los procesos evaluativos por medio de una estrecha relación dialógica. Arámbula (2017) plantea: un docente, que se considere gerente de su aula, debe caracterizarse por diseñar estrategias de enseñanza y aprendizaje que conquisten al estudiante y lo lleven a relacionar lo aprendido con su cotidianidad, que logren su emancipación, su empoderamiento, y así, juntos, puedan construir un aprendizaje significativo.
	DU2: "...La gerencia de aula debe promover un ambiente colaborativo y participativo..."	
	EU2: "...Se podría decir que la gerencia de aula no cumple en su totalidad con los criterios asociados a la optimización del proceso educativo..."	
Quehacer Universitario	DU3: "...El quehacer universitario, desde una postura muy objetiva y estructural, se observa deficiente, cuando en realidad debe ser una mezcla tanto entre la objetividad como la subjetividad..."	Monetti et al. (2020) respecto al quehacer universitario, refieren que la docencia, la investigación y la extensión se convirtieron en funciones constitutivas de la cultura organizacional universitaria. Específicamente se ocupan de producir, comunicar y transmitir saberes científicos, tecnológicos, artísticos y éticos acerca del mundo; ofrecer una experiencia de formación con el objetivo de construir una identidad académica y profesional en los sujetos que la transitan y contribuir a mejorar las condiciones de vida del mundo en interacción con el contexto en que está inserta. Para Cánovas (2013) el quehacer educativo se explica por tradición en la universidad portadora de la dicotomía de sus funciones que se bifurcan en el cumplimiento de dos objetivos diferentes: por un lado, promueve la permanencia de las concepciones culturales de la sociedad, según la época y el lugar y, por otro, tiene la responsabilidad de contribuir al desarrollo del conocimiento. Ello conlleva la necesidad de precisar los puntos de vista teóricos que el docente tiene que atender en el actual escenario universitario.
	EU2: "...El quehacer educativo universitario lo interpreto como un conjunto de prácticas administrativas y pedagógicas, orientadas a maximizar el potencial académico, social, físico y psicológico en un entorno flexible y digitalizado..."	
	EU3: "...El quehacer universitario, es un proceso que debe ser dinámico y recíproco, dónde los involucrados requieren de una comprensión cognitiva que les permita ser protagonistas ..."	
	DU3: "...La práctica humanizadora es una manera de proponer ante el estudiante la libertad de elegir sobre su propio proceso de enseñanza – aprendizaje, pues puede fomentar el crecimiento integral del estudiante e identificar	Castellanos (2022) explica que la práctica docente es un proceso de enseñar una actividad consciente en la que los estudiantes desarrollan y adquieren conocimientos, habilidades, destrezas, ética, valores, cultura impartidas por un docente calificado, genuino, humanizado. Generalmente ésta se imparte en determinados locales, con medios y métodos de enseñanza

Práctica Transformadora	oportunidades para crear soluciones acordes a nuevas las exigencias... EU1: "...Desde mi experiencia personal me he dado cuenta que la mayoría de las clases son didácticas y dinámicas con diferentes estrategias los cuales nos ayudan a sentirnos identificados con la carrera y las nuevas oportunidades para crear soluciones prácticas reales..." EU3: "...En todo proceso educativo la figura del docente implícitamente se adopta como un modelo a seguir para la transformación de la gerencia de aula y los saberes, aunado al carácter humanista..."	específicos en todo el proceso de enseñanza aprendizaje de los futuros profesionales. Para Cruz y Henríquez (2018) los desafíos que engloba la educación superior, también conducen a un análisis a nivel docente, pues la práctica de estos agentes resulta imprescindible en espacios de enseñanza-aprendizaje en todos los niveles, incluyendo el nivel universitario. La trascendencia de esta práctica que idealmente debe buscar humanizar tales procesos, se ve relegada a partir de las expectativas desmedidas que se han construido alrededor del sistema, y que contrastan con deficiencias técnicas, de infraestructura, metodológicas, pedagógicas entre otras; que hacen del mismo, un sistema frágil. Cuartas et al. (2013) refieren que la tarea de humanizar mediante la práctica docente, no sólo implica necesariamente que el profesor imparta una clase intensamente y se interese por el saber académico, sino que también sepa quiénes son, es decir, interesarse por el estudiante, conocerlos y asumir que los conoce al verlos por su físico.
-------------------------	---	---

Observación del Investigador

La gestión del docente universitario en el aula, debe plantear una alternativa viable que permita, mediante una práctica guiada, desplegar los contenidos de las unidades curriculares, ajustar las formas de transmisión de conocimientos y variar, cuanto sea necesario, las formas docentes y las actividades de aprendizaje.

El quehacer universitario se desarrolla a través tres funciones específicas: la docencia, la extensión y la investigación. La enseñanza se asocia a prácticas sociales orientadas hacia la formación profesional; es decir, su propósito es preparar al individuo para participar en la vida económica, cultural y social desde el desempeño profesional. La articulación de estas funciones otorga mayor legitimidad a la universidad. Ubicándola como una institución que genera y transmite nuevos conocimientos y favorece su apropiación social acompañando la resolución de problemas del contexto en el que se desenvuelve el estudiante.

La práctica humanizadora busca la libertad y la responsabilidad de llevar a cabo la praxis en la acción y la reflexión; mediante ella se puede construir un sistema de educación que realmente dote a la sociedad de personas integrales, en todas las áreas de la vida y profesionales con sentido humano.

Nota. Elaboración propia. Rodríguez (2025).

Discusión

Los hallazgos representaron el principal referente del artículo acerca del conocimiento emergente que se soportó en la realidad subjetiva del estudio, lo que permitió de manera estructural, trascender la visión de la UNESCO (2015), organismo fuertemente plegado a la práctica humanista a través de una concepción

de la educación y el desarrollo, basada en el respeto a la vida y a la dignidad humana, la igualdad de derechos, la justicia social, la diversidad cultural, la solidaridad internacional y la responsabilidad compartida de un futuro sostenible.

Es evidente que las actividades que conforman el quehacer universitario están conectadas y organizadas por comprensiones prácticas, conjunto de normas y estructura afectiva. Esto significa que de los actores que tiene en común la docencia, la extensión y la investigación, es el docente, quien con las acciones que realiza, conforma el decir, el hacer y las relaciones que se establecen para dar sentido y significado al hecho educativo.

Se ofrecen esfuerzos para el desarrollo del pensamiento del individuo, fortalece el quehacer del docente universitario, resaltando la necesidad de estar abiertos a la innovación, al pensamiento crítico, al progreso y a la búsqueda de rigor y de verdad. Donde destaque la curiosidad, el respeto, la crítica y diversidad en las formas de entender el mundo como resultado de la actividad profesional y experiencia en el ejercicio docente, como un acierto derivado del proceso de incorporación de acciones orientadas a la formación en valores humanos o de aprendizaje ético en el mundo universitario.

Referencias

- Arámbula, S. (2017). Creatividad e innovación desde la perspectiva de un docente. *Revista Investigación y Postgrado*, 32(1), 75-88.
<https://revistas.upel.edu.ve/index.php/investigacionypostgrado/article/view/3003>
- Cánovas, C. (2013). El quehacer docente universitario hoy: Complejidad y postura crítica en la superación de algunas contradicciones de la educación. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 1-29.
https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S140947032013000300022
- Castellanos, B. (2022). **¿Existirá humanización en la práctica docente en la educación superior?** *REDISEC*, 4(1).
<https://revistas.ues.edu.sv/index.php/redised/article/view/2604>
- Castro, M. (2002). *Competitividad y excelencia académica. La universidad del siglo XXI. El Nacional*.
- Creswell, J. (2012). *Educational research. Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research. Investigación educativa. Planeación, conducción y evaluación en investigación cuantitativa y cualitativa*. (4ª ed.). USA: Pearson.
- Cruz, M. y Henríquez, A. (2018). Principios para la humanización de la educación. *Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 11(2), 133-151.

- Cuartas, B.; Pérez, B.; Beltrán, O.; Herrera, M.; Lozada, O.; Martín, D. y Vargas, F. (2013). *Humanización de la práctica docente universitaria*. Colombia: Universidad de San Buenaventura Sede Bogotá.
- Díaz, A. y Villafuerte, C. (2022). Planeamiento estratégico de la educación. *Comuni@cción*, 13(2), 161-171.
<https://www.redalyc.org/journal/4498/449872026007/449872026007.pdf>
- Fals Borda, O. (2008). *Orígenes universales y retos actuales de la IAP (Investigación-Acción Participativa)*. Peripetias.
<http://www.peripetias.com/mundo/598FalsBordaOrigenesRetosIAP.html>
- Flecha, R. (1997). *La educación crítica y los siete principios del aprendizaje dialógico*.
<https://es.scribd.com/document/231877504/La-Educacion-Critica-y-Los-Siete-Principios-Del-Aprendizaje-Dialogico#>
- Freire, P. (1987). *Pedagogía del oprimido*. (36ª. Ed.). Montevideo: Siglo XXI Editores, S.A.
- Frey, T. (2010). *The future of education*. *Futurist Speaker*.
www.futuristspeaker.com/2007/03/the-future-of-education
- Jarrin, F. (2012). El docente como gerente en la calidad del aprendizaje y trabajo en equipo. *Daena: International Journal of Good Conscience*. 7(2) 61-72.
<http://www.spentamexico.org/v7-n2/7%282%2961-72.pdf>
- Labarca, N.; Ferrer, J. y Villegas, E. (2006). Cambio organizacional: Aspecto trascendental para las instituciones de educación superior en Venezuela. *Revista de Ciencias Sociales*, XII(1). http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S131595182006000100006&script=sci_arttext
- Habermas, J. (2008). *El futuro de la naturaleza humana ¿Hacia una eugenesia liberal?* Barcelona: Paidós.
- Morán, M.; Landaeta, S. y Sánchez, M. (2014). *Gerencia eficaz para alcanzar el éxito en una institución educativa*. I Jornadas Internas de Postgrado Dr. Adolfo Calimán González. Gerencia e Innovación en el Proceso Educativo. Maracaibo. Venezuela.
- Monetti, E.; Baigorria, L.; Rivoir, M. y Regalado, M. (2020). La docencia, la investigación y la extensión universitaria como articulación de prácticas. *Políticas Educativas, Paraná*, 14(1), 31-42. <https://seer.ufrgs.br/index.php/Polad/article/view/109575/59351>
- Perrenoud, P. (2011). *Diez nuevas competencias para enseñar*.
<https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/philippe-perrenoud-diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf>
- Quinn, J. y Mintzberg, H. (2009). *La planificación estratégica*. Tomo II. México: Prentice Hall.
- Salazar, J. (1994). *Gerencia en el aula. Una alternativa para la educación*. Maracay. Venezuela: Printed.
- Sánchez, I., Moreira, M. y Caballero, C. (2009). Implementación de una propuesta de aprendizaje significativo de la cinemática a través de la resolución de problemas ingeniare. *Revista de Ingeniería*, 17(1), 27-41.
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071833052009000100004
- Terry, G. (2005). *Las competencias de un gerente*. México: Deusto.
- Trujillo, C.; Naranjo, M.; Lomas, K. y Merlo, M. (2019). *Investigación Cualitativa*. Ibarra. Ecuador: UTN.
- UNESCO (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?*
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>
- UNESCO (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>

TECNOLOGÍAS PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA CULTURA AMBIENTAL EN LAS ESCUELAS RURALES

Morinson Javier Pacheco Vergara
Especialista en Administración de la Informática Educativa
Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología
Ciudad de Panamá. Panamá
pachecomorinson@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-5910-4582>

Leandro Luis Lobo López
Magíster en Educación
Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología
Ciudad de Panamá. Panamá
leanlope@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-4749-0903>

Fecha de aceptación: marzo 2026 Fecha de publicación: junio, 2026

23

Resumen

El propósito general de la presente investigación consistió en valorar las herramientas tecnológicas para el fortalecimiento de la cultura ambiental en las escuelas rurales del municipio Cotorra, del Departamento de Córdoba-Colombia. Para cumplir con este objetivo, se realizó un trabajo de indagación que se inscribe dentro de enfoque epistémico postpositivista, paradigma cualitativo, del tipo interpretativo. Por otra parte, se asume el diseño no experimental en la investigación con una metodología fenomenológica, se emplean entrevistas a informantes claves: directivos docentes, docentes de aulas y estudiantes. Asimismo, la sustentación teórica estuvo basada en los aportes de: Palomino et al. (2024), Angulo-Mina et al. (2025), Merizalde et al. (2025), entre otros. Como resultado se tuvo que, los constructos teórico-argumentativo, tales como: cultura ambiental, mediación tecnológica y ruralidad, se articulan de tal manera que permite superar las visiones reduccionistas; no obstante estas prácticas, aunque valiosas, presentan una fuerte limitación: carecen de sistematicidad curricular y de un seguimiento institucionalizado, esto indica que la educación ambiental se encuentra en un estado incipiente. Como conclusión se tuvo que, su desarrollo permite determinar una aproximación sensible a los cambios de actitud y comportamiento, en el proceso de transformación de la cultura ambiental medianamente aceptable, lo que permita identificar no solo lo que se aprende, sino cómo se construyen los saberes, cómo

se transforma la mirada sobre el entorno y cómo se generan prácticas conscientes desde lo colectivo

Palabras clave: Cultura ambiental; Cambios de actitud y comportamiento; Herramientas tecnológicas; Ruralidad; Transformación

Technologies for strengthening environmental culture in rural schools

Abstract

The overall purpose of this research was to evaluate technological tools for strengthening environmental culture in rural schools in the municipality of Cotorra, Department of Córdoba, Colombia. To achieve this objective, an inquiry was conducted within a post-positivist epistemic approach, a qualitative paradigm, and an interpretive nature. Furthermore, a non-experimental design was adopted, employing a phenomenological methodology and utilizing interviews with key informants: school administrators, classroom teachers, and students. The theoretical framework was based on the contributions of Palomino et al. (2024), Angulo-Mina et al. (2025), Merizalde et al. (2025), among others. The results showed that the theoretical-argumentative constructs, such as environmental culture, technological mediation, and rurality, are articulated in such a way as to overcome reductionist perspectives. However, these practices, while valuable, have a significant limitation: they lack curricular structure and institutionalized follow-up, indicating that environmental education is in its early stages. In conclusion, its development allows for a sensitive approach to changes in attitude and behavior during the process of transforming a moderately acceptable environmental culture. This enables the identification not only of what is learned, but also how knowledge is constructed, how perspectives on the environment are transformed, and how conscious practices are generated collectively.

Keywords: Environmental culture; Changes in attitude and behavior; Technological tools; Rurality; Transformation

Technologies pour renforcer la culture environnementale dans les écoles rurales

Résumé

L'objectif général de cette recherche était d'évaluer des outils technologiques visant à renforcer la culture environnementale dans les écoles rurales de la municipalité de Cotorra, dans le département de Córdoba (Colombie). Pour atteindre cet objectif, une enquête a été menée selon une approche épistémologique post-positiviste, un paradigme qualitatif et une perspective interprétative. Par ailleurs, un dispositif non expérimental a été adopté, s'appuyant sur une méthodologie phénoménologique et sur des entretiens avec des informateurs clés : chefs d'établissement, enseignants et élèves. Le cadre théorique s'est fondé sur les travaux de Palomino et al. (2024),

Angulo-Mina et al. (2025) et Merizalde et al. (2025), entre autres. Les résultats ont montré que les concepts théoriques et argumentatifs — tels que la culture environnementale, la médiation technologique et la ruralité — s'articulent de manière à dépasser les perspectives réductionnistes. Toutefois, bien que précieuses, ces pratiques présentent une limite importante : elles manquent de structure curriculaire et de suivi institutionnalisé, ce qui indique que l'éducation à l'environnement n'en est qu'à ses débuts. En conclusion, son développement permet d'aborder avec sensibilité les changements d'attitudes et de comportements au cours du processus de transformation d'une culture environnementale jugée moyennement satisfaisante. Cela permet d'identifier non seulement ce qui est appris, mais aussi la manière dont les connaissances se construisent, dont les perspectives sur l'environnement se transforment et dont des pratiques conscientes sont générées collectivement.

Mots-clés: Culture environnementale ; Changements d'attitudes et de comportements ; Outils technologiques ; Ruralité ; Transformation

Introducción

En la gerencia pública global se aprecia como un eje transversal la sostenibilidad ambiental, cuya demostración más fehaciente se comprueba en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) establecidos por la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Resulta pertinente resaltar que, esta categoría de universal vincula a los países en la tarea de priorizar en la humanidad la conformación de una cultura ambiental en el marco de la preservación de las condiciones de los recursos naturales para las futuras generaciones. En este sentido, se expone: “el papel crucial que tiene la educación para generar una cultura ambiental consciente y profunda que desencadene en jóvenes capaces de promover estilos de vida sostenibles y ejercer una influencia positiva en sus familias y comunidades” (Leal, 2024, p. 65). Ahora bien, en el Contrato Social colombiano se expone:

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. (Constitución Política de Colombia, 1991, Artículo 67)

Por consiguiente, se aprecia en el texto constitucional la consideración de la educación como una herramienta fundamental para contribuir a la formación de los

valores de la cultura y la protección ambiental como un derecho de la persona y un servicio público vinculante a todos los instrumentos jurídicos de la República. En este sentido, plantea, López et al. (2019), “la relación neoconstitucionalismo-medio ambiente busca la interpretación solidaria de la naturaleza como sujeto de derecho, mediante una transición paradigmática” (p. 51), Es así como, las posturas paradigmáticas se consideran como un modelo a seguir o una forma de comportamiento que identifica a quienes lo asumen como tal, por lo tanto, se puede interpretar como un componente cultural.

En este orden de ideas, los componentes culturales constituyen elementos identitarios de los grupos sociales; vale decir, en términos de la cultura ambiental, esta, puede ser interpretada de diferente manera entre un conglomerado social y otro. Para, Arias (2025), Las percepciones que son manifestaciones del individuo, a partir de los sentidos, están sobredeterminadas por la constitución misma del sujeto; es decir, están mediadas por sus procesos de formación escolar, momento histórico, experiencias, patrones culturales, postura religiosa, etcétera (p, 983), de tal manera, que la cultura ambiental puede incluir elementos diferentes y relacionarse de manera distinta entre los habitantes de una metrópolis, una ciudad medianamente desarrolla y las zonas rurales, sin que dejen de representar lo mismo.

Es importante resaltar que, el presente trabajo de investigación tiene como propósito general valorar las herramientas tecnológicas para el fortalecimiento de la cultura ambiental en las escuelas rurales del municipio Cotorra, del Departamento de Córdoba. Colombia; como una forma de crear conciencia en la necesidad de diseñar políticas públicas en el área de educación ambiental que tome en cuenta las diferencias geográficas, económicas, sociales, antropológicas y culturales de los lugares apartados de la condición de urbes urbanas.

La cultura ambiental y Sostenibilidad

Por definición, la cultura representa el conjunto de valores, creencias, normas, costumbres, símbolos y formas de comportamiento que orientan la manera como las personas interactúan dentro de una sociedad. Vale decir, la cultura constituye

un modelo de relacionamiento social en el marco del cual los individuos aprenden modos de comunicación, convivencia, cooperación y resolución de conflictos, lo que permite la organización y continuidad de la vida colectiva. Se interpreta, La cultura significa a las conductas, actitudes y pensamientos del hombre aprendidos dentro de un grupo social donde se ha desarrollado, basada en la capacidad de adquirir estas simbologías, junto con el lenguaje, idioma, religión que caracteriza a un conglomerado (Gómez y Cely, 2014).

En este orden de ideas, la cultura ambiental establece los parámetros de interacción y reproducción social en relación con la naturaleza; esta cultura, se fundamenta en la relación entre el ser humano y su entorno, y en dicha relación se encuentran los estilos de vida, las costumbres y las condiciones de una sociedad con una identidad propia, basada en tradiciones, valores y conocimientos. Asumiendo a Miranda (2013), la mejor forma de relacionarse los seres vivos con el ambiente es en el marco de una cultura guiada por la sostenible; es así como, cada comunidad tiene un impacto particular en sus recursos naturales y en su sociedad.

Se hace pertinente destacar que, cada civilización deja una marca única en sus recursos naturales y en su sociedad, y los resultados de este proceso de transformación determinan el estado de su medio ambiente. Vale decir, el sistema de valores materiales y espirituales se conjugan para determinar el uso racional de los recursos naturales en una sociedad que está orientada hacia el desarrollo sostenible de sus recursos naturales.

Ahora bien, a nivel global, las Naciones Unidas con la adopción de la Agenda 2030, han impulsado la creación de políticas que fomenten un desarrollo sostenible, subrayando la necesidad de involucrar a las sociedades en la preservación de los recursos naturales y la mitigación de los daños que le puede producir al ambiente una conducta alejada de una cultura ambiental de acuerdo a los parámetros que garantice su preservación. Para, Cutipa-Sant et al. (2025) La implementación de prácticas de desarrollo sostenible es esencial para garantizar la sostenibilidad (p.

108), por lo tanto, en la actualidad la cultura ambiental de conformarse alrededor de la sostenibilidad.

Educación para el fortalecimiento de la cultura ambiental

La educación como herramienta de formación ciudadana permite desarrollar conocimientos, valores, actitudes y comportamientos responsables frente a los parámetros sociales; referente a la sostenibilidad, mediante los procesos educativos, las personas adquieren conciencia sobre la relación existente entre la sociedad, la economía y la naturaleza, comprendiendo que el bienestar humano depende del equilibrio ecológico y del uso racional de los recursos, además, igualmente para las generaciones futuras. Según, La educación ambiental es un concepto que gana más relevancia con el pasar del tiempo, naciendo una necesidad imperativa de implementar la conciencia ambiental colectiva que conduzca a fortalecer los procesos hacia un desarrollo sostenible” (Palomino et al., 2024, p. 634).

En este contexto, la educación contribuye para comprender los grandes retos de disminuir los efectos del cambio climático y la pérdida de biodiversidad, internalizando la necesidad de actuar de manera responsable y con sensibilidad ambiental para una convivencia sostenible al adoptar prácticas relacionadas con el reciclaje, el ahorro de agua y energía, el consumo responsable y la protección de los recursos naturales. Vale decir que, una sociedad educada en el marco de la sostenibilidad puede equilibrar el crecimiento económico basado en la economía circular, la justicia social y la protección ambiental, garantizando mejores condiciones de vida para las generaciones presentes y futuras.

Ahora bien globalmente, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) incorpora la educación de calidad y la acción climática dentro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). En este sentido, se considera que la educación para el desarrollo sostenible permite a las personas, según, la Organización de las

Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017) “tomar decisiones informadas y actuar responsablemente para la integridad ambiental, la viabilidad económica y una sociedad justa” (p. 27). Asimismo, reconociendo que la sostenibilidad depende en gran medida de la formación de ciudadanos conscientes y comprometidos; mediante la educación también se puede impulsar la búsqueda de soluciones tecnológicas, científicas y comunitarias frente a los desafíos ambientales contemporáneos.

Herramientas tecnológicas para el fortalecimiento de la cultura ambiental

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) facilitan la sensibilización sobre los problemas ambientales; además, permite el acceso al conocimiento y generar cambios de comportamiento orientados hacia la sostenibilidad. Para, Angulo-Mina et al. (2025) “En la actualidad tecnologías interactivas han emergido como herramientas clave para la implementación de programas de educación ambiental” (p. 70), en este sentido, la implementación de herramientas tecnológicas para el fortalecimiento de la cultura ambiental puede realizarse mediante estrategias educativas, comunitarias y digitales que promuevan el aprendizaje, la participación ciudadana y el desarrollo de prácticas sostenibles.

Se hace pertinente destacar que, Algunas formas de implementar herramientas tecnológicas para fortalecer la cultura ambiental son las siguientes: Uso de plataformas educativas virtuales, Aplicaciones móviles ambientales, redes sociales y campañas digitales, recursos multimedia e interactivos, sistemas de monitoreo ambiental, proyectos colaborativos en línea, entre otros muchos más. En estos contextos, las herramientas digitales permiten crear comunidades virtuales donde estudiantes, docentes y ciudadanos compartan experiencias, investigaciones y propuestas ambientales, favoreciendo el trabajo colaborativo y el aprendizaje participativo.

Cabe mencionar que, las instituciones educativas pueden incorporar a los currículos contenidos ambientales apoyados en herramientas tecnológicas, como estrategias pedagógicas para promover actividades innovadoras como el aprendizaje basado en proyectos, aulas virtuales y actividades interactivas relacionadas con la sostenibilidad; por lo tanto, es importante formar a los docentes en el uso pedagógico de las tecnologías para que puedan diseñar tareas orientadas al fortalecimiento de la cultura ambiental; es así como, la adopción de innovaciones tecnológicas en el ámbito ambiental implica utilizar la tecnología como medio para promover cambios culturales y conductas responsables hacia el uso de los recursos naturales en el marco de la sostenibilidad.

Para, Merizalde et al. (2025) “Estrategias como el aprendizaje basado en proyectos, la educación experiencial y el uso de tecnologías digitales han demostrado ser eficaces para conectar a los estudiantes con el entorno y fortalecer su sentido de responsabilidad ambiental” (p. 3), las herramientas tecnológicas fortalecen la cultura ambiental porque facilitan el acceso al conocimiento, estimulan la participación social, promueven hábitos sostenibles y favorecen procesos educativos innovadores; por lo tanto, se requiere de su apropiada ejecución para formar ciudadanos críticos, conscientes y comprometidos con la protección del ambiente y el desarrollo sostenible.

Municipio Cotorra

El municipio de Cotorra, ubicado en el departamento de Córdoba, es una región predominantemente agrícola, donde sus instituciones educativas rurales enfrentan un entorno lleno de desafíos ecológicos, los afluentes hídricos que rodean la zona, como el caño Bugre y las estribaciones de la Ciénaga Grande de Lorica, las instituciones educativas, la acumulación de residuos sólidos y la falta de conciencia ambiental reflejan un panorama preocupante.

En este escenario destaca, la urgencia de desarrollar estrategias pedagógicas innovadoras que permitan a los docentes, los estudiantes y a la comunidad adquirir una mayor conciencia ambiental y adoptar prácticas sostenibles; por lo tanto, el uso de recursos digitales se presenta como una herramienta poderosa para promover un cambio de actitud, fomentando una cultura ambiental que trascienda el entorno escolar y se extienda a la vida cotidiana de los habitantes de la zona rural. Sin embargo, la resistencia sociocultural al uso de tecnologías en la educación ambiental constituye un desafío significativo, por cuanto, prevalece una preferencia por métodos tradicionales de enseñanza-aprendizaje, además, existe una desconfianza hacia las tecnologías, percibidas como costosas o innecesarias.

Metodología

Metodológicamente, el trabajo se inscribe dentro de enfoque epistémico postpositivista, paradigma cualitativo, del tipo interpretativo; por cuanto, asume la complejidad para abordar la realidad estudiada basada en la subjetividad e intersubjetividad de la percepción de los sujetos y las relaciones con el entorno. Según, Soler Gil (2024) “el método científico, se pueden generar estrategias de investigación desde la complejidad para percibir la investigación como práctica flexible, integradora y significativa” (p. 149), en este orden de ideas, la flexibilidad metodológica permite al investigador trazar rutas innovadoras apegadas a la sistematización para estudiar los fenómenos especialmente sociales.

Por otra parte, se asume el diseño no experimental en la investigación con una metodología fenomenológica, la cual, busca comprender la realidad abordada mediante las experiencias vividas por las personas actores del fenómeno desde las perspectivas subjetiva e intersubjetivas; es así como, estos sujetos de la población se convierten en informantes claves. Es importante resaltar que, el caso de la presente investigación, se emplean entrevistas a estas fuentes para la recolección de la información, la cual está conformadas por directivos docentes, docentes de aulas y estudiantes de las escuelas rurales del municipio Cotorra, Departamento de

Córdoba. Colombia. Se expone: “la entrevista, a grandes rasgos, aparenta ser meramente una técnica de investigación cualitativa, alejada por completo del mundo cartesiano cuantitativo” (Aspeé y González, 2024, p. 15).

Resultados

En la presente investigación, el análisis en las investigaciones cualitativas se base en la interpretación de percepciones y opiniones subjetivas e intersubjetiva que representan una estructuración de las imágenes e ideas que se tengan del entorno, las cuales serán ordenadas cognitivamente de manera diferente por cada informante clave: Directivos docentes, docentes de aulas y estudiantes Según, Soto (2025), “lo cualitativo reivindican el abordaje de las realidades subjetiva e intersubjetiva como objetos legítimos de conocimiento científico” (p. 196). En este orden de ideas, resulta pertinente exponer las relaciones estructurales en el marco de la subjetividad que represente la percepción de los informantes claves en la problemática que se aborda.

Tabla 1

Compilación de las respuestas en las entrevistas obtenidas Directivos docentes

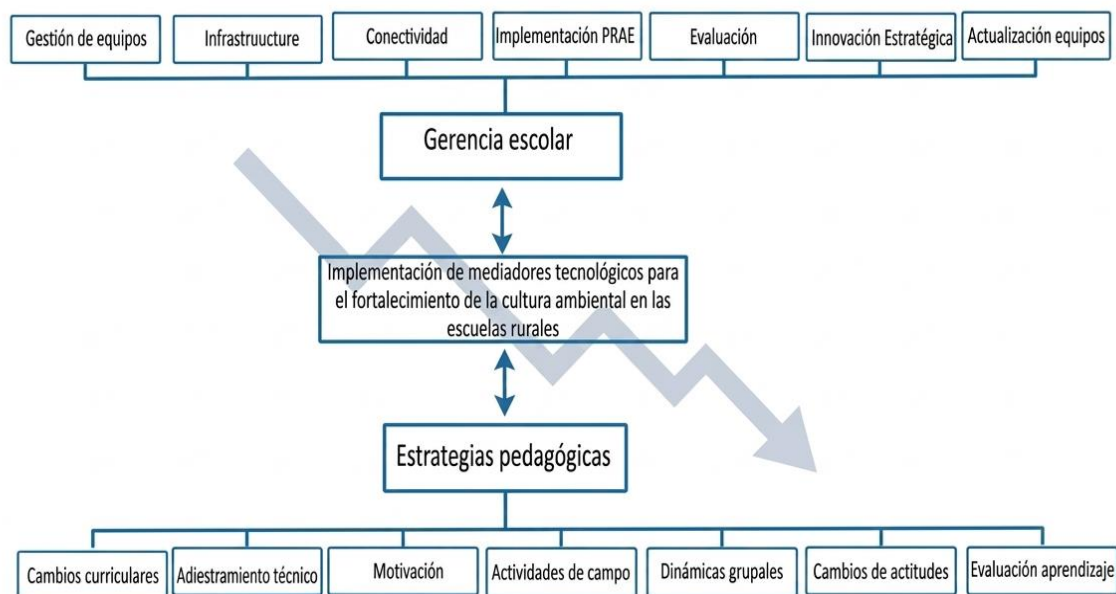
Nº	Pregunta	Respuestas
01	Estrategias pedagógicas previas para fomentar la cultura ambiental	Se han desarrollado actividades como charlas, reciclaje, jornadas de limpieza y uso de carteleras. Algunas incluyen audiovisuales, videos y diapositivas
02	Herramientas tecnológicas útiles educación ambiental	Videos, proyectores, internet, plataformas digitales y aplicaciones educativas.
03	Desafíos al integrar tecnología	Poca conectividad, equipos insuficientes, falta de formación docente y resistencia al cambio
04	Respuesta de los estudiantes ante actividades y tecnología	Aumenta la motivación, interés y participación. Se genera mayor comprensión de los temas
05	Apoyo o recursos necesarios	Mejorar el acceso a equipos, capacitación docente y conectividad
06	Experiencia al implementar estrategias con mediadores tecnológico	Positiva: los estudiantes muestran más interés y se dinamizan las clases
07	Cambios en interés y participación estudiantil	Mayor dinamismo, compromiso, colaboración y motivación
08	Dificultades durante la implementación.	Falta de equipos, fallas eléctricas y poco tiempo en el currículo
09	Aspectos que funcionaron mejor.	Lo audiovisual fue efectivo; deben mejorarse los tiempos y la articulación con el Proyecto Escolar Integral (PEI)

10	Integración sostenible a largo plazo.	Incorporarlas en los planes de área y buscar apoyo institucional constante
11	Estrategias o políticas institucionales actuales.	Se promueven actividades ecológicas y reciclaje mediante el Proyecto Ambiental Escolar (PRAE)
12	Recursos tecnológicos disponibles.	Algunos computadores, proyectores y conexión limitada a internet
13	Limitaciones institucionales.	Infraestructura deficiente, equipos obsoletos, baja conectividad
14	Evaluación del impacto institucional.	Observación del cambio de actitud, participación y prácticas ambientales
15	Cambios en conocimiento y comprensión estudiantil.	Se evidencia mayor conciencia ambiental y apropiación del tema
16	Influencia en la actitud estudiantil.	Se vuelven más responsables, reflexivos y participativos frente al medio ambiente
17	Indicadores o métodos de evaluación.	Participación, observación directa y actividades del PRAE
18	Ajustes o mejoras necesarios.	Renovar equipos, capacitar al personal y ampliar el tiempo para desarrollar proyectos

Nota. Elaboración propia (2026).

Figura 1.

Estructura cognitiva Directivo docente



Nota. Elaboración propia (2026)

Se destaca que, en la estructura cognitiva de los directivos docentes se plasma la preponderancia de la gerencia escolar sobre las estrategias pedagógicas para fortalecer la cultura ambiental en las escuelas rurales del municipio Cotorra; esta condición consolida el rigor científico de la presente investigación, por cuanto, la jerarquización de los constructos, símbolos e ideas que de manera subjetiva muestra la figura anterior se corresponde la fundamentación teórica expuesta con anterioridad. Es importante resaltar que, el diseño gráfico que se expone indica que se debe interpretar tomando en cuenta las cualidades surgidas de las entrevistas del contexto estudiado y la disposición jerárquica que le han otorgado los informantes claves, catalogados como directivos docentes.

Tabla 2

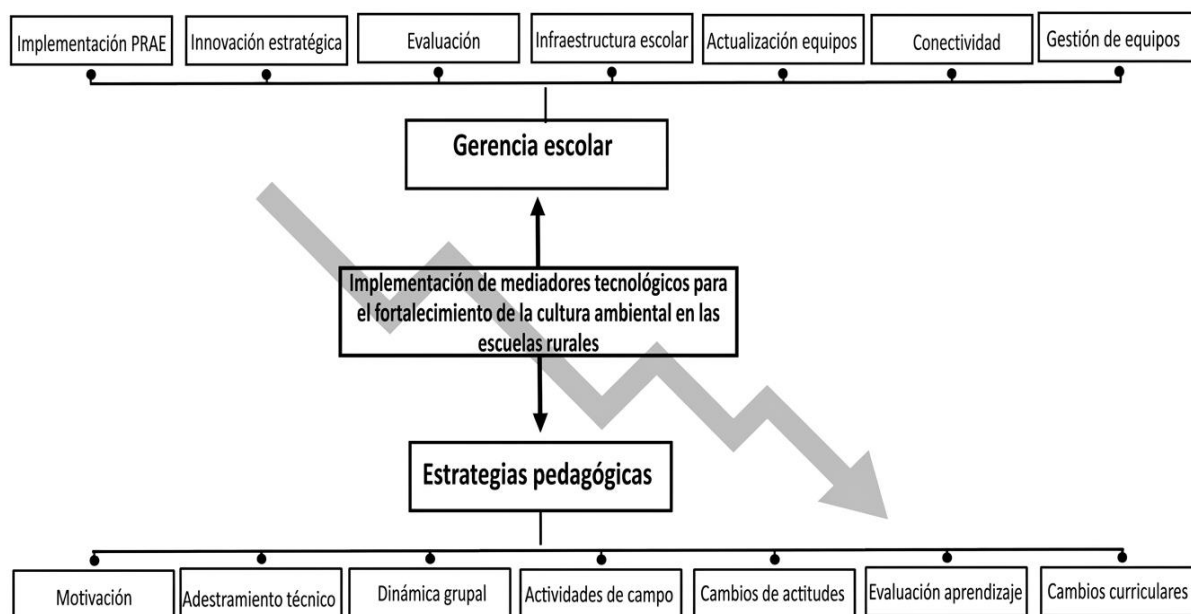
Compilación de las respuestas en las entrevistas obtenidas Docentes de aula

Nº	Pregunta	Respuestas
01	Estrategias pedagógicas previas para fomentar la cultura ambiental	Uso de charlas, reciclaje, campañas ecológicas, huertas escolares y carteleras. Algunas estrategias han incorporado videos y presentaciones digitales
02	Herramientas tecnológicas útiles educación ambiental	Videos educativos, proyectores, diapositivas, plataformas como YouTube y Google Classroom, juegos interactivos y recursos virtuales
03	Desafíos al integrar tecnología	Limitado acceso a equipos, conectividad deficiente, falta de dominio tecnológico y resistencia de algunos docentes
04	Respuesta de los estudiantes ante actividades y tecnología	Mayor interés, motivación y participación. Los estudiantes se involucran más y comprenden mejor los temas ambientales
05	Apoyo o recursos necesarios	Capacitación constante, más equipos, mejor internet y acompañamiento institucional.
06	Experiencia al implementar estrategias con mediadores tecnológico	Las clases se hacen más dinámicas, el aprendizaje mejora y hay mayor interacción
07	Cambios en interés y participación estudiantil	Se evidencia entusiasmo, cooperación y reflexión crítica sobre el medio ambiente
08	Dificultades durante la implementación.	Tiempo reducido, fallas eléctricas, problemas técnicos y falta de infraestructura
09	Aspectos que funcionaron mejorar.	Funciona lo visual y participativo. Deben mejorarse la planificación, el tiempo y el acceso a equipos.
10	Integración sostenible a largo plazo.	Sugieren incluirlas en planes de estudio, PRAE y actividades transversales permanentes.
11	Estrategias o políticas institucionales actuales.	Campañas de reciclaje, jornadas ecológicas. Se aplican mediante proyectos y actividades específicas.

12	Recursos tecnológicos disponibles.	Computadores, proyectores, algunos salones con internet, pero no siempre funcionales o suficientes.
13	Limitaciones institucionales.	Infraestructura limitada, equipos obsoletos, poca conectividad y mantenimiento insuficiente
14	Evaluación del impacto institucional.	Observación directa, participación en actividades y exposiciones de resultados
15	Cambios en conocimiento y comprensión estudiantil.	Los estudiantes demuestran mayor sensibilidad ambiental, comprensión conceptual y toma de conciencia
16	Influencia en la actitud estudiantil.	Muestran mayor compromiso, responsabilidad y comportamientos proambientales
17	Indicadores o métodos de evaluación.	Participación activa, calidad de trabajos, cumplimiento de actividades y observación de actitudes
18	Ajustes o mejoras necesarios.	Actualizar equipos, mejorar conectividad, capacitar al personal docente y tener mayor tiempo para desarrollar las actividades.

Fuente: Elaboración propia (2026).

Figura 2
Estructura cognitiva Docente de aula



Nota. Elaboración propia (2026)

En la figura anterior, se aprecia como la jerarquización de los constructos, símbolos e ideas se diferencia de los directivos docentes. Es así como, se puede exponer a manera de ejemplo que la implementación del PRAE en el caso de los

docentes logra la máxima prioridad; mientras que esta posición jerárquica lo tiene la gestión de equipo para los directivos docentes. Todo esto, es demostrativo de la subjetividad con la que se interpreta el contexto estudiado en el presente trabajo y la importancia de facilitar la determinación de lo mismo y plasmarlo en una figura. En general, se puede afirmar que los hallazgos de la investigación demuestran tendrán que se pueda visualizar en estas herramientas para el análisis cualitativo mediante categorías y propiedades, las cuales tiene un gran significado para la presente investigación.

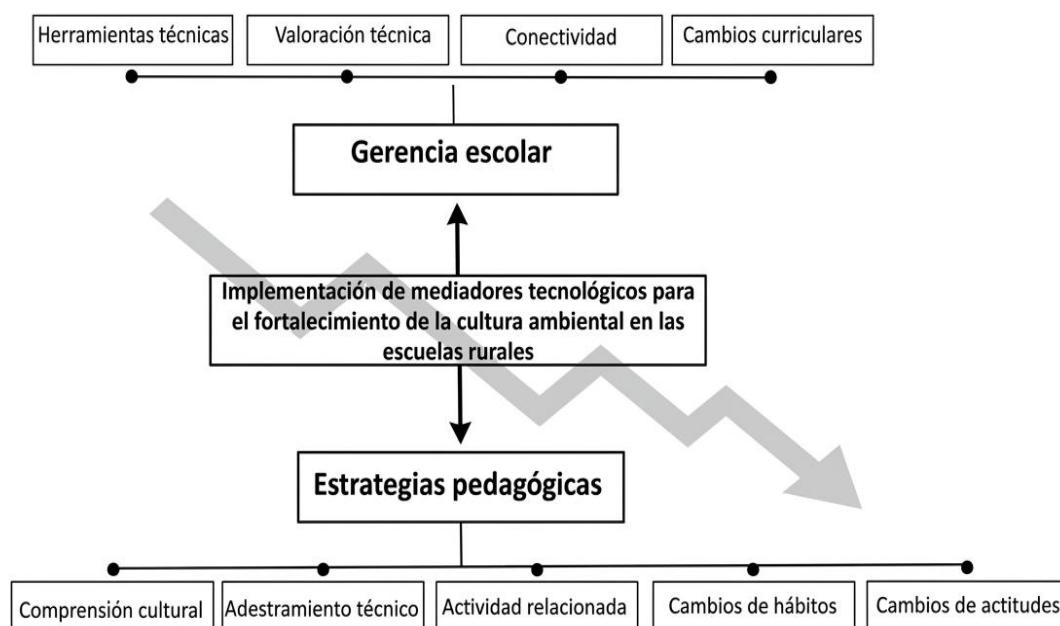
Tabla 1
Compilación de las respuestas en las entrevistas obtenidas de los estudiantes

Nº	Pregunta	Respuestas
01	Comprensión y aplicación de la cultura ambiental.	La conciencia ambiental estudiantil se encuentra en un nivel básico
02	Conocimientos de actividades relación con el cuidado del medio ambiente.	Las actividades en tanto se hacen cotidianas sencillas responde a tareas concretas y visibles
03	Herramientas tecnológicas útiles para aprender el contexto ambiental.	La tecnología representa un recurso fundamental para facilitar y hacer más amenos e imperecedero el aprendizaje sobre el medio ambiente. su implementación es deficiente
04	Valoración de las herramientas tecnológicas para aprender el medio ambiente.	La mediación tecnológica tiene un potencial importante para fortalecer la conciencia ambiental
05	Dificultad en el uso y el acceso a la tecnología para aprender el medio ambiente.	Las prácticas cotidianas y acciones concretas: como reciclar, sembrar plantas, cuidar el agua, mantener la limpieza y participar en campañas ecológicas
06	Ventaja del uso de la tecnología para aprender el medio ambiente.	Las limitaciones de la disponibilidad y acceso a la conectividad constituyen una barrera para valorar las ventajas del uso de la tecnología en la escuela
07	Importancia del uso de la tecnología para el cuidado del medio ambiente.	Las herramientas tecnológicas confirman un recurso muy apropiado para el cuidado del ambiente, pero su uso está limitado por factores administrativos y técnicos
08	Cambios en la actitud hacia el aprendizaje sobre el medio ambiente con el uso de la tecnología.	La disposición favorable a participar en actividades relacionadas con la sostenibilidad
09	Uso de las herramientas tecnológicas para aprender sobre el medio ambiente.	Las herramientas tecnológicas como videos, juegos digitales, presentaciones y aplicaciones interactivas, hacen que el aprendizaje ambiental sea más atractivo, dinámico y comprensible
10	Modificación de hábitos con el uso de herramientas tecnológicas	Se reflejan un nivel de conciencia ambiental en construcción, más orientado a la acción inmediata que a la comprensión crítica de las problemáticas socioambientales

	para el cuidado del medio ambiente.	
11	Barreras en el uso de la tecnología en el aula para aprender sobre el medio ambiente.	El uso limitado y desigual de herramientas como videos, proyectores, computadores o tablets, la conectividad es intermitente y el acceso no siempre equitativo
12	Sugerencias para el uso de las tecnologías en el aula para aprender sobre el medio ambiente.	La cultura ambiental en la escuela debe ser sistematizada y transversalizada en el currículo, para consolidar aprendizajes estables y significativo .y fortalecer Proyectos Ambientales Escolares (PRAE),

Fuente: Elaboración propia (2026)

Figura 3.
Estructura cognitiva estudiantes



Nota. Elaboración propia (2026)

La estructura cognitiva anterior, responde la interpretación del contexto estudiado desde la perspectiva de los estudiantes; por lo tanto, sus constructos, símbolos e ideas de la realidad que los rodeas se esperan sean diferentes a los

directivos y docentes en el mismo papel. Es así como, se explica que las percepciones y opiniones subjetivas e intersubjetiva muestran una jerarquización distinta en su estructura cognitiva; además, de la inclusión de nuevos elementos y la reubicación de algunos de estos en dimensiones diferentes en los directivos y docentes. Es importante referir que, los estudiantes tienen una madurez cognitiva diferente a los directivos y docentes cuya interpretación en la presente investigación le otorgan un carácter holístico a la misma, al ampliar el espectro para el análisis crítico a todos los actores del contexto en una visión integradora indispensable en los estudios cualitativos de la realidad social.

Cabe destacar la necesidad de contrastar estas realidades con las demás circunstancias de la situación estudiada como lo conforman los expertos reconocidos en el tema y el autor de la presente investigación en un ejercicio de triangulación desde cada una de estos ángulos. Se interpreta, la interpretación cognitiva representa una estrategia para el análisis en investigaciones cualitativas, destacando su contribución a la validez, confiabilidad y credibilidad de los resultados de la investigación (Esquivel y Reyes, 2025).

Discusión

El constructo teórico-argumentativo de esta investigación se estructura sobre tres ejes fundamentales e interdependientes que emergen de manera clara a partir de los hallazgos: (a) la cultura ambiental, concebida como una dimensión formativa y política que atraviesa los procesos educativos; (b) la mediación tecnológica, entendida como una práctica pedagógica intencionada y no neutra, que incide en la forma como se construyen y apropian los aprendizajes; y (c) la ruralidad, asumida como un contexto específico que no solo condiciona las dinámicas educativas, sino que también ofrece posibilidades únicas para enriquecer las estrategias pedagógicas.

Ahora bien, la articulación de estos componentes permite superar las visiones reduccionistas que conciben la educación ambiental únicamente como transmisión de contenidos o la tecnología como simple recurso instrumental. En este sentido, los resultados de esta investigación confirman que en las instituciones educativas de Cotorra, la cultura ambiental se sostiene principalmente en acciones prácticas y concretas como el funcionamiento de los Proyectos Ambientales Escolares (PRAE), la implementación de huertas escolares y el desarrollo de campañas de reciclaje. No obstante, estas prácticas, aunque valiosas, presentan una fuerte limitación: carecen de sistematicidad curricular y de un seguimiento institucionalizado que les permita trascender de actividades puntuales a procesos formativos sostenibles y transformadores. Esto indica que la educación ambiental en este contexto, aunque existente, se encuentra en un estado incipiente que requiere mayor estructuración y articulación con los planes educativos institucionales.

Asimismo, La sostenibilidad ambiental es un eje fundamental dentro de la agenda de los organismos multilaterales; asimismo, atañe a un variado abanico de disciplinas científicas. En este sentido, se abordaje con la mediación tecnológica en el ámbito educativo no puede ser concebida únicamente como un complemento instrumental al proceso de enseñanza-aprendizaje, sino como un elemento con profundas implicaciones pedagógicas, sociales, culturales y socioambientales. Sin embargo, se hace pertinente exponer que su efectividad depende en gran medida de condiciones materiales y pedagógicas concretas, entre ellas la disponibilidad equitativa de equipos, la estabilidad en la conectividad y la preparación docente en el uso didáctico de los recursos tecnológicos. En este contexto, las limitaciones en la mediación tecnológica, aunque con un enorme potencial transformador, se encuentra atravesada por tensiones estructurales que pueden reproducir desigualdades sociales y cognitivas.

El propósito general de la presente investigación consistió en valorar las herramientas tecnológicas para el fortalecimiento de la cultura ambiental en las

escuelas rurales del municipio Cotorra, del Departamento de Córdoba. Colombia, en este sentido, al evaluar el impacto de las prácticas pedagógicas mediadas por tecnología en la transformación de la cultura ambiental de los estudiantes de estas instituciones educativas; se concluye que, el impacto de las prácticas pedagógicas mediadas por tecnología en la transformación de la cultura ambiental de los estudiantes supera los enfoques tradicionales centrados en resultados inmediatos o cumplimiento de actividades. Sin embargo, su desarrollo permite una aproximación sensible a los cambios de actitud y comportamiento, por lo tanto, permite documentar con rigor el proceso de transformación de la cultura ambiental medianamente aceptable, lo que permita identificar no solo lo que se aprende, sino cómo se construyen los saberes, cómo se transforma la mirada sobre el entorno y cómo se generan prácticas conscientes desde lo colectivo.

Referencias

- Angulo-Mina, D. M., Sangacha-Guamán, D. L., Guano-Coca, L. D., Huatatoca-Mamallacta, G. B. & Núñez-Naranjo, A. F. (2025). La Educación Ambiental Apoyada por Recursos Tecnológicos Interactivos. 593 digital Publisher, 10(1-2), 65-80. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9988538.pdf>
- Arias Ortega, M. A. (2025). Representaciones sociales de la problemática ambiental en estudiantes universitarios acercamientos y horizontes desde la universidad autónoma de la ciudad de México. Investigación Educativa, 30 (107), 977-1006. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662025000400977
- Aspeé, J. & González, J. (2024). La entrevista y la encuesta como epistemología del diálogo. Temas y debates 47, 28, 13-23. <https://temasydebates.unr.edu.ar/index.php/tyd/article/view/665>
- Constitución Política de Colombia [Const]. 7 de julio de 1991 (Colombia)
- Cutipa-Santi, M. N., Quelca-Velásquez, D. C., Mamani-López, E. M. & Cutipa-Santi, Y. (2025). Políticas ambientales en la conservación de recursos naturales en actividades de turismo cultural. Intercambio, 21 (1), 1, 103-110. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-235X2025000100103&script=sci_abstract&tlng=es
- Esquivel-Grados, J. & Reyes-Alvarado, S. (2025). Triangulación en la investigación cualitativa y mixta: una estrategia para la validez y fiabilidad científica.

- Internacional de Tecnología Educativas, 10(2), 13-26.
<https://edulab.es/revEDUTECH/article/view/triangulacion-investigacion-cualitativa>
- Gómez Niño, O. & Cely López, C. L. (2014). Relaciones culturales, interculturales y socio-educativas en el contexto organizacional: Una visión antropológica para la comprensión y adaptación en la diversidad. Colombiana de Contabilidad, 2 (4), 12-22.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7830925.pdf>
- Leal Orduña, L. D. (2024). Necesidad de una Cultura Ambiental y la Posibilidad de Fortalecerla desde el Ámbito Escolar. Ciencia Latina, 8 (3), 8657-8672.
<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/12030>
- López Vargas, S. L., Hernández Albarracín, J. D. & Méndez Castillo, C. M. (2019). Desarrollo jurisprudencial de la protección ambiental en Colombia: aportes desde la perspectiva neoconstitucionalista. Opera, 24, 49-65.
<https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/opera/article/view/5858>
- Merizalde Conza, E. R., Alay Alay, M. L. & Valencia Micolta, L. J. (2025). Educación ambiental: estrategias para concienciar sobre la sostenibilidad. South Florida, 6 (2), 01-16.
<https://ojs.southfloridapublishing.com/ojs/index.php/jdev/article/view/4992>
- Miranda Murillo, L. M. (2013). Cultura ambiental: un estudio desde las dimensiones de valor, creencias, actitudes y comportamientos ambientales. Producción + Limpia, 8 (2), 94-105.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1909-04552013000200010
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017). Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje [Documento en línea]
<https://www.unesco.org/es/articles/educacion-para-los-objetivos-de-desarrollo-sostenible-objetivos-de-aprendizaje>
- Palomino Ceballos, A. E., Orozco Hernández, B. S. & Díaz Muegue, L. C. (2024). La cultura: herramientas para la educación ambiental. El Ágora USB. 24(2), 632-650. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9847277>
- Soler Gil, R. A. (2023). El método científico y el pensamiento complejo para la investigación en la educación superior actual. Logos Ciencia & Tecnología, 15(2), 147-160. <https://doi.org/10.22335/rlct.v15i2.1780>
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9054142>

FAMILIA-ESCUELA-COMUNIDAD: PERSPECTIVA INTEGRADORA PARA EL MANEJO DEL NIÑO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

Miguel Herrera
Doctor en Ciencias de la Educación
Universidad Bicentennial de Aragua
miquelhv1958@gmail.com

Fecha de aceptación: marzo 2026 Fecha de publicación: junio, 2026

Resumen

El artículo, centra el interés en el manejo de los niños con TEA en los distintos espacios sociales que le corresponde frecuentar, desde una perspectiva integradora en los ámbitos familiar, escolar y comunitario. El propósito es analizar diferentes teorías para crear una postura teórica o aproximación conceptual basándose en las fortalezas y debilidades de las teorías existentes. Como referente teórico se asumió: en lo educativo la teoría socio-cultural de Vygotsky (1989), en lo psicológico y social la teoría de la mente en los TEA; denominada ceguera mental por Baron-Cohen (1989) y la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1999). Con respecto al abordaje epistemológico se asumió el paradigma interpretativo con enfoque cualitativo y el método fenomenológico.; Se realizó una entrevista a profundidad y la observación participante, como instrumentos el diario y las notas de campo. Los hallazgos revelan que el manejo del niño TEA desde los ámbitos sociales, se ve altamente beneficiado cuando los actores responsables de esa acción, asumen el criterio de la aceptación en su justa y amplia concepción, separado de cualquier sentimiento de culpa o negación, lo cual crea la necesidad de autoformarse para mejorar la calidad de vida del niño TEA.

Palabras clave: Autismo, Comunidad, Escuela, Familia.

Family-school-community: an integrative perspective on managing children with autism spectrum disorder

Abstract

This article focuses on the management of children with ASD in the various social settings they encounter, from an integrative perspective within the family, school, and community settings. The purpose is to analyze different theories to create a theoretical position or conceptual approach based on the strengths and weaknesses of existing theories. The following theoretical frameworks were assumed: In the educational field, Vygotsky's socio-cultural theory (1989); in the psychological and social fields, the theory of mind in ASD; called mindblindness by Baron-Cohen (1989) and Bronfenbrenner's ecological theory (1999). With respect to the epistemological approach, the interpretive paradigm with a qualitative focus and the phenomenological method were assumed. An in-depth interview and participant

observation were conducted, with diary and field notes as instruments. The findings reveal that the social management of children with ASD is greatly enhanced when those responsible for this action embrace the criterion of acceptance in its fair and broad conception, free from any feelings of guilt or denial. This creates the need for self-education to improve the quality of life of children with ASD.

Key words: Autism, Community, School, Family.

Famille, école et communauté: une perspective intégrative de la prise en charge des enfants atteints de troubles du spectre de l'autisme

Résumé

Cet article porte sur la prise en charge des enfants atteints de troubles du spectre de l'autisme (TSA) dans les différents environnements sociaux qu'ils fréquentent, en adoptant une perspective intégrative qui englobe les sphères familiale, scolaire et communautaire. L'objectif est d'analyser diverses théories afin de formuler une position théorique ou une approche conceptuelle fondée sur les forces et les faiblesses des théories existantes. Le cadre théorique s'appuie sur la théorie socioculturelle de l'éducation de Vygotsky (1989), sur la théorie de l'esprit dans le contexte des TSA — et plus particulièrement sur le concept de « cécité mentale » de Baron-Cohen (1989) pour les aspects psychologiques et sociaux — ainsi que sur la théorie écologique de Bronfenbrenner (1999). Sur le plan épistémologique, l'étude s'inscrit dans le paradigme interprétatif, privilégiant une approche qualitative et la méthode phénoménologique. La collecte de données a reposé sur des entretiens approfondis et l'observation participante, en utilisant des journaux de recherche et des notes de terrain comme outils. Les résultats révèlent que la prise en charge des enfants atteints de TSA dans les contextes sociaux est considérablement améliorée lorsque les personnes responsables de leur accompagnement adoptent une attitude d'acceptation dans son sens le plus plein et le plus authentique — exempt de culpabilité ou de déni — suscitant ainsi la nécessité d'une auto-éducation visant à améliorer la qualité de vie de l'enfant.

Mots-clés: Autisme, communauté, école, famille.

Introducción

La presencia de un niño con el trastorno del espectro autista, ya sea en el ámbito familiar, escolar o en el comunitario, representa un reto significativo y de mucha dedicación, por el hecho que esta condición, como bien se sabe, es la noción dimensional de un continuo, por lo tanto, no se asume como una categoría, donde se tiene sobre entendido que se altera cualitativamente un conjunto de capacidades en la interacción social, la comunicación y la imaginación.

El artículo presentado, tiene como propósito analizar diferentes teorías para crear una postura teórica sobre el manejo de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) desde la perspectiva de la familia, la escuela y la comunidad. La investigación se basa en un enfoque cualitativo y un método fenomenológico, dentro del paradigma interpretativo.

En cuanto a la estructura, el cuerpo del trabajo está conformado por los temas: Familia-escuela-comunidad: manejo para la integración del niño TEA; Trastorno del Espectro Autista, Evolución en el Tiempo; Proceso Interactivo para Niños con TEA; Autismo: Cognición, Perspectiva Educativa; Recorrido metodológico, los aportes de la familia, escuela y comunidad, hasta los hallazgos encontrados; A manera de conclusión: la aproximación teórica y Aportes originales.

Metodología

Los argumentos teóricos que soportan el propósito de analizar diferentes teorías para crear una postura teórica o aproximación conceptual basándose en las fortalezas y debilidades de las teorías existentes sobre el tema familia-escuela-comunidad con enfoque integrador para niños con trastorno del espectro autista (TEA) se sustentaron en el paradigma interpretativo, asumiendo el método fenomenológico. Esto se debe a que la comprensión del TEA requiere una exploración profunda de las experiencias subjetivas de las personas involucradas, y la fenomenología es un método que permite dicha exploración.

Partiendo de las experiencias subjetivas de informantes claves, Se realizó una entrevista a profundidad y la observación participante, se utilizó como instrumentos el diario y las notas de campo. Realizándose a través del desarrollo de las fases: preparatoria, de campo, interpretativa e informativa.

Resultados

Familia-escuela-comunidad: desde el manejo para la integración del niño TEA

La acción social tiene como principio que los tres anillos de formación de la persona son: la familia, la escuela y la comunidad. En un principio en el núcleo familiar es donde se asientan las raíces del desarrollo global de las personas, igualmente la escuela tiene como objetivo la continuidad del desarrollo integral del niño, con miras a su integración y participación en los distintos escenarios comunitarios.

En este orden de ideas, Cada familia, conforman un particular modo de asumir y construir su propia identidad, en ese ámbito es donde de forma natural se generan ciertas acciones, códigos o gestos que son interpretado o asumidos como canales de entendimiento entre sus integrantes, estos canales son únicos e irrepetibles. Esta característica propia de cada familia, son aplicadas a todos y cada uno de sus miembros, sin excepción alguna, aun habiendo entre ellos un niño con trastorno del espectro autista (TEA).

Ante esta situación, en la familia se propicia una serie de incertidumbre que van más allá de la calidad en la convivencia diaria, se proyecta hacia los espacios comunitarios, que como persona está llamado a frecuentar. Para el grupo familiar, sus preocupaciones están relacionadas con la necesidad de cómo entender las inquietudes del niño, al mismo tiempo, cómo mediar su integración en otros contextos sociales, por las particulares características que manifiesta el niño TEA.

En el entendido que esta condición tal como lo menciona Celis y Ochoa (2022) es producto de un trastorno del desarrollo neurológico asociado a una neurovariabilidad. En consecuencia, el niño TEA presentan problemas en la interpretación, recurriendo al uso de señales como son los gestos, al igual poca expresión facial, sumado a la marcada dificultad en las habilidades para desarrollar, mantener y comprender las relaciones a nivel de sociabilidad con otras personas.

Ante esta realidad, en seno familiar se experimentan ciertos cambios o acomodaciones a nivel empático, para intentar la interpretación de las pocas manifestaciones, tanto gestual, corporal e incluso algunos sonidos guturales, las cuales, son asumiéndolas como un tipo de señal o código, que expresa algún deseo o necesidad del niño, que sólo el grupo familiar es capaz de definir. En consecuencia, esas señales o códigos familiares son propios y exclusivo patrimonio de ese colectivo, producto de la dinámica diaria en que está inmersa.

Estas manifestaciones, en el entorno del niño TEA, al ubicarlas en plano teórico, hay que mencionar los postulados del Baron-Cohen (2008:99). Quien trata de explicar las dificultades de las personas con TEA para establecer comunicación y para crear relaciones sociales, argumentando que “Las personas con TEA tienden a estar más cercanas del extremo sistemático, mostrando una hipoactividad en casi todas las áreas cerebrales del circuito de la empatía”.

Esta afirmación, justifica porqué los miembros de las familias, padre, madre y hermanos, procuran adecuar la poca capacidad de empatizar que manifiesta el niño con autismo. Esto con la intención de propiciar en la medida de lo posible, el entendimiento y manejo dentro de su ambiente.

En otras instancias, se presentará el momento que el niño deba confrontar otros ambientes sociales, primeramente la incorporación a la escuela, (representada por el docente), como segunda instancia social en importancia para el niño, quien asume su formación, pero al igual que la familia, se inicia un proceso de interrelación con el niño, desde sus particulares características, es así como, se propician y experimentan ciertos cambios o acomodaciones, con la intención de favorecer una adecuada relación con esta persona y el nuevo ambiente con el que va frecuentar.

Este escenario, representa el primer paso de desprendimiento por parte de la familia, por así decirlo, suma nuevas inquietudes a sus miembros, que son proclives de manera consciente o inconsciente a no ceder voluntariamente a otras

instituciones o ambientes sociales, los pocos modos de entendimiento que han logrado con el niño, cerrando un canal tan importante como lo es la comunicación intersectorial (Familia-Escuela).

Al respecto, Curxart y Fina (2021:4) atribuye esta conducta, como de poca confianza de familia hacia el personal docente, al expresar que “los miembros de la familia manifiestan que: Muy pocos profesores disponen del tiempo y de los conocimientos para adaptar el entorno y hacerlo más confortable y menos amenazador para el niño con autismo”.

Por ello, el docente de los centros de educación inicial, debe proceder de manera incierta la forma de establecer posibles canales de entendimiento, apropiándose de herramientas a nivel de comprensión ante las reducidas manifestaciones del niño en el ambiente del aula, elaborar estrategias para abordar en una primera instancia el aspecto social, con mira a la integración en el ambiente académico. Las manifestaciones que el niño TEA demuestra en la escuela en algunos casos son diferentes a las que comparte con sus familiares: padres madre y hermanos en el hogar.

En tal sentido, es fundamental que el grupo familiar y el docente trabajen en conjunto para aplicar los mismos métodos y estrategias de apoyo y manejo al niño TEA, a fin de que se prepare para su posible integración en otros ámbitos comunitarios. Es cierto que a la familia no se le puede normar su funcionamiento; su modo de vida, estilo y procedimientos educativos, su manera de interpretar y asumir las conductas del niño, pero la escuela, sujeta a su accionar humanista, pudiera mediar para buscar mecanismo de aceptación no solo en el ámbito familiar, también en los entornos más cercanos al niño TEA.

Trastorno del Espectro Autista, Evolución en el Tiempo

La palabra autismo, aparece por vez primera en la literatura médica, gracias a al psiquiatra suizo Bleuler (1911), quien lo utilizó con la intención de referirse a una alteración propia de la esquizofrenia, al respecto Artigas y Paula (2012:98)

menciona que “utilizó de forma aleatoria la palabra para indicar la marcada tendencia de los pacientes esquizofrénicos a vivir encerrados en sí mismos, aislados del mundo emocional exterior”

Una década después, Jung (1921:49) acuñó los conceptos de personalidad extrovertida e introvertida, los cuales fueron significativos en la evolución del término *autismo*. Necesario es mencionar que, la introversión se consideraba una característica definitoria del autismo y, por consiguiente, de algunos casos de esquizofrenia. Criterios estos que se mantenía en el campo de la medicina, específicamente en el área de la psiquiatría. Al respecto, en palabras de Artigas y Paula (2012:569) manifiestan sobre el tema que:

Este enfoque definía a la persona con autismo como un ser profundamente introvertido, orientado hacia el mundo interior. El introvertido era para Jung una persona contemplativa que disfrutaba de la soledad y de su mundo interno; de manera que la introversión severa, denominada autismo, se creía que era característica de algunas formas de esquizofrenia

Ya para mediados del siglo XX, el psiquiatra austriaco Leo Kanner (1943), luego de estudiar los casos de un grupo de niños, introdujo la clasificación de autismo infantil temprano, Fiorilli (2024: s/p) menciona que Kanner “describe de manera detallada las dificultades de adaptación a los cambios en las rutinas, las dificultades para entablar lazos sociales consistentes, la sensibilidad a los estímulos, la ecolalia y las dificultades para realizar actividades espontáneas”.

Un año después de la publicación del artículo de Kanner, el austriaco Asperger (1944), Hace uso de la expresión “psicopatía autista”. Se cree que la adopción de este término, se realizó de manera fortuita, para de igual forma describir características muy similares que presentaban otro grupo de infantes por él observados. Ambas posturas, se mantuvieron en el campo de la medicina, específicamente en el área de la psiquiatría.

Gracias a los estudios y esfuerzos de Rutter (1972), así como Ritvo y Freeman (1978), durante la década de 1960, se logran una diferenciación clara de los criterios

diagnósticos del autismo, separándolo definitivamente de la psicosis o esquizofrenia. Este logro, fue determinante en la evolución del término, a la vez de reorientar la forma de diagnosticar, desde el ámbito clínico, al niño con autismo.

Otro aporte significativo lo generó Riviére (2000), quien profundiza el concepto con la noción del IDEA o Inventario del Espectro Autista. Modelo que permite la caracterización del nivel de afectación del Autismo, a la vez de entender con claridad en qué punto de un espectro autista multidimensional se encuentra una persona. Criterios que han influido en la aceptación en el Manual Diagnóstico y Estadístico V de los Trastornos Mentales en su última versión que se emplea hoy en día, donde se considera como un Trastorno del Espectro Autista (TEA).

En correspondencia con el recorrido histórico, al que se ha sometido el término autismo, sustentado por diversas investigaciones, la teoría ecológica de Bronfenbrenner, ha tenido gran trascendencia y presencia en las mismas. En ella se explica cómo el entorno en el que se desarrolla una persona influye en su desarrollo cognitivo, moral y relacional, siendo los distintos ambientes los responsables del proceso evolutivo del individuo.

Para Perona (2024:2), que vincula al contexto familiar como un sistema, dentro de la teoría Ecológica, afirma: “La familia tiene un papel central en el desarrollo emocional y la escuela en la socialización. Pero no son excluyentes, todos se relacionan y aportan en mayor o menor medida”. Por lo tanto, la forma en la que se comporte el niño también va a influir en el feedback que recibe del entorno.

En síntesis, el estudio del TEA, a través del tiempo y desde su aparición ha generado un interés, no solo en el campo del conocimiento científico y para las corrientes teóricas, es decir desde lo epistémico, también ha sido un factor determinante en la vida social y cultural, que con el transcurrir del tiempo va generando nuevos hallazgos y acomodaciones en cada sector al cual está vinculado.

Proceso Interactivo para Niños con TEA

Las personas que sufren del Trastornos del Espectro del Autismo (TEA), cuyos síntomas son de carácter generalizado, por lo tanto, afectan al desarrollo de la persona en su conjunto, durante toda la vida. Riviére, (2000:45), manifiesta “La etiqueta de TEA parece remitir a un conjunto enormemente heterogéneo de individualidades, cuyos niveles evolutivos, necesidades educativas y terapéuticas, y perspectivas vitales son enormemente diferentes...”

Tomando como base este argumento, se considera fundamental responsabilidad natural y necesaria del entorno familiar en el cuidado y manejo de personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Según Riviére (2000:45), esta responsabilidad es “cuidar y velar por su supervivencia, educarlas y formarlas para vivir en la comunidad social de referencia o en otras más o menos allegadas” por lo tanto, es preparar a la persona con TEA para vivir en la comunidad, promoviendo su inclusión social.

El rol familiar que asume como propósito principal la integración social del niño con TEA, no siempre se presentó como se concibe en la actualidad, por décadas, la aceptación a nivel general del modelo clínico-médico, estuvo negado participación de la familia. No fue sino hasta principio del nuevo milenio, donde se asume la importancia del manejo del niño con TEA por parte de la familia, gracias a la aparición del modelo sistémico/social, donde Bryk y Cuellar (2016) se entiende que el individuo no es un ser aislado sino familiar, por lo tanto, un miembro activo y reactivo de sus diferentes grupos de pertenencia. Este modelo, le asigna gran importancia a las funciones de la familia, como grupo primario y vinculado afectiva y socialmente con el niño, es donde se asimila el papel educativo-estimulador, al mismo tiempo la facultad de propiciar un ambiente normalizador-integrador como un principio sin discusión.

Entendiéndose entonces, que la familia del niño con TEA, es el grupo de referencia que permite, por lógicas razones, propiciar los primeros aprendizajes

sociales, además de incluirlo, según su patrimonio tribal, poco a poco en el contexto de un clima adecuado y lúdico en la sociedad en que se inserta.

Igualmente, gracias al intercambio que cada uno de los miembros de la familia sostiene con el niño autista, es posible establecer ciertos códigos o canales de entendimiento que facilitan la comprensión, de sus necesidades tanto afectivas como fisiológicas, así haya ausencia total del lenguaje hablado y desconexión de su entorno inmediato. Estos códigos, son exclusivos del ámbito familiar, por lo tanto, la interpretación y decodificación, es de su patrimonio, que en la mayoría de los casos no son transmitidos a otras instancias comunitaria, donde con el tiempo, el niño autista deba interactuar.

En estos espacios sociales que, por obvias razones, desconocen dichos códigos, se encuentra ante la imposibilidad de interactuar de la persona con autismo, siendo una barrera que limita la intención de compartir con el niño TEA, ya que, por razones culturales, a nivel de comunidad, las interacciones se dan a través del uso de la palabra, como medio natural e idóneo, obviándose otros mecanismos de interacción.

Para efecto del artículo, al abordar el tema de la convivencia en el ámbito comunitario, es necesario definir "comunidad". contexto social fundamental para el desarrollo de los niños con TEA, como cualquier otro niño, necesitan y tienen derecho a participar en ella. Para Osorio (2023:12) la comunidad es:

Un espacio físico o territoriales delimitables, en los cuales las personas que los habitan, tienen conciencia de pertenencia o identificación con algún símbolo local y que interaccionan entre sí, con más cohesión que en otro contexto, donde, además, operando redes de comunicación, intereses y apoyo mutuo, todo esto con el propósito de alcanzar determinados objetivos, así como de satisfacer necesidades, resolver problemas o desempeñar funciones sociales relevantes a nivel local.

En estos espacios físicos, uno de las instituciones que tiene enorme relevancia, por su condición de ente socializador, es la escuela, espacio social que representa

el enlace ideal entre la familia con las distintas instituciones y demás factores en los que está constituida una determinada comunidad. Es ella, específicamente en el nivel inicial, donde en un principio acude los padres para iniciar el proceso de socialización e integración de sus hijos.

Por consiguiente, como espacio social y segunda instancia en importancia para la socialización e integración del niño TEA Sandoval (2023), manifiesta y reafirmar la relevancia de la colaboración interdisciplinar, con miras a arribar de forma efectiva a un diagnóstico preciso y la intervención educativa apropiada. El abordaje y apoyo escolar pertinente con personal docente calificado, el soporte institucional y la colaboración de diferentes especialistas garantizará la verdadera inclusión.

En cuanto a lo ontológico, la relevancia de la acción interdisciplinar, está asociada, además de la participación de profesionales de la conducta, con la participación de miembros de la familia y la acción del docente del aula. Por el hecho de que la acción interdisciplinaria es producto de los aportes de diferentes profesionales, siendo parte del contexto cultural donde se desarrolla el niño TEA, en el campo teórico, se puede vincular a la posición epistémica que desarrollo Vygotsky (1987), quien le da especial relevancia a la influencia de la cultura en la formación de los procesos psicológicos superiores.

Para Vygotsky, (1987:125), Los procesos psicológicos superiores “se originan en la interacción social y son exclusivamente humanos”. Considera que ellos regulan la acción en función del control voluntario y durante su organización usan formas de mediación, particularmente la semiótica. Siendo estos los procesos psicológicos superiores, que permiten al individuo regularse en sociedad, Pineda (2011:5), considera que estos procesos tienen su origen “primero en lo exterior al sujeto, es decir, en la cultura. Luego, mediante un proceso de internalización, estas funciones de regulación son apropiadas por el sujeto, automatizándose y convirtiéndose en parte de su estructura cognitiva”.

Autismo: Cognición, Perspectiva Educativa

En el ámbito cognitivo, las personas con TEA (Trastorno del Espectro Autista) presentan dificultades en diversas áreas, incluyendo el lenguaje, el razonamiento, la flexibilidad cognitiva, las funciones ejecutivas y el aprendizaje. También suelen tener una atención muy focalizada, que Sevilla (2020) describe como "en túnel".

Para apoyar su desarrollo, hay que dar una enseñanza personalizada que se adapte a sus necesidades individuales, incluyendo su nivel evolutivo, perfil cognitivo y sensorial, y estilo de aprendizaje. Al respecto, Urbano (2022) a través de la Tesis Doctoral; Cultura escolar inclusiva de niños con trastorno del espectro autista, confirmó que la verdadera cultura escolar inclusiva con visión pluralista, transformadora y trascendental, proporciona y fortalece oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

En cuanto al tema tratado, donde lo cognitivo está asociado a lo psicológico y la influencia y posición empática de factores externos, tienen relevancia, se debe considerar, para el análisis en el tema, a *la teoría de la mente*, posición epistémica donde se sostiene que una persona la posee cuando es capaz de atribuir estados mentales a los demás y a sí mismo.

Este principio ha influido en gran parte en distintas teorías cognitivas para realizar una explicación de los comportamientos de las personas. Este cuerpo teórico se genera, a partir de los presupuestos planteados por Rubia (2018:45), manifestando que: "Un individuo tiene una teoría de la mente si se atribuye estados mentales a sí mismo y también los atribuye a otros". En el caso específico de los niños que presentan TEA, Barón – Cohen (1987:18), es quien vincula la teoría de la mente con esta condición del neurodesarrollo, siendo uno de sus máximos representantes, en este sentido argumenta que:

A través de conceptos tales como desear, creer, pensar, intentar y otros, el niño puede dar orden y unificar la diversidad de comportamientos de los otros niños y, además, puede anticiparlos haciendo uso de la inferencia. La Teoría de la

Mente estaría compuesta justamente de un sistema de conceptos que representan estados mentales y unos mecanismos de inferencia que permiten predecir y explicar conductas en función de las reglas de interconexión entre los elementos del sistema.

Esta hipótesis estaba parcialmente soportada en el análisis de Leslie y Frith (1987:22) sobre las habilidades cognitivas “subyacentes en los niños normales de 2 años para comprender el juego de ficción, así como con la observación realizadas”, Meltzoff y Borton, (1979) manifiestan que los niños con autismo muestran alteraciones en la imaginación. Por ello se considera que la teoría de la mente es un constructo que permite explicar las diversas ejecuciones, desarrollos y variabilidades en los sujetos autistas.

Discusión

En esta investigación, como base a la revisión y análisis de las teorías de la mente (ToM) en TEA, la teoría socio-cultural de Vygotsky y la teoría ecológica de Bronfenbrenner. La ToM, propuesta por Baron-Cohen como "ceguera mental", explica las dificultades sociales de los TEA. Concluye el manejo del niño TEA, en el ámbito familiar, escolar y comunitario desde una perspectiva integradora, precisa la interacción de elementos epistémicos teóricos sólidos, por lo que la producción obtenida se sustenta en los componentes:

La aceptación es un componente crucial en el manejo de individuos con Trastorno del Espectro Autista (TEA) tanto en el contexto familiar como en el escolar y la comunidad. Para la familia, implica pasar de la resignación a la acción, buscando asesoramiento y herramientas para mejorar la calidad de vida del niño. En el entorno escolar, la aceptación implica adaptación del currículo, apoyo emocional y colaboración entre educadores y padres. La aceptación en la comunidad promueve la inclusión social de personas con TEA, desafiando estereotipos y fomentando su participación plena.

Autoformación para la conciliación es el componente que se sucede después de la aceptación, en el contexto de una persona con Trastorno del Espectro Autista (TEA),

se refiere a la individualización del apoyo y la intervención, que se debe procurar en los distintos ambientes. Esto significa reconocer que cada individuo con TEA es único. Por lo tanto, es necesario que los entornos donde interactúa la persona con TEA se documenten y se formen sistemáticamente sobre el TEA para poder brindar un apoyo de acuerdo a sus características e integración.

Sentido de honestidad en correspondencia y vinculación directa con los componentes precedentes y los aportes de los informantes, el sentido de *honestidad* viene a ser un elemento puntual en la prevención de las barreras en cuanto al manejo del niño TEA, ya que representa la vinculación dialéctica y libre de prejuicios entre los ámbitos sociales más cercanos a la persona que padece esta condición. La comunicación transparente de cualquier avance o estrategia beneficiosa para personas con TEA es crucial para mejorar su atención y comprensión. Compartir detalles de experiencias exitosas enriquece el conocimiento sobre cada caso y el cuerpo teórico del TEA, beneficiando a individuos y profesionales.

55

Amplitud ambiental es la conjugación de la praxis de los tres componentes anteriores. La amplitud ambiental se entiende entonces desde la aceptación en lo familiar y escolar, con vinculación a lo comunitario; asumiéndose la autoformación para la conciliación, como un principio que se da por peso específico en los miembros de la familia y la actitud investigativa y de formación permanente del docente, sin exceptuar otros espacios sociales, quienes deben ser formados por instancias de lo familiar y escolar.

En este sentido, el manejo del niño TEA desde los ámbitos sociales ya mencionados, se ve altamente beneficiado cuando los actores responsables de esa acción asumen el criterio de la aceptación en su justa y amplia concepción, separado de cualquier sentimiento de culpa o negación, lo cual crea la visión de auto formarse para mejorar su calidad de vida. Igualmente, esta aceptación esta correlacionada, desde la dialéctica, con el sentido de honestad y confiabilidad que se da entre los miembros de las distintas instancias sociales, abriendo espacios a

la concreción de la amplitud ambiental que influye en los tres contextos que fueron asumidos en la investigación.

Referencias

- Artigas J, Paula I. (2011). Neuropsiq. El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. España. Asociación Española de Neuropsiquiatría
- Baña, M. (2015) El rol de la familia en la calidad de vida y autodeterminación de las personas con trastorno del espectro del autismo. Disponible en: <http://www.5cielo.edu.uy/scielo.php?script=sciarttext&pid=S168842212015000300009> Consultado en: 2024, febrero 12.
- Baron-Cohen, S. Leslie, A y Frith, U. (1985). Cognition. ¿El niño autista tiene una "teoría de la mente"? Inglaterra. Revista Británica.
- Baron-Cohen, S. (1987). Psicología del Desarrollo. Autismo y juego simbólico. Inglaterra. Revista Británica.
- Bleuler, E. (1911). La demencia precoz. El grupo de las esquizofrenias. Disponible en: <https://www.casadellibro.com/libro-dementia-praecox-o-el-grupo-de-las-esquizofrenias/9789876490294/4772264> Consulta: 2024, marzo 17
- Brik, E. y Cuellar, B. (2016). ¿En qué se diferencia el modelo Sistémico Familiar de otros modelos Psicoterapéuticos? Disponible en: <https://iadsistemica.com/terapia-familiar/diferencia-modelo-sistemico-otros-modelos-psicoterapeuticos/> Consulta en: 2024, mayo 14.
- Curxart, F. Fina, L. (2021). El autismo: Aspectos familiares. Disponible en: https://juntsautisme.org/wp-content/uploads/2021/01/FAMILIA_El-efecto-de-un-hijo-con-autismo-en-la-familia.pdf Consulta en: 2024, junio 5.
- Fiorilli F. (2024). Intersecciones. Autismo. Evolución del término. Característica y Especificaciones. México. Universidad de Monterrey.
- Jung, C. (1921). Tipos Psicológicos. Obras Completas Vol. 6. España. Trotta.
- Kanner, L. (1943). Nervous Child. Autistic disturbances of affective contact. Nervous Child. E.E.U.U. Revista Académica.
- Leslie, A. Frith, U. (1987). Psicología del Desarrollo. La comprensión de los niños autistas sobre ver, saber y creer. Inglaterra. Revista Británica
- Meltzoff, A. y Borton, R. (1979). Nature. Intermodal matching by human neonates. Inglaterra. Revista Británica.
- Osorio, O. (2023). Alteridades. El concepto de *comunidad* en los proyectos de intervención comunitaria: disonancias, opacidades y rupturas. México. Universidad Autónoma Metropolitana.

- Perona, U. (2024) La teoría de Bronfenbrenner: Todos los entornos que influyen educativamente en el niño. En Línea. Disponible en: <https://saposyprincesas.elmundo.es/viajar-con-ninos/alojamientos/campings-de-tarragona/> Consulta en: 2024, abril 2
- Pineda, W. (2011). Educación humanismo. La teoría de la mente en educación desde el enfoque socio-histórico de Lev Vigotsky. Caracas. Universidad Simón Bolívar.
- Regader, B (2015) La Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky. Disponible en: <https://psicologiaymente.com/desarrollo/teoria-sociocultural-lev-vygotsky>. Consulta en: 2024, agosto 17.
- Ritvo, H y Freeman B. (1978). JAACAP. Investigación actual sobre el síndrome autista. E.E.U.U. Academia Americana de Psiquiatría Infantil.
- Rivière, A (2000). El Tratamiento del Autismo. Nuevas Perspectivas. Disponibles en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=428635> Consulta en: 2024, marzo 12
- Rivière, Á. (2001). El tratamiento del TEA como trastorno del desarrollo en El tratamiento del TEA. Nuevas perspectivas. Disponible en: <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v17n78/1990-8644-rc-17-78-214.pdf>. Consulta en: 2024, agosto 18.
- Rubia, F. (2018) Anales Ranm. La teoría de la mente. España. Real Academia de la Medicina.
- Rutter, M. (1972). J.A.C.S. La esquizofrenia infantil reconsiderada E.E.U.U. Academia Americana de Psiquiatría Infantil.
- Sandoval G. (2023), Paradigma. Trastorno del espectro autista: miradas interpretativas sobre el diagnóstico y la intervención educativa. Venezuela. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Sevilla, A. (2020). Trastorno del espectro autista (TEA) – GRADO 2. Disponible en: <https://equipoautismomurcia.com/> Consulta en: 2024, marzo 17.
- Urbano, H. (2022). Cultura escolar inclusiva de niños con trastorno del espectro autista. Tesis doctoral de la Universidad Bicentennial de Aragua Turnero. Aragua. Venezuela.
- Vygotsky, L. (1987): Historia del desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores. Ciudad de la Habana Cuba. Científico Técnica.
- Wood, D. Bruner, J. Ross, G. (1976). Psicología y Psiquiatría Infantil. El papel de la tutoría en la resolución de problemas. Madrid. Asociación Española de Psiquiatría de la Infancia y la Adolescencia.

GESTIÓN DE RIESGO OPERACIONAL EN LA EDUCACIÓN MILITAR

Robert A. Leal P.

Doctor en Ciencias de la Educación (UBA)

Fuerza Armada Nacional Bolivariana

roarlepe1405@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-1824-4249>

Fecha de aceptación: enero 2026 Fecha de publicación: julio, 2026

Resumen

La necesidad de proveer herramientas, conjuntamente con procedimientos en el servicio educativo proporcionados por la Fuerza Armada Nacional Bolivariana a la sociedad, fue la inquietud para reportar avances de una tesis doctoral cuyo propósito fue generar una aproximación teórica, conceptual, ontoepistémica y axiológica del sistema de gestión de riesgo operacional en el Comando de la Aviación del Ejército Bolivariano, sustentada en el cognitismo de Bruner (2001) el constructivismo de Piaget (2007) y Ausubel (2002) así como el conectivismo de Siemens (2006). Metodológicamente, se empleó el paradigma interpretativo, mediante una metodología cualitativa por medio del método fenomenológico hermenéutico en las fases: Preparatoria, trabajo de campo, interpretativo e informativo, estableciendo como escenario el referido Comando y como sujetos en estudio 03 profesionales que laboran en esta área, de los cuales se obtuvo información con la aplicación de un protocolo de entrevista semi estructurada, interpretada mediante la categorización, triangulación y teorización a partir de un ejercicio reflexivo, tomando en cuenta que el Comando, tiene la misión de *proveer apoyo y servicio de combate en las operaciones escenificadas en el territorio nacional, previendo la formación, capacitación, así como actualización de acuerdo al desarrollo tecnológico*.

Palabras Clave: Axiología; educación militar; ontoepistemología; sistema de gestión; riesgo operacional.

Operational risk management system in military education

Abstract

The need to provide tools, together with procedures in the educational service provided by the Bolivarian National Armed Forces to society, for decision-making in the different phases of operations, became a concern for the development of a doctoral thesis whose purpose will be to generate a theoretical, conceptual, ontoepistemic and axiological approach in the courses of the operational risk management system in the Bolivarian Army Aviation Command, based on Bruner's cognitivism (2001) together with the constructivism of Piaget (2007) and Ausubel (2002), as well as the connectivism of Siemens (2006). Methodologically, the

interpretive paradigm will be used, through a qualitative methodology by means of the hermeneutic phenomenological method in the phases: Preparatory, fieldwork, interpretive and informative, establishing as a scenario the Bolivarian Army Aviation Command and the subjects under study will be five (05) professionals who work in this area. In this regard, information will be obtained through observation and interview techniques, using a semi-structured interview protocol as an instrument. This information will be interpreted through categorization, triangulation, and theorization generated by the theoretical approach. This is based on a critical reflective exercise on the performance of military human talent, taking into account that the Command's mission is to provide support and combat service in operations carried out within the national territory, providing training, capacity building, and updating in accordance with technological developments.

Keywords: Axiology; military education; ontoepistemology; management system; operational risk.

Système de gestion des risques opérationnels dans l'enseignement militaire

Résumé

Le besoin de fournir des outils et des procédures dans le cadre du service éducatif offert par les Forces armées nationales boliviennes à la société a motivé le présent rapport d'étape d'une thèse de doctorat. Cette thèse visait à élaborer une approche théorique, conceptuelle, onto-épistémique et axiologique du système de gestion des risques opérationnels au sein du Commandement de l'aviation de l'Armée bolivienne, en s'appuyant sur le cognitivisme de Bruner (2001), le constructivisme de Piaget (2007) et d'Ausubel (2002), ainsi que le connectivisme de Siemens (2006). Sur le plan méthodologique, le paradigme interprétatif a été employé, utilisant une méthodologie qualitative fondée sur la méthode phénoménologique herméneutique, articulée autour des phases suivantes : préparatoire, enquête de terrain, interprétative et informative. L'étude a été menée au sein du Commandement susmentionné, auprès de trois professionnels travaillant dans ce domaine. Les informations ont été recueillies au moyen d'entretiens semi-structurés, puis interprétées par catégorisation, triangulation et théorisation à partir d'un exercice réflexif. Il a été tenu compte du fait que la mission du commandement est d'assurer le soutien et le service au combat lors d'opérations menées sur le territoire national, notamment la formation, l'instruction et le perfectionnement professionnel en fonction des avancées technologiques.

Mots-clés: Axiologie; formation militaire; onto-épistémologie; système de gestion; risque opérationnel.

Introducción

La educación en el escenario mundial, es concebida como un proceso social que refleja las complejidades socioculturales, así como la producción de conocimientos que permiten a los sujetos transformar no solo el pensar, sentir o actuar, sino el entorno y adaptación a la realidad en la cual se desenvuelven los individuos. En este sentido, Arana e Ibarra (s/f) argumentan que en la actualidad los procesos educativos “tienen la misión preservar como desarrollar la cultura humana en su contexto histórico y específico” (p. 22) por tal razón la comprensión de la vinculación cultura, educación, sociedad sea esencial para cumplir con los requerimientos de los colectivos humanos.

De esta manera, se espera trascender los desafíos globales de carácter económico, social y político que cuestionan la educación, así como su contribución en el desarrollo de las naciones, de manera que se resuelvan los problemas de la humanidad. Para ello, la Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación (2020) sugiere que se introduzcan procesos formativos o capacitación en áreas prioritarias, de acuerdo a enfoques innovadores para el desarrollo de contenidos y evaluación de aprendizajes.

Bajo este escenario, se reflejan los cambios experimentados por las sociedades en el ámbito militar, los cuales han conducido a los sujetos sociales a adaptarse ante la emergencia de paradigmas innovadores para afrontar los escenarios tanto de relaciones internacionales, como de seguridad y defensa de las naciones, los cuales están relacionados con las operaciones en un territorio, ambiente o superficie para la interrelación en el rediseño de procesos, prevención de contingencias, entre otros, encaminados a elevar la eficiencia de los procedimientos aplicados durante la etapa de adiestramiento. En este orden de ideas, Silva, Fontes y Goncalves (2020) manifiestan:

Aunque todas las actividades humanas conllevan un elemento de riesgo, las operaciones militares comprenden generalmente mayores que las demás ocupaciones. Estos riesgos se derivan del uso de tecnologías innovadoras, en

entornos inciertos y variables, contra enemigos que constantemente adaptan sus tácticas para explotar vulnerabilidades percibidas. (p. 60)

Lo argumentado por los autores, presentan a la gestión de riesgos operacionales como una herramienta efectiva para analizar los procesos de toma de decisiones en los niveles operacionales de las organizaciones militares, en especial en las aéreas con estándares de seguridad. Para ello, se debe desarrollar un proceso de adiestramiento previamente planificado, así como estructurado en ambientes instruccionales que incluyen contenidos, actividades apoyadas en recursos o materiales para generar cambios tanto en los conocimientos adquiridos, como en las habilidades y capacidades para un aprendizaje significativo.

Entonces, la estructuración de estos procesos de formación cuyo procedimiento implica preparar recursos para el aprendizaje, que contiene guías, manuales y estándares mediante el desarrollo de metodologías con la finalidad de identificar las prácticas relacionadas con la gestión de riesgos operacionales, las cuales prevé el uso efectivo y eficiente de los elementos vinculados a este. Así, diversos países como el Reino Unido en Europa, además de Estados Unidos, Australia, Brasil, Argentina, Ecuador en América Latina, entre otros, como lo señala Mat Ghani y Zheng Yi (2018) han recurrido al establecimiento de una política de riesgos para apoyar las decisiones estratégicas, tácticas y operacionales en las fuerzas armadas respectivas.

Se destaca, el proceso aplicado en la formación y capacitación, se sustenta en una metodología direccionada hacia la prevención de contingencias en las operaciones, considerando las amenazas estratégicas potenciales, mediante una valoración del impacto conjuntamente con la probabilidad de ocurrencia de los evento comparados con otros, previa estimación de las consecuencias económicas, accidentes, factores sociales como estructurales; además, con la gestión orientada a la ejecución de una formación que permite la identificación de aspectos teóricos como los metodológicos para mitigar los casos de peligro, prescripción de

procedimientos con su debida planificación, así como con las medidas preventivas según los parámetros establecidos en el material de referencia elaborado.

En Venezuela, corresponde a la Fuerza Armada Nacional Bolivariana, en adelante FANB, llevar a cabo una gestión de riesgos en las operaciones, tomando en cuenta la realización de las contingencias que pueden provocar pérdidas bien sea por errores humanos, tecnológicos, procesos internos defectuosos o acontecimientos externos, tales como accidentes, desastres naturales, entre otros. Para ello, los sujetos sociales deben recibir instrucción y/o adiestramiento que permita desarrollar estrategias para anticiparse a estas amenazas, así como evaluar los daños potenciales en que se puede incurrir, mediante el uso de diferentes técnicas, procedimientos, desarrollo de estructuras organizacionales, sistemas de documentación, información y capacitación.

Esta situación, a juicio de Ramírez, Paredes y Vásquez (2017) posibilita la actuación del personal en escenarios operativos tanto en tiempos de paz como de guerra con fines preventivos, bien sea para la identificación, medir, controlar, mitigar y dar seguimiento a los posibles eventos que pudiesen generar pérdidas en el componente militar. Derivando, el establecimiento de una metodología para la gestión y manejo de riesgos operacionales, pudiendo afectar tanto factores externos como internos, entre los cuales destacan la detección de grupos irregulares, siembra de sustancias estupefacientes, transporte de personal especializado o tropas, búsqueda de embarcaciones ilegales que violen la soberanía nacional, entre otros.

Además, estos riesgos son asumidos como un sistema que refleja la unión cívico militar que, mantiene un despliegue operacional en todas las áreas de impacto, mediante un adiestramiento que incluye no solo los conocimientos teóricos, sino un entrenamiento orientado hacia la preparación física, técnica y psicológica que posibilite afrontar la situación de peligro o amenaza para los sujetos sociales; previa consideración que el proceso educativo unido a las contingencias,

se convierten en un instrumento operativo para los cambios de conciencia y desarrollo personal.

De esta manera, se introducen cambios en la esfera militar en lo que concierne a la instrucción y/o adiestramiento, porque las organizaciones castrenses han realizado cambios operativos, así como funcionales para adaptarse a las orientaciones políticas, además doctrinarias que guían el desarrollo interno y del país, apoyado en el Plan Estratégico de Educación Militar, sustentado en una concepción holística para potenciar las necesidades del talento humano con creatividad para responder a las demandas educativas o formativas en el ámbito de las estrategias y operaciones defensivas de la nación.

En este marco de actuación, la educación militar se orienta a reforzar los contenidos actitudinales de defensa y una concepción militar en la formación de los sujetos sociales. Además, establece como premisa que la educación para la defensa integral debe ser transversal al sistema educativo nacional, a fin de promover, integrar y facilitar la participación social en la salvaguarda de la soberanía, identidad nacional e integridad territorial, de acuerdo a los principios de pertinencia, compromiso social, integralidad, equidad y actualización permanente.

En este sentido, se concibe como una de las particularidades del proceso educativo es la formación castrense en un marco institucional, en el cual los sujetos sociales comparten funciones académicas tanto el personal civil como el militar, alineados según lo argumenta Jiménez (2021) a través de una educación militar con el propósito que el personal que allí labora asuma en las distintas áreas del conocimiento, una planificación de los contenidos o programas que imparte para el contexto universitario militar.

Así, el Comando de la Aviación del Ejército Bolivariano busca adiestrar al personal militar profesional y no militar, considerando que la doctrina a la cual se adscribe se sustenta en tres niveles: básica, operacional y táctica; siendo la operativa un sistema castrense que comprende el estudio, planificación, así como adopción de medidas relacionadas con la preparación del potencial nacional para la

protección y resguardo del país. En virtud de ello, la seguridad y defensa de la nación se debe sustentar en el principio de corresponsabilidad, con la intención de realizar acciones en la prevención de amenazas mediante un sistema de gestión de riesgos operacionales, es decir, actuar ante contingencias que pueden ocasionar pérdidas por errores humanos, tecnológicos, procesos internos defectuosos o acontecimientos externos como accidentes, desastres naturales, entre otros.

Producto de estos argumentos, se destacan las bondades educativas que poseen los cursos en el referido Comando, considerando los cambios sociales, políticos, culturales y económicos del entorno, a los cuales debe dar respuesta; ligados a los avances tecnológicos del presente siglo que, obligan al desarrollo de habilidades para reclamar los procesos de transformación que orientan el proceso de formación, perfeccionamiento y desarrollo integral de los integrantes de la FANB, por medio de actividades sustentadas en los valores superiores del Estado, éticos, morales, culturales e intelectuales.

En este orden de Ideas, Brito (2017) expresa que los cursos se orientan hacia una formación integral e interdisciplinaria, que permita un desenvolvimiento de los sujetos sociales en los estamentos públicos o privados mediante una cultura humanística, científica, de investigación y espiritual, así como promocióne liderazgo, autogestión; además, desarrolle competencias, facilite la adaptación de los conocimientos a las transformaciones continuas de la ciencia y la tecnología, con énfasis en la observancia y respeto de los Derechos Humanos. Aunado a ello; participe en las actividades, programas o gestiones, de manera logística y estratégicamente, para encauzar la construcción de un proyecto de país incluyente, que marque en sincronía armónica las bases éticas del cuerpo castrense.

No obstante, en el referido Comando se ha evidenciado la necesidad de replantear la forma tradicional con la cual se desarrolla el adiestramiento a corto plazo, porque los cursos son implementados con una escasa relación entre los contenidos y los aspectos operativos, siendo esta razón la conducente a la adaptación de procedimientos contingenciales ante las demandas o requerimientos

de la institución. Asimismo, se observa en las sesiones de entrenamiento práctico, la metodología aplicada se presenta descontextualizada de acuerdo a los avances en el ámbito de la aviación militar, así como con los pedagógicos y tecnológicos que permitan vincular la formación con aspectos operacionales con la finalidad de desarrollar eficazmente sus funciones.

Entonces, al enfocar los procesos pedagógicos y tecnológicos en el ámbito de los cursos del sistema de gestión de riesgo operacional en este Comando, se está acercando el acto educativo al soporte teórico del modelo curricular, así como de las estrategias y competencias mínimas, traspoladas al ejercicio profesional con apoyo académico, en las áreas de conocimiento o para otras actividades afines, haciendo uso de las tecnologías emergentes.

Si bien es cierto, se reconoce la importancia de los temas o contenidos impartidos, el material de apoyo, en algunos casos, se presenta como tedioso, desactualizado, repetitivo; además, en la metodología aplicada por los facilitadores se aprecia un vacío relacionados con conocimientos sobre la realidad, carente de integración de acuerdo a los roles protagónicos desempeñados por este componente en la sociedad, dejando de lado la proyección social asignada en el marco legal derivadas de las concepciones sobre seguridad, defensa, prevención de amenazas o contingencias asociadas a pérdidas por errores humanos, tecnológicos, procesos internos defectuosos o acontecimientos externos como accidentes, desastres naturales, entre otros.

Es importante destacar que, la situación tiene entre sus posibles causas las deficiencias conceptuales en el diseño instruccional de los cursos en las operaciones, así como la necesidad de actualización de conocimientos por parte del talento humano militar que realiza labores operacionales, además, la exigencia de adaptación de los procedimientos contingenciales de acuerdo al marco legal que proyecta la participación de este personal en el desarrollo nacional, que responda a enfoques emergentes en el ámbito educativo, cuyo proceso adquiere un carácter integral, flexible y con capacidad para ofrecer entrenamiento, adiestramiento,

capacitación o perfeccionamiento de acuerdo a la realidad de este componente, conjuntamente con el marco legal que proyecta la participación de este personal en el desarrollo nacional.

Surgiendo así, la necesidad de reportar avances de una tesis doctoral cuyo propósito fue generar una aproximación teórica, conceptual, ontoepistémica y axiológica del sistema de gestión de riesgo operacional en el Comando de la Aviación del Ejército Bolivariano, cuya relevancia se direcciona a ayudar en el gerenciamiento del riesgo y la seguridad operacional. Además, tiene como alcance la vinculación de los sujetos a la realidad social, colectiva, comunitaria, es decir, de los espacios abiertos, fuera de los muros institucionales y sin el sacrificio de conocimientos memorísticos o repetitivos, la cual fue abordada bajo un paradigma interpretativo, haciendo uso de un enfoque cualitativo con apoyo del método fenomenológico hermenéutico en las fases: Preparatoria, trabajo de campo, interpretativo e informativo, cuyo escenario fue el Comando de la Aviación del Ejército Bolivariano y cinco (05) profesionales que laboran en esta área como informantes..

Metodología

En relación a la Metodología que direccionó el proceso investigativo, se asumió el paradigma interpretativo, como lo señala Della Porta y Keating (2013) a partir de un planteamiento holístico, con el propósito de comprender el fenómeno estudiado en el Comando de la Aviación del Ejército Bolivariano. Además, se apoyó en el método, fenomenológico, como lo señala Martínez (2013) en el cual las situaciones “...son percibidas, experimentadas, así como vividas por los sujetos...” (p. 101) quienes entienden y disciernen razonamientos realizados a partir de los aportes de los informantes en la investigación.

Este método, fue respaldado con la hermenéutica con la finalidad de percibir los significados del fenómeno en estudio, como lo argumenta Martínez (2013) a través del “arte de interpretar para buscar significados en un fenómeno determinado” (p. 110) a fin de concretar la realidad estudiada. Asimismo, se enmarcó en una postura

cualitativa, porque busca el entendimiento del comportamiento humano, mediante la exploración de las relaciones sociales en el Comando de la Aviación del Ejército Bolivariano, sin perder la esencia de lo que estos expresan, respetando identidades, juicios y reconociendo subjetividades.

Se destaca que, el procedimiento seguido se efectuó a partir de cuatro etapas, reseñadas por la Universidad Bicentennial de Aragua (2021) en la cual la Fase I o Preparatoria condensa la información en el plano empírico como teórico. En la Fase II o Trabajo de Campo, se realizó la recolección de la información mediante una aproximación del investigador con el escenario, definido por Taylor y Bodgan (citados en Duarte y Parra, 2018) como el contexto más propicio en el cual se establecerá relaciones con los informantes; es decir, en el Comando de la Aviación del Ejército Bolivariano, ubicado en la Base Aérea Generalísimo Francisco de Miranda, La Carlota; estableciendo como sujetos clave, a tres (03) profesionales: dos facilitadores y un participante, que cumplieron con los criterios de inclusión.

Inmediatamente, se continuó con la Fase III o Interpretativa que estructuró e integró la información mediante una entrevista semiestructurada, que permitió la saturación de la información a través de la categorización, como lo argumenta Teppa (2012) mediante categorías emergentes con carácter inductivo; para establecer coincidencias que generó un análisis abierto o descriptivo, axial, relacional y selectivo con visión holística; seguida por la triangulación mediante comparaciones de la opinión de los informantes, referentes teóricos y la posición que asumida el investigador.

De este procedimiento, se derivó la validez interna considerando las relaciones causales que se establecieron en el análisis e interpretación de los hechos subyacentes, que reflejó una transferibilidad o aplicabilidad a otros contextos de estudio. Finalmente, en la Fase IV denominada Informativa, mediante la presentación como difusión de los hallazgos obtenidos durante el proceso investigativo a través de la elaboración de la tesis doctoral; es decir, la aproximación teórica generada.

Resultados

En correspondencia con el procedimiento metodológico, se desarrolló la reducción de la información como plantea Miles y Huberman (1994) citado por la UBA (2021) con la finalidad de resumir, codificar y descomponer en categorías emergentes, a partir de matrices de codificación axial con su respectivos diagramas complementados con el análisis de la realidad, para contribuir y establecer aportes a la investigación. Por consiguiente, los hallazgos de la investigación se derivaron a partir del análisis e interpretación de la información recopilada de los informantes en doce (12) categorías y treinta y seis (36) subcategorías con la respectiva reconfiguración, como se muestra en el Cuadro 1.

Tabla 1

Categorías y subcategorías emergentes de acuerdo a cada Informante

Tema	Categoría	Subcategorías			Reconfiguración
		Informante 1	Informante 2	Informante 3	
Visión ontoepistémica, axiológica y conceptual del sistema de riesgo operacional	Relaciones Laborales	Vinculación e integración	Seguridad laboral	Competencias del personal	Planificación, conducción y ejercicios prácticos en los riesgos operacionales
	Relaciones Institucionales	Coordinación de acciones	Cumplimiento de la normativa	Planificación militar	
	Construcción de conocimientos	Transformación de prácticas	Comprensión sistemática	Realimentación	Desafíos en los riesgos operacionales
	Sistema de Riesgo Operacional	Vulnerabilidades y amenazas	Respuestas ante vulnerabilidades	Normas de seguridad en operaciones	
	Procedimientos contingenciales	Planificación	Respuestas inmediatas	Eficacia operativa	
	Aspectos claves del sistema de riesgo operacional	Factores	Elementos	Implementación y mantenimiento del sistema	
Educación Militar	Condiciones para la integración de conocimientos	Aportes disciplinares	Formación y capacitación	Generación de saberes	Formación, capacitación y actualización multidominio en el sistema de riesgos operacionales
	Situaciones internas y externas	Capacidades	Fortalezas y debilidades	Conversión en oportunidades	
	Adaptación de procedimientos contingenciales	Equilibrios relacionales	Transformación	Gestión de decisiones	

	Formación en la actualización de conocimientos	Actualización	Reajustes	Conocimientos y habilidades	Sinergias operacionales desde la educación militar
	Formación militar como refuerzo de la participación social	Fortalecimiento de las capacidades	Fortalecimiento de las capacidades	Sinergias	
	Seguridad, defensa e integridad del territorio	Integración cívico militar	Acercamiento a la sociedad	Desarrollo Comunitario	

Nota. Leal (2025)

En este Cuadro se aprecia el resumen de las categorías con sus respectivas subcategorías emergentes, el cual condujo hacia una reconfiguración para conformar una realidad social percibida por los sujetos sociales relacionada con visión ontoepistémica, axiológica y conceptual del sistema de gestión de riesgo operacional en la educación militar; además, orientó la construcción de los referentes en la aproximación teórica generada, *a partir de* un proceso que involucra un posicionamiento epistémico, no solo desde la pedagogía con una mirada internalista, sino también multidisciplinaria, que permita comprender contextos sociales, culturales y educativos, como es el caso de la formación militar, es decir, toma en cuenta las particularidades a partir del ser, convivir, saber y hacer.

Es importante destacar, estos resultados fueron contrastados por los alcanzados por Vera (2023) quien señala la comprensión de la acción preventiva que denota el sistema de gestión de riesgos operacionales en el Comando objeto de estudio, se sustenta en la capacidad para operar y de ejercer un alto nivel de control en aquellos espacios en los cuales se operan con plataformas, bien sea en el mar, aire, mente o contexto ultraterrestre; remitiendo, por consiguiente, a una estructura de acción y de organización, encontrando aspectos relacionados con orden y organización en tierra del conocimiento.

Aportes al Conocimiento

Los aportes de la investigación al conocimiento, enfatizan la necesidad de generar una visión ontoepistémica, axiológica y conceptual a partir de un ejercicio

reflexivo sobre la actuación del talento humano militar de una manera crítica, tomando en cuenta que el sistema de gestión de riesgos operacionales en el Comando de la Aviación del Ejército Bolivariano, ubicado en la Base Aérea Generalísimo Francisco de Miranda, La Carlota, tiene la misión de *proveer apoyo y servicio de combate en las operaciones escenificadas en el territorio nacional, previendo la formación, capacitación, así como actualización de acuerdo al desarrollo tecnológico.*

Entonces, esta visión requiere no solo el conocimiento de la realidad presente en el referido Comando, sino la existencia de una coherencia entre el talento humano con su actuación, de manera pueda conducirse con flexibilidad en un pensamiento crítico, abierto y reflexivo, sustentado en los fundamentos filosóficos que avalan las políticas educativas del país, en especial las orientadas hacia la educación militar, con un alto contenido ético, moral y valores sociales, culturales como intelectuales.

Por tanto, el Comando de la Aviación del Ejército Bolivariano en el marco de una educación militar debe planificar, organizar, ejecutar y evaluar ejercicios prácticos, a la vez de actividades formativas para la capacitación y actualización relacionadas con el sistema de gestión de riesgos operacionales, partiendo de las fortalezas conjuntamente con las oportunidades para la mejora continua de los mismos. Entonces, la visión ontoepistémica, axiológica y conceptual en el sistema de gestión de riesgos operacionales, introducen cambios y transformaciones en la educación militar, de manera que el personal militar pueda cumplir con las funciones asignadas en el Comando, teniendo incidencia en el entorno castrense; además, desempeñan un rol protagónico como líderes en la sociedad, porque se toma en cuenta la necesidad que este talento humano, se capacite, adiestre y concientice para su participación activa en el desarrollo nacional.

Referencias

- Ausubel. D. (2002). Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva. 2ª edición, Barcelona: Paidós Ibérica.
- Bruner, J. (2001). El proceso mental en el aprendizaje. Madrid: Narcea, 1956.

- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). Gaceta Oficial De la República Bolivariana de Venezuela N° 36.680. Caracas, marzo de 2000.
- Correa, M. (2021). Diseño instruccional: Aplicaciones en la educación en línea. En Luna, M., et al. (2021). El diseño instruccional. Elemento clave para la innovación en el aprendizaje: Modelos y Enfoques. México: Consejo Editorial de la División de Estudios Económicos y Sociales del Centro Universitario de los Valles. Disponible en https://mta.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/el_diseno_instruccional_interactivo.pdf
- Della Porta, D. y Keating, M. (2013). Enfoques y metodologías de las ciencias sociales. Una perspectiva pluralista. Madrid: Akal
- Duarte, J. y Parra, E. (2018). Lo que debe saber de una tesis doctoral. España: Española.
- Flick, U. (2012). El diseño de investigación cualitativa. Madrid: Morata.
- León, F., Barrero, J. y Hernández, M. (2020). La educación militar, aportes y reflexiones desde la sociología de la educación. Un aporte teórico, social, ambiental y cultural. Revista de Investigación, Ciencia y Tecnología, N° 7, pp. 95-99, enero/diciembre 2020. Disponible en <https://revistascedoc.com/index.php/rict/article/view/140>
- Ley Constitucional de la Fuerza Armada Nacional Bolivariana (2020). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela. N1 6508 Extraordinaria. Caracas 30 de enero de 2020.
- Ley Orgánica de Educación. (2009). Gaceta Oficial N° 5929. Extraordinario de fecha 15 de agosto de 2009. Caracas.
- Manzano, R. y García, H. (2016). Sobre los criterios de inclusión y exclusión. Más allá de la publicación. Revista chilena de pediatría, Vol. 87, N° 6, pp. 511-512. Disponible en <https://dx.doi.org/10.1016/j.rchipe.2016.05.003>
- Martínez, M. (2013). Nuevos Paradigmas en la Investigación. México: Ce. Mar de Cortés.
- Mat Ghani, M. y Zheng Yi, W. (2018). Implementación de Swiss Cheese para el hangar UniKL MIAT. AEROTECH VII - Sostenibilidad en Ingeniería y Tecnología Aeroespacial. Conferencia de la IOP. Serie: Ciencia e Ingeniería de Materiales. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/327899077_Implementation_of_Swiss_Cheese_for_UniKL_MIAT_hangar/link/5bac30fe92851ca9ed2922ad/download?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19
- Ministerio para el Poder Popular para las Relaciones Interiores, Justicia y Paz (2014). Avance de la gestión de riesgos en Venezuela y su perspectiva. Caracas: el autor.
- Montoya, N. (2023). La importancia de la gestión del riesgo operacional. Disponible en

- https://repository.unilivre.edu.co/bitstream/handle/10901/26892/Art.Natalia_Montoya_Final-08-05-2023.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación (2020). El coronavirus COVID-19 y la educación superior: impacto y recomendaciones. UNESCO. IESALC. Disponible en: <https://www.iesalc.unesco.org/2020/04/02/el-coronavirus-covid-19-y-la-educacion-superiorimpacto-y-recomendaciones/>
- Osorio, B. (2015). El informante como persona clave en la investigación Cualitativa. Gaceta Pedagógica. N° 35. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas.
- Ramírez, A., Paredes, O. y Vásquez, R. (2017). Enfoque moderno de la gestión de la seguridad operacional (SMS) en la aviación militar ecuatoriana y regional. Disponible en <http://repositorio.espe.edu.ec/bitstream/21000/6926/1/AC-GSR-ESPE-047217.pdf>
- Rea, A. (2020). Madurez en la identificación y evaluación de riesgos de ciberseguridad. Tesis Doctoral. Universidad Politécnica de Madrid. Madrid.
- Siemens, G. (2006). Conectivismo: Aprendizaje y conocimiento hoy. Disponible http://www.educationau.edu.au/jahia/webdav/site/myjahiasite/shared/globalsummit/gs2006_siemens.pdf
- Silva, H., Fontes, H. y Goncalves, N. (2020). Gestión de riesgos en operaciones militares. Una aplicación del método de Mosler. Revista Fuerza Aérea EUA. Segunda Edición 2020. Disponible en https://www.airuniversity.af.edu/Portals/10/JOTA/Journals/Volume%202%20Issue%202/07-Silva_s.pdf
- Teppa, S. (2012). Análisis de la información cualitativa y construcción de Teorías. (Primera Edición). Barquisimeto. Venezuela.
- Universidad Bicentennial de Aragua (2020). Manual para la elaboración, presentación y evaluación del trabajo de grado y tesis doctoral de los Programas de postgrado. San Joaquín de Turmero: UBA
- Universidad Militar Bolivariana de Venezuela (2020). Documento Rector de la Universidad Militar Bolivariana de Venezuela. Bases conceptuales, filosóficas, pedagógicas y modelo educativo. Caracas; Editorial Hormiguero. Disponible en <https://es.scribd.com/document/598481646/Documento-Rector-de-la-UMBV-2da-ed-2020>
- Vega, L. (2023). La planificación en la Armada Bolivariana desde la perspectiva táctica. Primera Ed. El Perro y la Rana. Disponible en <http://www.elperroylarana.gob.ve/wp-content/uploads/2023/08/Libro-digital-Planificacion-tactica-1.pdf>

INNOVACIONES TECNOLÓGICAS EN LOS PROCESOS ANDRAGÓGICOS DE LAS UNIVERSIDADES VENEZOLANAS

Francia Valero
Doctor en Ciencias de la Educación
Universidad Bicentennial de Aragua
FRANCIAVALEROC@gmail.com

Fecha de aceptación: marzo 2026 Fecha de publicación: junio, 2026

Resumen

Las innovaciones tecnológicas han impactado en la sociedad, porque posibilitan cambios tanto en el mundo laboral, académico y educativo. Partiendo de ello, se presenta un artículo con la intención de reflexionar sobre las innovaciones tecnológicas en los procesos andragógicos de las universidades venezolanas, el cual se derivó de una tesis doctoral con el propósito generar una aproximación teórica sobre las Aulas Virtuales: Innovación transcompleja en los procesos andragógicos en las instituciones de educación universitaria. En función de ello, se adoptó un enfoque interpretativo, bajo una metodología cualitativa con apoyo del método fenomenológico hermenéutico en las fases: preparatoria, de campo, interpretativa e informativa, en el Programa de Ciencias de la Educación y Humanidades del Vicerrectorado de Planificación y Desarrollo Social de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales “Ezequiel Zamora” (UNELLEZ), reflejando hallazgos que enfatizan la necesidad de renovación del hecho educativo para convertirlo en un escenario tecno andragógico, flexible, pertinente e innovador.

Palabras Clave: Innovaciones tecnológicas; Procesos andragógicos, Universidades venezolanas.

Technological innovations in andragogical processes at venezuelan universities

Abstract

Technological innovations have impacted society because they enable changes in the workplace, academia, and education. Based on this, this article aims to reflect on technological innovations in andragogical processes at Venezuelan universities. This article was derived from a doctoral thesis aimed at generating a theoretical approach to Virtual Classrooms: Transcomplex Innovation in Andragogical Processes at Higher Education Institutions. Based on this, an interpretive approach was adopted, using a qualitative methodology supported by the hermeneutic

phenomenological method in the preparatory, field, interpretive, and informative phases. This article is part of the Education Sciences and Humanities Program of the Vice-Rectorate for Planning and Social Development at the Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales "Ezequiel Zamora" (UNELLEZ). The article reflects findings that emphasize the need to renew education to transform it into a flexible, relevant, and innovative techno-andragogical setting.

Keywords: Technological innovations; Andragogical processes, Venezuelan universities

Innovations technologiques dans les processus andragogiques des universités vénézuéliennes

Résumé

Les innovations technologiques ont eu un impact sur la société en permettant des évolutions dans le monde du travail, le milieu universitaire et l'éducation. Dans ce contexte, cet article propose une réflexion sur les innovations technologiques au sein des processus andragogiques dans les universités vénézuéliennes. Il est issu d'une thèse de doctorat visant à élaborer une approche théorique concernant les classes virtuelles en tant qu'innovation transcomplexe dans les processus andragogiques des établissements d'enseignement supérieur. Une approche interprétative a été adoptée, s'appuyant sur une méthodologie qualitative et la méthode phénoménologique herméneutique pour les phases préparatoire, de terrain, interprétative et de diffusion des résultats. Cet article s'inscrit dans le programme de sciences de l'éducation et de sciences humaines du Vice-rectorat à la planification et au développement social de l'Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales « Ezequiel Zamora » (UNELLEZ). Les conclusions soulignent la nécessité de renouveler l'éducation afin de la transformer en un environnement techno-andragogique flexible, pertinent et innovant.

Mots-clés: Innovations technologiques ; processus andragogiques ; universités vénézuéliennes.

Introducción

La sociedad postmoderna, se ha caracterizado por una articulación de discursos, así como prácticas asociadas al uso, manejo y aplicación de las tecnologías de información y comunicación en los procesos educativos con la intención de trascender métodos de enseñanza tradicionales a partir de la introducción de enfoques innovadores que le dan preeminencia al estudiante, es

decir, permita a este ser protagonista en las relaciones de aprendizaje. De esta manera, emerge una educación virtual asociada a la informática como escenario de apoyo didáctico a una praxis andragógica del docente en las universidades.

De allí, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2024) argumente que las universidades deben enfrentar los desafíos relacionados con la necesidad de aliar las tecnologías y los recursos humanos para transformar los modelos escolares, de manera que se construyan sistemas de aprendizaje inclusivos, abiertos y resilientes. Es decir, ampliar el acceso a las oportunidades educativas, avanzar en la inclusión, mejorar la pertinencia, crear vías de aprendizaje a lo largo de la vida mejoradas por las tecnologías digitales, reforzar los sistemas de gestión de la educación, así como dar seguimiento a los procesos de aprendizaje.

Bajo este escenario, las universidades han adoptado plataformas virtuales para un aprendizaje significativo, soportado las transformaciones que involucran a los programas de formación articuladas a herramientas para la interacción, colaboración, además, de evaluación; posibilitando, de esta manera, la generación conocimientos a través de la reflexión, comprensión conceptual y motivación.

En este sentido, con la introducción de los contextos virtuales a las universidades se concreta un modelo de gestión del conocimiento sustentado en la andragogía cuyo puente es la tecnología que va más allá de una educación presencial para brindar oportunidades a los estudiantes en el desarrollo de relaciones de aprendizaje haciendo uso de ordenadores como de las redes de comunicación en tiempo real, pero sin la presencia física tanto del educando como del profesor; es decir, ambos puedan emplear herramientas síncronas y asíncronas en las experiencias formativas.

En el caso de las universidades venezolanas, la preocupación se ha orientado hacia el uso, manejo y aplicación de las innovaciones tecnológicas para superar la distancia entre estas instituciones y la realidad sociocultural del estudiante hasta virtualizarlas a través de modelos formativos flexibles, así como dinámicos con la

finalidad de alcanzar interactividad, interconexión, instantaneidad, intercambio de conocimientos, enriquecimiento y ciudadanía intercultural sustentada en destrezas metodológicas basada en el aprendizaje cooperativo y participativo.

En razón de ello, se comparte opinión con los argumentos expresados por Bardone y Gargiulo (2014) “Los ambientes de aprendizaje en el Siglo XXI, tendrán que adaptarse/diseñarse de acuerdo a los avances pedagógicos y los constantes cambios tecnológicos” (p. 13). Reflejando, por consiguiente, que no existe la necesidad de permanecer en un aula tradicional para que se efectúe la mediación de información entre docentes y estudiantes; entrando en juego las innovaciones tecnológicas que propician aprendizajes significativos en los estudiantes.

Por otra parte, la reflexión, comprensión e interpretación debe centrarse en el conocimiento de metodologías, así como el empleo de medios tecnológicos para la ampliación de los horizontes de procesos educativos de carácter andragógico; además, las experiencias educativas generan saberes y vivencias que permiten derivar fundamentos ontoepistémicos en la construcción de una nueva realidad; requiriendo para ello, de sujetos sociales con capacidad de aprender, desaprender y reaprender en una sociedad dinámica, transcompleja, interconectada y permeable a los cambios.

No obstante, existen dudas ante la escasa capacitación recibida por las comunidades educativas frente a la brecha digital, cuya conexión con el entorno social y universitario resulta significativa, porque se trasciende barreras de idioma, acceso a la información, la presencia de los estudiantes en las actividades de aula, así como otros escenarios altamente especializados; además enfrentar el reto de integrar la innovación tecnológica a los procesos andragógicos para sustituir la interacción personal en el aula, por una acción sistemática conjunta de recursos didácticos y el apoyo de una organización tutorial, que propician el aprendizaje autónomo del estudiante, haciendo uso de diferentes métodos, técnicas, estrategias para facilitar el aprendizaje.

Similar situación, transita la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, específicamente en el Vicerrectorado de Planificación y Desarrollo Social en el Programa Ciencias de la Educación y Humanidades en el estado Barinas, la cual ha venido impulsando un proceso de transformación con la finalidad de introducir cambios en la estructura académica que ajuste a esta institución a las innovaciones tecnológicas que garanticen el acceso de la población estudiantil a un proceso de enseñanza acorde con la realidad de su entornos social.

En este proceso, se encuentran la virtualización de las actividades académicas para ofrecer al estudiante opciones para indagar, investigar, cuestionar; además, posibilitarle un papel activo en la construcción de conocimientos, tomando en cuenta que la pandemia del Covid19 cambió de forma radical el panorama contextual para crear una disolución del tiempo y del ambiente de aprendizaje tradicional, como lo argumenta Mujica-Sequera (2022) modernizando estos escenarios al ubicar a los educandos en el centro de las actividades (p. 58). Implicando, por consiguiente, la necesidad de conectar el modelo educativo implementado con la docencia, creación intelectual y vinculación sociocomunitaria.

Bajo este escenario, emerge los procesos andragógicos en los cuales el estudiante se convierte en protagonista en la construcción de conocimientos de una manera asincrónica hasta alcanzar una integración al entorno técnico-humano-formativo, mediante su participación en las acciones desarrolladas en el aula virtual; en los cuales se combina herramientas como lo señala García (2019) “para la comunicación sincrónica, gestión de materiales de aprendizaje así como de los participantes, seguimiento y evaluación, soporte tecnológico, entre otras” (p. 77), es decir, haciendo uso de metodologías activas que fomenten la vinculación del estudiante con la tecnología, además, del conocimiento.

Sin embargo, en el Programa de Ciencias de la Educación y Humanidades del VPDS de la UNELLEZ se percibe una escasa competencia tecnológica de los docentes para realizar un trabajo académico sustentado en las aulas virtuales,

aunado a las limitadas ofertas para la formación del profesorado sobre el uso de éstas, escasa inversión en redes, infraestructura, equipos, entre otros. Asimismo, se observa que algunos profesores desconocen los principios y fundamentos que sustentan la innovación de los procesos andragógicos, reflejados en una desvinculación de estrategias como técnicas de aprendizaje aplicando los principios de horizontalidad, participación y autogestión; aunado a ello, la praxis del docente se caracteriza por ser tradicional, unidireccional, expositiva, entre otros.

En este sentido, las causas aparentes a esta problemática pudieran ser la falta de formación de los docentes en el área tecnológica, porque al no estar debidamente preparados para desempeñarse como facilitadores de un proceso de aprendizaje de esta naturaleza, experimentan e implementan metodologías basadas en el modelo tradicional, producto de las experiencias personales.

Por tanto, se estima como pronóstico que el impacto y significación adquirido por el desarrollo de las tecnologías en la generación de novedosos escenarios para el aprendizaje, el docente tendrá certeza que con las aulas virtuales se verá desplazado de ciertas funciones que tradicionalmente ha venido desempeñado en la educación universitaria y aparecerán otras como facilitador y orientador del conocimiento, participante del proceso de aprendizaje junto con el estudiante, consejero tecnológico, moderador, consultor de información, colaborador en grupo, trabajador solitario, guía, organizador, mediador, tutor, asesor, proveedor de recursos y supervisor académico.

En otras palabras, el docente orientará a sus estudiantes a aprender a aprender y a hacer, a través, de distintos tipos de experiencias de aprendizaje, tanto dentro como fuera del aula, ligadas al ámbito laboral, social, así como a la época que se está viviendo, caracterizada por la abundancia de información y el uso masivo de las tecnologías, guiadas por la necesidad de renovar los métodos de enseñanza en la educación superior, a través del paso de la simple transmisión y construcción del conocimiento por parte de los estudiantes, orientados, apoyados por la labor de mediación y facilitación de sus docentes.

Sobre la base de estas apreciaciones, surge la inquietud de reflexionar sobre las innovaciones tecnológicas en los procesos andragógicos de las universidades venezolanas, empleando para ello la introspección con apoyo de la fenomenología y hermenéutica, de manera que el docente pueda trascender acciones tradicionales en el aula, por actividades digitales para aportar experiencias activas en el desarrollo de las actividades académicas que contribuyan en la autoformación del estudiante, enseñándole a asumir su condición humana, a aprender a vivir y a convertirse en un ciudadano.

Las Innovaciones Tecnológicas en los Procesos Andragógicos de las Universidades Venezolanas

La existencia de diversas aristas involucradas en el tema en estudio, es necesario precisar la base sustantiva sobre la cual se fundamenta las innovaciones tecnológicas en los procesos andragógicos de las universidades venezolanas, como se desarrollan a continuación.

En este sentido, las innovaciones tecnológicas en las universidades, se han caracterizado por el impulso que brindan a los procesos académicos, su aplicación en contextos reales, tomando en cuenta que su abordaje debe hacerse en función de tres vertientes claramente definidas: las tecnologías de información y comunicación (TIC's), así como las tecnologías de aprendizaje y conocimiento (TAC) y las tecnologías de empoderamiento y participación (TEP).

En relación a las tecnologías de información y comunicación, Sarell (2024) señala que se circunscribe a la telemática, informática, así como otros adelantos tecnológicos que sirven de apoyo como diversificación de las actividades en diferentes espacios, bien sea laborales, educativos o productivos; la cual ha experimentado avances significativos en la docencia, para representar, difundir y socializar el conocimiento.

Respecto a las tecnologías de aprendizaje y conocimiento, constituye una experiencia formativa, aplicada a partir de la inclusión de metodologías activas en la planificación educativa, haciendo uso de herramientas como técnicas digitales.

De acuerdo a Esteve, Gisbert y Lázaro (2016) emplea medios y equipos informáticas que inciden en los procedimientos metodológicos para el abordaje de los procesos educativos, con la finalidad de introducir transformaciones de la realidad concreta para la adquisición de aprendizajes significativos.

En tanto, las tecnologías de emprendimiento y participación se direccionan hacia procesos de aprendizaje autónomo, aprovechando la conectividad, así como la inteligencia colectiva. En esta tendencia tecnológica, Reig (2012) citado en Sarell (2024) manifiesta que los esfuerzos de la educación sean dirigidos a la asimilación de competencias, en las cuales se asegure el rol de docentes y universidades en la construcción de intercambios educativos con los estudiantes, generando educación de valores, y hacer que los sujetos sociales construyan un conocimiento participativo.

A partir del desarrollo de las referidas tecnologías, así como competencias conlleva no solo a la adquisición de conocimientos mediante esquemas mentales que permiten la generación de soluciones creativas e innovadoras adaptadas a la realidad estudiada para la socialización e internalización a través de procesos interactivos, haciendo uso de espacios virtuales de acuerdo a la capacidad real, así como a la persona objetiva y subjetiva, es decir, de la onticidad y ontologicidad en la antropogogía, es decir, en el aprender a conocer, aprender, hacer, ser, además, construir.

De allí, los procesos de transformación curricular introducidos en las universidades venezolanas, específicamente en la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora (UNELLEZ) promueven la innovación, así como espacios para la mediación de aprendizajes con apoyo de las tecnologías de información y comunicación, como lo señala Barberá (2008) citado en Rodríguez (2022) facilitando “interacciones necesarias en un entorno virtual” (p. 22), además favorecer el desarrollo de competencias tanto digitales, comunicativas, ciudadanas y de autogestión de conocimientos.

En razón de este argumento, se deben considerar las competencias tecnológicas del docente universitario para contribuir con la aplicación de estrategias y técnicas acordes con los procesos transformacionales vivenciados en las referidas instituciones, de manera que se fortalezca el aprendizaje de los estudiantes. En este orden de ideas, Fragueta Collar y Rosas Colín (2021) argumentan estos profesionales deben exhibir capacidades relacionadas con el uso, así como la aplicación de las innovaciones en el campo de la tecnología con la finalidad de resolver situaciones complejas; además, alcanzar los objetivos de aprendizaje.

Procesos Andragógicos de las Universidades Venezolanas

Los procesos desarrollados en las universidades, se sustentan en la andragogía, definida por Adam (1997) “como la ciencia arte, siendo parte de la antropología y estando inmersa en la educación permanente” (p. 11). Implementada mediante una práctica fundamentada en principios de participación como de horizontalidad, además, se caracteriza por ser sistemático porque adquiere características sinérgicas por el facilitador del aprendizaje; permitiendo, por ende, incrementar el pensamiento, autogestión, creatividad de los participantes, entre otros.

Se destaca, la ampliación en su significado y objeto a partir de los aportes del autor en referencia, como se evidencia en Knowles *et. al* (2005) citado en Acosta-Leal *et. al* (2022) “es un arte y ciencia que ayuda a los adultos a aprender” (p. 12), siendo retomado por Freire (1975) al hacer alusión que estos son depositarios de conocimientos a investigar críticamente a través de procesos de dialogicidad con el facilitador.

En este sentido, la comprensión de las particularidades del estudiante adulto a través de la andragogía, se relaciona con el aprendizaje significativo, porque se revela la función de este en la validación de redes de conocimiento producto de las experiencias educativas, es decir, considerando el contexto, creación de un ambiente motivador, así como procesos formativos en el ámbito personal, social,

intelectual y planetario a través de relaciones horizontales, saberes disciplinares, memoria personal, habilidades para crear, transformar, gestionar e innovar en la cotidianeidad, además, prácticas educativas incluyentes.

Así, desde el contexto universitario se generan cambios en la praxis educativa en correspondencia a la diversidad generacional de la población estudiantil, razón por la cual se producen relaciones vinculantes, cercanas, horizontales, además, como lo señala Pérez y Castejón (2016) “sensibles a la historicidad propia del ser humano participante, tanto docente como estudiante” (p. 20), las cuales se articulan con procedimientos metodológicos pertinentes, en correspondencia a las dinámicas históricas tanto del contexto local, nacional e incluso internacional en el que vivencia experiencias educativas.

Entonces, la andragogía es un término en evolución, transformándose en una educación permanente, innovadora para personas adultas, como lo señala Acosta-Leal et. al (2022) porque centra su aprendizaje en la vida, es decir, la experiencia es la fuente importante, considerando escenarios emergentes que conducen a replantear las habilidades y estrategias de enseñanza en los sujetos sociales. De allí, implica un cambio de paradigma en el cual prevalece la horizontalidad y participación, además de la motivación del participante por alcanzar un conocimiento significativo.

En razón de ello, se asumen los procesos andragógicos en las instituciones de educación universitaria como los procedimientos, acciones, funciones, actividades y tareas realizados por los sujetos en formación para validar las redes de conocimientos previos con los nuevos, generando saberes de contexto; además, direccionados a crear ambientes de aprendizaje altamente estimulantes porque brinda oportunidades para que los estudiantes participen en la planificación y evaluación de las instrucciones aportadas por el docente en temas o contenidos relacionados con la vida cotidiana.

Metodología

Considerando el propósito de la investigación, el enfoque paradigmático asumido fue el interpretativo, además, se apoyará en el método fenomenológico hermenéutico para percibir los significados del fenómeno en estudio, a través de la inferencia de frases, documentos, párrafos, acciones o hechos en el contexto del cual forma parte. Para el desarrollo investigativo, se asumió procedimientos acuerdo las fases planteadas por la Universidad Bicentennial de Aragua (2020) como se describen a continuación.

Así, en la Fase I denominada Preparatoria, se condensará la información en el plano empírico como teórico para la fundamentación de la investigación. De igual manera, en la Fase II o Trabajo de Campo, se procederá a realizar el acercamiento de la investigadora con el escenario, siendo este el Programa de Ciencias de la Educación y Humanidades del Vicerrectorado de Planificación y Desarrollo Social (VPDS) de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora (UNELLEZ).

Además, seleccionó a tres (3) docentes del referido programa en estudio, considerando los criterios de inclusión. Seguidamente, se continuó con la Fase III o Interpretativa mediante la saturación de la información a través de la categorización, triangulación y teorización. Finalmente, en la Fase IV a través de la presentación como difusión de los hallazgos obtenidos durante el proceso investigativo en la elaboración de la tesis doctoral; es decir la aproximación teórica a generada

Resultados

Los hallazgos de la investigación se derivaron a partir del análisis e interpretación de la información recopilada de los informantes en dos (2) categorías y quince (15) subcategorías con la respectiva reconfiguración, como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1

Categorías y subcategorías emergentes de acuerdo a la Unidad de Análisis por cada Informante

Categorías	Subcategorías			Reconfiguración de las categorías
	Informante 1	Informante 2	Informante 3	
Aula Virtual: Innovación	Proyección	Soporte tecnológico	Entorno de aprendizaje	Proyección de un entorno de aprendizaje con soporte tecnológico
	Aprovechamiento	Innovación educativa	Espacio de comunicación y distribución de conocimiento	Innovación educativa para el aprovechamiento de los espacios de comunicación y distribución de conocimiento
	Competencias tecnológicas	Complemento de la enseñanza	Aprendizaje interactivo	Competencias tecnológicas para un aprendizaje interactivo
Procesos andragógicos en las instituciones de educación universitaria	Proceso de transformación	Acción transformadora	Metodología activa	Metodología activa para un proceso transformador
	Articulación de procedimientos andragógicos	Reinterpretación de la práctica educativa	Articulación con el pensamiento complejo	Reinterpretación de la practica educativa en procedimientos andragógicos complejos

Nota. Elaboración propia (2025)

El cuadro anterior, refleja un resumen de las categorías con las subcategorías emergentes, conduciendo a una reconfiguración para conformar la realidad estudiada para la generación de la aproximación teórica. De allí, es necesario que se muestre un avance de las tecnologías que contribuya con innovaciones tecnológicas en los procesos andragógicos en las universidades a partir de estrategias activas, así como participativas, sustentadas en valores y fines, que tome en cuenta la condición de adulto del estudiante universitario para que refleje la capacidad de autoaprendizaje; razón por la cual el docente universitario debe

actualizarse desde los contenidos programáticos, didáctica, andragogía, entre otros; redundando así en el cambio y la transformación.

En este sentido, estos hallazgos contribuyeron a realizar la triangulación como un medio para la validación de una investigación. De allí, las innovaciones tecnológicas abren espacios para que la andragogía sea vista como un proceso de acción transformadora mediante el empleo de metodologías activas que son articuladas a procedimientos que reinterpretan la práctica y se articulan complejamente.

En consecuencia, estos hallazgos permitieron develar una aproximación teórica a partir del reconocimiento de la condición de adulto de los estudiantes, quien transforma y genera saberes sustentados en las innovaciones tecnológicas; mientras el docente se constituye en facilitador que se apoya en metodologías activas, adecuadas y adaptadas a procedimientos impulsores de aprendizaje significativo.

Discusión

La realidad de la innovación en los procesos andragógicos en las instituciones de educación universitaria, específicamente en el Programa de Ciencias de la Educación y Humanidades en la UNELLEZ VPDS Barinas, se convierte en un tema desarrollado sobre bases razonables que trasciende la descontextualización de acto educativo para situarse en una dinámica tecnológica y digital, considerando que la transformación universitaria exige una renovación del hecho educativo que convierta el acto de enseñar en una respuesta asertiva a los sujetos sociales de acuerdo a sus características, necesidades, expectativas e intereses, de manera que se enfrenten a un escenario tecno andragógico, flexible, pertinente e innovador acondicionada a los nuevos tiempos, con la finalidad de afianzar a las aulas virtuales mediante actitudes y cualidades que le permitan actuar al docente andragogo en la transformación educativa.

Entonces, asumir la innovación en los procesos andragógicos en las instituciones de educación universitaria, genera un sinnúmero de posibilidades,

oportunidades y espacios para la conformación idónea e integral de los educandos, que van desde las posibilidades paradigmáticas de empezar a cambiar un modelo tradicional por uno contemporáneo, vanguardista, innovador, personalista y sobre todo dinámico, favorecido por la incorporación de las TIC en los procedimientos académicos, que sin duda motivan, al mismo tiempo, potencian una participación activa, hacia el logro de una autogestión de los aprendizajes, con sentido y significado oportuno, para responder a las demandas de la sociedad.

Por tanto, la universidad debe asegurarse de proporcionar a los estudiantes experiencias de aprendizaje que permitan desarrollar habilidades como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la colaboración, así como la creatividad. Además, debe enfocarse en la formación continua y el aprendizaje a lo largo de la vida, porque el conocimiento se actualiza constantemente; tomando en cuenta que la responsabilidad y protagonismo en el aprendizaje son importantes, porque los estudiantes deben ser capaces de tomar el control de su propio aprendizaje, identificar sus fortalezas y debilidades, buscar oportunidades para mejorar o crecer en su campo profesional; razón por la cual la universidad debe fomentar esta autonomía y responsabilidad en los estudiantes, conduciéndolo hacia un ámbito de independencia y éxito en su futuro laboral.

En consecuencia, es pertinente aportar al estudio que en el Programa de Ciencias de la Educación y Humanidades en la UNELLEZ VPDS Barinas se debe apostar hacia una innovación transcompleja en los procesos andragógicos en los cuales prive un trabajo colaborativo, considerando que este es un factor para la mejora no solo de la calidad de las instituciones, sino como elemento que transformaciones e innovaciones para avanzar en el intercambio de experiencias, novedosas formas de colaboración, tomando en cuenta los obstáculos y reticencia al cambio.

Referencias

Acosta-Leal, D., Acuña, M., Cuesta, J. y Ponce, E. (2022). La andragogía como teoría mediadora del aprendizaje. Guía para docentes. Bogotá: Corporación Universitaria Un Minuto de Dios.

- Adam, F. (1997). *Andragogía: Modelo Educativo para el Adulto*. Caracas: Instian.
- Bardone, A. y Gargiulo, C. (2014). *Aprendizaje en las escuelas en el Siglo XXI*. Banco Interamericano de Desarrollo. Disponible en https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/7114/Aprendizaje_en_las_escuelas_del_siglo_XXI_nota6.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Esteve, F.; Gisbert, M. y Lázaro, J. (2016). La competencia digital de los futuros docentes: ¿Cómo se ven los actuales estudiantes de educación? *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*. Vol. 55, Nº 2, pp. 38-54, junio 2016. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. DOI: 10.4151/07189729-Vol.55-Iss.2-Art.412
- Fraguela Collar, A. y Rosas Colín, C. (2021). Repensar las competencias docentes en el Siglo XXI. *Academia de Letras*. Artículo 2744, pp. 1–7. Disponible en <https://doi.org/10.20935/AL2744>.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- García, C. (2019) *Andragogía en los estudios de postgrado desde una perspectiva dialógica y fenomenológica*. Tesis Doctoral. Universidad Francisco de Miranda. Falcón. *Episteme Koinonia*. vol. 3, núm. 5, 2020 *Fundación Koinonía, Venezuela*. Disponible en <https://doi.org/10.35381/e.k.v3i5.526>.
- Mujica-Sequera, R. (2020). El metaverso como escenario transcomplejo en la tecnoseducación. *Revista Tecnológica Educativas Docentes 2.0*. marzo, 2022. Disponible en https://ojs.docentes20.com/index.php/revista-docentes20/article/view/268/737#content/figure_reference_1.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2024). ¿Por qué la UNESCO considera importante la innovación digital en la educación? Disponible en <https://www.unesco.org/es/digital-education/need-know>.
- Pérez, N. y Castejón, J. L. (2016). *Relación entre inteligencia emocional y el cociente intelectual con el rendimiento académico en estudiantes universitarios*. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, IX (22), 1-27. Disponible en <http://reme.uji.es/articulos/numero22/article6/numero%2022%20article%206%20RELACIONES.pdf>
- Rodríguez, J. (2022). *Estrategias de evaluación por competencias utilizadas por los docentes en entornos virtuales de aprendizaje en la Universidad Abierta para Adultos*. Tesis Doctoral. Universidad de los Baleares. Disponible en https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/674720/Rodriguez_Cabral_Jovanny_Maria.pdf?sequence=1.
- Sarell, J. J. (2024). *Modelo teórico de competencias digitales para la andragogía*. Tesis doctoral. Universidad Central de Venezuela. Caracas.
- Universidad Bicentennial de Aragua (2020). *Manual para la elaboración, presentación y evaluación del trabajo de grado y tesis doctoral de los Programas de postgrado*. San Joaquín de Turmero: UBA.)

GERENCIA EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN INICIAL INTELIGENTES

Eliza Zavala
Doctor en Ciencias de la Educación
Universidad Bicentennial de Aragua
elizaurquia411@gmail.com

Fecha de aceptación: marzo 2026 Fecha de publicación: junio, 2026

Resumen

La emergencia de paradigmas en el ámbito educativo ha conducido a los gerentes hacia la adopción de enfoques que vinculan el conocimiento, emociones, así como sentimientos, para alcanzar no solo la convivencia, sino convertirlos en comunidades de aprendizaje y de participación de sus miembros. Considerando este argumento, surge la necesidad de reflexionar sobre la gerencia en los centros de educación inicial inteligentes, tomando en cuenta que su razonamiento deriva de una tesis doctoral cuyo propósito fue generar una aproximación teórica de liderazgo transformacional en la gestión de Centros de Educación Inicial inteligentes, para lograr una institución centrada en la investigación, innovación, proyectos educativos sustentados en el diseño de currículos y experiencias de aprendizajes abordados por sus integrantes. Para su desarrollo, se empleó el paradigma interpretativo, sustentado en una investigación cualitativa mediante el método fenomenológico hermenéutico, el cual permitió comprender la gestión en instituciones educativas inteligentes; cuyos hallazgos destacan la necesidad que el directivo actúe bajo un liderazgo transformacional que genere compromisos e implicaciones en los procesos educativos la innovación, estimulación intelectual, visión compartida, motivación e inspiración, de manera que se produzca una madurez tanto organizacional como colectiva y personalmente.

Palabras Clave: Centros de Educación Inicial Inteligentes, Gerencia, Liderazgo Transformacional.

Management Of Smart Early Childhood Education Centers

Abstract

The emergence of paradigms in the educational field has led managers towards the adoption of approaches that link knowledge, emotions, as well as feelings, to achieve not only coexistence, but to convert them into communities of learning and participation of their members. Considering this argument, the need arises to reflect on management in intelligent initial education centers, taking into account that its reasoning derives from a doctoral thesis whose purpose was to generate a

theoretical approach of transformational leadership in the management of intelligent Initial Education Centers. , to achieve an institution focused on research, innovation, educational projects supported by the design of curricula and learning experiences addressed by its members. For its development, the interpretive paradigm was used, supported by qualitative research using the hermeneutic phenomenological method, which allowed us to understand management in intelligent educational institutions; whose findings highlight the need for the manager to act under transformational leadership that generates commitments and implications in educational processes, innovation, intellectual stimulation, shared vision, motivation and inspiration, so that organizational, collective and personal maturity occurs.

Keywords: Intelligent Early Education Centers, Management, Transformational Leadership.

Gestión des centres d'éducation de la petite enfance intelligents

Résumé

L'émergence de nouveaux paradigmes dans le domaine éducatif a conduit les responsables à adopter des approches associant connaissances, émotions et sentiments, non seulement pour favoriser la coexistence, mais aussi pour transformer ces établissements en communautés d'apprentissage et de participation pour leurs membres. Dans ce contexte, il est nécessaire de réfléchir à la gestion des centres d'éducation préscolaire « intelligents ». Cette réflexion s'appuie sur une thèse de doctorat visant à élaborer une approche théorique du leadership transformationnel appliquée à la gestion de ces centres, afin de créer des établissements axés sur la recherche, l'innovation et des projets éducatifs fondés sur la conception de programmes et d'expériences d'apprentissage portés par leurs membres. L'étude a été menée selon le paradigme interprétatif et une méthodologie de recherche qualitative (approche phénoménologique herméneutique), permettant de mieux comprendre la gestion au sein de ces établissements éducatifs intelligents. Les résultats soulignent la nécessité pour le responsable d'exercer un leadership transformationnel favorisant l'engagement et l'implication dans les processus éducatifs, l'innovation, la stimulation intellectuelle, le partage d'une vision commune, la motivation et l'inspiration, afin de susciter une maturité organisationnelle, collective et individuelle.

Mots-clés: Centres d'éducation préscolaire intelligents, gestion, leadership transformationnel.

Introducción

Los cambios reflejados en la sociedad mundial, han sido conducidos por un líder para que las organizaciones se adapten a los desafíos e innovaciones demandados por los sujetos sociales; es decir, mediante acciones sustentadas en la confianza mutua entre un guía y sus colaboradores, quien desarrolla en éstos capacidades individuales a ser consideradas como parte importante en el aprendizaje de las instituciones, como en el caso de los centros de educación inicial con la intención de ajustar el desempeño del talento humano a las transformaciones sociales, económicas, culturales, entre otras para cumplir con las metas institucionales.

De esta manera, se introduce un liderazgo transformacional en espacios organizacionales en las instituciones educativas con la intención de alcanzar un mejoramiento continuo en la gestión educativa de una manera inteligente para alcanzar calidad tanto en lo pedagógico, administrativo, institucional como comunitario a través de la organización de actividades eficientes y eficaces para el desarrollo de un trabajo productivo. De allí, se considere necesario que el gerente asuma un posicionamiento de vanguardia para liderizar procesos que fortalezcan su gestión en los centros de educación inicial.

En el caso de las instituciones educativas venezolanas, los gerentes educativos han venido posesionándose tímidamente de habilidades, capacidades y destrezas en la conformación de equipos de trabajo para atender las necesidades institucionales, pedagógicas, escolares y comunitarias que transformen a los centros de educación inicial en una comunidad de aprendizaje de alto desempeño, es decir, generar una gestión que brinde oportunidades a los docentes afrontar tareas a través de espacios pedagógicos, investigativos como de vinculación sociocomunitaria, a partir de lo planteado por Azócar (2021) de “la sensibilización y solidaridad que hacen posible el establecimiento de lazos comunicativos, inclusión y participación” (p. s/p) entre sus miembros.

No obstante, la realidad evidenciada en los centros de educación inicial venezolanos como lo señala Moncada (2019) se ha venido observando situaciones

que limitan los avances y transformaciones socios educativos, científicos, tecnológicos que exigen la revisión, reforma o adaptación de las funciones y estructuras de gestión, con el propósito de responder a las necesidades de los colectivos institucionales. Por tanto, se requiere del desarrollo de un liderazgo en el directivo que medie hacia los sujetos sociales un aprendizaje organizacional para la transformación de las prácticas en acciones que produzcan de forma directa e indirecta resultados satisfactorios visionados de manera colectiva en armonía con los valores, creencias, costumbres, entre otras.

Ello puede ser posible, en la medida que se flexibilice la rigidez con la cual se desenvuelven la gestión en los centros de educación inicial venezolanos, es decir, que los cambios puedan permear todo el tejido escolar en pro de alcanzar mayores estándares de eficacia como de eficiencia en las actividades, además, el gerente pueda asumir los roles de guía y acompañante de los procesos, motivador, participe o creador de oportunidades que contribuyan con la gestión de los referidos centros.

Lo descrito en párrafos precedentes, es compartido en las instituciones educativas en el estado Barinas, en especial el Centro de Educación Inicial Bolivariano Misia Jacinta de Crespo, los cuales se enfrentan a entornos inciertos, cambiantes y riesgosos, demandando, por consiguiente, líderes con capacidad para adaptarse a los cambios y manejar la incertidumbre. Además, desde el punto de vista organizacional estas instituciones demandan gerentes con habilidades para afrontar los requerimientos y desafíos que los sujetos sociales exigen.

De igual manera, la investigadora por desempeñarse como docente de aula en la referida institución, aprecia una escasa capacidad organizacional ante la ausencia del cumplimiento de una gestión administrativa eficiente por parte de los directores, además, de un liderazgo efectivo porque ejercen provisionalmente el cargo, es decir, no poseen la titularidad. En tal sentido, se puede presumir que no existe una orientación en algunos casos, para el diagnóstico de las situaciones presentadas, como una planificación deficiente de actividades, ausencia de

organización en las tareas por no poseer preparación para desempeñar tales funciones con herramientas que le permitan asumir una gestión inteligente.

En este sentido, la gestión inteligente se asume como aquella que promueve la construcción autogestionada de un modelo de institución sustentado en el fortalecimiento de la toma de decisiones, liderazgo compartido con los sujetos sociales que hacen vida en el centro de educación inicial, trabajo en equipo, participación colectiva responsable, aunado a una praxis educativa del docente caracterizado por ser abierta y flexible.

Sin embargo, en el escenario de estudio se observa la carencia de un liderazgo para la transformación; sumando, irregularidades en la ejecución de las mismas, deterioro en las actividades de control, limitada comunicación, escasa supervisión e inadecuada evaluación y asesoramiento. Además, los sujetos sociales se les han limitado la capacidad de aprender, adaptarse y cambiar continuamente para responder ante las exigencias del entorno.

Asimismo, se evidencia deficiencias en la gestión, reflejada mediante improvisación, ausencia de cohesión de equipos integrados para el logro de los objetivos previamente establecidos, ausencia de acciones formativas que vinculen la indagación en los procesos educativos, acompañamiento pedagógico, liderazgo y trabajo colaborativo. A esta situación, se agregan la inexistencia de un enfoque estratégico que permita una actuación en un entorno cambiante, desaprovechamiento del talento humano en la creación de equipos multi, inter y transdisciplinarios, conflictos generadores de un clima institucional negativo, escasa organización en los procesos administrativos, insuficiente vinculación con el entorno social, ineficiencia e ineficacia para la solución de los conflictos internos, poca capacidad de gestionar recursos, entre otros.

Las situaciones descritas en párrafos precedentes, se originan posiblemente por la visión parcial que tienen los sujetos en los referidos centros como se evidencia en reuniones sostenidas con supervisores de la institución a los cuales se ha planteado la existencia de un ejercicio profesional carente de trabajo colaborativo,

poco espacio para el aprendizaje, reflexión crítica y constructiva de la práctica pedagógica, institucional, gerencial como comunitaria; además, una creciente demanda de tareas administrativas. Derivándose, por consiguiente, carencia de principios que reflejen el aprendizaje alcanzado por el talento humano, emergencia de factores externos que ponen en riesgo el desenvolvimiento de las metas establecidas; asunción de actitudes negativas que demuestran poco involucramiento en actividades que proyecten los valores institucionales.

Considerando los argumentos precedentes, surge la necesidad de reflexionar sobre la gerencia en los centros de educación inicial inteligentes, tomando en cuenta que para lograr una institución centrada en la investigación, innovación, proyectos educativos se debe sustentar en el diseño de currículos y experiencias de aprendizajes abordados por sus integrantes.

La Gerencia en los Centros de Educación Inicial Inteligentes

En relación al tema, se estima conveniente asumir la gestión como la capacidad que poseen los líderes en las instituciones para dirigir procesos, recursos y toma de decisiones en función de la mejora permanente de éstas; es decir, como lo plantea Perkins (1999) citado en Aranguren (2022) como “el espacio para desarrollar la inteligencia con base a las interacciones entre sus actores y la comprensión de los fenómenos que les afectan” (p. 407), mediante elementos que actúan de manera articulada entre la cognición con los medios, recursos y productos socialmente válidos para alcanzar un aprendizaje colaborativo.

De allí, los centros de educación inicial se convierten en inteligentes, porque flexibilizan metodologías en las dimensiones de la gestión, tanto pedagógica, gerencial, institucional como comunitaria para que surjan comunidades de aprendizaje en las cuales se valora la inteligencia, valores y sabiduría, para alcanzar un bienestar colectivo que supone la participación de los sujetos educativos, estrategias y métodos de aprendizaje, relación con el entorno, así como el trabajo en equipo aunado a la valoración de los logros en las habilidades, destrezas, conocimientos, experiencias personales, entre otras.

Desde este punto de vista, la autora de la investigación considera se asume una concepción emergente que avanza a superar una ruptura entre lo pedagógico con lo administrativo, comunitario e institucional, siendo éste último el que otorga identidad a las instituciones educativas; además, mantener la eficacia en el aprendizaje organizacional, como lo concibe Hellriegel, Jackson y Slocum (2005) citado en Montero y Ureña (2021) “Es el elemento fundamental de las percepciones que los sujetos tienen de las estructuras y procesos que ocurren en el medio escolar” (p. 26), reflejando, por consiguiente, el nivel de funcionamiento del centro de educación inicial.

Características de la Gestión de Escuelas Inteligentes

Considerando los argumentos precedentes, es necesario tomar en cuenta las características que definen a una gestión de escuelas inteligentes en las cuales los líderes deben mantener el estatus de responsables en la ejecución de estrategias de transferencias de conocimiento, así como de los principios que sustentan el aprendizaje organizacional el cual debe ser estable, es decir, permita a los sujetos sociales desempeñarse de forma segura y confiable.

En este marco de actuación, el líder en los centros de educación inicial afianza acciones de transformación con apoyo según Montero y Ureña (Ob. Cit) de las tecnologías de información y comunicación con la finalidad de introducir innovaciones en los procesos desarrollados, así como en la organización del trabajo, generación de ideas y en la superación de eventos o situaciones obsoletas.

Entonces, la idea de gestión involucra la organización, planificación, dirección y control de los procesos para alcanzar objetivos previamente establecidos; así como la construcción de un entorno mental que contribuyen con las decisiones y las acciones, aceptando intereses, preocupaciones, destrezas requeridas en la satisfacción de necesidades, de manera que se puedan establecer diferencias entre los sujetos con respecto a los métodos empleados.

Elementos de la Gestión de los Centros de Educación Inicial Inteligentes

Sobre la base de los planteamientos reseñados en párrafos precedentes, se consideran los elementos de la gestión de los centros de educación inicial inteligentes, los cuales hacen referencia a la adquisición de los conocimientos mediante la recolección de información para la generación de saberes. Además, éstos son fusionados intencionalmente, tomando en cuenta las aptitudes, ideas y valores en los sujetos sociales para generar soluciones creativas.

Asimismo, el conocimiento es adaptado de acuerdo a las condiciones políticas, económicas y sociales en las cuales se desarrolla la actividad escolar e introduciendo a juicio de Benavides (2010) la competitividad, es decir, la capacidad de generar y difundir el progreso técnico en interacción con el medio social. Pudiéndose, insertar a los centros de educación inicial en el capital digital caracterizado por ser flexible en la provisión de servicios con apoyo de las innovaciones tecnológicas.

De igual manera, entra en juego un aprendizaje organizacional que incrementa el capital intelectual para la solución de problemas complejo y adaptados al entorno con la finalidad de transformar la información en conocimiento, el cual es difundido con intención de elevar la capacidad innovadora y competitiva, generando así, innovaciones, procesos de cambio en los estilos de vida institucional y actitud del talento humano que conforma la institución educativa; sustentados en el autoaprendizaje a través de un acto autorreflexivo, aprendizaje en red mediante conexiones o sinergias, así como en la credibilidad traducida en transformación y/o renovación.

Los argumentos expuestos, conducen a la investigadora a ubicar el desarrollo investigativo de este tema en un enfoque teórico, en este caso, en función de la teoría impulsada por Graves, citado por Fernández y Reyes (2014) denominada la dinámica espiral integral, en la cual se refleja una evolución constante de la cultura organizacional de las instituciones educativas bajo una realidad cambiante; emergiendo, por consiguiente, situaciones, sucesos, acciones que afectan la vida

escolar para transformarla, bien sea en comunidades de aprendizaje, con líneas de participación integrativas y colaborativas, además, aplica la planificación estratégica para la renovación de la institución, en función de metas claras para guiar las acciones emprendidas.

En este sentido, la dinámica espiral integral se constituye en una contribución a la gerencia porque tiende a asumir la existencia de cosmovisiones en los sujetos sociales, los cuales son unificados a través de un sistema de valores únicos que son compartidos en las instituciones educativas y por los equipos de trabajo que se conforman en su interior, aprovechando sus diferencias, así como su heterogeneidad hasta convertirlas en oportunidades para resolver los problemas complejos que se generan y son enfrentados por el personal docente, administrativo, de apoyo, entre otros.

De esta manera, se muestra una cultura estable que se afianza en una organización eficiente, productiva, además el clima laboral se torna armónico porque ha alcanzado un posicionamiento en el entorno, dado que posee un sistema de valores compartidos en los cuales las emociones, ética, sistemas de aprendizajes, creencias contribuyen a desarrollar una madurez psicológica, hecho que tributa hacia la construcción de instituciones competitivas e inteligentes.

En el caso del Centro de Educación Inicial Bolivariano Misia Jacinta de Crespo en la ciudad de Barinas, es una institución educativa en constante evolución e involución de una cultura organizacional que vive y se expresa en una sociedad cambiante, dinámica y compleja, de la cual emergen situaciones, sucesos, acciones que afectan su normal desenvolvimiento, provocando cambios relevantes que deben ser asumidos por el líder/directivo transformacional con responsabilidad.

De allí, esta realidad genera un espiral integral para reconocer, así como para comprender los sucesos evolutivos de la cultura organizacional bajo los códigos culturales reconocidos, también denominados V-memes, para conformar un ADN psicosocial de la institución que permite identificar el camino hacia el conocimiento del sistema de la organización, logrando predecir su evolución o involución.

Metodología

A partir del ejercicio cognoscente realizado por el sujeto para conocer al objeto, se posicionó a partir del paradigma interpretativo mediante una investigación cualitativa, con el propósito de generar una aproximación teórica de liderazgo transformacional en la gestión de Centros de Educación Inicial inteligentes, como lo revela Martínez (2013) porque “trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones” (p. 92), para descubrir significados en correspondencia con los propósitos del estudio.

Asimismo, se fundamentó en un estudio fenomenológico, como lo plantea Maykut y Morehouse (2010) “el enfoque fenomenológico tiene como foco entender el significado que tienen los eventos para las personas que serán estudiadas” (p. 3), es decir, atribuyendo el significado de los informantes sobre el liderazgo transformacional en la gestión de Centros de Educación Inicial inteligentes. Del mismo modo, se asumió la hermenéutica, como López (2020) argumenta “tiene que ver con la actividad mediadora de la comprensión de textos” (p. 11), haciendo uso del análisis, crítica del texto e interpretación del escrito, tomando en cuenta los significados, descifrando frases, así como los documentos consultados, entre otros que dan sentido y pertinencia a la investigación.

Respecto a los procedimientos desarrollados en la investigación, estos se sustentaron en el establecimiento de una estructura ordenada de acciones que sirvieron de guía en el proceso investigativo, tal como lo señala Martínez (2013), “el rigor metodológico depende del método adoptado, así como del procedimiento seguido” (p. 117), visualizado fases descritas continuación:

En este sentido, la Fase I denominada Preparatoria, mediante la recopilación de información empírica y teórica del tema objeto de estudio, desarrollando la producción discursiva por medio de la reflexión. La Fase II o de Trabajo de Campo, para la recolección de la información mediante una aproximación con el escenario

estudio, es decir el Centro de Educación Inicial Bolivariano Misia Jacinta de Crespo en la ciudad de Barinas conjuntamente con la selección de tres (3) informantes, previa aplicación de criterios de inclusión: grado académico de doctor o en su defecto magister, además de los conocimientos sobre el tema; rol que asumen en las referidas instituciones, asegurando que su experiencia y perspectiva fueran altamente relevantes y pertinentes para el enfoque de la investigación.

Inmediatamente, se continuó con la Fase III, denominada Interpretativa, con la finalidad de estructurar e integrar la información obtenida en la aplicación de las técnicas como la observación y una entrevista semiestructurada; permitiendo la saturación a través de la categorización, previa codificación visual para identificar las significaciones presentadas en los temas y subtemas, para establecer coincidencias que generó un análisis abierto o descriptivo, axial, relacional y selectivo para obtener una visión holística de la realidad.

Seguidamente, se realizó la triangulación de la información con la finalidad de describir y verificar los hallazgos obtenidos en el desarrollo investigativo; en caso particular se empleó una triangulación de técnicas con uso de modelos con matrices de interpretación sugeridos por Duarte y Parra (2018); como instancia para la construcción de conocimiento. Permitiendo, un proceso de teorización que brindará oportunidad de generar una aproximación teórica de liderazgo transformacional en la gestión de Centros de Educación Inicial inteligentes.

Finalmente, en la Fase IV denominada Informativa, se direccionó hacia la presentación como difusión de los hallazgos obtenidos durante el proceso investigativo a través de la elaboración de la tesis doctoral mediante un trabajo profundo, riguroso de investigación que tomó en cuenta al público destinatario al cual fue presentado desde su dimensión teórica como empírica, es decir, expertos los cuales pertenecen a la comunidad académica y científica de la Universidad Bicentennial de Aragua, a través de un argumento original de una manera armónica, coherente, organizado como sistemático.

Resultados

Los hallazgos de la investigación, se derivaron mediante el análisis e interpretación de la información recolectada de los informantes en cinco (5) categorías y quince (15) subcategorías como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1

Categorías y subcategorías emergentes de acuerdo a la Unidad de Análisis por cada Informante

Unidad de Análisis	Categorías	Subcategorías		
		Informante 1	Informante 2	Informante 3
Gestión de Centros de Educación Inicial inteligentes	Gerencia de los directivos	Gestión de las instituciones	Trabajo gerencial en el directivo	Capacidad para aprender
	Adaptación a la transformación educativa	Proceso gerencial en el centro	Aplicación del proceso gerencial en el centro	Adecuación de la gerencia a las necesidades
	Proyección de la gerencia inteligente	Redimensión ante los cambios	Trayectoria	Interacción del gerente con su entorno
	Articulación del liderazgo transformacional a la gerencia inteligente	Adaptación al cambio	Vinculación del gerente al aprendizaje	Innovación para la transformación
	Ventajas de una gestión inteligente	Visión transformadora	Representación de la transformación	Organización educativa inteligente

Nota. Elaboración propia (2025)

En este Cuadro se aprecia el resumen de las categorías con sus respectivas subcategorías emergentes, el cual condujo hacia la reconfiguración de éstas, de manera, se pueda conformar una realidad social percibida por los sujetos sociales que está relacionada con el Liderazgo transformacional en la gestión de Centros de Educación Inicial inteligentes; además, orientó la construcción de los referentes en la aproximación teórica generada.

En este escenario, es necesario que los sujetos sociales puedan comprender que la gestión de Centros de Educación Inicial inteligentes representa una vía para

la transformación partiendo del conocimiento situado que supere el reduccionismo que ha orientado la discusión de este tema hasta abordarlo desde un proceso dinámico, multidimensional que puede ser interpretado desde la concepción de la dinámica en espiral integral, teoría del liderazgo transformacional y el enfoque integrado transcomplejo como articulador de un aprendizaje organizacional.

Una vez lograda la categorización de la información revelada por los sujetos de investigación, se procedió a realizar la triangulación, la cual es definida por Cisterna (2005) citado en Charres, Villalaz y Martínez (2018) aquella que comprende la acción de reunión y cruce dialéctica de la información pertinente al objeto de estudio, surgida por medio de la aplicación de los instrumentos correspondientes y que en esencia constituye el corpus de resultados. Para ello, se seleccionó los aportes de los informantes en la fase de trabajo de campo, para ser contrastada o comparada.

El procedimiento seguido, contribuye a elevar la objetividad de la información revelada por los informantes, asimismo los hechos en evidencia adquieren mayor credibilidad, derivando de ello, hallazgos suplementarios previa consideración de la intersubjetividad de los resultados, conduciendo hacia la generación de conocimientos relacionados con el liderazgo transformacional en la gestión de Centros de Educación Inicial inteligentes; asumiendo en la presente investigación, los aportes de los sujetos sociales en estudio, las referencias de autores sobre el tema y la posición de la investigadora.

Discusión

Al reflexionar sobre la gerencia en los centros de educación inicial inteligentes, se enfatiza la acción desarrollada por el líder directivo en el Centro de Educación Inicial Misia Jacinta de Crespo de la ciudad de Barinas es fundamental para una gerencia innovadora, constituyéndose, por consiguiente, en un imperativo ineludible un aprendizaje organizacional que favorezca la mejora continua de los procesos pedagógicos, administrativos o gerenciales, así como los comunitarios.

En este sentido, es una necesidad que el directivo actúe bajo la innovación, estimulación intelectual, visión compartida, motivación e inspiración, de manera que

se produzca una madurez tanto organizacional como colectiva y personalmente; además, de abrir espacios para la participación, reflexión y búsqueda de solución a la diversidad de problemas enfrentados haciendo uso de contextos de planificación, organización, dirección, comunicación, seguimiento, supervisión y control de los roles, así como funciones claramente definidos.

A partir de ello, se deriva un trabajo colaborativo que sirve de estímulo a los sujetos sociales para crecer profesionalmente mediante una visión anclada en una comunidad de aprendizaje colectivo. Por ello, el líder/directivo debe sustentar su accionar en el diálogo, participación, toma de decisiones consensuadas con los equipos e involucrados, así como de distribución de liderazgo, compromisos y responsabilidades, apoyado en una estructura gerencial dinámica, abierta, compleja, que actúa en un escenario de incertidumbres.

En razón de estos argumentos, la gestión ejercida en los centros de educación inicial inteligentes en la institución objeto de estudio, se caracteriza porque los factores de índole humano limitan el aprovechamiento de las fortalezas para traducirlas de modo práctico y eficiente en la toma de decisiones; además, se visualiza una visión compartida que integra a los sujetos sociales en función de las necesidades sentidas en la institución, lo cual es un rasgo distintivo de las organizaciones inteligentes.

En consecuencia, estos planteamientos conducen a la investigadora a resaltar que la gestión directiva recae de manera individualizada sobre el o la directora(a) de las instituciones; sin embargo, la misma debe ser vinculada necesariamente al equipo conformado por subdirectores y coordinador pedagógico, considerando que el liderazgo no es exclusivo de este sujeto social. Por esta razón, se reflexiona la profundización del tema, de manera, se puedan establecer comparaciones que aportarían mayor validez al estudio.

Además, se considera indispensable la creación de una cultura y filosofía de gestión tendente al fomento de valores de aprendizaje, creatividad, autonomía, voluntad, diálogo, comunicación, participación hasta traducirse en conductas

específicas exhibida por los sujetos sociales. Con ello, se responde a una visión de futuro que tome en cuenta la obsolescencia acelerada del conocimiento, la facilidad de acceso a la información haciendo uso de las tecnologías emergentes.

Asimismo, se deben aprovechar las fortalezas de los sujetos sociales quienes mantienen una visión compartida en los centros de educación inicial, en razón de conformar una gestión inteligente que equilibre los objetivos organizacionales con los individuales. Ello, será posible en la medida que se internalice el cambio de estructuras piramidales y cerradas, por una abierta, flexible, dinámica, así como horizontal; implicando, por consiguiente, un aprendizaje asociado a la innovación y creatividad.

Referencias

- Aranguren, G. (2022). Escuela inteligente y el desarrollo de las habilidades blandas. Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0, Vol. 26, Nº 2, pp. 403–428. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v26i2.1627>
- Azócar, R. (2021). El sujeto transdisciplinar. Barinas. Fondo Editorial UNELLEZ
- Benavides, O. (2010). Competencias y Competitividad. Editorial Mc Graw Hill.
- Charres, H., Villalaz, J. y Martínez, J. (2018). Triangulación. Una herramienta adecuada para las investigaciones en las ciencias administrativas. Revista FAECO Sapiens. Panamá. Disponible en <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/221/2211026002/>
- Duarte, J. y Parra, E. (2018). Lo que debe saber de una tesis doctoral. España: Española.
- Fernández, D. y Reyes, P. (2014). La nueva élite. La transición evolutiva. La transición evolutiva de la sociedad chilena. Santiago de Chile: Catalonia.
- Martínez, M. (2013). *Epistemología de las ciencias humanas en el contexto iberoamericano*. Paradigma, Vol. 31, Nº 1, pp. 7-32. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2010.p7-32.id447>
- Maykut, R. y Morehouse, P. (2010). Investigación cualitativa: Una guía práctica y filosófica. Buenos Aires: Ediciones Experiencia
- Moncada, O. (2019). Gerencia en organizaciones inteligentes. Bogotá: El Buho.
- Montero, D. y Ureña, Y. (2021). Gestión del conocimiento y aprendizaje organizacional en las instituciones educativas. Revista Digital Conocimiento, Investigación, Educación CIE. Vol. 3, Nº 13, diciembre 2021, pp. 75-96. Universidad de Pamplona. Colombia. <https://ojs.unipamplona.edu.co/ojsviceinves/index.php/cie/article/view/1056/1225>

PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN POSPANDEMIA. UNA REFLEXIÓN NECESARIA

Mariela Guzmán
Doctor en Ciencias de la Educación
Universidad Bicentennial de Aragua
mguzman110769@gmail.com

Fecha de aceptación: marzo 2026 Fecha de publicación: junio, 2026

Resumen

La educación primaria es un proceso formativo continuado que requiere de docentes reflexivos para interactuar desde lo pedagógico, lo emocional y lo social con los educandos. El propósito de esta investigación es generar un corpus teórico acerca de la práctica pedagógica del docente de educación primaria en pospandemia, una reflexión necesaria, ofreciendo resultados sobre la Pedagogía con autonomía desde una visión social crítica y reflexiva. Entre las teorías utilizadas están el Constructivismo sociocultural (Vygotsky, 1979) y la Pedagogía de la Autonomía (Freire, 2006). Desde lo metodológico se asumió el paradigma Interpretativo con enfoque cualitativo y el método hermenéutico filosófico (Gadamer, 2003). Los informantes fueron tres docentes de la UEP “Dra. María Montessori”, escenario de estudio. Como técnicas de información se utilizaron la entrevista en profundidad y la observación participante y como instrumentos el diario y notas de campo. El procedimiento se realizó a través de las fases: preparatoria, de campo, interpretativa y generativa (UBA, 2021). El Corpus Teórico se traduce como: Valores y Principios de una Pedagogía Autónoma y Constructiva en Pospandemia, sustentado en principios y valores pedagógicos emergentes del proceso investigativo con elementos necesarios para mejorar la Práctica Pedagógica del docente de Educación Primaria en pospandemia.

Palabras clave: Educación Primaria, Pospandemia, Práctica Pedagógica.

Pedagogical practice of primary education teachers in the post-pandemic era: a necessary reflection

Abstract

Primary education is a continuous formative process that requires reflective teachers to interact from the pedagogical, emotional and social aspects with the students. The purpose of this research is to generate a theoretical corpus about the pedagogical

practice of the primary education teacher in the post-pandemic, a necessary reflection, offering results on Pedagogy with autonomy from a critical and reflexive social vision. Among the theories used are Sociocultural Constructivism (Vygotsky, 1979) and Pedagogy the Autonomy (Freire, 2006). From the methodological point of view, the Interpretive paradigm with a qualitative approach and the philosophical hermeneutic method (Gadamer, 2003) were assumed. The informants were three teachers from the UEP "Dra. María Montessori", the study setting. The information techniques used were in-depth interviews and participant observation and the instruments were the diary and field notes. The procedure was carried out through the following phases: preparatory, field, interpretive and generative (UBA, 2021). The Theoretical Corpus is translated as: Values and Principles of an Autonomous and Constructive Pedagogy in Post-pandemic, based on pedagogical principles and values emerging from the research process with elements necessary to improve the Pedagogical Practice of Primary Education teachers in the post-pandemic.

Keywords: Primary Education, Post-pandemic, Pedagogical Practice.

Pratiques pédagogiques des enseignants du primaire à l'ère post-pandémique: une réflexion nécessaire

Résumé

L'enseignement primaire est un processus de formation continu qui exige des enseignants réflexifs une interaction avec les élèves sur les plans pédagogique, émotionnel et social. Cette recherche vise à élaborer un cadre théorique relatif à la pratique pédagogique des enseignants du primaire à l'ère post-pandémique, une réflexion nécessaire qui propose des résultats sur la pédagogie de l'autonomie dans une perspective sociale critique et réflexive. Parmi les théories utilisées figurent le constructivisme socioculturel (Vygotsky, 1979) et la pédagogie de l'autonomie (Freire, 2006). Sur le plan méthodologique, le paradigme interprétatif, associé à une approche qualitative et à la méthode herméneutique philosophique (Gadamer, 2003), a été adopté. Les informateurs étaient trois enseignants de l'école primaire « Dr. María Montessori », lieu de l'étude. Les techniques de recherche utilisées étaient des entretiens approfondis et l'observation participante, et les instruments de collecte de données étaient des journaux de bord et des notes de terrain. La procédure s'est déroulée en quatre phases : préparatoire, de terrain, interprétative et générative (UBA, 2021). Le cadre théorique se traduit par : « Valeurs et principes d'une pédagogie autonome et constructive à l'ère post-pandémique », fondé sur les principes et valeurs pédagogiques issus du processus de recherche, et comprenant les éléments nécessaires à l'amélioration des pratiques pédagogiques des enseignants du primaire à l'ère post-pandémique.

Mots-clés : Enseignement primaire, Post-pandémie, Pratique pédagogique.

Introducción.

A raíz del COVID-19 se produjo una situación inédita para el sistema educativo contemporáneo y los distintos actores que lo componen. A fin de evitar el contagio masivo y preparar al sistema de salud público para afrontar la enfermedad, se suspendieron las clases presenciales en todos los niveles y modalidades. A partir de ese momento, en todos los países del mundo, se implementaron planes de continuidad pedagógica de forma virtual que hasta la fecha aún siguen vigentes en algunas instituciones o con modalidad mixta.

Es de destacar que, las necesidades de la sociedad actual después de la pandemia precisan que el proceso educativo debe erigirse sobre la base de un nuevo paradigma (diferente al convencional), en el que, según el análisis de la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2023) debe pasarse a una nueva dimensión del proceso de aprendizaje que centre su atención, en el desarrollo de nuevas prácticas pedagógicas para redireccionar y dimensionar la educación primaria y mejorar el rendimiento académico de los estudiantes.

Ante lo expuesto, se interpreta la realidad de la educación primaria en Venezuela, especialmente por la carencia de docentes que han migrado fuera del país o hacia otros desempeños profesionales; esto, sumado a la poca asistencia de estudiantes a las aulas por situaciones socioeconómicas que les impide estar presentes con regularidad, asistiendo solamente tres o dos días a la semana; situación que se presenta en instituciones públicas como privadas y que se acrecienta hoy en pospandemia.

Sobre la base de las ideas precedentes se destaca la opinión de Romeo (2023:1) considerando importante valorar la actitud de los educadores venezolanos, expresando “nosotros somos totalmente resilientes porque nos abocamos a reconstruir sobre una educación que sigue en deterioro”. Otro aspecto

que es necesario destacar, son las condiciones socioemocionales que dejó la pandemia. Contreras (2023:2) precisa que es necesario atender las condiciones socioemocionales de estudiantes y docentes en pospandemia, y enfatiza que nuestros niños volvieron al centro educativo muy frágiles y débiles por esta crisis humanitaria compleja, sostenida, agravada, recordando la necesidad de darles contención en las escuelas.

Ante tal planteamiento, se une la consideración de Dussel (2022) al señalar los efectos educativos dejados tras la pandemia del coronavirus, entre los que destacan, lo educativo y lo socioemocional. Generando debilitamiento, propiciando el desánimo, poco entusiasmo y resistencia en cuanto a la puesta en marcha de prácticas pedagógicas orientadas a minimizar las secuelas pospandemia.

En el caso, de la UEP “Dra. María Montessori”, ubicada en Maracay, Estado Aragua en Venezuela, en el transcurso de los últimos cuatro años, la educación primaria ha venido presentando dificultades como: pérdida de un ambiente colaborativo entre los miembros de la comunidad educativa (padres, representantes), ausencia de autoformación hacia una educación tecnológica, específicamente en la aplicación de herramientas digitales, que para muchos no era viable por no tener preparación ni los recursos o herramientas disponibles en esos momentos. También la investigadora pudo observar niveles de estrés, desmotivación y otras afectaciones, que a su juicio comprometió la salud emocional de los educadores y de los niños.

Aunque se retomó la presencialidad, también se evidencio en los estudiantes del nivel primario de la mencionada institución, desadaptación, creando una marcada reticencia y desgano para la realización de las actividades escolares puntuales. Igualmente vacíos pedagógicos en el conocimiento del desarrollo de asignaturas, especialmente en Lengua (escritura y lectura) y Matemática y cálculo debido probablemente, a la contratación de personal docente no especializado.

Aunado a esto, surgen las posibles tensiones y frustraciones de padres, representantes y docentes su desafío por continuar con su labor con una visión transformadora, liberadora y emancipadora que permita potenciar valores sociales en los estudiantes ya que la pandemia cortó todo vínculo, incluso entre las familias, situación que según Contreras (2023) aún persiste. Por otra parte, también la comunicación entre directivos y docentes se vio afectada; situación que permea todo el proceso de gestión en el control y seguimiento de las actividades de planeación, organización, evaluación y control de acciones pertinentes para la realización de prácticas pedagógicas adaptadas a la realidad educativa pospandemia.

Ante estas realidades surge en la inquietud de la investigadora de poder conocer, comprender e interpretar el sentir de los docentes de la UEP “Dra. María Montessori” para poder coadyuvar un proceso reflexivo, que permita reaprender desde una nueva versión de práctica pedagógica. El Corpus Teórico se traduce en el aporte original, sustentado en principios y valores pedagógicos emergentes del proceso investigativo y que son sugeridos como elementos necesarios para ser promovidos mediante el diálogo y profundas reflexiones, direccionadas a mejorar la Práctica Pedagógica del docente de Educación Primaria en pospandemia.

La Metodología aplicada, tipo de investigación, los procedimientos realizados y las técnicas e instrumento de recolección de la información, así como también el proceso de análisis o interpretación permitieron obtener los resultados a través de los hallazgos en la aplicación del proceso de triangulación de las categorías emergentes que sirvieron como referencia para la construcción del Corpus Teórico definido como Ideario Teórico: Valores y Principios de una Pedagogía Autónoma y Constructiva en Pospandemia,

Metodología

Desde lo metodológico la investigación se realizó dentro de los parámetros del paradigma interpretativo el cual según Martínez (2006) trata de identificar la

naturaleza profunda de las realidades y su estructura dinámica; aquella que da razón plena de su comportamiento y sus manifestaciones. De la par con el enfoque cualitativo cuya función el cual permite entender y explicar el mundo y los fenómenos sociales. Para Ibáñez (2013) la interacción social marca las bases y las pautas sobre las cuales se erige el conocimiento, el mismo que debe ser válido en la medida en que se fundamenta una realidad, que lo apoya y lo representa.

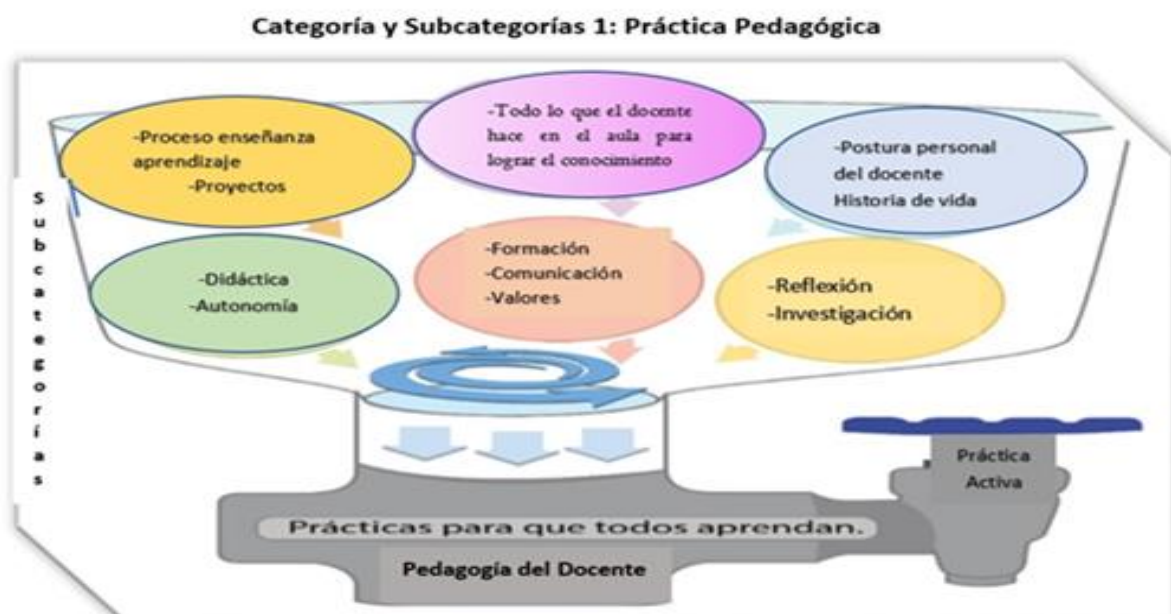
En relación al método, se utilizó el hermenéutico filosófico Gadamer (2003:25) el cual permite “explorar y profundizar las dimensiones subyacentes en que se da la interpretación y la comprensión de las realidades estudiadas”. Es otras palabras, la adquisición del conocimiento debe estar consustanciado con la realidad epocal ya que el ser humano es esencialmente histórico, social, cambiante, interpretativo y constructivo.

Los informantes clave utilizados durante el desarrollo de esta investigación fueron tres docentes de la UEP “Dra. María Montessori”, como escenario de estudio. Entre las técnicas de información utilizadas se encuentran la entrevista en profundidad y la observación participante y como instrumentos, el diario y las notas de campo. La información recabada de las entrevistas originales fue vaciada en matrices de categorías y subcategorías donde en las misma se categorizaron e identificaron con códigos destacando los aspectos significativos y las subcategorías emergentes.

Strauss y Corbin (2002:45) afirman que “la codificación representa las operaciones a través de la cual los datos se desglosan, conceptualizan y se vuelven a poner juntos en nuevas formas”. Consecutivamente, se elaboraron las matrices de triangulación donde se recalcaron los hallazgos significantes aportados por las docentes lo que permitió la generación del Corpus Teórico acerca de la práctica pedagógica del docente de educación primaria en pospandemia una reflexión necesaria.

Resultados

A través del tratamiento de los hallazgos del estudio luego de la transcripción, lectura e interpretación de las entrevistas en profundidad realizada a las informantes, emergieron las categorías y subcategorías que le otorgan significado a los resultados de la investigación. Así, en una primera parte se señalan de forma generalizada, la información suministrada por los actores sociales a través de procesos de dialogo entre las informantes y la investigadora. Seguidamente, se presentan los significados de los relatos emitidos en las figuras 1, 2, 3 y 4 con su respectiva síntesis interpretativa.



La **práctica pedagógica** es considerada como un proceso de **andamiaje** conceptual que involucra la historicidad del docente; además de la época y sus circunstancias. La práctica desde la praxis con prácticas que todos aprenden mediante la interacción y ayuda del docente, quien modula la llave de los conocimientos orientados en el enseñar a aprender.

Figura 1. Categoría y subcategoría 1. Práctica Pedagógica.

Fuente. Guzmán (2024). Elaboración Propia.



Figura 2. Categoría y subcategoría 2. Cambio de Paradigma Pedagógico en Pospandemia.
 Fuente. Guzmán (2024). Elaboración Propia.



Figura 3. Categoría y subcategoría 3. Resiliencia, Referentes Teóricos y Socioemocionales.
 Fuente. Guzmán (2024). Elaboración Propia.



Figura 4: Categoría y Subcategorías 4 Valores y Comunicación.
Fuente: Elaboración propia. Guzmán (2023).

Este acto se apoyó en un proceso gradual de teorización, con la organización metódica de los segmentos informativos. Desde esta mirada, el proceso de teorización que se elaboró, podrá contribuir a generar el corpus teórico proyectado así como también generar intenciones para nuevas y distintas teorizaciones. Esto puede entenderse desde la dimensión epistémica, ya que la teoría puede ser observada como una representación abstracta, universal, explicativa, sistemática, socializada y contrastable (susceptible de crítica y de rechazo).

En este orden de ideas, para la construcción teórica se consideraron los componentes científicos asumidos por los teóricos Díaz (2010), Ríos (2022) y Contreras (2023) quienes, han dado cuenta de la *práctica pedagógica* desde lo conceptual, vista desde la vivencia de los docentes que hacen vida en escenarios de educación primaria, específicamente en la UEP “Dra. María Montessori” espacio de aplicación de la práctica pedagógica que han impartido a sus estudiantes posterior a la pandemia de Covid-19. Por otra parte, se asume la teoría de

Pedagogía de la Autonomía desde las premisas expuestas por Freire (2006) y la teoría *Socio cultural* desde el ideario de Vygotsky (1979). La figura 5 ilustra lo ante expuesto.

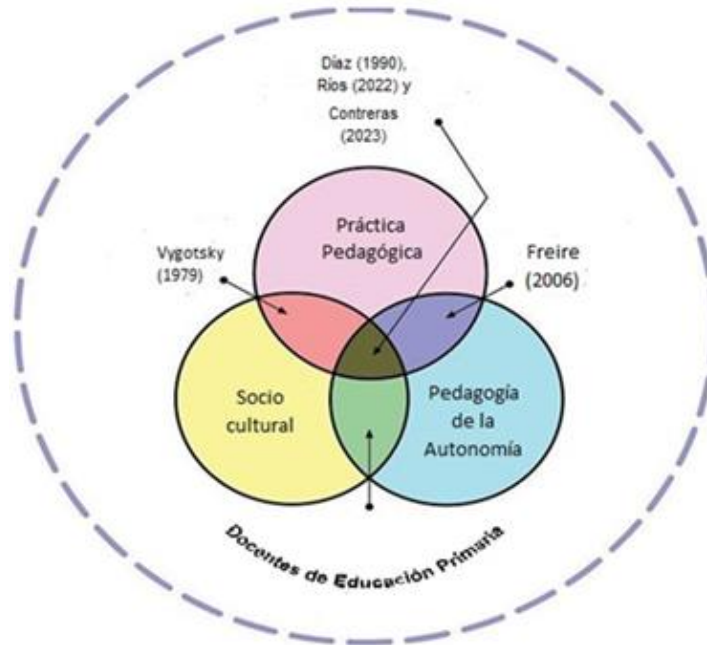


Figura 5. Teorías que fundamentan la Construcción Teórica
Fuente. Guzmán (2024). Elaboración Propia.

Discusión

Es importante hacer mención que, desde la consideración epistémica, la hermenéutica filosófica como método para la construcción teórica, se asume desde un análisis reflexivo que da cuenta de las acciones de los textos emergentes de los hallazgos, a partir del ejercicio interpretativo intencional y contextual de la investigadora. Dado este proceso reflexivo desde la hermenéutica Filosófica se pudo obtener lo que representa la práctica pedagógica en pospandemia, que en definitiva se circunscribe al *saber pedagógico del docente*, pensamiento coincidente con Ríos (2022), puede agregarse que, en esa entramada red de significaciones, componentes y dimensiones, este *saber* lo conforman los conocimientos contruidos de manera formal e informal por los docentes (*proceso de enseñanza aprendizaje*); sus valores, ideologías, actitudes y prácticas; es decir, creaciones del

docente, en un contexto *histórico cultural*, que son producto de las interacciones personales e institucionales, que evolucionan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en la vida del docente (Díaz, 2010). La figura 6 ilustra la significación acerca de la construcción teórica de Práctica Pedagógica.



Figura 6. Representación gráfica de Teoría Práctica Pedagógica
 Fuente: Guzmán (2024). Elaboración propia

Siguiendo el pensamiento del autor de esta teoría, se tiene que la educación como acción humana se posiciona sobre el mundo. Siendo entonces que, las acciones sociales, incluyendo las educativas, son medios de intervención en el mundo y, por ende, posibles acciones para una *transformación* orientada como *acción educativa hacia la justicia social*. La figura 7 ilustra la teoría de Pedagogía de la Autonomía.

Otra de las teorías consideradas es la de Vygotsky (1979). Desde el mundo interpretativo, plantea que todos los cambios que se generan en el sujeto, requieren de una *mediación del ambiente cultural* que sienta sus bases en el constructivismo dialéctico. Es decir, la interacción del individuo con su entorno produciendo un conocimiento que se construye en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y que luego del aprendizaje producido por la familia-escuela y la sociedad, se produce la apropiación avanzada hacia la Zona de Desarrollo Potencial (ZDP) donde tiene una función especial la *mediación* y los modelos sociales y culturales.



Figura 8. Práctica Pedagógica vista desde la Teoría Social Cultural de Vygotsky (1979)
 Fuente: Guzmán (2024). Elaboración propia.

Desde la perspectiva de Vygotsky, la mediación introduce una nueva forma de entender y aprehender los procesos; aprehender con el apoyo de los demás (cooperación). Cabe destacar que el tema de la mediación o *andamiaje* es uno de los aspectos medulares en su teoría, que debe ser entendida como la ayuda que realizan las personas: padres, docentes o tutores, para que los aprehendientes (estudiantes) que acompañan, puedan aprender con independencia y autonomía. La figura 8 explicita de manera gráfica el proceso de andamiaje propuesto por Vygotsky.

Dado el bagaje de información obtenida nace el Corpus Teórico construido traducido en el aporte original definido como Ideario Teórico: Valores y Principios de una Pedagogía Autónoma y Constructiva en Pospandemia, sustentado en principios y valores pedagógicos emergentes del proceso investigativo y que son sugeridos como elementos necesarios para ser promovidos mediante el diálogo y profundas reflexiones, direccionadas a mejorar la Práctica Pedagógica del docente de Educación Primaria en pospandemia

Este *ideario* que busca a través de una nueva pedagogía, promover un aprendizaje significativo y una mayor implicación tanto del docente como de los estudiantes. Partiendo desde la perspectiva constructivista, por lo que requiere para su interpretación la interacción con otros, es decir, de todos los involucrados en el proceso pedagógico, así como también la consideración del entorno y la cultura. La figura 9 muestra como está estructurado el Ideario Teórico.



Figura 9. Ideario Teórico. Valores y Principios de una Pedagogía Autónoma y Constructiva en Pospandemia.
 Fuente: Guzmán (2024). Elaboración Propia.

Para finalizar, se precisa que en este camino investigativo recorrido, hay un pensamiento reflexivo en lo que respecta al rol del educador y su Práctica Pedagógica. El desafío cotidiano es que las instituciones de educación primaria, cuenten con los mejores actores que eduquen, sostengan y alojen con gran amor, principios y valores a sus estudiantes, habilitando así, nuevas formas de hacer y ser escuela.

Referencias.

- Contreras, F. (2023). Desafíos de la educación venezolana en pospandemia. Artículo en línea. Disponible: <https://elucabista.com/2022/06/28/10-desafios-de-la-educacion-venezolana-postpandemia/>
- Denzin, N. (1989). The research act. Chicago: Aldine Publishing.
- Díaz, V. (2010). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico, Caracas, Venezuela, revista de educación Laurus 12 (extraordinario). 88-103. Disponible: <https://elucabista.com/2022/06/28/10-desafios-de-la-educacion-venezolana-postpandemia/>
- Dussel, I. (2022). Reflexiones sobre las escuelas en la pandemia. Conferencia recuperada del canal de YouTube de la UIPE (Universidad Pedagógica Nacional). Publicado el 19 mar 2021. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=b5_9aLWM7Yc
- Freire, P. (2006). Pedagogía de la Autonomía. Libro en línea. <chrome-extension://efaidnbmninnibpcapjpcglclefindmkaj/https://redclade.org/wp-content/uploads/Pedagog%C3%ADa-de-la-Autonom%C3%ADa.pdf>.
- Gadamer, H. G. (2010). Verdad y Método: fundamentos de una hermenéutica filosófica. Salamanca, España: Sígueme. 123.
- Ibáñez, T. (2013). Psicología Social Construccionalista. México: Universidad de Guadalajara.
- Martínez, M. (2006). Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa. México: Trillas.
- Ríos, A. (2022). La práctica Pedagógica. Documento en línea. Disponible: <map.upb.edu.co/rid=1PBKKVTL5-11WFSR6-34/Acerca%20de%20la%20pr%C3%A1ctica%20pedag%C3%B3gica%20.pdf>
- Romeo, A. (2023). Educación y Resiliencia en Venezuela. Artículo en línea. <https://elucabista.com/2022/06/28/10-desafios-de-la-educacion-venezolana-postpandemia>
- Vygostky, L.S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.
- UNESCO, 2023b. La educación en un mundo tras la COVID: nueve ideas para la acción pública.

AULAS INTEGRADAS: CALIDAD DE VIDA EN EDUCACIÓN MEDIA GENERAL

Yenifer Flores

Doctor en Ciencias de la Educación
Universidad Bicentennial de Aragua
fefer_13@hotmail.com

Fecha de aceptación: marzo 2026 Fecha de publicación: junio, 2026

Introducción

La educación se ha mantenido en constantes cambios según el contexto social, político, cultural. La educación media general se encuentra en dos perfiles de estudiantes: los que no tienen necesidades especiales, los que si las tienen y ameritan atención igualitaria. Las normas estipulan los fundamentos para lograr la integración de los dos perfiles de estudiantes, un aula integrada como solución a la diferencia entre ambos perfiles de estudiantes.

Son pocos los estudiantes que cursan o culminan la educación media general en Venezuela. Enfrenta la problemática del déficit de docentes especialistas. Restricciones sociales que dificultan la integración, la educación pública y privada, con unas infraestructuras no adecuadas, los docentes activos, son pocos y carecen de estrategias para llegar a los estudiantes con necesidades especiales. El ideario es el trato en igualdad de condiciones en busca de la subsistencia de los estudiantes con necesidades especiales. La investigación tiene por finalidad generar aportes teóricos acerca de las aulas integradas en la educación media general. El conocimiento teórico de la integración, visualizando el ordenamiento jurídico, económico y social entorno a la educación de las personas con necesidades especiales.

Los cambios mundiales traen innovaciones en las políticas de Estado de cada país en la aldea global, para ser aplicadas al desarrollo de una mejor sociedad, entre las que se encuentran los avances en los planes inclusivos como mecanismo de integración de las personas con necesidades especiales y su calidad de vida. En la

mayoría de las leyes de educación y en los sistemas educativos actuales del mundo se han incrementado las aulas integradas.

En América Latina estudios de la inclusión de estudiantes con necesidades especiales. Según Tenorio y Ramírez (2020), en Chile “la situación se origina por la falta de reglamentación clara que posibilite el financiamiento, regule el ingreso y establezca mecanismos para la inclusión, de acuerdo con las necesidades especiales de los estudiantes”, A diferencia de Venezuela que si tiene Normativa aplicable a la integración e inclusión.

Así mismo Mineduc (2020), en Argentina “plantea que las limitaciones para los estudiantes con necesidades especiales se encuentran en la falta de infraestructura y medios de transportes para su libre desenvolvimiento”. En Colombia, Ramos, D (2021), señala que: “los aspectos negativos de la integración en estudiantes con necesidades especiales se deben a la no adecuación, del medio ambiente”. A diferencia de esto en Costa Rica según Franco (2022) expresa: “la principal barrera para la inclusión educativa, es el desconocimiento docente para lograr la participación activa del estudiante con necesidades especiales ya que desarrollan sus habilidades en hacer especialidades en asignaturas específicas”. En Venezuela está también es una realidad, pocas son las instituciones públicas y privadas adecuadas.

En Venezuela desde (1999) la Constitución de La República Bolivariana de Venezuela, en su artículo 21, señala la igualdad, partiendo de este precepto los sistemas educativos actuales promueven la integración, y que todas las personas son iguales ante la ley, y se garantizara las condiciones de los derechos y libertades sin discriminación. En relación a lo anterior, la Constitución también menciona en su artículo 18, que “toda persona con discapacidad o necesidades especiales tiene derecho al ejercicio pleno y autónomo de sus capacidades”.

Este derecho humano es fundamental para cuando afirma en su artículo 103 “toda persona tiene derecho a una educación integral de calidad, permanentemente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones”. Estos preceptos se correlacionan con los de la

Ley Orgánica de Educación (2009), en el artículo 8 donde también se menciona la igualdad de oportunidades. Sin embargo, los avances y las acciones en la educación media general son pocas y no todas las instituciones se encuentran comprometidas con la inclusión de las personas con necesidades especiales.

En esa práctica de inclusión para dar valor a la convivencia armónica de todos como iguales, es el docente quien debe asumir el reto de transformar la realidad en algo cotidiano donde no exista discriminación y persista la mejora de la calidad de vida de los estudiantes. Se abren nuevos horizontes en el terreno educativo, donde los profesionales que a pesar de la coyuntura continúan asistiendo a las aulas y deben pensar diferente en una serie de aspectos dentro de los cuales se desprende la valoración de las posibilidades del sujeto que aprende y no de sus limitaciones.

Asimismo, el contexto objeto de estudio para este tema de investigación, fue la Unidad Educativa Privada República de Venezuela, ubicada en Santa Rita estado Aragua, fundada hace 30 años, en Santa Rita, dentro del Municipio Francisco Linares Alcántara, Estado Aragua, con una matrícula de 250 estudiantes. Cuenta con un personal organizado de la siguiente manera; 1 director, 1 subdirectora, 9 docentes, 1 obrera y 1 portera.

La investigación estuvo fundamentada en lo fenomenológico-hermenéutico, centrada en el propósito de generar aportes teóricos para las aulas integradas, calidad de vida en la Educación Media General, con la técnica de recolección de datos: la entrevista, una construcción teórica integrativa de los aspectos ontológicos, epistemológicos y axiológicos sobre la atención especializada en el aula integrada bajo una visión del amor como el factor socio emocional que permita el logro de la misma.

Asimismo, los argumentos de información presentados, fueron las voces de cinco informantes, 2 docentes y 3 estudiantes, quienes permitieron comprender la realidad de las aulas integradas en la Unidad Educativa Privada República de Venezuela y la información de sus experiencias en la misma. A su vez, las categorías aula integrada, Integración, y Calidad de vida del estudiante le otorgan sentido y significado a la realidad abordada, en el escenario caso de estudio. Tomando en

cuenta dichas categorías y subcategorías para la triangulación de los resultados y finalmente, la teorización.

Aulas Integradas

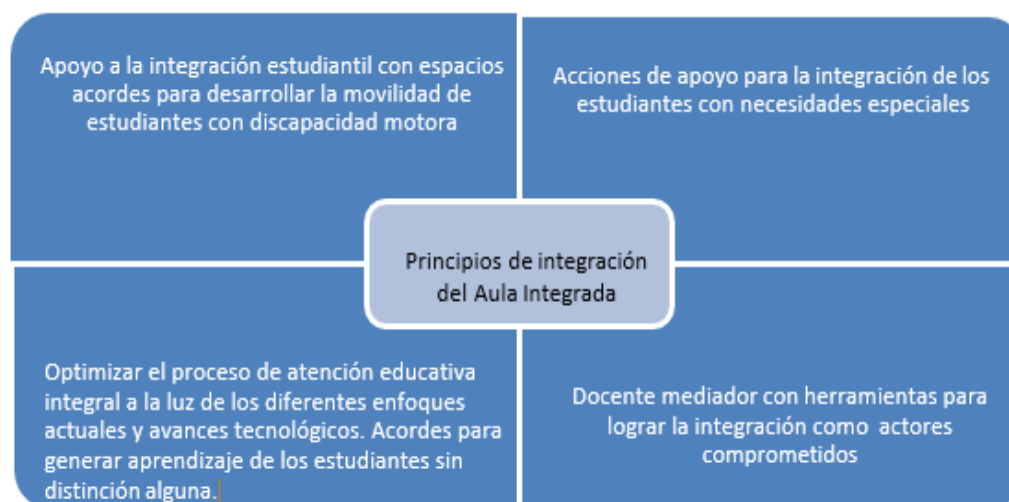
El aula integrada debe brindar calidad a los niños, niñas y adolescentes con necesidades especiales desde una perspectiva que permita el desarrollo armónico de su personalidad, en un ambiente para la diversidad, con la finalidad de favorecer y contribuir al ingreso, prosecución y culminación académica, así como el desarrollo de habilidades que favorezcan su participación activa en la sociedad.

Se deben seguir ciertos principios en el aula media general integrada para innovar y tener aceptación de estos estudiantes con necesidades especiales considerando el reforzamiento de políticas de la triada Estado, Sociedad, y Educación. Trabajando en función de aplicar los recursos que garanticen una atención educativa de calidad. La investigadora presenta un cuadro que reúne los principios de la visión de la atención integral de los estudiantes.

121

Figura 1.

Principios de Integración del Aula



Nota. Flores (2025)

El origen de las necesidades educativas especiales se debe a diversos motivos, causas físicas, sensoriales, psíquicas, cognitivas o, incluso, a antecedentes culturales o lingüísticos. Luyol y Dominguez (2024) Hay necesidades especiales educativas no asociadas a la discapacidad y otras que sí lo están, principales tipos de necesidades educativas especiales asociadas que se pueden encontrar:

Se clasifican en trastornos del aprendizaje, Dificultades emocionales, Dificultades físicas Discapacidad cognitiva, Trastornos TGD, Dificultades sociales, Discapacidad motriz, Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), Trastorno de control de impulsos, Trastorno obsesivo compulsivo (TOC), Superdotación intelectual, Trastornos del lenguaje, Discapacidad auditiva, visual o motriz, Situación sociofamiliar disfuncional.

Aunado a esto, Garces (2024) explica que, debe incluirse el trato especial a La Generación de Cristal o Generación Z los nacidos después del año 2000. Una generación especial de niños sensibles, creativo e intuitivos. También generación incomprensida por la dificultad para comunicarse ya que tienden a relacionarse con otras personas solo a través de las redes sociales, algunos muestran interés disminuido por los estudios.

Se consideran importantes las teorías como la Teoría Sociocultural y Bio-ecológica de los Sistemas, según Regader (2022) cita a Vigotsky, (2020) pretende integrar los conocimientos y con la vida. Así como la teoría ecológica de los sistemas fundamentada en el desarrollo del individuo según el ambiente y desarrollo cognitivo del contexto social donde se desenvuelve, que de forma conjunta se relaciona con la teoría bio-ecológica la cual actualiza sus parámetros al expresar que el estudiante con necesidades especiales al ser incluido en un aula regular puede alcanzar las competencias similares a la del resto de los estudiantes.

Es relevante acotar que el estudiante con discapacidad siente temor al medio ambiente nuevo y diferente al que siempre ha estado acostumbrado al ser incluido en un aula regular y donde puede alcanzar las competencias similares a la del resto de los estudiantes. Lo que se busca con el aula integrada es la adaptación de los docentes y estudiantes para hacer el sistema educativo accesible a todos por igual en ese proceso de adaptación entre el contexto y las personas.

Calidad de Vida

La calidad de vida según Nussbaum (2020) hace alusión a varios niveles de generalización pasando por sociedad, comunidad, hasta el aspecto físico y mental, por lo tanto, es complejo. La calidad de vida se caracteriza por las diferentes condiciones de vida como la económica, social, política, de salud. La Organización Mundial de la Salud (2021) la define como "la percepción de un individuo, situación de vida, contexto, cultura y valores, en relación a sus objetivos, expectativas, estándares y preocupaciones". Es un concepto amplio en áreas o dominios: la salud física, el estado psicológico, el nivel de independencia, las relaciones sociales, las creencias y su relación con el medio ambiente.

Según Schaclok y Verdugo (2019) en la teoría del Modelo Multidimensional y La Teoría de la autodeterminación en la calidad de vida, esta se encuentra basada en ocho dimensiones. Estas dimensiones son: relaciones interpersonales, autodeterminación, inclusión social, bienestar material, bienestar emocional, físico, laboral, derechos, son las bases de la percepción de calidad de vida. Es importante destacar la necesidad de que los docentes que forman a personas con necesidades especiales tengan en cuenta, mejorar su calidad de vida. Además, este es uno de los objetivos fundamentales de la educación inclusiva.

Por lo tanto, la teoría de la autodeterminación en la calidad de vida se refiere a que la propia persona con necesidades especiales sea consciente de su propia autodeterminación para alcanzar una mejor calidad de vida. Además, se destaca igualmente la necesidad de que la persona se encuentre incluida en la sociedad y que

tenga un clima familiar, social educativo, adecuado. Se deben considerar las teorías del modelo multidimensional y la teoría de la autodeterminación en pro de las personas con necesidades especiales donde se destaca la importancia de quien realiza la formación de quien atienden a los estudiantes con necesidades especiales que se enmarca en la confluencia de diversas dimensiones relacionadas con la calidad de vida.

Educación para la Diversidad

Molina (2022) realizó una investigación que planteó la relación entre la necesidad especial, educación media general, educación Universitaria y política institucional, puso de manifiesto que, a pesar de un marco políticamente legitimado de equiparación de oportunidades e inclusión educativa para las personas con necesidades especiales, el problema está en los diferentes factores, social y lo cultural.

En la teoría del desarrollo cognitivo, Piaget (1991) describe que la estrategia que puede ayudar a comprender el aprendizaje de los niños con necesidades educativas especiales; desde su perspectiva, es el proceso continuo de asimilación, acomodación y equilibrio, donde los niños pasan por varias etapas de desarrollo cognitivo y este construye su propio conocimiento a través de la interacción con el mundo que le rodea". Por lo tanto, se hace referencia en la teoría del desarrollo cognitivo, por la importancia que tiene la calidad de vida en el aula integrada, debido a que los estudiantes con necesidades educativas especiales son seres humanos, que tienen procesos de desarrollo igual que cualquier otro ser humano, a su vez intereses, de acuerdo a su etapa de desarrollo, ya sean intelectuales o físicos.

Atendiendo lo relacionado con la Educación para la diversidad, la investigación señala lo importante que es para el legislador según el artículo 36 de la Ley Orgánica para la protección de niños, niñas y adolescentes LOPNNA (2015), el hecho de que mantengan su derecho a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión o creencias y empleando su propio idioma. Sin embargo, se presenta

la coyuntura de la disparidad entre lo imperativo de la norma y lo estatuido en los contenidos programáticos del currículo.

Integración de los Estudiantes con Necesidades Especiales

La integración de los estudiantes con necesidades especiales en las aulas integradas, consiste en adaptar planes, programas y proyectos de formación a las necesidades, motivaciones y metas de las personas para el desarrollo personal, social, académico, vocacional y profesional. La concepción de necesidad especial y su abordaje debe tener seguimiento de las políticas de inclusión y atención a la diversidad de las personas como iguales.

Por consiguiente, la formación integral del estudiante con necesidades especiales en las aulas integradas, según Romero & Lauretti (2020), implica la integración considerada un proceso continuo y progresivo cuya finalidad es incorporarlos a la comunidad, con los mismos derechos, oportunidades y experiencias que viven el resto de la comunidad, a fin de lograr la participación activa en los diferentes ámbitos: familiar, social, educativo y laboral.

Recientemente la UNESCO (2024) Realizó un cálculo donde 1300 millones de personas, es decir, 1 de cada 6 personas en todo el mundo sufre una necesidad especial. Los sistemas educativos inaccesibles suponen una dificultad hasta 6 veces mayor para las personas con necesidades especial. los medios de transporte una dificultad 15 veces mayor para las personas con necesidades especiales.

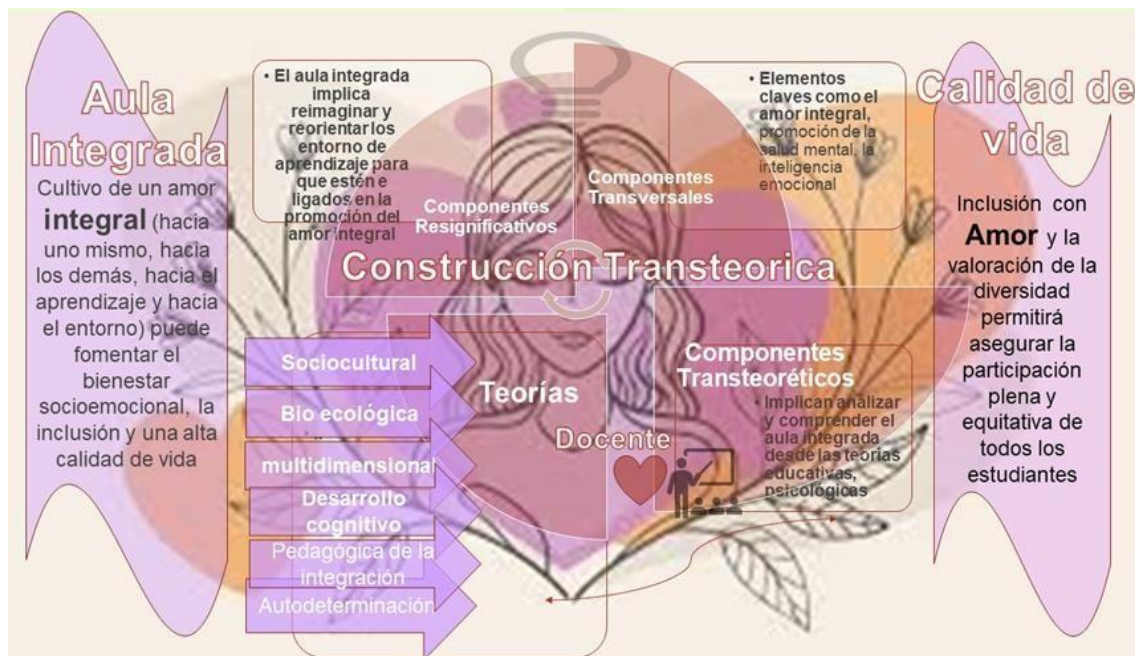
En el mismo orden de ideas, Roegiers (2020) parte de la perspectiva “pedagogía de la integración”, integrar los conocimientos escolares entre sí, así como su vinculación con la vida. En el enfoque por competencias, como movilización conjunta de diferentes conocimientos escolares, como la articulación de los diferentes saberes entre sí, en las situaciones que deben ser modificadas, en el currículo de enseñanza, las prácticas y modalidades de evaluación.

Los hallazgos de este estudio representaron el fundamento de la construcción de las Aulas integradas: calidad de vida en educación media general. El conocimiento partió de derivar los factores que harán posible el sueño del aula integrada donde la educación sea para todos dejando a un lado las evaluaciones memorísticas, individualistas de contenidos desactualizados para fortalecer la educación en autodeterminación de las personas con NEE sin distinción.

También, la razón teleológica de la investigación, fue enmarcada en la generación transteorética del aula integrada: calidad de vida en educación media general. A continuación, se presenta la construcción transteorética del aula integrada: calidad de vida en educación media general. Se observa que inicia con una imagen en el centro alusiva a una docente cultivando su amor hacia los estudiantes a través de las teorías.

Figura 1

Aula Integradora



Nota. Elaboración propia. Flores (2025).

Teoría sociocultural y bio ecológica de los sistemas; Regader, cita a Vygotsky (2022) teoría del modelo multidimensional y la teoría de la autodeterminación en la calidad de vida; Shaclok y Verdugo (2019), la teoría del desarrollo cognitivo; Piaget

(1991) y la teoría pedagógica de la integración; Rogeiers (2020), y las dimensiones ontológica, epistemológica, axiológica, metodológica y teleológica. Se destaca de la investigación, en otros cuatro cuadros organizados en círculos, el contenido de los tres componentes teóricos: resignificativos, transversales y transteoréticos que deriva la producción, los elementos de aula integrada y calidad de vida.

La cual generó el nacimiento de una teoría creada por la investigadora, compuesta por dos palabras que expresan un neologismo. Esta teoría se titula Intamor: Teoría de la integración amorosa para una vida de calidad. Dicha teoría es descrita por la investigadora desde el amor integral, es decir, “int” se refiere a integral.

Figura 2

Integradora Amorosa



Nota. Elaboración propia. Flores (2025).

La cual generó el nacimiento de una teoría creada por la investigadora, compuesta por dos palabras que expresan un neologismo. Esta teoría se titula Intamor: Teoría de la integración amorosa para una vida de calidad. Dicha teoría es descrita por la investigadora desde el amor integral, es decir, “int” se refiere a “integral”. La misma, podría enfocarse en una forma de amor que abarca todas las dimensiones del ser humano: emocional, mental, físico y espiritual. Además, podría explorar cómo un amor completo e integrado influye positivamente en la calidad de vida, el bienestar y el desarrollo personal.

De igual importancia, desde el amor intrapersonal profundo, “intra” se refiere a “interno”. En este caso, la teoría podría centrarse en el amor propio profundo y cómo cultivar una relación amorosa con sí mismo de manera integral, es fundamental para el bienestar y la calidad de vida. A su vez, podría explorar la autoaceptación, la autocompasión y el autocuidado como pilares de este “intamor”.

A la vez, desde el amor que integra, la teoría podría explorar cómo el amor actúa como una fuerza integradora en diferentes aspectos de la vida: relaciones interpersonales, conexión con la comunidad, sentido de propósito y conexión con algo trascendente. Finalmente, desde el desarrollo del amor interior, “into” es la raíz implícita, la teoría podría enfocarse en el proceso de cultivar y profundizar el amor dentro de sí mismo como un camino hacia una vida plena y de calidad.

Formación docente desde la teoría del Intamor

Para lograr la aplicación de la teoría del intamor dentro del aula integrada, el docente debe principalmente realizar una observación de cada uno de los estudiantes, haciendo registro de los comportamientos, rendimiento cognitivo, o conductual, lo que conlleva a conocer a cada grupo en los diferentes años de

la educación media general, tomando en cuenta la evaluación cualitativa, desde el pensamiento crítico y la capacidad de aprender a lo largo de la vida.

Considerando como punto de partida el intamor, la integración debe realizarse por el profesional desde el amor, con un compromiso empático que lo involucren la creación y diseño de las actividades que beneficien el aprendizaje, con un propósito más amplio, que prepare a los estudiantes en el entorno social y lo haga autodeterminante, en una educación para la vida de calidad.

Para concluir se debe promover la Innovación Docente, las estrategias para incentivarlos a innovar en sus prácticas educativas. Esto puede incluir la realización

de Talleres de formación que aborden metodologías activas y enfoques inclusivos, donde se realicen espacios de reflexión para compartir sus experiencias y estrategias exitosas en el aula integrada. Con miras a la Creación de redes de apoyo entre docentes para fomentar la colaboración y el intercambio de buenas prácticas.

La formación del docente en la teoría del "Intamor" en el aula integrada, requiere un enfoque holístico que combine el desarrollo personal, el conocimiento teórico, las habilidades prácticas y el compromiso con la reflexión y el aprendizaje continuo. Un docente así formado se convertirá en un verdadero agente de transformación, creando un entorno educativo donde el amor en sus múltiples dimensiones sea la fuerza motriz para el florecimiento integral de cada estudiante. Con visión de poner en práctica lo aprendido con en cada entorno y los distintos niveles educativos. Formando personas independientes, preparándose para la vida.

Referencias

- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela: Gaceta Oficial N°36.680. 30 de Diciembre de 1999.
- Franco, J (2022) inclusión. Liberia- Costa Rica Asociación de Editoriales Universitarias
- Garces, C (2024) La generación de cristal y su sensibilidad por las causas sociales Generación Z. Disponible en: <https://thevalley.es/blog/la-generacion-de-cristal-y-su-sensibilidad-por-las-causas-sociales/>
- Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes Gaceta Oficial N° 6.185 del 8 de junio de 2015.
- Luyol y Dominguez (2014). El origen de las necesidades educativas especiales. Disponible en: <https://ecuador.unir.net/actualidad-unir/necesidades-educativas-especiales/>
- Mineduc (2020) Política Nacional de Educación Especial: Nuestro Compromiso con la Diversidad. Buenos Aires: Argentina. Centro de Investigación de Educación Barreras Arquitectónicas
- Molina, Roció (2022) Educación superior para estudiantes con discapacidad Tesis doctoral en Educación. Universidad del Rosario. Bogota- Colombia. Disponible en: <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/revistadeinvestigacion/article/view/3627/1788>
- Nussbaum, M y otros (2020) The Quality of Life. Oxford: Clarendon Press.
- Piaget, J. (1991). Seis Estudios de Psicología. Barcelona: Labor.
- Ramos, D (2021) Programa de adecuación de instituciones educativas de personas con discapacidad. Medellín - Colombia. Conserjería Presidencial de Programas Especiales.
- Regader, B (2022) Psicológicamente Hablando de una Mente sana desde la imitación social. Universidad de Barcelona- España.
- Roegiers, X (2020) Pedagogía de la integración. Competencia e integración San José de Costa Rica. Colección IDER.
- Romero & Lauretti (2020), La formación integral del discapacitado Santiago: Chile. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
- Schalock R y Verdugo A (2019) Teoría del modelo Multidimensional de la calidad de vida. Revista Siglo Cero, Volumen 38 número 224
- Tenorio, S y Ramírez, M (2020). Experiencia de Inclusión en Educación Superior de estudiantes en situación de necesidad especial.
- Organización Mundial de la Salud (2021) en su grupo estudio de Calidad de Vida, México
- UNESCO (2024) Marco de Acción Educación 2030 que hacen hincapié en que la inclusión y la equidad son los cimientos de una educación de calidad. Paris- Francia.

METAMORFOSIS DOCENTE: UNA MIRADA DESDE LA PRACTICA

Orlidaira Flores

Doctora en Ciencias de la Educación
Universidad Bicentennial de Aragua
mscorliflores60@gmail.com

Fecha de aceptación: marzo 2026 Fecha de publicación: junio, 2026

Introducción

La educación como un proceso en continua transformación, requiere de inagotables reflexiones para dignificar y afinar la profesionalidad y la calidad del desempeño docente en los escenarios siempre cambiantes que plantea el sistema educativo. El deseo que el docente tenga en aprender, de explorar lo desconocido, el valor de disentir de las creencias y opiniones generalizadas, las ganas de alcanzar nuevas formas de educar, el conocimiento de sí mismo, dentro del hermoso mundo de los valores, representaran la audacia de ser diferentes y de permitir la metamorfosis en su práctica.

Sin embargo, en ocasiones se observa a un docente con temor a salir de su zona de confort, e inseguridad al desarrollar su práctica lejos de lo común, a sabiendas que el aprendizaje es más efectivo cuando el conocimiento presenta una gama de variedad de oportunidades, viendo la realidad de la educación de manera significativa, dejando a un lado a la educación bancaria, permitiendo a los estudiantes recordar a los docentes al pasar de los años, y que los docentes sientan el compromiso y el papel que juegan como protagonistas.

Es ahí, cuando el docente se convierte en una luz que puede iluminar los senderos de conocimiento, y quedar en el recuerdo de sus estudiantes para toda la vida, o por el contrario se quede en el olvido, o sea recordado de manera negativa por ser rígido y poco flexible, en su momento. De esto, se toma referencia a Platón y la forma en que comparó a la luz con el conocimiento, citado en el mito de la Caverna. Esta luz representa la verdadera naturaleza de las cosas, señalaba que la

educación debe conducir a la liberación de las cadenas de la ignorancia y a la comprensión más allá de las apariencias, sin resistencia al cambio.

Es por ello, que el propósito de la investigación consistió en recabar constructos teóricos, acerca de la metamorfosis docente desde su práctica en la educación primaria, como investigación permitió el aporte al conocimiento teórico, ya que los docentes pueden ver reflejada su práctica pedagógica, y puede animarse a compartir sus experiencias y anécdotas, siempre por y para el estudiante, realizando su profesión, tomando en cuenta el tiempo real y haciendo la comparación con la educación tradicional y la actual, educación hacia la transformación.

Asimismo, el contexto objeto de estudio fue la Escuela Básica Nacional Bolivariana Arturo Sarco Villena, ubicada en Guaruto estado Aragua, la cual atiende a una población de estudiantes de 725 en los niveles de educación inicial y primaria. Cuenta con un personal docente, especialista y administrativo formado en estudios de especialización y maestría, con personal obrero y madres cocineras. El horario está comprendido entre las 7:00am y 12:00pm, y los estudiantes tienen el beneficio del programa de alimentación escolar (Cuando existe la dotación de rubros y recursos). El personal asiste con regularidad a pesar de las adversidades que se les ha presentado al sector educativo en estos últimos años, en función de su salario, y condiciones laborales.

La investigación se realizó en el paradigma cualitativo, en un enfoque sociocrítico, y de investigación acción participativa transformadora, con la técnica de recolección de datos: la entrevista, apoyando los registros en un diario de campo. A su vez, utilizando lo facilitado por los 6 informantes docentes seleccionados del mismo contexto caso de estudio. Tomando en cuenta las categorías y subcategorías para la triangulación de los resultados y finalmente, la teorización.

Metamorfosis Docente

El término metamorfosis proviene del latín metamorphosis, que a su vez deriva de un vocablo griego que significa transformación. Esta palabra está formada por meta- (más allá, después de), morph- (forma, estructura) y -osis (aplicado a nombres para indicar acciones, condiciones o estados). El sentido más preciso de la palabra, por lo tanto, hace referencia a la mutación, la evolución o el cambio de una cosa que se convierte en otra diferente. La metamorfosis puede ser física (concreta, real) o simbólica (abstracta).

De acuerdo a Aragon (2023), La transformación es un proceso fundamental en cualquier organización o individuo que busca mejorar y adaptarse a los cambios en un entorno en constante evolución. La transformación puede ser vista desde dos perspectivas: la organizacional y la profesional. La transformación pedagógica se refiere a los cambios que un docente realiza para mejorar su práctica con eficacia y eficiencia, de la misma forma, se refiere a los cambios que un individuo realiza para mejorar sus habilidades y capacidades. Ambas transformaciones están interconectadas.

A Lorenz, (1996) en su teoría del caos, le fue acreditada popularmente la idea de “Efecto mariposa”, en la cual describe la siguiente relación: “el aleteo de las alas de una mariposa puede provocar un Tsunami al otro lado del mundo”. Es a partir de este argumento, que las prácticas transformadoras causarían el aprendizaje en una sociedad que se asume con la particularidad de ser sensible a mínimas variaciones. El mundo está cambiando, la educación debe cambiar también.

Las sociedades de todo el planeta experimentan profundas transformaciones y ello exige nuevas formas de educación que fomenten las competencias que las sociedades y las economías necesitan hoy día y mañana. Esto significa ir más allá de la alfabetización y la adquisición de competencias y centrarse en los entornos de aprendizaje y en nuevos enfoques del aprendizaje.

El Docente y su Práctica Pedagógica

A nivel internacional, el Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América (2019) realizó un estudio del peso y el significado que se le da a la profesión docente, obteniendo como resultado que varía de país a país. Además, en algunos lugares se le concibe como uno de los trabajos fundamentales dentro de la sociedad, mientras que en otros no se les reconoce como tal ni se les da el mismo valor.

Uno de los casos más emblemáticos es el de Finlandia, por tener uno de los mejores sistemas educativos del mundo, convertirse en profesor es una de las actividades más complejas incluso más que llegar a ser médico o ingeniero, sólo uno de cada diez aspirantes ingresa a la carrera de pedagogía, lo cual denota la importancia que tiene el ser docente. Por otro lado, en España, la crisis económica ha provocado graves cifras de desempleo, siendo los jóvenes los más afectados. Una de las alternativas que han surgido para afrontarla es convertirse en docentes. En países asiáticos como China, Japón y Corea del Sur, el ser docente es una de las actividades más respetadas dentro de la sociedad.

En diversos países de América Latina se tiene la concepción de que los docentes no están tan preparados para dar clase, mientras que se les concibe como parte fundamental del sistema educativo, teniendo mucho peso la responsabilidad que ejercen sobre sus estudiantes, lo cual genera desconfianza sobre su desempeño entre padres de familia y medios de comunicación masiva. Aunado a esto en Venezuela, existen factores que en algunos casos pueden interferir en la práctica docente y en su transformación, tales como:

- Personales e Institucionales (autoestima, el grado de confianza y la personalidad, motivación, el clima laboral, orientación del aprendizaje)
- Económicos (la situación económica y el descontento por la poca remuneración de su trabajo)
- Otros (las falsas creencias o errores de concepto, la política del país, la cultura y el sistema educativo)

Para Garcés y Mora (2020) La práctica pedagógica forma parte del aprendizaje convirtiéndose en un proceso eficiente que tiene como finalidad establecer cambios en la conducta y a nivel cognitivo que deriva de la experiencia obtenida y adaptable al ambiente en la que se ponga en práctica y a las exigencias que se requieran conforme al caso. El rol del docente debe ser percibido como promotor del aprendizaje, motivador y sensible. Este debe conocer y respetar el estado evolutivo del niño y facilitar situaciones que inviten a la búsqueda constante del conocimiento. Se concibe como modelo y líder, centrado en sus estudiantes como sujetos de aprendizaje.

De igual forma, Villarreal (2021: 228), expresa que consiste en renovar la practica en la búsqueda de la mejora en el accionar, a su vez, involucra la ética como elemento de la renovación permanente en los procesos que son sometidos a reflexión y se recrea en el mundo real, el medio natural en el cual el estudiante interactúa. Afirma que “es un proceso cristalizado continuamente en las acciones del docente cuando interpreta y comprende las teorías, se apropia de ellas en un contexto real determinado en el cual se recrean nuevos significados y sentidos”. Por ello, el docente ha de asumir la construcción de nuevos significados desde su práctica.

Para Freire (2009), en su teoría de la pedagogía crítica, propone la enseñanza que intenta ayudar a los estudiantes a cuestionar y desafiar la dominación y las creencias y prácticas que la generan. En otras palabras, es una teoría y en la que los estudiantes alcanzan una conciencia crítica. Animando a generar respuestas liberadoras tanto a nivel individual como colectivo, las cuales ocasionen cambios en sus actuales condiciones de vida.

Para Ferry (1996), La formación docente engloba todas las políticas y procedimientos enfocados en preparar a los profesores para que puedan adquirir los conocimientos, actitudes y habilidades necesarios para desarrollar de manera

eficaz su labor en el aula y la comunidad escolar. La formación docente se asume como lo establece el marco legal en la Ley Orgánica de Educación (2009) como política, como un deber del estado y como un derecho de todos los docentes de estar en constante proceso de formación permanente.

La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) en su artículo 104 establece: La educación estará a cargo de personas de reconocida moralidad y de comprobada idoneidad académica. El Estado estimulará y le garantizará la estabilidad en el ejercicio de la carrera docente, bien sea pública o privada, atendiendo a esta constitución y a la ley en un régimen de trabajo y nivel acorde con su elevada misión: El ingreso, promoción y permanencia en el sistema educativo, serán establecidos por la ley y responderá a criterio de evaluación de mérito, sin injerencia partidista o de otra naturaleza no académica.

En otras palabras, el personal que ingresa y ejerce funciones educativas debe estar capacitado para ejercer los cargos; gozar de buena salud tanto física como mental, con buena moral, para que su desenvolvimiento como docente sea eficiente y logre impartir el proceso enseñanza aprendizaje en beneficio del estudiante, de la familia, de la institución y de la comunidad donde se encuentre la institución.

La Experiencia Docente como Protagonista en la Transformación

En referencia a ello, la práctica docente debe potenciarse como espacios de reflexión, donde la crítica y autocrítica se constituyan en el ejercicio cotidiano de la consciencia. Donde la acción pedagógica permee todo el proceso educativo desde la formación como proceso inherente educativo. Desde esta óptica, la participación del magisterio debe trascender el protagonismo en las diferentes actividades de la consulta a la acción, a la práctica docente desde cualquiera de las funciones como docente de aula, docente directivo o docente supervisor. Cultivando la competencia del liderazgo en su desarrollo docente.

Una de las teorías más influyentes del aprendizaje es la Teoría del Aprendizaje Social formulada por Bandura (1983). Se basa en que hay tipos de aprendizaje

donde el refuerzo directo no es el principal mecanismo de enseñanza, sino que el elemento social puede dar lugar al desarrollo de un nuevo aprendizaje entre los individuos. Es útil para explicar cómo los docentes pueden aprender cosas nuevas y desarrollar nuevas prácticas mediante la observación de otros individuos.

De la misma manera, la teoría del cambio, en el ámbito educativo se utiliza como una herramienta para planificar y evaluar intervenciones educativas, asegurando que estas tengan un impacto real y significativo. Según el artículo de Profuturo (2024), esta metodología proporciona un enfoque claro y sistemático para identificar necesidades, definir propósitos y diseñar estrategias efectivas en el contexto educativo. Además, se destaca que la teoría del cambio permite a las instituciones educativas visualizar cómo sus acciones pueden llevar a transformaciones en el aprendizaje y la enseñanza.

Para efectos de la presentación de los hallazgos las matrices de contenido diseñadas para tal fin. Las reflexiones trataron sobre la transformación de la práctica docente, tomando en cuenta que el mundo está en constante cambio y evolución, por lo tanto quienes se dediquen a la educación deben estar en sintonía con las estrategias de aprendizaje que despierten el interés de los estudiantes y le permitan un desarrollo integral para la vida, desde escenarios de reflexión, análisis y comprensión de sus realidades, aun frente a las adversidades por lo que atraviese el sistema educativo.

A continuación, se presenta la construcción transteorética de la metamorfosis docente: una mirada desde la práctica. Se observa una imagen alusiva a un docente con alas de mariposa, que simboliza la transformación de la práctica educativa. Representada por una figura en forma de gráfico circular dividida en cuatro cuartos. Al centro los elementos de las teorías: teoría del caos y el efecto mariposa, Lorenz (1996); de la pedagogía crítica, Freire (2009); aprendizaje social, Bandura (1983); y la teoría del cambio, Profuturo (2024), las definiciones de Metamorfosis docente, y práctica, así como las dimensiones ontológica, epistemológica, axiológica,

metodológica y teleológica de la investigación. Se destaca en otros cuatro cuartos organizados en círculos, el contenido de los tres componentes teóricos: resignificativos, transversales y transteoréticos que deriva la producción, para dar paso a un nuevo concepto relacionado con la metamorfosis docente: La Libeluz.

Figura 1

La Libeluz.



Nota. Elaboración propia. Flores (2025).

La razón teleológica de la investigación, fue enmarcada en la generación transteorética de la metamorfosis docente: una mirada desde la práctica. La cual generó el nacimiento de un nuevo concepto creado por la investigadora, que se titula: La libeluz de la experiencia docente. A través de la creación de un neologismo, que servirá para visionar a la educación transformadora, con el aleteo de las libélulas, las mariposas amarillas, la luz y su significado.

Figura 2

La Libeluz.



139

Nota. Elaboración propia. Flores (2025).

La razón teleológica de la investigación, fue enmarcada en la generación transteorética de la metamorfosis docente: una mirada desde la práctica. La cual generó el nacimiento de un nuevo concepto creado por la investigadora, que se titula: La libeluz de la experiencia docente. A través de la creación de un neologismo, que servirá para visionar a la educación transformadora, con el aleteo de las libélulas, las mariposas amarillas, la luz y su significado.

De acuerdo a la investigadora, el vocablo de la libeluz, surge de la unión de dos palabras significativas relacionadas con la presente investigación. Libe: proviene de la palabra libellula que significa balanza. Es un insecto que sus alas, además de ser

super resistentes, les permiten volar en cualquier dirección (arriba, abajo, hacia adelante, hacia atrás, derecha, izquierda), se considera un símbolo de transformación, de la vida aquí y ahora, para vivir con plenitud cada día. Lo que conlleva a relacionarse con la palabra metamorfosis, y la visión de adaptarse a los procesos de cambios, y su equilibrio. Por otra parte, luz: significa claridad y conocimiento.

Este nuevo concepto, explicaría como la libeluz de la experiencia docente, entrelaza la metamorfosis de una libélula con la reflexión profunda sobre la práctica docente. Se centraría en cómo la experiencia acumulada y la reflexión consciente transforman al docente permitiéndole guiar su práctica de manera más efectiva para lograr la evolución de los aprendizajes de sus estudiantes. Enfatizando la capacidad para comprender cómo el docente puede transformarse aún en tiempos de adversidades.

También, un nuevo concepto, inspirado en las mariposas amarillas. Al igual que la oruga se transforma lentamente en mariposa, los cambios en la práctica docente pueden ser un proceso interno y progresivo, simbolizando la belleza inherente al proceso de transformación, pero a su vez de fragilidad. La importancia para que la metamorfosis docente florezca y no se vea sofocada por factores adversos, de acuerdo a los ritmos de aprendizaje, las carreras profesionales, y los cambios en el contexto. Implicaría una liberación de las viejas prácticas y una exploración de las nuevas formas de enseñar, un movimiento del aleteo hacia una formación profesional más plena y adaptativa.

Aunque el panorama actual en la educación del futuro, visiona que, podría desaparecer la carrera profesional del docente, si esto ocurre los estudiantes considerando la libeluz, podrían optar por adquirir conocimientos a través de las experiencias, de cualquiera que tenga la capacidad para generar conocimiento desde su experiencia en cualquier contexto, pudiese llegar a ser una forma de aprendizaje, es por ello, que esto conllevaría al desarrollo de la metamorfosis

docente, donde cualquier persona podría guiar y formar a través de su práctica, que inspiraría la búsqueda libre del conocimiento.

La ausencia de la carrera docente no llevaría a la inexistencia de la educación, sino a una transformación caótica, con consecuencias para el desarrollo individual y social, hasta que la sociedad encuentre una nueva forma de profesionalizar la función esencial de la enseñanza. Al igual, que la libélula alza el vuelo tras su metamorfosis, quien cumpla la función docente, celebrará el logro de la autonomía de descubrir los conocimientos y del aprendizaje en sus estudiantes, indiferentemente de que sean de profesión docente o no. El docente es la libélula que se adaptara a diferentes entornos, siendo flexibles en sus estrategias y enfoques para responder a las diversas necesidades y ritmos de aprendizajes de sus estudiantes.

Esto invitaría a realizar encuentros de saberes donde se socialice la importancia de la carrera docente, y qué ocurriría si está desapareciera, debido a los cambios trascendentales que están ocurriendo en el mundo, y la adaptabilidad y disposición, que deberían tener quienes tienen la responsabilidad de enseñar en estos tiempos. Sin embargo, los espacios de educación no dejarían de existir, mientras existan personas dispuestas a facilitar su conocimiento, y ser luz en el sendero de aquellos dispuestos a aprender. La vida es una metamorphosis.

141

Referencias

- Aragon L (2023) La transformación es el desafío. Publicación en línea
Febrero 2023 Disponible en: <https://ar.linkedin.com/in/aragonluis>
Bandura A. (1983) "Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad". Ed.
Alianza, Séptima Edición. Madrid, España.
Ferry, G (1996). Pedagogía de Formación, Universidad de Buenos Aires-
Argentina
Freire, P (2009). El mensaje de Paulo Freire. Teoría y práctica de la educación.
Madrid: Marsiega
Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999, Marzo 24) Gaceta
Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5.908 (Extraordinario),
Febrero 15, 2009.

- Garcés, J. & Mora, C. (2020). Estrategias de aprendizaje para mitigar la deserción estudiantil. *Revista Disciplinaria en Ciencias Económicas y Sociales*, 2, 49-55.
- Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América (2019) La profesión docente. México D.C
- Ley Orgánica de Educación. Gaceta Oficial N° 5. 929. 15 de agosto de 2009
- Lorenz E. (1996) La esencia del caos, Universidad de Washington Press
- Platón, (2011) La República. Introducción de Manuel Fernández–Galiano, trad. de José Manuel Pabón y Manuel Fernández–Galiano, 9ª reimp., Madrid, Alianza Editorial, 2011 p. 405. [Links] Véase la nota 1 del libro VII.
- ProFuturo (2024) Teoría del cambio: visualizando la transformación educativa. Documento en línea
ea <https://profuturo.education/observatorio/enfoques/la-teoria-del-cambio-visualizando-la-transformacion-educativa/>
- Villarreal, M. (2021). Conocimiento Pedagógico Emergente de la Praxis Educativa en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Tesis Doctoral.



UNIVERSIDAD
BICENTENARIA