

Vol. 5, N° 9
(Enero-Junio)
2024

REDIP

Revista Digital de Investigación y Postgrado

Depósito Legal TA2019000041

ISSN: 2665 - 038X



INSTITUTO DE ESTUDIOS SUPERIORES
DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
VENTANAS AL CONOCIMIENTO

La investigación doctoral:

*la narrativa elaboración intelectual
matizada por la interdisciplinariedad y la
complejidad*

Liderazgo Transformacional:

Clave del Éxito en Educación

Música, filosofía y transcomplejidad:

*Una conjunción entre hombre, melodía,
pensamiento y realidad*

Otros temas

*Potenciando la Educación Básica
Secundaria y Media: Estrategias de
desarrollo de inteligencia emocional
en el aula*

*Postgrado virtual sobre paradigmas
de investigación: una experiencia
cubana en tiempos de pandemia*

REDIP

Revista Digital de Investigación y Postgrado

Volumen 5, número 9 enero - junio, 2024

Redip

ISSN: 2665-038X

Depósito Legal: TA2019000041

<https://redip.iesip.edu.ve>

Fediesip

EDITORIAL FUND OF THE INSTITUTE OF HIGHER STUDIES
IN RESEARCH AND POSTGRADUATE STUDIES



Institute of Higher Studies in Research and
Postgraduate Studies

Revista Digital de Investigación y Postgrado

Coordinación editorial: Dr. Omar Escalona Vivas

© 2021, Creative Commons Foundation.

<https://portal.issn.org/resource/ISSN/2665-038X>

ISSN: 2665-038X

Depósito Legal: TA2019000041

Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, IESIP

Editor: Fondo Editorial del Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado.

San Cristóbal, estado Táchira - Venezuela

Barrio Obrero. Quinta La Macarena

Carrera 17 entre Calles 13 y 14. N°13-52 A.

<http://iesip.edu.ve>



Redip by Fediesip is licensed under a Creative Commons

Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual

4.0 Internacional License <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Redip, Revista Digital de Investigación y Postgrado, publicación semestral, Vol. 5 N° 9, enero - junio 2024. Editor responsable: Omar Escalona Vivas. Domicilio de la publicación: Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado (Iesip). San Cristóbal, estado Táchira-Venezuela. Teléfono: (+58) 04147158835. Correo electrónico: redip@iesip.edu.ve © Redip. Revista Digital de Investigación y Postgrado. Los conceptos expresados en los artículos competen a sus autores. Se permite la reproducción de textos citando la fuente.

Objetivo y alcance de REDIP

El objetivo de REDIP es divulgar investigaciones, ensayos, artículos científicos y experiencias innovadoras realizados por estudiantes de postgrado en temas ciencias sociales, educación y epistemología. Asimismo, dado que la finalidad de la revista es comunicar información científica, hay que aludir a los destinatarios de todo el proceso, que no son otros que los lectores.

REDIP encuentra indexada en la *Red Latinoamericana de Revistas en Ciencias Sociales LatinREV*, *Google Scholar*, *Academic Resource Index ReseachhBib*, *EuroPub*, *Asociación de Revistas Académicas de Humanidades y Ciencias Sociales (La)* e *INTERNET ARCHIVE*. La revista es firmante de la *Declaración de San Francisco DORA*, *Iniciativa de Acceso Abierto de Budapest BOAI* y de la *Declaración de Educación Abierta de Ciudad del Cabo CPT+10*. REDIP tiene presencia en redes sociales como Linkein, Instagram y Facebook. La revista opera bajo una licencia de *Creative Commons Reconocimiento No Comercial 4.0 Internacional*; toda obra derivada, deberá publicarse y distribuirse bajo la misma licencia de acceso abierto CC-BY-NC-SA que se otorga en la publicación original. La revista tiene el *International Standard Serial Number ISSN: 2665-038X* indexado por Carretera, número internacional normalizado de publicaciones seriadas. El número de *Depósito Legal TA2019000041* ha sido asignado en fecha 4 de Septiembre de 2019 por el Instituto Autónomo Biblioteca Nacional y de Servicios de Bibliotecas en Venezuela en uso de la atribución legal contenida en el Artículo 14° de la Ley de Depósito Legal, en concordancia con los Artículos 31° y 41° del Reglamento de la citada Ley. ISSN asignado por Instituto Autónomo Biblioteca Nacional y de Servicios de Bibliotecas en Venezuela.

El acceso a Redip se puede realizar desde los siguientes enlaces

URL: redip.iesip.edu...

Google: www.google.com/...

Bing: www.bing.com/se...

Yahoo: search.yahoo.com.





Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado

Directora General

Dra. Danny Soledad Méndez Márquez
Email: danny.mendez@iesip.edu.ve

Coordinador General Académico

Marco José Roa Méndez
Email: danny.mendez@iesip.edu.ve

Secretario General

Dr. Oscar Enrique Cárdenas Duarte
Email: oscar.duarte@iesip.edu.ve



Revista de Investigación y Postgrado

Volumen 5, número 9 julio - diciembre, 2024

Comité Editorial (Editorial Board)

Editor en Jefe (Editor in Chief)

Omar Escalona Vivas. Dr. en Ciencias de la Educación. Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado: San Cristóbal-Venezuela. Email: omar.escalona@iesip.edu.ve

Coordinadores Internacionales (International Coordinators)

Ronald Humberto Ordoñez Silva. Dr. en Ciencias de la Educación. Corporación Internacional para la Gestión del Conocimiento Corp cigec, Quito-Ecuador. Email: ronald.cigec@gmail.com

Yan Carlos Ureña Villamizar. Dr. en Ciencias, Mención Gerencia. Universidad Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín. Dr. en Gestión de la Tecnología y la Innovación. Postdoctor en Ciencias Humanas, Universidad del Zulia. Tecnológico de Antioquia, Antioquia – Colombia. E-mail: yan.ureña@tdea.edu.co

Wit Jay Vanegas. Dr. en MSc Gerencia de Proyectos de Investigación y Desarrollo. Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Barranquilla – Colombia. E-mail: wittjayvanegas001@gmail.com

Consejo Científico (Advisory Board)

David Gerardo Colina Gómez. Dr. en Ciencias Gerenciales. Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, San Cristóbal-Venezuela. E-mail: dagercol@gmail.com

Jonathan de Jesús Pernía Pérez. Dr. Ciencias Sociales. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Venezuela, La Grita – Venezuela. E-mail: perniaperezjonathanjesus@gamil.com

Dilka Consuelo Chacón Hernández. Dra. en Ciencias de la Educación. Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, San Cristóbal-Venezuela. E-mail: chacondilka113@gmail.com

Marco José Roa Méndez. Dr. en Ambiente y Desarrollo. Instituto de Estudios Superiores de Investigación

y Postgrado, Venezuela. E-mail: mendezmarcosjose@gmail.com

Lidiz Thamaira Pérez Meneses. Dra. en Ciencias de la Educación. Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, San Cristóbal-Venezuela. E-mail:tamperezmeneses@hotmail.com

Iraima Zoraida Pérez Meneses. Dra. en Ciencias de la Educación. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Rubio -Venezuela. E-mail:iraimaperez@hotmail.com

Lesbia Ferrer Cayama. Dra. en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora. Santa Bárbara, Barinas - Venezuela. E-mail: lesbiaferrer68@gmail.com

Álvaro Sánchez Romero. MSc. en Gestión de las tecnologías educativas. Colegio Carlos Vicente Rey. Piedecuesta - Colombia. E-mail: grupo.investigacion.cavirey@gmail.com

Damian Islas Mondragón. Dr. en Filosofía de la Ciencia. Instituto de Ciencias Sociales – Universidad Juárez del Estado de Durango. México. Email: damianislas@ujed.mx

International Reviewers Board (Consejo Internacional de Revisores)

Diego Fernando Coral Coral. Dr. en Física, Postdoctorado en Nanotecnología. Universidad del Cauca: Popayan, Cauca, Colombia. E-mail: dfcoral@unicauca.edu.co

Fermín Aceves de la Cruz. Dr. en Ciencias en Físicas. Universidad de Guadalajara: Guadalajara, México. E-mail: fermin.adelacruz@academicos.udg.mx

Mauricio Gerardo Duque Villalba. Dr. en Ciencias de la Educación. Institución Educativa Distrital Nicolás Buenaventura. Santa Marta, Colombia: E-mail: mageduvi@hotmail.com

Cristóbal E. Vega G. Dr. en Estadística e Investigación de Operaciones. Universidad de Carabobo: Valencia, Carabobo - Venezuela: E-mail: cvega@uc.edu.ve

Gerardo Fabian Goya. Dr. en Física. Universidad de Zaragoza. Instituto de Nanociencia de Aragón: Zaragoza - España. E-mail: goya@unizar.es

Gerson José Márquez. Dr. en Física de la Materia Condensada. Universidad Tecnológica del Perú: Arequipa - Perú. E-mail: gmarquez@@utp.edu.pe

José Rafael Prado Pérez. Dr en Educación Mención Currículo. Universidad de Los Andes: Mérida - Venezuela. E-mail: jrpp@ula.ve

Otilio Arturo Acevedo Sandoval. Dr. en Ciencias Biológicas y Doctor en Ciencias Químicas. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo: Pachuca de Soto, Hidalgo, México. E-mail: acevedo@uaeh.edu.mx

Rosmary Guillén Guillén. Máster en Física y Tecnologías Físicas. Universidad Tecnológica del Perú. Arequipa,

Perú. E-mail:c21372@utp.edu.pe

José Armando Santiago Rivera. Dr. en Ciencias de la Educación. Universidad de Los Andes: San Cristóbal, Táchira-Venezuela. E-mail: asantia@ula.ve

Juan José Milón Guzman. Dr. en Ingeniería Mecánica. Universidad Tecnológica del Perú: Arequipa, Perú. E-mail: jmilon@utp.edu.pe>

Jesús Tanori Quintana. Dr. en Ciencias Sociales. Instituto Tecnológico de Sonora: Obregón, Sonora, México. E-mail: jesus.tanori@itson.edu.mx

Consejo Editorial Institucional IESIP (Publisher Institutional Unity IESIP)

Coordinación (Coordination)

Oscar Enrique Cárdenas Duarte. Dr. en Ciencias de la Educación. Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela. Email: ocarduarte@iesip.edu.ve

Consejo Técnico (Technical Advice)

Marcos José Roa Méndez. Dr. en Ambiente y Desarrollo. Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela. E-mail: mendezmarcosjose@gmail.com

Lira Soledad Roa Méndez. Dra. en Ciencias Sociales. Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela. E-mail: lyrasoledad@gmail.com

Traductor (Translator)

Ronald Humberto Ordoñez Silva. Dr. en Ciencias de la Educación. Corporación Internacional para la Gestión del Conocimiento Corpcigec, Quito-Ecuador. Email: ronald.cigec@gmail.com

Gestión Técnica (Technical Management)

Luis Lobo. Dr. en Matemática. E-mail: luis.lobo0811@gmail.com.

Indexaciones

Nuestra revista se encuentra indexada en las siguientes Bases de Datos y sistemas de información científica:

Bases de Datos Internacionales Selectivas



Plataformas de Evaluación de Revistas



Directorios Selectivos



Hemerotecas Selectivas



Políticas de Copyright de las Editoriales y Autoarchivo



Catálogos de Bibliotecas Internacionales





STAATLICHE BIBLIOTHEK
Neuburg a. d. Donau





Universität der Bundeswehr Hamburg



ZHB





Firmante de:



Editorial

Trascendiendo Fronteras: Un Viaje Multidisciplinario a través del Conocimiento en REDIP

El inicio de una revista científica representa la oportunidad para que una institución trascienda fronteras mediante la difusión del conocimiento. REDIP, nacida en 2019 con este propósito, ha enfrentado desafíos en su trayecto, pero el esfuerzo colaborativo ha allanado el camino hacia el éxito. La constante mejora editorial ha sido crucial para alcanzar estándares internacionales, y cada número publicado refleja el fruto de estos esfuerzos.

Nuestros colaboradores son nuestro mayor valor y fuente de orgullo, permitiendo a los lectores encontrar información de gran relevancia en los diversos artículos y ensayos publicados. Se han abordado temáticas educativas diversas, y la citación de nuestros trabajos en diferentes publicaciones destaca su contribución a la comunidad científica global.

Los lazos forjados desde el inicio se fortalecen en el presente número, divulgando en cuatro idiomas (español, inglés, portugués y francés) y ampliando nuestro alcance a un mayor número de lectores. Esperamos que nuestros artículos y ensayos continúen siguiendo la senda trazada, internalizando conocimientos y anticipando con entusiasmo los nuevos manuscritos de nuestros lectores y futuros colaboradores para los próximos números de REDIP.

Desde la isla de Cuba, las doctoras Rosa y Dianelys presentan un trabajo que refleja las experiencias a nivel de postgrado en la Universidad Médica de La Habana. La incursión en un diseño virtual para postgrado durante la pandemia ha sido una experiencia enriquecedora, llevándonos a reflexionar sobre la nueva forma de desarrollar el proceso educativo. Este trabajo ofrece a los lectores un entramado de conceptos y elementos de interés, listos para ser explorados y revisados según la conveniencia del lector.

El Dr. Savier comparte con nosotros su estudio titulado "La inteligencia emocional de los docentes para el aprendizaje de la biología en los estudiantes universitarios". Esta investigación revela aspectos relevantes que pueden servir como referencia teórica para trabajos en desarrollo en la actualidad. Un investigador siempre sigue las huellas que dejan otros colegas con sus contribuciones, y este trabajo de Savier se presenta como una valiosa contribución al campo, proporcionando insights que pueden enriquecer y orientar investigaciones futuras.

En esta serie de trabajos, el Dr. Adrián Filiberto nos sumerge en un discurso elocuente que revela nuevos constructos a tener en cuenta en el contexto de una tesis doctoral. Se introduce en un universo discursivo que abarca desde lo disciplinario, interdisciplinario y transdisciplinario hasta lo complejo y transcomplejo. Se plantea la necesidad de un giro hermenéutico en el discurso de una tesis doctoral, guiado por una brújula que señala un punto específico en el complejo lexical del acto comunicativo, marcando así el camino a seguir para el investigador.

Desde Colombia, las especialistas Sandra, Estela y Edni nos guían a través de la participación educativa, enfocándose en padres y comunidad, estableciendo una conexión intrínseca con el rendimiento escolar. Una definición integral que resalta la importancia de la colaboración familia-escuela, explorando diversas formas de participación. El artículo profundiza en el papel fundamental de la participación educativa y los factores que influyen en su éxito, así como su impacto en el rendimiento escolar.

Asimismo, Alix, César y Nubia comparten su experiencia pedagógica en un artículo que detalla estrategias para cultivar la inteligencia emocional en el aula, fortaleciendo la educación básica. Se destaca que el docente es fundamental en el proceso educativo y debe cuidar su desarrollo formativo. Además, se enfatiza la necesidad y responsabilidad de las instituciones y el Estado en proporcionar programas de formación continua para el profesorado.



En la perspectiva de enriquecer el contenido del presente número el Dr. Freddy y el M. Sc. Jhon nos cuentan en su artículo que el liderazgo transformacional en la educación es esencial para la gestión y el impacto educativo porque inspira y motiva hacia metas compartidas, promoviendo un ambiente positivo. Este enfoque se destaca como determinante para el éxito académico, redefiniendo el papel educativo y creando un entorno enriquecedor; razón por la cual nos invitan a explorar y reflexionar sobre su relevancia y potencial transformador del liderazgo.

Igualmente, en este número se encuentra el trabajo de los M.Sc. Carlos, Katherine y Edilsa en donde el lector podrá encontrar una perspectiva científica inseparable sobre la relación entre orientación vocacional e inteligencias múltiples. Los autores del artículo presentan un enfoque innovador que integra la orientación vocacional con las teorías de las inteligencias múltiples, ofreciendo una visión integral y enriquecedora para el desarrollo personal y profesional. ¡Esperamos que quienes lean este trabajo lo disfruten de esta lectura y encuentren inspiración para su propio crecimiento profesional!

Otro tipo de trabajo valioso del número es el ensayo de la maestrante Digna Julio quien a través de un análisis detallado del ordenamiento jurídico del sistema educativo en Venezuela, resalta la importancia de la Constitución como norma suprema y la Ley Orgánica de Educación. Esperamos que esta información sea de gran utilidad para comprender los fundamentos y la jerarquía del marco legal que rige el sistema educativo venezolano.

La estudiante de doctorado venezolana, Yselia López, presenta un estimulante análisis del debate en torno a la praxis educativa desde la perspectiva de la pedagogía y didáctica crítica. Sus planteamientos subrayan la imperante necesidad de una reflexión crítica sobre las prácticas docentes universitarias, alineándolas con la visión, innovación y soluciones requeridas para abordar los desafíos educativos contemporáneos. De la misma manera, desde su ensayo López defiende una pedagogía crítica que sea participativa, intercultural, pro-igual, equitativa e incluyente, fundamentada en la teoría crítica, y que prepare a los estudiantes para afrontar los retos de la sociedad actual.

El ensayo de los estudiantes de doctorado Dustin y Zuly titulado "Formación Permanente del Docente para la Inclusión Educativa basada en la Enseñanza por Competencia" examina cómo la sociedad contemporánea redefine la educación y la formación continua de docentes, subrayando la importancia de la inclusión y la metodología basada en competencias. El trabajo destaca la necesidad de capacitar a los educadores para impulsar una educación inclusiva, proponiendo cambios significativos y estrategias de alta calidad. Además, resalta la estrecha relación entre la formación inclusiva y la enseñanza basada en competencias, enfatizando cambios profundos y un compromiso con la excelencia educativa. Este enfoque integral busca fortalecer la enseñanza y adaptarse a diversas perspectivas y tendencias educativas.

En el cierre de este número, el Dr. Gregth Hernández nos guía a través de un ensayo que explora la Música, filosofía y transcomplejidad como una amalgama entre el hombre, la melodía, el pensamiento y la realidad. Destacando la conexión entre música y pensamiento, Hernández reflexiona sobre su función como formas de arte que buscan equilibrio entre ciencia, arte, lógica y emoción. Aborda la necesidad humana de mantener una visión integral y trascendental, especialmente en la era de la transcomplejidad. El ensayo revela cómo la música actúa como precursora de la transcomplejidad, planteando preguntas sobre su papel como código transcomplejo y su relación intrínseca con la filosofía. Propone un recorrido entre música y filosofía como medio para superar fronteras clásicas y construir nuevas representaciones en la resignificación de la realidad.

Esperamos los trabajos que conforman el presente número sean del agrado de todos nuestros lectores

Dr. Omar Escalona Vivas

<https://orcid.org/0000-0003-2560-0339>

Editorial

Transcending Borders: A Multidisciplinary Journey through Knowledge in REDIP

The beginning of a scientific journal represents an opportunity for an institution to transcend borders through the dissemination of knowledge. REDIP, born in 2019 with this purpose, has faced challenges on its journey, but collaborative efforts have paved the way to success. Continuous editorial improvement has been crucial in achieving international standards, and each published issue reflects the outcome of these efforts.

Our contributors are our greatest asset and a source of pride, enabling readers to find highly relevant information in the various articles and essays published. Diverse educational topics have been addressed, and the citation of our works in different publications highlights their contribution to the global scientific community.

The bonds forged from the beginning are strengthened in this issue, disseminating content in four languages (Spanish, English, Portuguese, and French) and expanding our reach to a larger audience. We hope our articles and essays continue to follow the path laid out, internalizing knowledge and eagerly anticipating new manuscripts from our readers and future collaborators for upcoming REDIP issues.

From the island of Cuba, Dr. Rosa and Dr. Dianelys present a work reflecting postgraduate experiences at the University Medical of Havana. Venturing into a virtual postgraduate design during the pandemic has been an enriching experience, prompting reflection on the new way of developing the educational process. This work offers readers a web of concepts and elements of interest, ready to be explored and reviewed at their convenience.

Dr. Savier shares with us his study titled "Emotional Intelligence of Teachers for Biology Learning in University Students." This research reveals relevant aspects that can serve as a theoretical reference for ongoing work. Savier's work stands as a valuable contribution to the field, providing insights that can enrich and guide future research.

In this series of works, Dr. Adrián Filiberto immerses us in an eloquent discourse that reveals new constructs to consider in the context of a doctoral thesis. He delves into a discursive universe ranging from disciplinary, interdisciplinary, and transdisciplinary to complex and transcomplex. Filiberto proposes the need for a hermeneutic turn in the discourse of a doctoral thesis, guided by a compass pointing to a specific point in the complex lexical of the communicative act, thus marking the path for the researcher.

From Colombia, specialists Sandra, Estela, and Edni guide us through educational participation, focusing on parents and the community, establishing an intrinsic connection with academic performance. An integral definition highlights the importance of family-school collaboration, exploring various forms of participation. The article delves into the fundamental role of educational participation, the factors influencing its success, and its impact on academic performance.

Similarly, Alix, César, and Nubia share their pedagogical experience in an article detailing strategies to cultivate emotional intelligence in the classroom, strengthening basic education. Emphasizing the fundamental role of teachers in the educational process, they highlight the need and responsibility of institutions and the state to provide continuous training programs for educators.

In an effort to enrich the content of this issue, Dr. Freddy and M.Sc. Jhon share their article on how transformational leadership in education is essential for management and educational impact, inspiring and motivating towards shared goals, promoting a positive environment. This approach stands out as determinant for academic success, redefining the educational role and creating an enriching environment. Thus, they invite us to explore and reflect on the relevance and transformative potential of leadership.

Also, in this issue, the work of M.Sc. Carlos, Katherine, and Edilsa can be found, where the reader will discover a



scientifically inseparable perspective on the relationship between vocational guidance and multiple intelligences. The authors present an innovative approach that integrates vocational guidance with multiple intelligences theories, offering a comprehensive and enriching view for personal and professional development. We hope those who read this work enjoy the reading and find inspiration for their own professional growth!

Another valuable type of work in this issue is the essay by master's student Digna Julio, who, through a detailed analysis of the legal framework of the educational system in Venezuela, highlights the importance of the Constitution as the supreme norm and the Organic Law of Education. We hope this information is of great use in understanding the foundations and hierarchy of the legal framework governing the Venezuelan educational system.

Venezuelan Ph.D. student Yselia López presents a stimulating analysis of the debate surrounding educational praxis from the perspective of critical pedagogy and didactics. Her propositions emphasize the urgent need for a critical reflection on university teaching practices, aligning them with the vision, innovation, and solutions required to address contemporary educational challenges. Likewise, López defends a critical pedagogy that is participative, intercultural, pro-equality, equitable, and inclusive, grounded in critical theory, preparing students to face the challenges of today's society.

The essay by Ph.D. students Dustin and Zuly, titled "Continuous Teacher Training for Inclusive Education based on Competency Teaching," examines how contemporary society redefines education and continuous teacher training, emphasizing the importance of inclusion and competency-based methodology. The work highlights the need to train educators to promote inclusive education, proposing significant changes and high-quality strategies. Additionally, it underscores the close relationship between inclusive training and competency-based teaching, emphasizing profound changes and a commitment to educational excellence. This comprehensive approach aims to strengthen teaching and adapt to diverse perspectives and educational trends.

In the closing of this issue, Dr. Gregth Hernández guides us through an essay that explores Music, Philosophy, and Transcomplexity as an amalgamation between man, melody, thought, and reality. Highlighting the connection between music and thought, Hernández reflects on their function as forms of art seeking balance between science, art, logic, and emotion. He addresses the human need to maintain a comprehensive and transcendental vision, especially in the era of transcomplexity. The essay reveals how music acts as a precursor to transcomplexity, posing questions about its role as a transcomplex code and its intrinsic relationship with philosophy. It proposes a journey between music and philosophy as a means to overcome classical boundaries and build new representations in the re-signification of reality.

We hope the works comprising this issue are enjoyable for all our readers.

Ph. D. Omar Escalona Vivas

<https://orcid.org/0000-0003-2560-0339>

Contenido

Comité editorial / Editorial Board.....	9-11
Indexaciones. / Indexing.....	12-16
Editorial / Editorial.....	17-20

Artículos de investigación./ Research Articles..... 23-58

Postgrado virtual sobre paradigmas de investigación: una experiencia cubana en tiempos de pandemia.....25-39

Virtual postgraduate course on research paradigms: a cuban experience in times of pandemic.

Dra. Rosa María Medina Borges y Dra. Dianelys Hernández Chisholm.

La inteligencia emocional de los docentes para el aprendizaje de la biología en los estudiantes universitarios.....41-58

The emotional intelligence of teachers for the learning of biology in university students

Dr. Xavier Fernando Acosta Faneite.

Artículos de revisión / Review articles.....57-135

La investigación doctoral: la narrativa una elaboración intelectual matizada por la interdisciplinariedad y la complejidad.....61-80

Doctoral research: narrative, an intellectual elaboration nuanced by interdisciplinarity and complexity.

Post-doc. Adrián Filiberto Contreras Colmenares.

Explorando la relación entre la participación educativa y el rendimiento escolar en el nivel de educación inicial.....81-92

Exploring the relationship between educational involvement and school performance at the early education level.

Espec. Sandra Milena Hincapi Bernal, Esp. Estela Maldonado Duran y Espec. Edni Rosalba Belisario

Potenciando la Educación Básica Secundaria y Media: Estrategias de desarrollo de inteligencia emocional en el aula.....93-106

Empowering Secondary and High School Basic Education: Emotional Intelligence Development Strategies in the Classroom

Alix Rocio Duarte Suescún y César Augusto Barajas Mendoza.

Liderazgo Transformacional: Clave del Éxito en Educación.....107-121

Transformative Leadership: Key to Success in Education

Post-doc. Freddy Martin Duarte Ramírez

Relación entre orientación vocacional e inteligencias múltiples: una perspectiva



científica inseparable.....	123-135
<i>Relationship between vocational guidance and multiple intelligences: an inseparable scientific perspective</i>	
Mag. Carlos Andrés Vesga Galvis, Mag. Katherine Johana Ramírez Jiménez y Mag. Edilsa Flórez Zambrano	
Ensayos / Essays.....	137-176
El Ordenamiento Jurídico del sistema educativo: Fundamentos y Jerarquía.....	139-146
The Legal Framework of the educational system: Foundations and Hierarchy.	
<i>Digna Estefanía Julio Valencia</i>	
Praxis educativa desde la pedagogía y didáctica crítica.....	147-154
Educational praxis from pedagogy and critical didactics	
<i>MSc.. Yselia López</i>	
Formación permanente del docente para una inclusión educativa basado en la enseñanza por competencia.....	155-166
Ongoing teacher training for educational inclusion based on competency-based teaching	
<i>MSc. Dustin Martínez Mora y MSc. Zuly Yobana Ramírez García.</i>	
Música, filosofía y transcomplejidad: una conjunción entre hombre, melodía, pensamiento y realidad.....	167-174
Music, philosophy and transcomplexity: a conjunction between man, melody, thought and reality	
<i>Dr. Gregth Raynell Hernández Buenaño</i>	
Política Editorial de la Revista.....	177-178
Magazine Editorial Policy	
Procedimiento Seguido en la Recepción, Selección y Evaluación de Originales.....	179-180
Procedure Followed in the Reception, Selection, and Evaluation of Originals	



Artículos de investigación



Postgrado virtual sobre paradigmas de investigación: una experiencia cubana en tiempos de pandemia

Virtual Postgraduate on Research Paradigms: A Cuban Experience in Times of Pandemic



Rosa María Medina Borges*
<https://orcid.org/0000-0002-3592-1745>
La Habana / Cuba



Dianelys Hernández Chisholm**
<http://orcid.org/0000-0002-7482-1907>
La Habana / Cuba

Recibido: Mayo/12/2023 **Revisado:** Mayo/25/2023 **Aceptado:** Juio/21/2023 **Publicado:** Enero/10/1024

Cómo citar: Medina, B. R. M. y Hernández, Ch. D. (2024). Postgrado virtual sobre paradigmas de investigación: una experiencia cubana en tiempos de pandemia. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 5(9), 25-39. <https://doi.org/10.59654/ayrx4j46>

* Postdoc. en Ciencias Sociales Niñeces y juventudes. Dra. en Ciencias Pedagógicas. Magister en Historia Contemporánea. Universidad Médica de La Habana, Cuba. Asesora de Grado Científico. Email: rosimedina2002@gmail.com

** Dra. en Ciencias de la Educación Médica. Universidad Médica de La Habana, Cuba. Jefa de Departamento de Postgrado e Investigaciones. Email: diachisholm@infomed.sld.cu



Resumen

El artículo se propone valorar la pertinencia del postgrado sobre paradigmas de investigación en tiempos de la Covid 19, realizado en la Universidad Médica de la Habana entre mayo-julio del 2021. Desde un enfoque metodológico cualitativo, se sistematizaron las urgencias que conllevaron al diseño del postgrado desde la virtualidad. Se aborda el entretreído de posiciones y enfoques de numerosos(as) autores(as) acerca de los acontecimientos vinculados a la mencionada enfermedad, así como la toma de conciencia sobre la necesidad de repensar los paradigmas investigativos ante la emergencia sanitaria global. La validez de la experiencia permite su continuidad y mejoramiento.

Palabras clave: paradigmas de investigación, ciencia, educación de postgrado, virtualidad, pandemia.

Abstract

The article aims to assess the relevance of the postgraduate course on research paradigms in times of Covid 19, carried out at the Medical University of Havana between May-July 2021. From a qualitative approach, the emergencies that led to the design of the postgraduate course were systematized. from virtuality. The interweaving of positions and approaches of numerous authors about the events related to the aforementioned disease is addressed, as well as the awareness of the need to rethink the research paradigms in the face of the global health emergency. The validity of the experience allows its continuity and improvement.

Keywords: research paradigms, science, education, virtuality, pandemic.

Introducción

Un coronavirus llamado SARS-CoV-2, de hermoso y extravagante aspecto, irrumpió en el año 2020 para robarse el protagonismo de la vida planetaria. Como si en él se resumieran todos los problemas del mundo globalizado (Medina, 2021a). A criterio de Maldonado (2021a), con la crisis pandémica quedó en evidencia, una vez más, que existen fenómenos en materia de salud imprevisibles y que estos no pueden ni deben ser desatendidos. A todos tomó por sorpresa la Covid-19; ni los mejores científicos del mundo lo vieron venir. Tampoco existían, en un primer momento, vacunas o soluciones definitivas para la crisis sanitaria global acaecida.

Tales acontecimientos pusieron -de nuevo- en el centro de los debates lo relacionado a la validez de los paradigmas científicos. Asunto de vital importancia para la investigación (en la búsqueda de fármacos y tecnologías para el tratamiento de los síntomas y secuelas de la enfermedad). Para entonces, el debate sobre los paradigmas transversalizaba todas las esferas de la vida social, en particular la educación (en sus dimensiones pedagógica y didáctica).

Fueron muchas preguntas en breve tiempo: ¿cuánto estábamos preparados los docentes de la



universidad médica para comprender desde las ciencias la crisis pandémica? ¿Cómo prepararnos en tiempo récord para investigar y publicar desde las respectivas áreas del conocimiento? ¿Cómo asumir los impactos generados y continuar los procesos formativos desde la virtualidad?

En el artículo se presenta la propuesta de postgrado virtual acerca de la necesidad del *replanteo de paradigmas de investigación ante nuevas realidades emergentes* a partir de la pandemia de la Covid-19. Se hace un análisis valorativo sobre los soportes tecnológicos disponibles para su impartición, los contenidos abordados, las principales propuestas didácticas y científicas realizadas por los docentes participantes en su primera edición. Se da cuenta de la retroalimentación final aplicada. La experiencia aconteció en la Universidad de Ciencias Médicas de la Habana (UCMH), en su Facultad de Tecnología de la Salud (FATESA).

La educación médica cubana ocupa un lugar de avanzada en el continente latinoamericano ya que forma profesionales cubanos y de otras nacionalidades para ejercer la medicina social, mediante la formación en disímiles técnicos superiores de la Salud y más de diez carreras universitarias (medicina, estomatología, enfermería, terapia física y rehabilitación, higiene y epidemiología, sistemas de información en salud; entre otras).

La formación médica cubana es reconocida por aplicar el principio rector de la *educación en el trabajo y para el trabajo*, durante la etapa estudiantil y con la prestación de servicios de salud dentro de Cuba y a nivel internacional. Debido a la variedad de especialidades que se cursan, se institucionaliza en 13 facultades y el colectivo docente es a su vez muy heterogéneo, en cuanto a especialidades y formación académica.

Resulta importante destacar que en el momento de impartición del postgrado los docentes se encontraban junto a los estudiantes, realizando pesquisas activas para la prevención y detección de casos de Covid-19 e impartiendo clases virtuales. Los tiempos y espacios, los formatos y dinámicas, lo doméstico y lo institucional, los datos y vivencias, lo público y lo privado, tensionaron el campo de la educación médica.

Dicha peculiaridad laboral influyó, junto a las limitaciones tecnológicas, la falta de alfabetización informacional de una parte del claustro (por demás envejecido) y la limitada divulgación que se le pudo hacer al postgrado, para que solo se cubrieran 12 plazas de las 25 disponibles.

Desde el punto de vista cualitativo, se puede considerar que la realización del curso fue óptima y enriquecedora ya que los (las) docentes matriculados(as) todos(as) son líderes científicos que poseen grados académicos de doctorado o maestría, a su vez ocupan responsabilidades tales como: (a) jefa de Departamento de Postgrado y metodólogas del mismo, (b) Jefa de Departamento de Inglés con fines específicos, (c) Docentes de las Carreras: sistemas de información en salud, rehabilitación en salud, higiene y epidemiología, y farmacología.

El diseño metodológico y la estrategia pedagógica para la implementación del postgrado, partió de un esfuerzo interdisciplinario de articulación de problemáticas estudiadas por diferentes



áreas del conocimiento: metodología de la investigación, epidemiología crítica, salud internacional, y problemas sociales de la ciencia y la tecnología (PSCT).

Algunas características de la virtualidad en la Universidad de Ciencias Médicas de la Habana (UCMH) durante la pandemia

Las primeras reacciones de las instituciones universitarias cubanas ante las medidas sanitarias dictadas por organismos internacionales y aplicadas por el gobierno, no distaron mucho de las experimentadas en otras latitudes y fueron, como era de esperar, de contingencia. Se solicitaron de manera rápida adecuaciones curriculares para propuestas virtuales, con el fin de aprovechar lo más posible el soporte tecnológico disponible.

En medio de tan inéditas circunstancias, era necesario tomar conciencia, de manera más dinámica, de la necesidad de hacer ciencia y repensar cómo enfocar las investigaciones ante nuevos contextos. Algo a lo cual llama Puiggrós (2021) cuando interpela a los docentes acerca del imperativo de articular nuevos entretrejos y enunciaciones entre los términos: *contingencia* - *experiencia* - *herencia* - *creación*, en los debates pedagógicos y científicos actuales.

Tal como señalan Coicaud, Martinelli y Rozenhauz (2021), el trabajo en virtualidad requiere recurrente actualización, exigiendo políticas y decisiones claras, porque las universidades no cambian sin el compromiso de los docentes, ni estos sin el de las instituciones. Su apropiación para transformar la enseñanza es un proceso que lleva tiempo. No obstante, consideramos que las crisis pueden generar y motivar oportunidades de crecimiento tanto institucional como personal. Metas dilatadas en el tiempo en ocasiones se diluyen, mientras que pueden tomar fuerza e impulsos asombrosos en momentos de urgencia.

Una vez “rebasada” la etapa más crítica de la pandemia, en tiempos de recuperación o presumiblemente de postpandemia, es ineludible sistematizar experiencias aplicadas para significar cuanto de lo hecho adquiere connotación para ser normalizado en las prácticas pedagógicas.

Tanto en el nivel de postgrado como en pregrado, esta sacudida que aún vivimos delinea el imperativo no solo de capacitarnos en las propias materias que impartimos, sino en buscar diálogos de saberes mediante la interdisciplinariedad e incluso la transdisciplinariedad. Por otro lado, despojarnos de la reproducción de información, de las clases aburridas, e innovar metodologías más efectivas pero conectadas siempre con los propósitos y el contexto educativo en el que se actúa. Publicar para interconectarnos, también se va convirtiendo en un hábito impostergradable.

La educación médica cubana acontece en un país bloqueado por el gobierno estadounidense, desde hace más de 60 años. Resumiendo, de manera sencilla, ello significa estar sometido a un entramado jurídico abigarrado que tiene carácter extraterritorial y que afecta todas las relaciones económicas y comerciales de Cuba en el plano internacional (lo cual se puede catalogar como la guerra económica más extensa y perdurable desde la postguerra). El bloqueo también



afecta de manera multidimensional a todas las esferas sociales (acceso a las TICS, en lo ideológico-cultural: sensación de plaza sitiada, entre otras).

El acceso de la educación en general, y de la educación médica en particular, al uso de las TICS con fines educativos, deviene todavía limitado. En los últimos cinco años se han realizado inversiones estatales en la rama de las telecomunicaciones y se ha crecido en capacidad para prestar servicios. A pesar de los esfuerzos del estado cubano por ampliar la conectividad y la informatización de la sociedad cubana, todavía está muy por debajo de lo que se aspira y necesita. En Cuba, conectarse a internet desde los móviles aún es caro, aunque con una tendencia sostenida a la reducción de los precios. Los estudiantes y profesores poseen 2G, 3G o 4G según la disponibilidad de teléfonos, que son importados en lo fundamental por viajeros o familiares (en ocasiones de uso). Resulta muy limitado el mercado interno minorista de equipos de cómputo y telefonía móvil.

Ante tal situación, se puede afirmar que, mediante la modalidad presencial, es poco probable usar internet de manera sostenida y en tiempo real en todas las decenas de escenarios docentes de la educación médica, ya que la universidad se encuentra no solo en las facultades sino en numerosos espacios formativos acreditados para ello: hospitales, policlínicos, consultorios médicos (entre otras instituciones de salud).

Para determinadas disciplinas priorizadas se trata de garantizar de manera intencionada dicho acceso mediante la distribución y el uso de la base tecnológica institucional, con criterio de racionalidad y eficiencia. En las modalidades a distancia o virtual, no existe de manera mayoritaria la opción de acceso ni el soporte tecnológico para transmitir- en tiempo real o sincrónico- video conferencias o talleres online; usando ZOOM u otras plataformas. Predomina el uso asincrónico del Aula Virtual en Salud (AVS), como parte de la Universidad Virtual de Salud (UVS).

La UVS de Cuba, fue creada en el año 2001 (Zacca, Diego y López, 2008), y su AVS se encuentra soportada en la plataforma Moodle. La contingencia derivada de la situación epidemiológica permitió su ampliación e impulsó el uso no solo para actividades de postgrado sino también para el pregrado.

Los recursos didácticos para el diseño e implementación de los cursos virtuales se concentran en las siguientes unidades didácticas: guía orientadora general del curso en cuestión, con el diseño de actividades a desarrollar por los estudiantes (tanto de autocontrol como las tareas evaluativas a entregar y su correspondiente cronograma) y la bibliografía general disponible. Cada tema se incluye una carpeta contentiva de: guía orientadora específica, bibliografía (tanto básica como complementaria); así como las conferencias (en PowerPoint o en formato PDF).

De manera habitual se diseña un foro general del curso, así como foros -evaluativos o no- por cada tema; que permitan la interacción (asincrónica) entre profesores y estudiantes. Los (las) profesores, que, por primera vez participan en la educación virtual, diseñan los cursos y de manera simultánea se capacitan en el dominio de la plataforma Moodle 3.0. Existen otros re-



cursos disponibles que aún se encuentran pendientes de uso por limitada capacidad tecnológica disponible, y/o porque requieren de continuos procesos de aprendizaje por parte de docentes y estudiantes.

Diseño del programa

El curso *replanteo de paradigmas de investigación ante nuevas realidades* pone su mirada en la lógica de la investigación (concibiendo a esta como un momento superior de la metodología de la investigación). En su programa se esclarece que no constituye un curso básico de metodología pues se considera que los cursistas ya han vencido este nivel de preparación para la investigación. Incluye ejercicios críticos no usuales en los postgrados salubristas, referidos al abordaje de los diferentes paradigmas de investigación, los debates metodológicos actuales; y el replanteo ante las nuevas circunstancias que vive el mundo en general, y los procesos de salud, en particular; en el presente escenario.

Se concibe como un espacio de actualización en materia de nuevas miradas a las investigaciones relacionadas con la salud. También se hace hincapié en que cada cursista ejemplifique desde su especialidad y en diálogo con otras, posibles problemáticas que se puedan investigar con nuevas miradas entrelazadas por los (las) participantes.

La propuesta del programa de postgrado se estructura en tres temas:

El tema 1 *Investigación científica y paradigmas*, consta de tres conferencias. En la primera, lejos de brindar conceptos, se articulan opiniones de diversos(as) autores acerca de los principales paradigmas: a) positivista o cuántico, b) cualitativo, c) crítico, y d) complejidad. Entre los mismos se destacan: Almeida (1992, 2007), Melero (2012), Colmenares (2012), Sequera (2014), Breilh (2015), Torres (2015), Maldonado (2016), Basile (2020). La principal conclusión a la que se arriba descansa en la no obligatoriedad de tomar partido por un paradigma de manera absoluta, sino que su uso debe responder al tema de investigación y los problemas científicos a resolver, por lo cual se sugiere la comprensión de la necesidad de las metodologías mixtas (Muñoz, 2013; Núñez, 2017).

En la segunda y tercera conferencia del tema 1 se medita en torno a los siguientes ejes de debate y autores:

- La vigencia de la idea de Morin (1984) acerca de cómo la enorme masa de saber cuantificable y técnicamente utilizable no es más que veneno, si se le priva de la fuerza liberadora de la reflexión.
- La ciencia y la producción de saber científico están cambiando, y esto muestra que la crisis de identidad de la ciencia contemporánea es una crisis de crecimiento, un modo nuevo de producción y legitimación de conocimiento y tecnología (Morin y Delgado; 2017).



- El hallazgo de los componentes esenciales de un proceso complejo no surge de una simple acumulación de datos. El exceso de datos irrelevantes e inconexos suele ser una forma de ignorancia. La búsqueda de las esencias es un acto de intuición y creatividad. Las propuestas que se deriven serán validadas después (o no lo serán) por nuevas experiencias concretas (Lage, 2018).
- Con mayor frecuencia, ciencias naturales, ingenierías, ciencias sociales y humanidades actúan juntas para abordar importantes problemas complejos (Estévez, 2019).
- La ausencia de un lenguaje común entre "ciencias naturales" y "ciencias humanas" hace difícil lograr una coherencia interna que les permita a ambas, no descartarse mutuamente. La división entre ambas disciplinas no viene dada ni por la propia ciencia, ni tampoco por las humanidades, sino por aquellos que la practican (Zamora, 2019).
- Reinterpretando a Kuhn (1971) se puede afirmar que los científicos trabajan a partir de modelos adquiridos por medio de la educación y de la exposición posterior en la literatura científica, lo cual sucede con frecuencia sin conocer del todo o necesitar conocer qué características les han dado a esos modelos su status de paradigmas de la comunidad. Ello explicaría la no obligatoriedad de seguir de manera rutinaria todos los procedimientos de cada paradigma, y más aún la coherencia mostrada por la tradición de la investigación de la que participan, puede no implicar siquiera la existencia de un cuerpo básico de reglas inviolables (Medina, 2021a).
- Se debe volver de manera constante a la praxis investigativa porque el rol del componente humano es determinante. La necesidad del liderazgo científico, la motivación y el compromiso del investigador son ineludibles. Sin ello no hay cambio posible ni asunción de nuevos paradigmas que al final se concretan en modos de actuación profesional (Medina, 2021a).

En el tema 2 *Investigación científica y diseños metodológicos*, se explican las relaciones entre el diseño metodológico y la lógica de la investigación, con la búsqueda de miradas plurales en torno a una temática en discusión abierta, pero no por ello eludible. Entre los (as) autores principales a estudiar en el tema 2 se encuentran: Cascante (2011), Corona (2017), Piovani y Terra (2018), Cornejo y Rufer (2020).

En la conferencia 1 del tema 2, ante la existencia de tantas definiciones acerca de la ciencia, se resume que la misma es una actividad intencional estructurada para producir conocimiento nuevo: pertinente y significativo a nivel social. Lo principal no está en los métodos, ni en los instrumentos con los que se explora la realidad, sino en la logicidad, con la que se concibe como abordar el problema que se quiere estudiar. Más que hablar de metodología se debe hablar de lógica de la investigación, ya que el diseño debe funcionar como un sistema flexible, dinámico; donde todos los componentes y partes del proceso, y sus resultados (presentados en el informe final) estén interconectados de manera horizontal. Ello debería garantizar la cla-



ridad, articulación y solidez científica. Se insiste además en la importancia de la creatividad del (a) científico (a) y de su capacidad para formular buenas preguntas, lo cual puede ser aprendido mediante muchas horas de estudio e investigación junto a procesos de aproximaciones sucesivas de lo ya formulado. Además, hay que entrenarse en el ejercicio de elegir y valorar.

La conferencia 2 del tema 2, se propone caracterizar la metodología de la horizontalidad, como parte de los enfoques metodológicos emergentes que se desarrollan en el mundo. Se insiste en desterrar el miedo a la diversidad de métodos y técnicas, ya que la tradicional idea de verlo como una debilidad, puede ser su cualidad distintiva. Tal postura contribuye no solo al diálogo entre los investigadores, sino a construir el encuentro con todos (as) los que se involucran en los problemas que se investigan. A su vez abre una puerta a la equidad discursiva y la autonomía de las voces plurales, lo cual nace al sentar a la mesa a las distintas disciplinas encarnadas en grupos que superen las intenciones interdisciplinarias, y alcancen definir que se debe construir con los conocimientos (incluidos los no académicos).

En la conferencia 3 del mencionado tema, se profundiza aún más en la idea anterior, cuando se despliega el vínculo entre horizontalidad, métodos mixtos y reflexividad. En un primer momento se realiza un abordaje histórico- lógico de tres momentos esenciales en la construcción discursiva de los debates metodológicos: el consenso cuantitativo en ciencias sociales de la primera mitad del siglo XX, pasando por la triangulación metodológica y las combinaciones cuanti-cuali (predominantes desde aproximadamente los años 60 del pasado siglo), hasta los debates sobre triangulación y articulación de los métodos mixtos (en la década de los 90).

Por otro lado, se aclara que el diseño mixto no se reduce a unir los resultados obtenidos mediante disímiles vías, sino que requiere la integración en todas las etapas de la investigación: a) diseño, b) creación de materiales, c) reclutamiento de participantes, d) recogida de datos y e) propio análisis. Los métodos mixtos no son en sí mismos ni más ni menos válidos que cada enfoque específico de investigación. La validez descansa más en la idoneidad, exhaustividad y eficacia con que esos métodos se aplican. También se deja como interrogante para el próximo tema cuales enigmas transversalizan los debates en tiempos de pandemia.

El tema 3. Contextos y dilemas del desarrollo científico en el mundo y Cuba, en tiempos de pandemia; centra su análisis en el contexto multidimensional de crisis global en el cual emerge la pandemia, los impactos y urgencias que dicha catástrofe sanitaria impuso al campo de los servicios y las investigaciones en Salud, así como a la formación médica. También da cuenta de los avances científicos experimentados en el período. Entre los autores que dialogan se encuentran: [Maldonado \(2021b\)](#), [Martínez \(2021\)](#), y [Machado \(2020\)](#).

El mencionado tema cuenta con 2 conferencias, y concentra su mirada (entre otros) en los siguientes ejes:

- La pandemia del nuevo coronavirus se puede catalogar de inédita. Ha generado un es-



tado de alerta global (Breno y Geoffrey, 2020)

- La presente emergencia no es sólo una crisis sanitaria. Es lo que las ciencias sociales califican de hecho social total, en el sentido de que transforma el conjunto de las relaciones sociales, y conmociona a la totalidad de los actores, instituciones y valores (Ramonet, 2020)
- Por su alcance global, la Covid 19 representa una situación inédita para el mundo. Enfermedades de máxima gravedad como el Ébola, no recibieron tanto interés mundial y mediático, al quedar circunscritas a un continente olvidado como lo es África (Medina, 2021b)
- Los debates intelectuales, académicos y políticos oscilan, entre el corona-optimismo y el corona-pesimismo (De Sousa, 2020)
- El crecimiento de las redes de ciencia abierta, las publicaciones, las investigaciones y el logro en tiempo récord acerca de vacunas para inmunizar contra el Sarcov-2 han sido grandes hazañas. Mientras la distribución inequitativa de las vacunas, la comercialización de los fármacos, y las políticas de salud de la mayor parte de los gobiernos, han evidenciado ineficacias (Basile y Feo, 2021)
- Cuba es el único país del Tercer Mundo con cinco vacunas, y niveles tan elevados de inmunización. También la biotecnología cubana ha producido variados fármacos para los síntomas de la enfermedad (Medina, 2021a)

Durante los tres temas, los cursistas pueden aportar sus experiencias y opiniones mediante tres foros debate, y un taller final integrador; cuyos aportes más significativos se compendian a continuación, al igual que los criterios vertidos en la retroalimentación de la primera edición realizada entre los meses de mayo a julio del 2021.

Experiencias en la impartición del postgrado

El primer foro debate, solicitaba a los cursistas responder al siguiente enunciado: Valore la importancia que para su formación tiene la profundización acerca de los paradigmas de investigación. Destacamos a continuación algunas de las principales ideas:

- *Me interesa mucho el enfoque del estudio de diversos paradigmas para actualizarme y realizar artículos y ponencias para eventos, donde no solo se manejen números, sino también vivencias, narrativas; que eso la verdad no es muy usual en ciencias médicas*
- *La carrera de Sistemas de Información en Salud (SIS) posee tres perfiles. En el primero relacionado con los sistemas estadísticos (SIE) por supuesto que predominan las estadísticas, pero en información científica y bibliotecología en Salud, las valoraciones y criterios cua-*



litativos son muy importantes. Mientras que en Informática la combinación de ambos paradigmas sería muy interesante. Este postgrado abre nuevas maneras para trabajar en nuestra carrera.

- *El dominio de la metodología de la investigación es vital, para el desarrollo de proyectos y publicaciones de manera eficiente. En la especialidad de Higiene y Epidemiología, han predominado durante mucho tiempo los paradigmas cuantitativos. Pero con este curso y otros conocimientos, vamos aprendiendo que junto a las estadísticas es necesario profundizar en los análisis cualitativos de los procesos en Salud. Y se debe avanzar hacia el dominio de métodos y técnicas más ajustados a dinámicas complejas como las que impone la pandemia.*
- *Considero importante el paradigma crítico en las ciencias de la salud y pedagógicas, teniendo en cuenta que el enfoque crítico, se caracteriza no solo por el hecho de indagar, obtener datos y comprender la realidad en la que se inserta la investigación, sino por provocar transformaciones sociales, en los contextos en los que se interviene.*

En el foro 2 se solicitaba: Ejemplifique la utilidad de la metodología horizontal, y los métodos mixtos, en su campo específico de investigación:

- *Nunca me había preguntado con profundidad, la importancia de involucrar a los estudiantes en las investigaciones que realizamos, desde un activo protagonismo. Y entender que la horizontalidad también se puede usar en investigaciones de la educación médica, es un campo amplio para realizar investigaciones con nuevos enfoques. Y creo que todo ello también apunta a la interdisciplinariedad entre ciencias de la salud y ciencias sociales, ya que estos métodos más cualitativos, se han desarrollado desde el campo de las segundas.*
- *Mediante las conferencias del segundo tema y con la consulta del libro sobre Investigación Horizontal, hemos aprendido que el proceso de investigación entre pares, permite la propia mirada de los participantes. En ocasiones aplicamos encuestas u otros instrumentos y no preparamos a conciencia a los sujetos que participan, y ni tan siquiera comprenden bien de qué trata la investigación.*
- *Considero de interés la utilización de la metodología y de los métodos mixtos en el área asistencial, al tener en cuenta que dentro de sus usos está la investigación en servicios de salud la cual pretende obtener información válida y confiable para tomar decisiones de cómo organizar de manera eficiente y aceptable los sistemas de salud, teniendo como preocupación principal la calidad de la atención que se brinda a la población.*

En el foro 3 se pedía: ¿Cuál es la utilidad de la reflexividad como enfoque, para la realización de investigaciones en su campo profesional?



- *a rehabilitación en Salud está relacionada con la prevención secundaria quiere decir que se conoce al individuo enfermo y se previenen nuevas complicaciones. La reflexividad es la acción de problematizar la función del investigador. En este caso, también se deben tener en cuenta las condiciones sociales que rodean al individuo y su estilo de vida para influir en su recuperación. Las condiciones de salud en que se encuentra el paciente son multicausales por eso no responden a un patrón universal, su identificación debe ser individualizada.*
- *La reflexividad es vital en investigaciones de bases de datos e innumerables procesamientos estadísticos mediante las TICS. Al igual que los temas vinculados con la Ciberseguridad, los reglamentos y normativas éticas en el uso de la información y otros fenómenos transversalizados por mecanismos sociales como el uso de las redes digitales.*
- *El poder de los datos estadísticos se absolutiza mucho, tanto en investigaciones de salud, como en las educativas, en esta última la individualidad del estudiante se olvida bastante, y se estandarizan demasiado los resultados considerando que se pueden aplicar de manera mecánica a otros contextos. Ello lo veo muy útil, por ejemplo, para la asignatura Calidad de la Información donde se deben valorar la integridad, veracidad y trazabilidad de las informaciones en Salud.*
- *El enfoque mixto y la reflexividad en estudios farmacológicos ofrecen ventajas al contar con una variedad de observaciones derivadas de diferentes fuentes, tipos de datos, y contextos. Produce información más rica, permitiendo que las investigaciones puedan ser más interpretativas en cuanto a las diferentes reacciones individuales ante diversos fármacos en estudio.*

El taller final integrador solicitaba que, a partir del ámbito profesional e investigativo, ejemplificaran como aplicarían los elementos estudiados en los tres temas. Las propuestas fueron un poco generales, todavía. Se concentraron más en integrar la utilidad de los contenidos abordados a lo largo del postgrado y en la toma de conciencia sobre el desplazamiento de la enunciación durante futuros procesos de investigación. Así como, en destacar la creatividad del postgrado como un esfuerzo teórico que no solo citaba autores, sino en abordar pensadores que se articulan en cambios de paradigmas, a modo de confluencias y disentimientos.

También se valoró como muy positiva la posibilidad de aprender sobre diseños metodológicos mixtos, y entrecruzar opiniones desde los diferentes saberes profesionales reunidos en el primer postgrado virtual sobre paradigmas de investigación, realizado en la Facultad de Tecnología de la Salud, de la UCMH. Todos (as) solicitaron se diera continuidad a los aprendizajes desde asesorías o nuevos postgrados, lo cual ya se está realizando mediante tutoría de nuevos trabajos investigativos, asesoramiento para publicaciones; y la planificación de la segunda edición del postgrado.

Para finalizar, se debe destacar que el cierre del curso coincidió con el momento más grave de



la pandemia en Cuba. El siguiente criterio de uno de los cursistas, así lo expresa:

Los temas que se debatieron en los foros fueron sumamente interesantes, y debemos los participantes proponer desde nuestras áreas de acción, que se realice otra versión en la que al menos puedan multiplicar las experiencias y saberes. Cuídense para seguir haciendo y poder contar la historia cuando pase este momento tan duro..

Conclusiones

El postgrado replanteo de paradigmas de investigación ante nuevas realidades, constituyó una propuesta realizada en momentos de contingencia, con vistas a que los (as) docentes de la UCMH, en condición de distanciamiento social, pudieran contar con: a) recursos metodológicos novedosos para la comprensión- desde las ciencias- acerca de las causas de la emergencia epidemiológica, b) estimular que realizaran investigaciones y publicaciones de manera más dinámica a lo habitual ya que la situación vivida lo ameritaba.

La escritura del presente artículo ha permitido que profundicemos en lo realizado, para tener la certeza de que más allá de la eventualidad acontecida dicha experiencia es válida y permite su continuidad y mejoramiento. En la venidera segunda edición del postgrado se debe actualizar la bibliografía con nuevas publicaciones sobre el comportamiento del Sarcov 2, así como, repensar algunas actividades didácticas y mejorar la divulgación ya que la ampliación de la virtualidad es una de las ganancias positivas que nos ha dejado la pandemia.

Referencias

Almeida, N. (1992). *Epidemiología sin números. Una introducción crítica a la ciencia epidemiológica*. Organización Panamericana de la Salud. <https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/3108/Epidemiologia%20sin%20numeros.pdf?sequence=1>

Almeida, N. (2007). Por una epidemiología con (más que) números: cómo superar la falsa oposición cuantitativo-cualitativo. *Rev Salud Colectiva*, 3(3), 229-233. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-82652007000300001

Basile, G. (2020). SARS-CoV-2 en América Latina y Caribe: Las tres encrucijadas para el pensamiento crítico en salud. *Ciência & Saúde Coletiva*, 25 (9), aprox. 12p. <https://www.scielo.br/pdf/csc/v25n9/1413-8123-csc-25-09-3557.pdf>

Basile, G., Feo, O. (2021). *Las tres "D" de las vacunas del Sars-Cov-2 en América Latina y el Caribe: determinación, dependencia y descoordinación*. CLACSO. <https://www.clacso.org/las-tres-d-de-las-vacunas-del-sars-cov-2-en-america-latina-y-el-caribe-determinacion-dependencia-y-descoordinacion/>

Breilh, J. (2015). Epidemiología del siglo XXI y ciberespacio: repensar la teoría del poder



y la determinación social de la salud. *Rev Bras Epidemiol*, 18 (4), 972-982
https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415790X2015000400972&script=sci_abstract&tIng=es

Breno, B., Geoffrey P. (2020). *Alerta global. Políticas, movimientos sociales y futuros en disputa en tiempos de pandemia*. CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20200826014541/Alerta-global.pdf>.

Cascante, J. (2011). *Métodos mixtos de investigación*. <https://core.ac.uk/download/pdf/67707196.pdf>

Coicaud, S.M., Martinelli, S.I., Rozenhauz, J. (2021). Recapitando acerca de la capacitación docente en tiempos de virtualización. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 24(12), 101-107. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/36314>

Colmenares, A.M. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 103-115. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4054232>

Cornejo I., Rufer M. (2020). *Horizontalidad: hacia una crítica de la metodología*. México: CLACSO. <https://www.clacso.org/horizontalidad-hacia-una-critica-de-la-metodologia/>

Corona, S. (2017). *Flujos metodológicos desde el Sur latinoamericano. La zona de la comunicación y las Metodologías Horizontales*. CLACSO. https://www.clacso.org.ar/librerialatinoamericana/libro_detalle.php?id_libro=1977ypageNum_rs_libros=0y orden=nro_orden

De Sousa, S. B. (2020). El coronavirus y nuestra contemporaneidad. 35-40. Bringel, B. y Pleyers, G. (Eds.). (2020). *Alerta global. Políticas, movimientos sociales y futuros en disputa en tiempos de pandemia*. Buenos Aires: CLACSO. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180419015342/Condenados_a_la_reflexividad.pdf

Estévez, E. (2019). *Entre el pensamiento humanista y el paradigma científico: el problema de las culturas*. La Habana: Editorial UH.

Gamboa, Y., Lugo, M., García, A. (2020). Retos y desafíos de la Biotecnología cubana en el enfrentamiento a la COVID-19. *Revista INFODIR*, 16 (33), 32: e_883. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=9861>

Kuhn, T. S. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica

Lage, A. (2018). *La Osadía de la ciencia*. La Habana: Editorial Academia

Machado, E. (2020). Una reflexión filosófica de la ciencia en tiempos del coronavirus. *Rev. Anales*



de la Acad. Ciencias de Cuba, 10(2). <http://www.revistaccuba.cu/index.php/revacc/article/view/871>

Maldonado, C. E. (2016). Transformación de la no-Complejidad a la Complejidad. *Revista Ingeniería*, 21 (3), 411-426. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.reving.2016.3.a10>

Maldonado, C. E. (2021a). Un mundo con temblores y terremotos. *Le Monde Diplomatique*, edición 209, abril. <https://www.desdeabajo.info/ediciones/itemlist/category/422-edicion-n-209-le-monde-diplomatique.html>

Maldonado, C. E. (2021b). Fenomenología de la pandemia. En: *Le Monde Diplomatique*, edición 207, febrero. https://www.researchgate.net/publication/349290280_Fenomenologia_de_la_Pandemia

Martínez, E. (2021). La COVID-19 en Cuba y las oportunidades para su gestión en momento de crisis. *Revista INFODIR*, 35(2), e_1007. <http://www.revinfodir.sld.cu/index.php/infodir/article/view/1007>

Medina -Borges, R. M. (2021a). Covid 19 e Investigación científica: ¿replanteo de paradigmas? *Revista Med Clín. Soc*, 5(3). <https://doi.org/10.52379/mcs.v5i3.209>

Medina, B. R. M. (2021b). Fascinación tecnológica y comunicación humana en tiempos de la Covid 19. *Educación y Sociedad*, 19(3), 206-222. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8085364>

Melero, N. (2012). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: un análisis desde las ciencias sociales. *Rev Cuestiones Pedagógicas*, 21(1), 207-22. <https://idus.us.es/handle/11441/12861>

Morin, E. (1984). *Ciencia con consciencia*. Barcelona: Editorial Anthropos

Morin, E., Delgado, C. J. (2017). *Reinventar la educación. Abrir caminos a la metamorfosis de la humanidad*. La Habana: Editorial UH

Núñez, J.N. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo. *Cadernos de Pesquisa*, 47 (164), 632-649. https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742017000200011&script=sci_abstract&tlng=es

Muñoz, C. (2013). Métodos mixtos: una aproximación a sus ventajas y limitaciones en la investigación de sistemas y servicios de salud. *Rev Chil Salud Pública*, 17 (3), 218-223. <https://revistasaludpublica.uchile.cl/index.php/RCSP/article/view/28632>

Piovani, J. I., Muñiz, T. L. (2018). *¿Condenados a la reflexividad? Apuntes para repensar el proceso de investigación social*. CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180419015342/>



Condenados_a_la_reflexividad.pdf

- Puiggrós, A. (2021). *Los desafíos post-pandemia para la educación en América Latina*. https://www.youtube.com/results?search_query=adriana+-+puiggr%C3%B3s+los+desaf%C3%ADos+postpandemia+para+la+educaci%C3%B3n+en+am%C3%A9rica
- Ramonet, I. (2020). Ante lo desconocido. La pandemia y el sistema-mundo. *Cubadebate*. <http://www.cubadebate.cu/especiales/2020/04/25/especial-de-ignacio-ramonet-ante-lo-desconocido-la-pandemia-y-el-sistema-mundo/>
- Sequera, M. (2014). Investigación acción: un método de investigación educativa para la sociedad actual. *Rev Arjé*, 18(10), 223-229. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/arje/arj18/art23.pdf>
- Torres, T. (2015). Las exigencias lógicas en la investigación científica. Una mirada desde la solución al dilema. *Rev. Cubana Edu. Superior*, 34(3), 131-139. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142015000300010
- Zacca, G., Diego, F., López, J.A. (2008). Universidad Virtual de Salud: una nueva etapa. *ACIMED*, 17(3), 1-10. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352008000300006
- Zamora, M. R. (2019). Importancia de la relación complementaria, entre las ciencias humanísticas y la tecnología. *Rev del Instituto de Bioética Juan Pablo II* (mayo-agosto), 25-32.



La inteligencia emocional de los docentes para el aprendizaje de la biología en los estudiantes universitarios

La inteligencia emocional de los docentes para el aprendizaje de la biología en los estudiantes universitarios

Savier Fernando Acosta Faneite*



<https://orcid.org/0000-0003-2719-9163>
Maracaibo, estado Zulia / Venezuela.

Recibido: Mayo/10/2023

Révisado: Mayo/23/2023

Aceptado: Julio/23/2023

Publicado: Enero/10/2024

Cómo citar: Acosta, F. S. F. (2024). La inteligencia emocional de los docentes para el aprendizaje de la biología en los estudiantes universitarios. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 5(9), 41-58. <https://doi.org/10.59654/yebqpn54>

* Dr. en Ciencias de la Educación y Postdoctorado en Gerencia para la Educación Superior. Universidad de Zulia. Maracaibo, Venezuela. Docente de Biología. Correo electrónico: savier.acosta@gmail.com



Resumen

La inteligencia emocional es la habilidad del individuo para reconocer sus propias emociones y las de otras personas; esta capacidad le permite identificar sentimientos, orientar el pensamiento y adaptar su conducta al entorno de manera adecuada. El objetivo de esta investigación fue analizar la inteligencia emocional de los docentes en relación con el aprendizaje de biología de los estudiantes universitarios de la Universidad del Zulia. La metodología empleada fue cuantitativa, de tipo descriptiva y con un diseño no experimental y transversal. La población estudiada estuvo constituida por 5 profesores y 38 alumnos, a quienes se les aplicó un cuestionario digital con información sobre las variables en estudio. La confiabilidad se determinó a través del Alfa de Cronbach, resultando en un valor de 0,964. Para el procesamiento de los datos, se utilizó el programa SPSS 27. Los resultados indican que los docentes presentan deficiencias en los componentes de la inteligencia emocional. Además, los estilos de aprendizaje según el agente modulador en los estudiantes muestran una similar ineficiencia, denotando una debilidad en esta área. Se concluye que la inteligencia emocional de los docentes en el contexto del aprendizaje de biología es insuficiente. Por lo tanto, se recomienda que los educadores fortalezcan estas habilidades para potenciar la enseñanza y el aprendizaje en sus educandos.

Palabras clave: competencias emocionales, educación emocional, inteligencia emocional, docente emocional, tipos de aprendizajes.

Summary

Emotional intelligence is the ability of an individual to recognize their own emotions and those of others; this capacity enables them to identify feelings, guide thinking, and adapt their behavior to the environment appropriately. The aim of this research was to analyze the emotional intelligence of teachers in relation to the biology learning of university students at the University of Zulia. The employed methodology was quantitative, descriptive in nature, and with a non-experimental and cross-sectional design. The studied population consisted of 5 teachers and 38 students, who were administered a digital questionnaire containing information about the variables under study. Reliability was determined through Cronbach's Alpha, resulting in a value of 0.964. For data processing, SPSS 27 was used. The results indicate that teachers exhibit deficiencies in the components of emotional intelligence. Additionally, learning styles based on the modulating agent in students show a similar inefficiency, reflecting a weakness in this area. It is concluded that the emotional intelligence of teachers in the context of biology learning is insufficient. Therefore, it is recommended that educators strengthen these skills to enhance teaching and learning in their students.

Keywords: emotional competencies, emotional education, emotional intelligence, emotional teacher, types of learning.



Introducción

Al mismo tiempo, le permite renovar positivamente su personalidad y su práctica pedagógica, siendo que tomará en cuenta los detalles emocionales en los estudiantes, conllevándolos a seleccionar las estrategias, recursos e incluso percibir los estilos de aprendizaje de cada alumno en particular. Por todo esto, dentro del estudio se plantean la inteligencia emocional del docente sin dejar de prestar atención a las de los estudiantes, ya que el docente es modelo de personalidad, el educando irá asumiendo comportamientos semejantes, como un patrón de conducta para su propio beneficio.

En este sentido, [Romero \(2022\)](#) señala que la inteligencia emocional es un elemento necesario que contribuye con el equilibrio mental y social de las personas porque le ayuda a entender mejor su ambiente y tomar decisiones acertadas, ante las diversas circunstancias que viven diariamente. Para [Goleman \(2022\)](#) tienen un rol transcendental en la educación, porque desarrolla la motivación, controla los impulsos, regula las emociones y fomenta la integración de los alumnos; también, desarrolla las habilidades personales, sociales, mejora la autoestima, autonomía, comunicación, la empatía y el autocontrol.

Por su parte, [Arrabal \(2018\)](#) expresa que la inteligencia emocional presenta los siguientes componentes: (a) la percepción: esto implica que las personas deben saber interpretar, sentir y experimentar los sentimientos y emociones; (b) la asimilación: indica que las emociones y los pensamientos se pueden fusionar y si logra saber cómo usar las emociones a favor de los pensamientos, los individuos serán capaces de hacer mejores juicios y tomar decisiones correctas; (c) la comprensión: consiste en reconocer las emociones de los demás e identificar las propias, para ser capaces de conectarse con los demás; (d) la regulación: se relaciona con la capacidad para manejar las respuestas emocionales ante situaciones estresantes, positivas o negativas.

Para [Bariso \(2020\)](#), la inteligencia emocional incluye: (a) la inteligencia intrapersonal, la cual se relaciona con la capacidad de conocerse uno mismo; también incluye la autoestima, autocontrol, el amor propio, autoconcepto, autonomía y la motivación académica; y (b) la inteligencia interpersonal, que se relaciona con la motivación y la habilidad de entender las emociones y conductas de los otros individuos. Asimismo, [Pincay et al. \(2018\)](#) explican que el entorno complejo con el que tienen que trabajar los docentes requiere claramente el aumento de la inteligencia emocional, la cual les permite ser resilientes, adaptarse a las situaciones y afrontar con plenitud los cambios que ocurren cotidianamente.

Ahora bien, [Waissbluth \(2019\)](#) expresa que el propósito de la educación a nivel mundial es la formación holística de los estudiantes, tanto cognitiva como emocionalmente. Para lograr esto, el docente debe tener una buena inteligencia emocional y también la capacidad de planificar las clases con temas que incluyan el desarrollo de competencias que las aborden de forma clara y transversal en el currículo, como forma de optimar el desarrollo de las emociones de los educandos.

En este contexto, [Tacca et al. \(2020\)](#) expresan que en Latinoamérica, los profesores deben en-



focarse no sólo en enseñar conocimientos de las asignaturas y patrones de comportamiento correctos, sino también en las emociones y sentimientos. El docente debe entender el comportamiento de los estudiantes desde una perspectiva emocional, no sólo conductual, y aprender la forma de enseñar la inteligencia emocional. Esta no sólo se debe aplicar en el ámbito educativo, sino también en el familiar y social.

En este sentido, [Segura et al. \(2018\)](#) expresan que quien no tenga desarrollada la inteligencia emocional afecta las relaciones interpersonales, la colaboración, habilidades para resolver problemas, trabajar en equipo y la motivación para el logro de las metas y objetivos en la vida. Los docentes con alto grado de inteligencia emocional son más empáticos, positivos y se relacionan mejor con los demás, y muestran más satisfacción en el trabajo. Dadas estas condiciones, [Mejía y Londoño \(2021\)](#) afirman que las emociones expresadas por los profesores provocan cambios de conducta en los alumnos que influyen en el aprendizaje; por lo tanto, los docentes se convierten en los guías emocionales más importantes de los estudiantes, quienes cumplen el rol de ejemplo y modelo.

En este escenario, el profesor que sepa captar, entender y controlar las emociones logrará su propio equilibrio y el bienestar social. Para [Acosta y Blanco \(2022\)](#), la inteligencia emocional está relacionada con varias capacidades de las personas como la asimilación, percepción, evaluación, aprendizaje, generación, comprensión, regulación y expresión de las emociones. A la luz de lo expuesto, [Macazana y Romero \(2021\)](#) señalan que se necesita la formación del profesorado para cerrar la brecha educativa en el desarrollo de habilidades que han sido menos importantes para gestionar los pensamientos, sentimientos, emociones y las habilidades adquiridas para comprender la realidad y para mejorar, tanto personal como profesionalmente.

Por su parte, [Fuenmayor \(2016\)](#) señala que en Venezuela, los profesores necesitan cambiar la educación y enseñar desde las emociones para fomentar diferentes estilos de aprendizaje en los estudiantes. Por ello, deben tener presente las competencias emocionales durante su práctica pedagógica. Es decir, un docente con el manejo de habilidades emocionales desarrolla la capacidad para crear ambientes de trabajo adecuado y reconoce mejor los estados emocionales de los estudiantes. Esto conlleva a una conexión empática que le proporciona seguridad al alumno.

En este sentido, [Romero et al. \(2022\)](#) indican que existe la necesidad de incluir nuevas áreas de trabajo relacionadas con la inteligencia emocional, tales como: la percepción, asimilación, comprensión, regulación emocional, comunicación y relaciones interpersonales, entre otras. Igualmente, es necesario formar a los profesores para que comprendan el papel de las emociones en el entorno escolar, ya que esto permitirá el desarrollo de las actividades docentes más efectivas.

Por lo tanto, se necesita incorporar este modelo de enseñanza para que tenga un efecto positivo en los resultados del trabajo diario del docente. Ya que incide en el aprendizaje, salud mental, efectividad de las relaciones sociales y el desempeño laboral, fomenta un ambiente



positivo en el aula para disminuir el estrés inherente a la profesión y mejorará la comunicación y la relación entre los estudiantes, compañeros y la comunidad educativa. Los docentes con inteligencia emocional desarrollada proyectan una personalidad comprensiva en el trabajo diario, que va más allá de observar el comportamiento de los alumnos. Pues, se debe entrar en los sentimientos, entender qué significan las conductas, comprenderlos y crear un ambiente de diálogo, entendimiento y escucha activa.

Según [Heredia y Sánchez \(2020\)](#), un docente debe poseer una formación que le permita crear un entorno de aprendizaje positivo que promueva la adquisición de saberes de los alumnos. De modo que el entorno educativo se convierta en un reflejo más positivo de la sociedad. Asimismo, debe fomentar un clima escolar adecuado, el cual se asocia con el desarrollo físico y psicológico que favorezca un aprendizaje óptimo, la reducción de conductas disruptivas y la formación de buenos grupos y empatía.

Por su parte, [Bulás et al. \(2020\)](#) expresan que, cuando se logra desarrollar estas competencias emocionales básicas, es fácil construir otras como la autonomía, compromiso y pensamiento crítico. Cuando el profesor sabe enseñar emocionalmente, los alumnos disfrutan más del colegio, construyen fácilmente su autoestima, son más creativos e identifican la calidad humana de cada estudiante. Todo ello reduce los problemas de disciplina y el ambiente escolar es menos agresivo.

Recientemente, el docente se está dando cuenta del impacto que tienen las emociones de los alumnos. Sin embargo, en muy pocos centros educativos se han establecido los contenidos y propósitos académicos afines con la inteligencia emocional. En este aspecto, [Ávila \(2019\)](#) expresa que existe corresponsabilidad por el desarrollo socioemocional del estudiante en el proceso educativo. El cual inicia en la armonía que debe existir entre la familia, ya que es el modelo afectivo que forma el primer entorno de socialización y educación emocional del alumno. El segundo es el entorno académico que, con el apoyo de las leyes, estrategias y recursos, los profesores deben fomentar la inteligencia emocional en la clase.

Por otra parte, [Coll \(2017\)](#) expresa que el aprendizaje de las personas consiste en la recepción, asimilación y acomodación de saberes. Igualmente, [Kolb \(2014\)](#) señala que se observa cuando los sujetos adquieren o modifican capacidades, conocimientos y conductas debido a las experiencias vividas. Por lo tanto, aprender es el proceso de construir experiencia y adaptarla a las nuevas situaciones. El aprendizaje forma parte del desarrollo personal y ocurre mejor cuando el sujeto está motivado, quiere aprender y se esfuerza. Para esto, tiene que prestar atención, usar su memoria y razonamiento lógico.

En este aspecto, [Ojeda \(2022\)](#) señala que para que ocurra un buen aprendizaje debe haber las siguientes condiciones: los métodos, procedimientos, estrategias, recursos, motivación, voluntad y adecuada distribución del tiempo. Es por ello, que el docente debe poseer inteligencia emocional y gestionar adecuadamente las emociones de los estudiantes ya que puede traer varias consecuencias como: la marginación o problemas sociales como el mal humor, aislamiento, reservas, insatisfacción y dependencia.



El estudio se realizó en la universidad del Zulia, con alumnos y profesores de la carrera de educación biología, con la finalidad analizar la inteligencia emocional de los docentes para el aprendizaje de la biología los estudiantes universitarios de la universidad del Zulia, ya que como indican los estudios previos, es necesario que los profesores tengan desarrolladas los componentes de la inteligencia emocional (automotivación, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales) para que puedan desarrollar apropiadamente sus clases y de esta manera el educando pueda obtener un aprendizaje más eficiente que sea duradero, útil, aplicable y transferible en el contexto.

Para, [Escolano \(2018\)](#) la formación de la inteligencia emocional está en manos de todos y depende de las condiciones que viven los sujetos a lo largo de la existencia; la infancia es una etapa muy importante en donde se desarrollan estas capacidades; es necesario aprenderlas porque permiten comprender cómo interactuar con las personas que nos rodean. Los seres humanos necesitan desarrollarse emocional e intelectualmente a lo largo de sus vidas, para progresar tanto cognitivo como personalmente.

Fundamentos teóricos

Inteligencia emocional

Es la habilidad que presentan las personas la cual les permite saber identificar los sentimientos propios y de los demás; igualmente, implica motivarse y gestionar bien las relaciones interpersonales. Según [Goleman \(2015\)](#) es un conjunto de saberes y destrezas que no nacen con los individuos, sino que las obtiene a lo largo de la vida, entre ella destaca la empatía, automotivación, autocontrol, autorregulación y habilidades sociales.

En este sentido, [Olvera et al. \(2020\)](#) señalan que los profesores que tienen desarrollada la inteligencia emocional son capaces de enseñar a los alumnos habilidades para la comprensión de las emociones, el autocontrol y la capacidad para expresarlas de modo apropiado ante los demás. Para que un docente esté preparado para este desafío, primero debe tener en cuenta su desarrollo emocional, sólo así podrá formarse y aprender las herramientas metodológicas que le permitirán realizar esta tarea; también, es bien sabido que, sin claridad en la estructura de valores y sin cierto control sobre las emociones, es imposible llevar a cabo la educación emocional y moral de los alumnos.

Componente de la inteligencia emocional

[Goleman \(2015\)](#), señala que los componentes que forman la inteligencia emocional son: (a) autoconocimiento emocional: la cual se refiere a la habilidad de los individuos de identificar, reconocer y comprender las propias emociones. (b) Autorregulación emocional: es la capacidad que permite controlar y regular las emociones y reacciones. (c) Motivación: es la habilidad para motivarse a sí mismo y a los demás, estableciendo objetivos y trabajando para alcanzarlos. (d) Empatía, es la capacidad para entender y comprender las emociones de los demás. (e) Las ha-



bilidades sociales: le permiten a las personas relacionarse y comunicarse efectivamente con los demás, estableciendo relaciones interpersonales saludables y colaborando en equipo.

Aprendizaje de los estudiantes

El aprendizaje es la capacidad que consiste en la asimilación de conocimiento y el cambio de conducta, es una tarea compartida entre profesores y alumnos. Para lograr lo anterior, [Acosta y Barrios \(2023\)](#) expresan que hay la necesidad de que los profesores desarrollen su función como agentes de formación de capacidades a través de estrategias innovadoras y reconozcan el papel de los alumnos en el aprendizaje y sepan elegir metodologías que les permitan a los alumnos obtener conocimientos.

Por su parte, [Arhuiri \(2021\)](#) expresa que los estudiantes deben ser conscientes y comprometidos con su propio aprendizaje y que una adecuada orientación puede llevarlos a que reflexionen sobre el aprendizaje. Por eso, el logro de la excelencia académica requiere del compromiso tanto de docentes como de estudiantes, utilizando una adecuada planificación, ejecución, control y seguimiento del proceso de aprendizaje y criterios de evaluación que los alumnos conozcan de antemano.

Estilos de aprendizaje

Existen muchos estilos de aprendizaje, cada uno de ellos describen diferentes formas que los alumnos adquieren conocimiento; para el caso de este estudio, se seleccionó el estilo de aprendizaje según el agente modulador propuesto por [Kolb \(2014\)](#) quien señala, que este se produce en función de la genética, las experiencias vividas y las situaciones sociales; la información puede recibirse y absorberse de formas concretas, creativas, abstractas o adaptativas.

Los estilos de aprendizaje se clasifican en: (a) Aprendizaje convergente: este ocurre cuando una persona percibe la información de modo concreto y es capaz de conseguir soluciones prácticas; tienen la capacidad de sintetizar gráficamente conocimientos y elaboran con facilidad esquemas, diagramas, planos, mapas, entre otros. b) Aprendizaje divergente: se manifiesta en los sujetos que pueden ofrecer múltiples soluciones a diversas situaciones ya que presentan una gran creatividad; tienden a generar ideas innovadoras y son principalmente artista, diseñador, creador e inventores. (c) Aprendizaje asimilativo: las personas que lo presentan tienen una mayor capacidad de conocimiento abstracto, por lo que tienden a sobresalir en las áreas de investigación, programación e ingeniería. d) Aprendizaje acomodador: está caracterizado por la capacidad de adaptarse rápidamente a diferentes situaciones, una mayor adaptabilidad y un mayor deseo de interactuar socialmente y liderar a otros; son buenos oradores y presentadores.

Metodología

Durante el desarrollo de la investigación, es necesario saber qué paradigma es el adecuado para utilizarse como orientación durante el desarrollo del estudio; es por ello que, [Hernández](#)



y Mendoza (2018), señalan que sin ninguna comprensión clara de los modelos que orientan el enfoque del investigador en el estudio, no se puede realizar investigación científica. En este contexto, el método utilizado fue el positivista, según Arias (2016), trata de la existencia de un modo específico para comprender el hecho o fenómeno investigado, por lo que se propone utilizar dicha técnica como autenticidad del conocimiento.

Asimismo, el tipo de investigación desarrollado en el estudio fue descriptiva, según Palella y Martins (2017), tienen el propósito de comprender ciertos fenómenos mediante criterios sistémicos que permitan ver el comportamiento. Igualmente, este tipo de estudio no involucra probar hipótesis, sino describen al sujeto en términos de juicios predefinidos; también indican que es un mecanismo encaminado a obtener información sobre la situación del fenómeno en estudio.

Por su parte, el estudio fue no experimental, según Hernández y Mendoza (2018), tienen como propósito investigar los valores de eventos. Esto quiere decir que el objetivo del estudio es analizar el estado de una variable, individuo o entidad con el fin de brindar una descripción; igualmente, fue transversal, ya que se eligió un escenario específico para la recolección de información; Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad del Zulia.

De acuerdo con Sabino (2014), la población es un grupo de sujetos que conforman todos los individuos de un estudio; por ser muy pequeña, se aplicó un censo poblacional donde todas las personas formaron parte de la investigación; estuvo constituida por 5 docentes y 38 estudiantes; estos últimos de los siguientes semestres: 18 estudiantes del sexto, 13 del séptimo y 7 del octavo; ellos fueron seleccionados porque tienen avanzada su formación académica y son capaces de emitir un juicio de valor más objetivo.

Para la recolección de datos, la encuesta fue la técnica que se utilizó, que según Suárez, Varguillas y Roncero (2022), es un grupo de preguntas que se aplican a los individuos que participaron en la investigación, en este caso, docentes y estudiantes de educación biología de la Universidad del Zulia. En base a ello, la herramienta para la recopilación fue un cuestionario, definido por Arias (2016), como un documento que consiste en un conjunto de interrogantes bien redactadas, organizadas y relacionadas con los indicadores, dimensiones y variables.

Para recopilar la información, el instrumento que se empleó fue un cuestionario, que se aprobó antes de su uso, por seis expertos en educación y metodología; la confiabilidad fue de 0,964; fue transcrito a una versión de cuestionario digital "Google Forms", en el que se ordenaron las preguntas para cada indicador que componían las variables del estudio; el enlace digital se envió por correo y WhatsApp para los encuestados lo respondieran. Una vez recolectada la información, se analizó mediante Excel; los datos fueron luego clasificados y agrupados para su interpretación y discusión con las teorías escogidas.

El instrumento contenía 4 variantes debido al tipo de interrogantes que tenía el cuestionario; es decir, los criterios de elección de la escala corresponden a la dirección de cada sujeto. Las opciones de respuesta fueron (4) Siempre; (3) Casi siempre; (2) Casi nunca; (1) nunca. En este



estudio, sólo se tomaron en cuenta 4 alternativas; esto, según Hernández *et al.* (2014), se hace con la finalidad de “comprometer al sujeto o forzarlo a que se pronuncie de manera favorable o desfavorable” (p. 244).

De igual forma, se elaboró un baremo que Hernández y Mendoza (2018) señalan que es una escala que muestra un conjunto de categorías que permiten la evaluación de variables, dimensiones e indicadores; con la finalidad de facilitar la interpretación de los datos que se pueden encontrar. Además, el proceso de análisis de la información permite la evaluación cuantitativa del resultado de la encuesta a través de la clasificación y tabulación de los datos para la posterior formulación e interpretación del proceso.

Tabla 1. Baremos para la interpretación de las respuestas

Variabes	Valores	Opciones	Valor cuantitativo	Categorías
Inteligencia emocional de los docentes y aprendizaje de la biología de los estudiantes.	Positivo	Siempre	4	Eficiente
		Casi siempre	3	Poco eficiente
	Negativo	Casi nunca	2	Ineficiente
		Nunca	1	Muy ineficiente

Fuente: Elaboración propia (2023).

Resultados

En las siguientes tablas presentadas a continuación, se expresan los resultados de las variables y dimensiones en frecuencias, porcentajes y la interpretación del baremo.

Tabla 2. Componentes de la inteligencia emocional

Indicadores	Opciones	Siempre		Casi siempre		Casi nunca		Nunca		Total		Categorías	
	Sujetos	Est.	Doc.	Est.	Doc.	Est.	Doc.	Est.	Doc.	Est.	Doc.	Est.	Doc.
Autoconocimiento	Fa	3	3	19	1	13	1	3	0	38	5	Poco eficiente	Eficiente
	%	7,9	60,0	50,0	20,0	34,2	20,0	7,9	0	100	100		
Autorregulación	Fa	4	1	18	3	14	1	2	0	38	5	Poco eficiente	Poco eficiente
	%	10,5	20,0	47,4	60,0	36,9	20,0	5,2	0	100	100		
Motivación	Fa	11	1	14	2	10	1	3	1	38	5	Poco eficiente	Poco eficiente
	%	28,9	20,0	36,9	40,0	26,3	20,0	7,9	20,0	100	100		
Empatía	Fa	10	2	17	1	8	1	3	1	38	5	Poco eficiente	Eficiente
	%	26,3	40,0	44,7	20,0	21,1	20,0	7,9	20,0	100	100		
Habilidades sociales	Fa	9	2	21	1	7	1	1	1	38	5	Poco eficiente	Eficiente
	%	23,7	40,0	55,3	20,0	28,4	20,0	2,6	20,0	100	100		

Fuente: Elaboración propia (2023).

En la tabla 2 se muestran los resultados de la dimensión "componentes de la inteligencia emocional". Con respecto al indicador "autoconocimiento", el 50% de los estudiantes de educación biología manifestaron que los docentes casi siempre saben identificar, reconocer y comprender las propias emociones y las de otras personas; ubicando estos resultados en la categoría poco



eficiente. Por su parte, los profesores de biología, con un 60%, afirman que siempre saben interpretar sus emociones y las de otros individuos; ubicándose en la categoría eficiente.

Para el indicador "autorregulación", el 47.4% de los estudiantes expresaron que los docentes casi siempre son capaces de controlar y regular las emociones y reacciones; ubicando estos resultados en la categoría poco eficiente. En el caso de los profesores el 60% manifestaron que casi siempre regulan las emociones y reacciones debido a diversas situaciones que enfrentan en su praxis académica y en la vida cotidiana; situándose en la categoría poco eficiente.

En el indicador "motivación" los estudiantes con un 36.9%, afirman que los docentes casi siempre, a pesar de las circunstancias que viven, están motivados, orientan a los alumnos, se establecen metas y trabajan para conseguirlas; ubicando estos resultados en la categoría poco eficiente. Por su parte, los profesores en un 40%, expresaron que casi siempre tienen motivación y que se proponen objetivos para su vida personal y profesional; ubicando estos resultados en la opción poco eficiente.

En el indicador "empatía" los estudiantes con un 44.7%, señalan que los docentes casi siempre presentan la habilidad que les permite comprender las emociones de los demás; ubicando estos resultados en la opción poco eficiente. Mientras que los profesores en un 40% expresan que siempre tienen la capacidad de identificar y entender las emociones de las personas; ubicando estos resultados en la categoría eficiente.

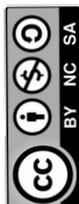
En cuanto a las "habilidades sociales" los alumnos expresan que el 44.7% de los docentes casi siempre se relacionan y comunican efectivamente con los demás, establecen relaciones interpersonales saludables y trabajan en equipo; ubicando estos resultados en la categoría poco eficiente. Sin embargo, los profesores en un 40% afirman que siempre establecen comunicación con sus compañeros y estudiantes; ubicando estos resultados en la opción eficiente.

Tabla 3. Estilos de aprendizaje según el agente modulador

Indicadores	Opciones	Siempre		Casi siempre		Casi nunca		Nunca		Total		Categorías	
	Sujetos	Est.	Doc.	Est.	Doc.	Est.	Doc.	Est.	Doc.	Est.	Doc.	Est.	Doc.
Aprendizaje convergente	Fa	5	1	20	2	10	1	3	1	38	5	Poco eficiente	Poco eficiente
	%	13,2	20,0	52,6	40,0	26,3	20,0	7,9	20,0	100	100		
Aprendizaje divergente	Fa	14	1	19	3	3	1	2	0	38	5	Poco eficiente	Poco eficiente
	%	36,9	20,0	50,0	60,0	7,9	20,0	5,2	0	100	100		
Aprendizaje asimilativo	Fa	15	1	13	2	7	1	3	1	38	5	Eficiente	Poco eficiente
	%	39,5	39,5	20,0	34,2	40,0	20,0	7,9	20,0	100	100		
Aprendizaje acomodador	Fa	9	9	1	18	2	1	2	1	38	5	Poco eficiente	Poco eficiente
	%	23,7	20,0	47,4	40,0	23,7	20,0	5,2	20,0	100	100		

Fuente: Elaboración propia (2023).

La tabla 3 muestra los resultados de la dimensión "estilos de aprendizaje" según el agente modular. Para el indicador "aprendizaje convergente", los estudiantes de educación biología, con



un 56.2%, expresan que casi siempre perciben información de modo concreto y son capaces de conseguir soluciones prácticas a sus problemas; ubicando estos resultados en la categoría poco eficiente. Por otro lado, los docentes de biología, con un 40%, señalan que casi siempre los alumnos reciben información certera y buscan soluciones a las situaciones que les acontecen; ubicando estos resultados en la categoría poco eficiente.

En cuanto al indicador "aprendizaje divergente", el 50% de los estudiantes señalan que casi siempre ofrecen múltiples soluciones a los problemas, muestran creatividad y generan ideas innovadoras; ubicando estos resultados en la categoría poco eficiente. Los docentes con un 60%, coinciden con los alumnos en que casi siempre buscan solucionar dificultades, son creativos e innovadores; ubicando estos resultados en la opción poco eficiente.

En el caso del indicador "aprendizaje asimilativo", el 39.5% de los estudiantes mencionan que siempre tienen la capacidad de conocimiento abstracto y sobresalen en la investigación; ubicando estos resultados en la categoría eficiente. En tanto que los docentes con un 40%, señalan que los alumnos casi siempre desarrollan este tipo de aprendizaje; ubicando los resultados en la opción poco eficiente.

En relación al indicador "aprendizaje acomodador", el 47.4% de los estudiantes de educación biología señalan que casi siempre son capaces de adaptarse rápidamente a diferentes situaciones, lideran e interactúan socialmente; ubicando estos resultados en la opción poco eficiente. Los docentes de biología, con un 40%, señalan que casi siempre los alumnos tienen la capacidad de comunicarse fácilmente con sus compañeros; ubicando estos resultados en la opción poco eficiente.

Discusión de resultados

Para establecer un referente teórico que dé explicación al fenómeno de estudio, es relevante partir de la concepción de [Goleman \(2015\)](#) sobre la inteligencia emocional. Él la define como la capacidad de percibir, comprender y regular las propias emociones, así como de comprender y relacionarse con éxito con los demás. Esta capacidad ayuda a tomar decisiones bien fundamentadas, a manejar con éxito el estrés y las interacciones interpersonales, para alcanzar los objetivos, y es crucial para el éxito en la vida personal y profesional.

Ahora bien, al estudiar algunos indicadores de la inteligencia emocional, entre los que figuran: el autoconocimiento, la autorregulación, la motivación, la empatía y las habilidades sociales (los cuales son los componentes de la inteligencia emocional), [Tacca et al. \(2020\)](#) señalan que los docentes deben haber desarrollado estos componentes, los cuales deben manifestarse a través de las habilidades que expresen para relacionarse con los estudiantes y seleccionar los mecanismos pedagógicos, lo que deben lograr mediante decisiones asertivas en cuanto a las estrategias y recursos que implementarán.

En esta línea de pensamiento, con respecto al indicador de autoconocimiento, los resultados



expresan que fue poco eficiente. Esto implica que existe una debilidad en los profesores, ya que como lo expresan [Barragán y Trejos \(2022\)](#), es una competencia profesional esencial que los docentes deben tener, ya que les permite conocerse y comprenderse a sí mismos, ser conscientes de sus motivaciones, necesidades, pensamientos y sentimientos, y cómo estos afectan el comportamiento y las conexiones que establecen con los demás y con el medio ambiente. Para el indicador de autorregulación de los docentes, los resultados discrepan con lo expresado por [Gaeta \(2014\)](#), quien se refiere a esta capacidad como la capacidad para manejar y controlar el propio comportamiento, y para planificar y monitorear su aprendizaje y desarrollo profesional. Esto significa que los profesores deben ser capaces de identificar sus fortalezas y debilidades, establecer metas realistas para mejorar su desempeño, buscar retroalimentación y apoyo, y ajustar su práctica en consecuencia.

En cuanto a la motivación de los docentes, el indicador presentó debilidad. Esto se opone a lo señalado por [Durange \(2022\)](#), ya que es importante que el profesor presente motivación, ya que esta afecta el desempeño y la calidad de la enseñanza que brindan a los estudiantes. Cuando un docente está motivado, comprometido y tiene una actitud positiva hacia la instrucción, aumenta el interés y el compromiso de los alumnos. Además, la motivación puede ayudar a los profesores a ser más creativos e innovadores en sus métodos de enseñanza y a mantenerse actualizados en su campo de estudio.

Según los resultados, el indicador de empatía presentó debilidad. Esto discrepa con lo expuesto por [Pincay et al. \(2018\)](#), quienes afirman que la empatía es fundamental para el éxito educativo y el aprendizaje de los estudiantes. Implica que los profesores deben ponerse en el lugar de los alumnos para entender sus sentimientos, pensamientos y motivaciones. Una relación empática entre el maestro y el alumno promueve el aprendizaje significativo y reduce los problemas de disciplina. Por lo tanto, la empatía del docente es esencial para ayudar a los estudiantes a integrarse con sus compañeros y comprender sus necesidades.

Con respecto al indicador de habilidades sociales, presentó debilidades, ya que se ubicó en la opción poco eficiente. Esto se contrapone con lo expresado por [Huambachano y Huaire \(2018\)](#), quienes señalan que es importante para los docentes permitirles conectarse con sus alumnos con amabilidad, respeto, empatía, humildad y confianza. Además, los profesores deben tener habilidades de comunicación efectiva utilizando una variedad de recursos como el lenguaje oral, escrito y corporal. Estas habilidades se adquieren principalmente a través del aprendizaje, la observación, la imitación, la experimentación y la información.

En este contexto, [Extremera et al. \(2020\)](#) señalan que las habilidades sociales y emocionales de los docentes son fundamentales para lograr los propósitos de una enseñanza eficaz. Por lo tanto, se debe promover la inclusión emocional en las aulas, reconociendo que el profesor se perciba como el principal referente de las actitudes, conductas, sentimientos y emociones de los estudiantes. Por ello, deben construir una conexión sana e íntima con ellos, comprender su estado emocional, enseñarles a entenderse y solucionar los conflictos cotidianos de forma conciliadora y tranquila.



Por su parte, [Macazana et al. \(2021\)](#) expresan que hay una necesidad de que los profesores desarrollen los componentes de la inteligencia emocional, ya que son conductores de los comportamientos de los estudiantes. Por lo tanto, necesitan reconocer en los alumnos las emociones que favorecen la concentración, la motivación y todos aquellos elementos que contribuyen a la asimilación de la información académica y mejoran los procesos mentales de los alumnos.

Para [Hernández y Guárate \(2017\)](#), el docente, al ser el mediador entre los conocimientos de las disciplinas que imparte y la forma en que los adquieren los estudiantes, debe ser un modelo a seguir, ya que los alumnos pasan mucho tiempo en clase. La mejor manera de facilitar la asimilación y el desarrollo de sentimientos y emociones es canalizarlos a través de la imagen de un mentor. Sin embargo, [Cejudo y López \(2017\)](#) indican que, para que los educandos desarrollen los sentimientos y las habilidades emocionales asociadas con la inteligencia emocional, necesitan un profesor que sea su maestro emocional.

Igualmente, [Acosta y Villalba \(2022\)](#) señalan que como profesores, no se debe olvidar que una parte muy significativa para lograr el desarrollo de sentimientos y valores es con la ayuda de los padres. Por lo tanto, se necesitan realizar actividades con ellos para que también puedan ser modelos para sus hijos en casa. También en el colegio se deben hacer reuniones con padres e hijos para conversar y sugerir un conjunto de recomendaciones que puedan aplicar en sus hogares.

En relación con los resultados obtenidos de la dimensión de estilos de aprendizaje según el agente modulador, como el aprendizaje convergente, divergente, asimilativo y acomodador, estos se presentaron como poco eficientes. Esto implica que hay debilidad y se contrapone a los señalamientos de [Kolb \(2014\)](#), quien afirma que el aprendizaje se construye a partir de las experiencias vividas y las situaciones sociales. Al combinarse, el estudiante se centra en encontrar una solución eficiente a un problema específico, sobre situaciones que implican lógica y creatividad, como dar respuestas a preguntas de opciones múltiples o solucionar problemas reconociendo que tienen una solución posible.

En el caso del indicador de aprendizaje convergente, según los resultados expuestos, es poco eficiente. Esto se contradice con los planteamientos de [Acevedo et al. \(2016\)](#), quienes señalan que ocurre cuando una persona percibe la información de modo concreto y es capaz de conseguir soluciones prácticas. Se centra en la adquisición de competencias transversales y fomenta la participación de los alumnos en su propio aprendizaje. Busca integrar diferentes disciplinas y enfoques para resolver problemas complejos, desarrollando el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la colaboración. Por lo tanto, es necesario que los alumnos trabajen este tipo de aprendizajes para que adquieran las habilidades y destrezas necesarias en su formación académica.

En cuanto al indicador de aprendizaje divergente, según los encuestados, presentó debilidad. [Silva \(2018\)](#) manifiesta que este enfoque se centra en desarrollar habilidades de pensamiento crítico, creativo y flexible, fomentando la indagación, el ingenio y generando múltiples solucio-



nes en lugar de buscar una respuesta correcta. Este enfoque educativo está diseñado para empoderar a los estudiantes y prepararlos para los desafíos del mundo real.

Para el indicador de aprendizaje asimilativo, los resultados muestran debilidad y discrepan con lo expresado por [Rodríguez \(2020\)](#). Según él, este estilo implica la integración de nueva información en esquemas mentales preexistentes que permiten a las personas construir conocimiento y comprensión del mundo que les rodea. En este sentido, [Blanco y Acosta \(2023\)](#) señalan que es un proceso activo en el que los individuos intentan relacionar, argumentar y comprender nueva información. También les permite desarrollar investigaciones.

Finalmente, para el indicador de aprendizaje acomodador, los resultados discrepan con lo expresado por [Tripodoro y De Simone \(2015\)](#) dado que este estilo se caracteriza porque las personas realizan experimentación activa y tareas prácticas. Por lo tanto, los individuos tienden a aprender mejor cuando se involucran en situaciones del mundo real, enfrentan desafíos y resuelven problemas directamente. Es un estilo adaptativo que se caracteriza por la capacidad de adaptarse rápidamente a nuevas situaciones y tomar decisiones rápidamente basadas en la experiencia práctica. Esencial para el aprendizaje de la biología y también muy efectivo en situaciones de ritmo rápido y que requieren reacciones rápidas.

Según [Kolb \(2014\)](#), el aprendizaje es fundamental porque permite a las personas adaptarse, mejorar y tomar decisiones efectivas basadas en la experiencia pasada. También les permite afrontar nuevos retos, optimizar su comportamiento y conseguir los mejores resultados en diferentes entornos y situaciones. La importancia del estilo de aprendizaje radica en que ayuda a las personas a comprender cómo aprenden mejor para que puedan adaptar su estilo o forma de adquirir conocimiento. Además, el modelo de Kolb se ha utilizado en educación para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, y para ayudar a las personas a ser más productivas y trabajar en equipo.

Conclusiones

Una vez analizados los resultados, se puede indicar que según lo expresaron los estudiantes, se pudo evidenciar que casi nunca en los profesores de la carrera de educación biología de la Universidad del Zulia presentan los componentes de la inteligencia emocional, ubicando estos hallazgos en la categoría poco eficiente. En el caso de los docentes, señalan que presentan con eficiencia los indicadores de autoconocimiento, empatía y las habilidades sociales, pero la autorregulación y la motivación son poco eficientes. Estos resultados indican que hay debilidad en los profesores en esta dimensión; tal vez esto se deba a los factores sociales, económicos y políticos que los docentes viven actualmente.

Para el caso del aprendizaje según el agente modular, los resultados presentados por los estudiantes de educación biología señalan que casi nunca adquieren conocimientos. Esto lo atribuyen a que tal vez los docentes no empleen adecuadamente los componentes de la inteligencia emocional y las metodologías para que los estudiantes puedan aplicar las estrategias de aprendizaje adecuadamente, ubicando estos resultados en la categoría poco eficiente.



Por su parte, los docentes expresan que los alumnos casi nunca aplican en las clases los estilos de aprendizaje, ubicando estos resultados en la opción poco eficiente. También, muestran preocupación ya que esto repercute en su formación profesional.

Referencias

Acevedo, B. A., Cachay, B. O. y Linares, B. C. (2016). Los estilos convergente y divergente para resolución de problemas. La perspectiva de los sistemas blandos en el aprendizaje por experiencias. *Industrial Data*, 19(2), 49–58. <https://doi.org/10.15381/ idata.v19i2.12815>

Acosta, S. & Barrios, M. (2023). La enseñanza contextualizada para el aprendizaje de las Ciencias Naturales. *Revista de la Universidad del Zulia*, 14(40), 103-126. <https://doi.org/10.46925//rdluz.40.06>

Acosta, F., S. F., y Blanco, R. L. A. (2022). *La inteligencia emocional: un concepto humanizador para la educación en tiempos postpandemia: Capítulo 1*. Editorial Idicap Pacífico, 7–25. <https://doi.org/10.53595/eip.006.2022.ch.1>

Acosta, S., y Villalba, A. (2022). Educación para la paz como mecanismo de convivencia ciudadana. *Revista Honoris Causa*, 14(2), 7–27. <https://revista.uny.edu.ve/ojs/index.php/honoris-causa/article/view/156>

Arhui, R. (2021). Aprendizaje significativo en estudiantes de educación secundaria de Juliaca. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 1(2), 151–163. <https://doi.org/10.53595/rlo.v1.i2.014>

Arias, F. (2016). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. 7ma. Edición. Episteme.

Arrabal, E. (2018). *Inteligencia emocional*. Editorial Elearning, SL.

Ávila, A. (2019). Perfil docente, bienestar y competencias emocionales para la mejora, calidad e innovación de la escuela. *Boletín Redipe*, 8(5), 131-144. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7528260>

Bariso, J. (2020). *Inteligencia emocional para la vida cotidiana: una guía para el mundo real*. EDITORIAL SIRIO SA.

Barragán, C. y Trejos, C. (2022). Análisis de los juicios morales para desarrollar la inteligencia emocional y la convivencia escolar. *Scientiarium*, (3). <https://investigacionuft.net.ve/revista/index.php/scientiarium/article/view/680>

Blanco, I. y Acosta, S. (2023). La argumentación en los trabajos de investigación: un aporte científico al discurso académico. *Delectus*, 6 (1), 29-38. <https://doi.org/10.36996/ delectus.v6i1.205>



- Bulás, M., Ramírez, A. y Corona, M. (2020). Relevancia de las competencias emocionales en el proceso de enseñanza aprendizaje a nivel de posgrado. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(39), 57-73. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201939bulas4>
- Cejudo, J., y López, D. M. L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Psicología educativa*, 23(1), 29-36. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.11.001>
- Coll, C. (2017). *La personalización del aprendizaje escolar*. Ediciones SM.
- Durange, A. (2022). La inteligencia emocional como herramienta de aprendizaje para el rendimiento académico. *Scientiarium*, (3). <https://investigacionuft.net.ve/revista/index.php/scientiarium/article/view/679>
- Escolano, A. (2018). *Emociones & Educacion: La construcción histórica de la educación emocional*. Visión libros.
- Extremera, N., Mérida, S., Rey, L., y Peláez, M. (2020). Programa "CRECIENDO" (Creando Competencias de Inteligencia Emocional en Nuevos Docentes): Evidencias preliminares y su utilidad percibida en la formación inicial del profesorado de Secundaria. *Know and Share Psychology*, 1(4). DOI: <https://doi.org/10.25115/kasp.v1i4.4340>
- Gaeta, M. (2014). La implicación docente en los procesos de autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 35E, 74-81. <https://doi.org/10.15198/seeci.2014.35E.74-81>
- Goleman, D. (2015). *El cerebro y la inteligencia emocional: nuevos descubrimientos*. B de Books.
- Goleman, D. (2022). *La inteligencia emocional: Por qué es más importante que el cociente intelectual*. EDICIONES B.
- Fuenmayor, A. (2016). Violencia y agresión verbal en estudiantes de un liceo de la ciudad de Maracaibo-Venezuela. *Revista San Gregorio*, (11), 48-57. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5585731>
- Hernández, C., y Guárate, A. (2017). *Modelos didácticos: Para situaciones y contextos de aprendizaje*. Narcea Ediciones.
- Hernández, S. R., Fernández, C. C., y Baptista, P., (2014). *Metodología de la Investigación*. 6ta. Edición. McGraw-Hill Interamericana.
- Hernández, S. R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la Investigación: Las rutas cuantitativas, cualitativas y mixtas*. 7ma. Edición. McGraw-Hill Interamericana.



- Heredia, Y. y Sánchez, A. (2020). *Teorías del aprendizaje en el contexto educativo*. Editorial Digital del Tecnológico de Monterrey.
- Huambachano, A. y Huairé, E. (2018). Desarrollo de habilidades sociales en contextos universitarios. *Horizonte de la ciencia*, 8(14), 123–130. <https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/300>
- Kolb, D. (2014). *Aprendizaje experiencial: La experiencia como fuente de aprendizaje y desarrollo*. Pearson Educación de México, C.A. de C.V.
- Macazana, M. Sito, L. y Romero, A. (2021). *Psicología educativa*. NSIA Publishigh House Editons.
- Mejía, G., y Londoño, C. (2021). Las Relaciones Interpersonales en Contextos Educativos Diveros: estudio de casos. *Revista Perspectivas*, 6(21), 25-40. <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/Pers/article/view/2456>
- Ojeda, N. (2022). *Estrategias, recursos instruccionales y producción de medios (ERIPROM)*. 2da. Edición. Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (FEDUPEL).
- Olvera., Y. Domínguez. B, y Cruz. A. (2000). *Inteligencia emocional*. Plaza y Valdes.
- Parella, S. y Martins, F. (2017). *Metodología de la investigación cuantitativa*. 4ª edición. Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (FEDUPEL)
- Pincay-Aguilar, I., Candelario-Suarez, G., y Castro-Guevara, J. (2018). Inteligencia emocional en el desempeño docente. *Psicología Unemi*, 2(2), 32-40. DOI: <https://doi.org/10.29076/issn.2602-8379vol2iss2.2018pp32-40p>
- Rodríguez, L. (2020). Estilos de aprendizaje basados en la teoría de Kolb predominantes en los universitarios. *Revista Científica Internacional*, 3(1), 81–88. <https://doi.org/10.46734/rev-cientifica.v3i1.22>
- Romero, B. (2022). Competencias interpersonales de la inteligencia emocional. Caso: Complejo Petroquímico. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 3(6), 61-70. <https://redip.iesip.edu.ve/ojs/index.php/redip/article/view/56/64>
- Romero, S., Hernández, I., Barrera, R. y Mendoza, A. (2022). Inteligencia emocional y desempeño académico en el área de las matemáticas durante la pandemia. *Revista De Ciencias Sociales*, 28(2), 110-121. <https://doi.org/10.31876/rsc.v28i2.37929>
- Sabino, C. (2014). *El proceso de investigación*. 10ma. Edición. Episteme.
- Silva, A. (2018). Conceptualización de los Modelos de Estilos de Aprendizaje. *Revista De Estilos*



De Aprendizaje, 11(21). <https://doi.org/10.55777/rea.v11i21.1088>

Suárez, I., Varguillas, C., y Roncero, C. (2022). *Técnicas e instrumentos de investigación: Diseño y validación desde la perspectiva cuantitativa*. Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (FEDUPEL).

Segura, J., Cacheiro, M., y Domínguez, M. (2018). Estilos de aprendizaje e inteligencia emocional de estudiantes venezolanos en educación media general y tecnológica. *Areté: Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*, 4(8), 37-60. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_arete/article/view/15793

Tacca, D., Tacca, A., y Cuarez, R. (2020). Inteligencia emocional del docente y satisfacción académica del estudiante universitario. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 14(1). <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.2020.887>

Tripodoro, V y De Simone, G. (2015). Nuevos paradigmas en la educación universitaria: Los estilos de aprendizaje de David Kolb. *Medicina* 75(2), 109-112. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0025-76802015000200010

Waissbluth, M. (2019). *Educación para el siglo XXI: El desafío latinoamericano*. Fondo de Cultura económica.



Artículos de Revisión

La investigación doctoral: la narrativa una elaboración intelectual matizada por la interdisciplinariedad y la complejidad

Doctoral research: narrative, an intellectual elaboration nuanced by interdisciplinarity and complexity

Adrián Filiberto Contreras Colmenares*



<https://orcid.org/0000-0001-6711-3649>
San Cristóbal, estado Táchira / Venezuela

Recibido: Mayo/11/2023 **Revisado:** Mayo/25/2023 **Aprobado:** Julio/21/2023 **Publicado:** Enero/10/2024

Cómo citar: Contreras, C. A. F. (2024). La investigación doctoral: la narrativa una elaboración intelectual matizada por la interdisciplinariedad y la complejidad. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 5(9), 61-80. <https://doi.org/10.59654/eebne822>

* Profesor Emérito de la Universidad de Los Andes - Táchira, Venezuela. Abogado, Doctor en Educación y Postdoctor en Investigación. Categoría Titular. Excoordinador Académico. Investigador. Email: adrianfilidi@gmail.com



Resumen

La narrativa que surge del desarrollo de una investigación doctoral, en la actualidad ha de estar pergeñada de aspectos como la interdisciplinariedad y la complejidad. Aunado a ello, comprender la importancia de la multiperspectividad y la multicontextualidad. En atención a este criterio precedente, la intencionalidad de este discurso es la de reflexionar acerca cómo debe haber una transformación del proceso escritural por parte del investigador cuando reporte los hallazgos, a partir del acercamiento al objeto cognoscible. La disertación realizada se ha fundamentado en la revisión de literatura valiosa, con lo cual se asocia a la investigación documental; así como las cogitaciones y máximas de experiencias personales de quien realiza este discurso intelectual. Como verdad provisional: se aspira a seguir en esta línea de pensamiento para profundizar sobre la necesidad de transformar el sentipensar de los investigadores de tesis doctorales, de los tutores (o directores de tesis) y de los jurados, árbitros o integrantes de un tribunal doctoral.

Palabras claves Narrativa, investigación doctoral, complejidad, interdisciplinariedad, multiperspectividad, multicontextualidad..

Abstract

The narrative that emerges from the development of a doctoral research, currently has to be pergeñada of aspects such as interdisciplinarity and complexity. In addition, the importance of multiperspectivity and multicontextuality must be understood. In view of this preceding criterion, the intention of this discourse is to reflect on how the researcher should transform the writing process when reporting findings, based on the approach to the cognizable object. The essay is based on the examination of valuable literature, combined with documentary research, as well as the cogitations and maxims of the personal experiences of the person carrying out this intellectual discourse. As a provisional truth: we aspire to continue in this line of thought to deepen the need to transform the feelthinking of doctoral thesis researchers, tutors (or thesis directors) and jurors, referees or members of a doctoral tribunal.

Keywords: Narrative, doctoral research, complexity, interdisciplinarity, multi-perspectivity, multi-contextuality.

Prolegómeno

Afrontar la escritura del reporte de una investigación doctoral, muchas veces, se torna complejo y adquiere cierto grado de dificultad. Ello puede deberse a varios asuntos. Unos que van desde un simplismo epistemológico, la denotación lingüística, derivada de la limitada información no visual contenida en el hipocampo, hasta el poco dominio escritural. En cuanto a este último aspecto la dificultad se expresa en la desatención a la sintaxis y la elaboración de los párrafos;



por tanto, se presentan ideas sin tomar en cuenta la coherencia, cohesión e ilación. Además, exógenamente, se está bajo el criterio de la dictadura académica imperante, bien de tutores (directores de tesis), jurados (integrantes de un tribunal doctoral), quienes se erigen en los iconos de la intelectualidad, cuyas ideas han de ser asumidas ad litteram. Ergo, no permiten una construcción de discurso creativo.

Tales planteamientos conducen a que la elaboración de la tesis doctoral resulte con un vocabulario limitado, muy preciso, bastante denotativo y sin impulsar la *ποίησις* (*poiesis*) como pulsión del lenguaje connotativo, que emerge del dominio lexical, basado en lecturas concienciadas, reflexionadas a profundidad. Su contenido ha de ser comprendido e introyectado de manera que le permita al investigador escribir con fluidez. Por ello, en este discurrir se ha querido profundizar sobre aspectos que han de estar relacionados en la elaboración de la tesis doctoral. Tales aspectos son: qué se ha de entender por investigación; el progreso de la disciplinariedad a la interdisciplinariedad. Igualmente, se ha valorado la multiperspectividad y la multicontextualidad como dimensiones que permiten lograr una comprensión más rica de todos los actos comunicacionales.

No puede dejarse de lado, la complejidad, cuyo criterio fundante es la interdisciplinariedad. Y, a partir de esa consideración, la narrativa adquirirá otros matices mucho más profundos y con una riqueza cognitiva que hará de la caracterización de los hallazgos una prosa poética de calidad. Finalmente, se aspira a que quienes investigan puedan hurgar en este discurrir académico, para transformar su manera de sentir y pensar y, de ese modo, puedan pergeñar su impronta en el discurso que conduce a la formalidad de la presentación de una brillante narrativa doctoral.

La investigación en las tesis doctorales

Los procesos investigativos, en la construcción del conocimiento en tesis doctoral, requieren de otras tesituras, otras actitudes escrutadoras y nuevas perspectivas hologramáticas, que conduzcan al investigador a establecer conexividad en los distintos niveles: macro, meso y micro, a través de un discurso que emerge del encuentro con lo fenoménico. Todo ello, ha de estar fundado en la inteligibilidad y comprensión de que dichos niveles han de estar perfectamente cohesionados, y, por tanto, cada uno de ellos revela, destella y fulgura un acto intelectual, barnizado de complejidad, debido la interrelación con otros niveles, con otros elementos, con otras aristas que forman parte del fenómeno que es objeto de conocimiento.

Y es que, en lo fenoménico, como sostienen [Bonil et al. \(2004: 5\)](#):

...convergen multitud de elementos, y múltiples y variadas interacciones en procesos en los que el dinamismo es constante. Un mundo en que la interacción entre la perspectiva social y la natural ha dado lugar a un modelo de organización social que refleja una crisis profunda.



Esta perspectiva de multiplicidad relacional concita a que el investigador deba encontrar otras narrativas que apoyen su discursividad, después de haber realizado la indagatoria y presentarla con criterio científico, pero con un talante o matiz innovador.

Para adentrarnos en este acto intelectual, partamos de la definición sobre investigación, lo cual pudiera ser considerado como una perogrullada. Empero, se valora como pertinente, conveniente, en suma: necesaria. En esa orientación, investigar es un voquible, que puede adjetivarse como polisémico. Su primera adscripción se encuentra en el término *vestigium*, la cual en principio, según el [Etimologías de Chile \(2023: 1\)](#): ...“se refería a la planta o suela del pie, [vale indicar, se vinculaba] con la marca que dejaba el pie en la tierra y después a la indicación de que alguien había caminado por allí”. Traslativamente, puede decirse que de ella emerge la expresión *investigare*. Este verbo de latino, de acuerdo con lo expresado por [Ander-Egg \(1995: 57\)](#): ...“proviene del latín *in* (en) y *vestigare* (hallar, inquirir, indagar, seguir vestigios) lo que conduce al concepto más elemental de descubrir o averiguar alguna cosa, seguir la huella de algo, explorar”. Y de esta adscripción eidética se puede rescatar el concepto de descubrimiento y exploración, para hacer referencia, con ella, al acto de investigación.

Con apoyatura en lo expuesto, puede afirmarse con el mismo [Ander-Egg \(1995:57\)](#) que, si se trata de encontrar el horizonte de dicho término, puede indicarse que, en cuanto a su aplicabilidad, estará dada en una esfera, en un contexto o “ámbito” con plurales acciones y de prácticas que pueden ser realizadas ...“desde [las actividades que ejecuta] el detective [hasta el acto que realiza] el científico”. Es amplio el espectro de utilización de la expresión investigar. En congruencia con este acto intelectual discursivo, la referencialidad se ubica en el plano de la investigación científica. Esto es, en el caso singular de reflexión, versa sobre el acto de elaboración de la tesis doctoral.

Así las cosas, adentrarse en este acto: la indagatoria o investigación, puede decirse de ella, que tiende a ser considerado como un proceso o como un procedimiento. Y bajo la consideración de procedimiento, [Ander-Egg \(1992: 57\)](#) manifiesta:

...la investigación es un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico que tiene por finalidad descubrir o interpretar los hechos y fenómenos, relaciones y leyes de un determinado ámbito de la realidad; [es] una búsqueda de hechos, un camino para conocer la realidad, un procedimiento para conocer verdades parciales, -o mejor-, para descubrir no falsedades parciales.

Se denota la reflexividad, la sistematicidad que ha de asistir al investigador en el acto hermenéutico de los hallazgos relacionados con el objeto de conocimiento. Y con fundamento en esa hermenéusis realizada por el investigador, con apoyatura en la prolífica literatura encontrada, procederá a revelar, mediante una dialógica exquisitamente estructurada, la comprensión explicativa o la explicación comprensiva del fenómeno que ha sido parte del objeto de conocimiento, en cuanto él: sujeto cognoscente se ha acercado a ese objeto cognoscible para explicarlo, comprenderlo e, incluso, transformarlo.



Bajo esa orientación, como manifiesta [Grajales \(2000: 2\)](#):

...el investigador debe aportar un alto sentido de orden, constancia y cuidado meticuloso propio de aquellos que han desarrollado un alto grado de responsabilidad. La honestidad es un valor indispensable en la verdadera investigación dado el esfuerzo y sacrificio que representa la búsqueda de la verdad y la constante oportunidad para descuidar los detalles.

Dentro del discurrir escritural es preciso, entonces, tomar como apoyatura el planteamiento precedente para dejar constancia de la responsabilidad que tiene el investigador de una tesis doctoral en establecer un orden para explicitar su sentipensar científico. Como sostiene [Conteras \(2023: 27\)](#):

La investigación, en ciertos niveles académicos, debe trascender lo convencional y el sencillo acto de revelar los hallazgos. La narrativa científica debe estar matizada de complejidad; además, ha de estar guiada por un sintagma problematizador, un sintagma teleológico y un sintagma ontológico-epistemológico; ellos imbrican una arquitectura transmetódica y compleja para el descubrimiento del saber.

Podría ampliarse este criterio precedente con la afirmación centrada en que se trata de la concreción de la investigación; esto es: su informe científico, el cual debe superar el discurso meramente denotativo y simplificador, para profundizar en las aristas de un discurso más profundo. Un relato, una narrativa, un posicionamiento dilectante que puede y debe revestirse de *ποίησις* (*poiesis*): creación, creatividad, un hacer distinto, una poesía. Poesía es creación. [Platón \(2016: 34\)](#) asiente: "'Poesía', en efecto, se llama tan solo a ésta, y a los que poseen esa porción de 'creación', 'poetas'". De modo que, el investigador en la expresividad del reporte de su tesis, ha de afinarse en la creación. Podrá aprovechar su imaginación, su creatividad, su poesía.

Por supuesto, se ha de comprender que la palabra poesía posee variadas acepciones, pero, esencialmente, bajo el criterio de creación y, en correspondencia con ello, el mismo [Platón \(2016: 34\)](#) expresa:

...el concepto de "creación" es algo muy amplio, ya que ciertamente todo lo que es causa de que algo, sea lo que sea, pase del no ser al ser es "creación", de suerte que todas las actividades que entran en la esfera de todas las artes son creaciones y los artesanos de éstas, creadores o "poetas".

Por tanto, como *poiesis* la tesis doctoral ha de ser un acto intelectual de trascendencia, matizado de creatividad y originalidad, en el cual ha de estar presente la ingente responsabilidad que tiene el investigador de ser constructor de un saber propio; ese acto constructivo ha de tener los matices de abarcador, multiversal, transcontextual y trascendente. Lo multiversal ha de ser comprendido no solamente desde la filosofía, en razón de que, en esta área del saber, -lo multiversal- tiende a hacer referencia a un mundo que es valorado como un mundo necesitado de propósito, diseño o previsibilidad, sino que también se ha de fundar en la física y en la cos-



mología; lo multiversal se vincula así con un grupo imaginario, hipotético de todos los universos posibles que existen y del cual formamos parte.

Es frecuente observar, en las investigaciones doctorales, de acuerdo con las máximas de experiencia, que se transita por una comodidad epistémica y gnoseológica; vale afirmar, por una estabilidad cognitiva, basada en un paradigma reduccionista, simplificador e hipotetizador. Y como refiere Balza (2020: 52), en la construcción del conocimiento, relacionado con el espectro doctoral:

...[en] el pensamiento y praxis investigativa de nivel doctoral, en el campo de las Ciencias Sociales, pareciera (...) [que se navega] en la corriente de lo simple, pues, muchas veces se ahoga en el análisis de lo efímero y se alindera en el determinismo y reduccionismo del pensamiento único; el cual, a su vez, empobrece al mínimo toda realidad y toda idea nueva e iniciativa del investigador.

Muchas veces, además, el investigador en formación sigue es la intencionalidad, el criterio de quien lo guía y no su propia formulación eidética, con lo cual se acrecienta más la dictadura académica, centrada en una metódica propia del inductivismo/deductivismo. Es por ello que, ante las nuevas realidades epistemológicas, gnoseológicas y metodales, que permiten una forma diferente de acercarse al fenómeno, a la búsqueda de una explicación o una comprensión del vacío del conocimiento, se hace necesario asumir la duda ontoimplicadora (Balza, 2020), - quizá suene osado, pero la voy a denominar "duda ontoorientadora"-, pues esa duda se convierte en la apoyatura basilar para discernir sobre el conocimiento y guiar su construcción, su elaboración, su concreción en una tesis doctoral.

Y como asiente Contreras (2017: 1): "El desarrollo de una tesis doctoral, muchas veces, en cuanto reto intelectual, que concita reflexión, lectura, relectura, escritura y reescritura constante, se ha tornado en acto agobiante y de preocupación, a veces frustrante, para los participantes e investigadores noveles". Razón por la cual se hace necesario comprender y afrontar nuevos retos escriturales y nuevas maneras de complejizar la narrativa en tesis doctorales, basados en la lectura constante y la reflexión concienciada sobre lo que significa elaborar el reporte de una investigación doctoral.

A modo de corolario de este apartado, puede indicarse que la elaboración de una tesis doctoral, luego de haber transitado por el proceso de acercamiento al objeto cognoscible, es una acción intelectual que ha de estar matizada por el sentir, por la emocionalidad y por el dominio del discurso. Este discurrir se fundamentará en las múltiples lecturas que realiza el investigador, con lo cual le permite tener una información no visual (Smith, 1989) que impulsará un acto creador interesante. Esta información registrada en el hipocampo es la que le va a guiar y facilitar la composición de una narrativa distinta, novedosa, impactante.

Así las cosas, la investigación doctoral y la narrativa que ha de darse debe sustentarse en valorar lo holístico del fenómeno y, consecuentemente, hurgar en lo interdisciplinar y en las derivaciones del pensimiento complejo del investigador. Es decir, si pensamos y sentimos de modo com-



plejo, de ese modo será nuestro objeto de conocimiento u objeto cognoscible, que se nos presenta como sujetos cognoscentes, como investigadores, como constructores de conocimiento y no como reproductores sociales del saber.

La disciplinariedad y la interdisciplinariedad

Una asunción que ha de tener en cuenta el investigador, que se erige en creador de conocimiento novedoso e inédito es la de valorar, aspectos como la disciplinariedad, la interdisciplinariedad, la multidisciplinariedad y, por qué no, también adentrarse en los criterios de la transdisciplinariedad. Estas pautas orientativas tienen pertinencia en la actualidad cuando en distintos escenarios se están desarrollando estudios doctorales, basados en las Ciencias de la Educación, sin dejar al margen otros doctorados de diversas disciplinas, en los cuales el investigador adscribe su objeto de conocimiento. La disciplinariedad y la interdisciplinariedad van aparejadas con la multiperspectividad y la multicontextualidad, dimensiones de las cuales se hará una exposición sucinta *infra*.

He de resaltar que, hasta ahora, se ha venido enfocando la idea constructiva del conocimiento, por parte de los investigadores, en presentar la particularidad del objeto de conocimiento, sustentado en la atomización del saber de cada disciplina. Cada parcela explica, comprende y transforma su fuente del saber. Es la disciplinariedad. Y, como refiere [Duque \(2000: 7\)](#): "Se llama paradigma disciplinar aquel en donde el conocimiento científico se organiza por disciplinas, las cuales establecen la división y especialización del trabajo, de acuerdo con los diversos campos de las ciencias". Vale decir, existe y se reconoce la autonomía de cada ciencia; ergo, la producción del conocimiento científico sobre su propio y verdadero objeto cognoscible, pero se hace necesario trascenderla, sin que se piense en una pérdida autónoma de la disciplina. Más bien ha de pensarse en una interrelación, para una mejor comprensión del fenómeno que está siendo investigado.

Esta disciplinariedad conduce a que se dé, se propicie en el investigador la convicción de profundizar día a día y con mayor proficiencia sobre el objeto de conocimiento de su campo de estudio, pero, si bien, ese paso es importante y, a veces, necesario que haya el dominio profundo del saber disciplinar, puede ..."llevar consigo un riesgo de hiperespecialización del investigador y un riesgo de 'cosificación' del objeto estudiado olvidando que tal objeto es una construcción. El objeto de la disciplina será entonces percibido como una cosa en sí" ([Duque, 2000: 8](#)). Y, como dominador del saber disciplinar puede, además, conducirlo a tener conocimiento amplio y profundo sobre el objeto de estudio, pero muy poco de otros saberes. Se asume el axioma: "sabe muchísimo, de muy poco". Esto puede significar también que se tiene un océano de conocimiento, con un centímetro de profundidad. Y eso ha de ser superado.

Por tanto, ante ese evidente e inminente acto cosificador del fenómeno estudiado, se aviene oportuno avanzar hacia la interdisciplinariedad, lo cual se convierte en el punto fundante de la complejidad. Y es que la cosificación conduce a una reelaboración simbólica de lo que hacen los seres pensantes de su materialidad. Y en esta intencionalidad puede llegarse a una "conciencia cosificada o cósmica" ([Sierra, 2007: 3](#)).



Y como bien lo explicita el mismo [Sierra \(2007: 3\)](#):

La conciencia cósmica o cosificada se presenta de dos modos. Por un lado, la reconstrucción que los sujetos hacen del mundo social la realizan como si se tratase de objetos independientes de sus acciones, como si éstos no estuviesen ligados a los primeros sino como si tuviesen *existencia propia*. Por otro lado, esta conciencia atribuye a los objetos sociales *existencia independiente*, no los puede concebir como inscritos en el devenir histórico social, sino que los supone provistos de esencialidades atemporales. [Itálicas en el original]

Por tanto, para trascender ese acto de “conciencia cósmica”, se hace necesario hurgar en la interdisciplinariedad, como fundamento del progreso de la ciencia, como criterio fundante y apoyatura enfática de la complejidad. Con respecto a la interdisciplinariedad, [Pérez y Setién \(2008: 1\)](#), sostienen que: “[Ella] constituye uno de los aspectos esenciales en el desarrollo científico actual. No se concibe la explicación de los problemas sociales desde una concepción científica sin la interacción de las disciplinas afines”. Y sobre este fundamento, en lo que atañe a la educación se ha creado una taxonomía denominada: Ciencias de la Educación ([Mialaret, 1985](#)). A través de ellas, en interrelación se puede concebir otra manera de relatar lo hallado durante el acercamiento al fenómeno objeto de conocimiento, de una manera más abarcadora.

En correspondencia con ello, es pertinente presentar la apreciación de [Klaassen et al. \(2021: 79-80\)](#), quienes han apostillado lo siguiente:

Interdisciplinarity can be understood as combining two or more disciplines at the level of theory, methods, or solution space, to form a transcendent and innovative understanding or solution, that in turn can possibly transform the mono-discipline(s) (Repko, 2007; Menken & Keestra, 2016; Fortuin, 2015). Two interdisciplinary ways of working can be distinguished, namely: within a team of experts with different disciplinary backgrounds, or an individual using the theory, methods and solutions from disciplines other than their area of expertise in seeking an answer to their research or design questions¹.

Como se puede leer, se apunta, acertadamente, la idea de interrelación entre dos o más disciplinas, pero también cuando interactúan profesionales con experticia en diferentes disciplinas. Empero, como se columbra, puede ser una individualidad, un investigador o experto que aplica proposiciones, teorías, procedimientos y respuestas de solución de otras disciplinas para resolver una situación sobre el fenómeno que está cuestionando.

¹Traducción propia del autor: La interdisciplinariedad puede entenderse como la combinación de dos o más disciplinas a nivel de teoría, métodos o espacio de solución, para formar una comprensión o solución trascendente e innovadora, que a su vez puede transformar la(s) monodisciplina(s) (Repko, 2007; Menken y Keestra, 2016; Fortuin, 2015). Se pueden distinguir dos formas interdisciplinarias de trabajar, a saber: dentro de un equipo de expertos con diferentes historiales disciplinarios, o un individuo que utiliza la teoría, los métodos y las soluciones de disciplinas distintas a su área de especialización en la búsqueda de una respuesta a sus preguntas de investigación o diseño.



Con respecto a esta perspectiva de interdisciplinariedad se aviene prudente y pertinente entender, como manifiesta Nicolescu (2003, como se citó en Balza, 2020: 56), que ella está relacionada con la: ...“transferencia de métodos de una disciplina a otra y se puede distinguir por su grado de aplicación, fundamentos epistemológicos y de concepción de nuevas disciplinas”. Y, congruo con ello, el propio Balza (2020: 60) expresa: “Esta visión de interdisciplinariedad adquiere esa categoría, sólo cuando se genera un nuevo conocimiento proveniente de una transferencia de métodos, técnicas, teorías y procedimientos”. Con la investigación bajo el criterio interdisciplinar, se puede y se debe llegar a una interrelación entre las distintas disciplinas del saber y eso permitirá que se logre un reagrupamiento de dichos saberes.

En esa orientación, Pérez y Setién (2008: 1) expresan:

La interdisciplinariedad no es otra cosa que la reafirmación y constante epistemológica de la reagrupación de los saberes. En la ciencia moderna, la preocupación de sus principales exponentes —Galileo, Descartes, Bacon— por la sociedad científica interdisciplinaria fue invariable. La diferencia radica sólo en que añadieron a esta agrupación interdisciplinaria la necesidad de una comunicación entre las disciplinas, elemento que retoma la interdisciplinariedad a mediados del siglo XX. Fueron exponentes de estas ideas: Gottfried Wilhelm von Leibnitz y Jean Amos Komenski (Comenio). Este último propuso la pansophia, como pedagogía de la unidad, capaz de eliminar la fragmentación del saber de las disciplinas.

De manera que, en lo que respecta a la interdisciplinariedad hay que indicar, también, que se han hecho variados intentos por asir y aprehender el dinamismo que tiene el acercamiento a una actividad interdisciplinaria. Y como bien lo señala Peñuela (2005: 49): En ese proceso interrelacional:

...se pueden encontrar dos lógicas básicas de constitución: una que usa la palabra interdisciplinariedad como eje central acompañada de un adjetivo que da cuenta del aspecto a resaltar (cuando se logra especificar), entre las que están: interdisciplinariedad lineal, estructural, heterogénea, auxiliar, compuesta, complementaria, unificadora, cruzada, isomórfica, paralela, temática, metodológica, por método, por teoría, por regla, por objeto. Y otra, que se construye con base en prefijos (raíces griegas y latinas) y en una jerarquía que busca medir el nivel de interacción alcanzado. En esta encontramos: multidisciplinariedad (multi-D), polidisciplinariedad (poli-D), pluridisciplinariedad (pluri-D), transdisciplinariedad (trans-D) y metadisciplinariedad (meta-D), entre otras opciones posibles.

De lo expuesto, se puede colegir acerca de la pluralidad de enfoques que están ligados, en principio, a lo disciplinar. Ahora, el acercamiento y la elaboración cognitiva, desde la interdisciplinariedad se funda en la conjunción metodológica de las distintas disciplinas implicadas en dicha elaboración, entonces, se ha de profundizar en una contemplación no absorta, sino reflexiva desde y con la transdisciplinariedad del objeto de conocimiento. Esa reflexividad diletante supone asumir un compromiso progresivo y perfeccionador de todas las ataduras rayanas en el cercenamiento del pensimiento (Balza, 2020) del ser humano. Ese pensimiento ha de ser fortalecido mediante epistemologías emergentes como la transdisciplinariedad y la com-



plejidad. Y este es el punto focal de este discurrir cognitivo: la trans-D (transdisciplinariedad)

Así entonces, congruo con el hacer cognicional, desde y con una mirada interdisciplinar, se ha de trastocar la semiótica, tutelada por un enmarcamiento, estructurador, para propender a una desestructuración y una deconstrucción -método desarrollado por Derrida-, 1960, como se citó en [Encyclopaedia Britannica, 2022: 1](#)), el cual fue definido como: ..."[a] *form of philosophical and literary analysis*"²; además, con la interdisciplinariedad -y con la posibilidad de fundarse en la transdisciplinariedad-, se ha de posicionar la resolución dilemática que trascienda el razonamiento, el cual hasta la presente tiene como apoyatura una premisa, que contiene una opción de dos términos, en tanto otras premisas advierten que sendos casos de la opción llevan o conducen al mismo desenlace conclusivo y esa perspectiva debe ser superada, con una epistemología transdisciplinar fundante.

El lenguaje con el cual se traduce el conocimiento y la teoría logrados, para ser compartido, mediante una tesis doctoral ha de superar lo denotativo, para ser presentado connotativamente. Ha de apuntar a la creación de un léxico aleccionador e ilustrativo que resignifique y resemantice lo existente. Ha de apoyarse interdisciplinariamente en: la lingüística, la filosofía, la pedagogía, la teoría de los signos, entre otras, para lograr ese discurso trascendente. Así entonces, se abrevará en la semiología, la semántica, la lexicografía, la gramática, la sintaxis, los sintagmas relacionales, los sintagmas libres y unidades fraseológicas, entre muchas más. Ello concita un dominio lingüístico importante y necesario, por parte del investigador doctoral, de modo que pueda romper con los grilletos de las dictaduras intelectivas y pueda garantizar una nueva manera de comunicar el conocimiento.

Así pues, como pulsión creadora en el arte de escribir, para difundir ese conocimiento que se ha creado, ha de visionarse con una perspectiva interdisciplinar. De esa forma, se avanza y se progresa en la ciencia y como refiere Morin (1984, como se citó en [Peñuela, 2005: 65](#)): "La ciencia nunca hubiera sido la ciencia"... Por tanto, en la construcción del conocimiento, ergo, de la ciencia, la interdisciplinariedad semeja una opción, una epistemología, que permite a todo investigador imbricar y correlacionar las disciplinas existentes y sus correspondientes métodos de acercarse a su respectivo objeto de conocimiento.

Por ello, el investigador ha de ser creativo, soñador, para conflictuar los esquemas preconcebidos. Con este sustento argumentativo, debe referirse la necesidad de modificar los anclajes y esquemas que hasta el momento existe en lo que atañe a la investigación con fines doctorales, la cual tiene una teleología constructiva de un conocimiento disruptivo y transformador. Ello tiene que ser así, pues se han de tomar en cuenta ..."las interconexiones en el sentido del *complexus* de los fenómenos" ([Balza, 2020: 63](#)).



² Traducción propia del autor: [una] forma de análisis filosófico y literario.

En esa interconexividad que se establece en los fenómenos se pueden valorar diversas dimensiones integradoras de los objetos de conocimiento. Es así como se pueden encontrar:

...ciertas dimensiones, "niveles de realidad" (Nicolescu, 1996), que exigen una actitud diferente, un encuentro con la fractalidad, "una oscilación entre la práctica teorizada y la teoría practicada" (Ramírez, 1999b), una dialéctica fractal (Ramírez, 1999c) o partir de una "lógica arborescente", o lógica sinfónica (Morin, 1984). (Como fueron citaron en Peñuela, 2005: 68).

En esa orientación, consideradas como deben ser las múltiples interconexiones, cuando se trata de un conocimiento elaborado a partir de una investigación doctoral, tal construcción ... "nos permite un tránsito mental y un despliegue argumental para la resemantización de nuevos campos de conocimiento en absoluta libertad de pensamiento; es decir, sin resistencias epistemológicas, conceptuales y lingüísticas". (Balza, 2020: 64). Y esta premisa que se erige como base para la avanzar en la ciencia, ergo, en el conocer el conocimiento, desde esa opción investigativa doctoral, trasluce una acción desestructuradora de los esquemas preconcebidos.

Según Balza (2020: 66) ese progreso científico:

...supone deconstruir el conocimiento preexistente relacionado con las temáticas consideradas, tal y como lo plantea González (2007), cuando deja ver, que una tesis doctoral debe ir más allá de los marcos teóricos analizados; en tanto, el desafío para el tesista es ampliar los límites teóricos aceptados hasta el momento.

Indubitablemente, en ese discurrir temático plural, la dialéctica se erige en una necesidad racional para el desarrollo de una investigación doctoral, que, inconcusamente, tiene que estar barnizada, laqueada, caracterizada de interdisciplinariedad, ergo, de complejidad. El simplismo metódico no comporta el sustrato ontoepistemológico que rezuma la sapiencia argumentativa que se funda en realizar interconexiones en todas las dimensiones del fenómeno. A través de la dialéctica se formulan preguntas y se obtienen respuestas, que, a su vez, concitan nuevas preguntas. De tal suerte que se requiere ..."entender que se está trabajando con construcciones que trascienden lo disciplinar" (Peñuela, 2005: 73). Y cuando se introyecte y sea internalizado por el investigador este criterio, entonces, se estará fundando un discernir de complementariedad. De forma tal que, así, se aboga y se relaciona con el sentido comprensivo de valorar el conocimiento científico interrelacionado, a partir de los criterios argumentativos, reflexiones, discernimiento y juicios elaborados por cada disciplina.

Al respecto, sostiene Balza (2020: 68) que:

...todo razonamiento y argumentación (...) necesariamente surge de la ontología disciplinar y de la concurrencia interdisciplinaria y multidisciplinaria, en tanto la visión de complementariedad traduce una concepción emergente de racionalidad científica que conduce a superar los límites de las realidades ingenuas desde nuestros pensamientos



y de este modo ensanchar y enriquecer la ciencia.

Es un reto ingente, para la comunidad académica y científica, que se dedica a construir conocimiento, es trascender los arquetipos y criterios imperantes de los paradigmas regidos por la simplicidad y lo denotativo del lenguaje. Se ha de tener como idea prístina adentrarse en los intersticios de la realidad nouménica, fenoménica, noosférica y hologógica, los cuales, en principio, son inciertos, ignorados y avanzar en los derroteros de una travesía intrigante, desconocida, alucinante y aleccionadora.

Es imperativo reconocer la presencia de un Ser Supremo, en nuestras vidas para acceder a los vericuetos del conocimiento. Pues, Él, todopoderoso, a través del Espíritu Santo, nos insufla sus dones de: Sabiduría, Inteligencia y Ciencia, para comprender, explicar, transformar e interpretar el conocimiento humano, que es inconmensurable. De manera que se debe reconocer que el conocimiento es valioso, pero, jamás nos ha alejar de Dios; por eso, debemos pedirle al Espíritu Santo, -Quien nos invita a vivir cosas grandes-, a que podamos vivir en esos procesos constructivos de intelección interdisciplinar a vivirlos en humildad, fraternidad, nunca en la vanidad y la división.

Asimismo, sí es prudente, como ser humano, imprecisar la humildad, para que no nos ufanemos de cosas que no poseemos, pues, es justo reconocer que somos limitados; por tanto, es necesario y plausible reconocer nuestra ignorancia tal como hizo Sócrates, quien ...“se había dado cuenta de lo lejos que estaba de ser sabio, de que no sabía nada” (Popper, 2001: 1). Y es que entre más conocemos o aprendemos nos damos cuenta que es poco, en el universo de la ciencia, lo que sabemos y que ignoramos muchas, muchísimas cosas. Por ello, dirá Popper (2001: 1) ...“debemos hoy seguir construyendo nuestra filosofía del conocimiento sobre la tesis de nuestra falta de conocimiento, en defensa de la tolerancia, y de principios éticos”. Estos asuntos han de ser fundantes en la elaboración de una investigación doctoral.

A modo de una verdad relativa, -corolario contingencial y provisional-, he de presentar esta reflexión: la elaboración del conocimiento, en la actualidad, debe estar permeado por los paradigmas emergentes de interdisciplinariedad y de complejidad. Se ha de tener conciencia de la importancia implicativa que tiene para la ciencia un saber producto de la dialéctica, incluso de una trialéctica o poliangularidad discursiva, para ser realmente sustantivo en el avance científico. Asimismo, la generación de una teoría ha de estar fundamentada en nuevas categorías, nuevas tipologías y conceptualizaciones que permiten expresar lingüísticamente, de otro modo, la sintagmática relacional. Y como bien lo refieren Morin *et al.*, (2002: 20): “En la perspectiva compleja, la teoría está engranada, y el método, para ser puesto en funcionamiento, necesita estrategia, iniciativa, invención, arte. Se establece una relación recursiva entre método y teoría. El método, generado por la teoría, la regenera”.

Con respecto a lo que se ha de considerar la teoría que emerge en una investigación doctoral como acción intelectual de gran alcance y profundidad. En esta disertación concibo la teoría como las elaboraciones categoriales y nocionales que permiten explicar, comprender, interpretar



y resignificar la multirrelacionalidad, transparentada en la realidad sea nouménica, fenoménica, noosférica u hologógica, a través de la transtextualidad, la transdisciplinariedad y la resemantización en la multiperspectividad que caracterice el pensar complejo y complejizante del sujeto cognoscente: el investigador.

Es un imperativo -a modo de excurso- realizar una aclaración respecto del voquible hologógica, su adscripción semiótica se encuentra en la hologogía. Según [Barrera \(2013: 1\)](#) expresa:

La hologogía corresponde a la comprensión del quehacer profesional y educativo vista como continuum, a partir de la concepción integral, holista del ser humano, en correspondencia con diversos aspectos existenciales a ser tenidos en cuenta, tales como la condición espaciotemporal, el sentido de la vida, la particularidad de cada quien, la universalidad de los propósitos humanos, los valores...

Realizado lo descriptivo del aspecto disciplinar y multidisciplinar, dentro del marco de la comunicación del conocimiento elaborado, a partir de la investigación sobre el objeto cognoscible, conviene ahora ahondar en otro elemento que ha de formar parte del discurso doctoral en la concreción del reporte indagatorio. Ellas son la multiperspectividad y multicontextualidad.

Multiperspectividad y multicontextualidad

Se ha de comprender, pues, que la existencia y presencialidad de una multiperspectividad y una multicontextualidad permitirán transformar la usanza convencional constructiva del conocimiento. Una sola perspectiva, una sola vía reduce, limita una comprensión más enriquecida del fenómeno investigado. En ese sentido, se ha de superar ese axioma referido a que se tiene un dominio profundo en un área específica del conocimiento, para asumir el compromiso y la conciencia de un saber plural, vasto, que se alcanza mediante el estudio avezado de la interdisciplinariedad. De otro modo, si no se revierten los procesos elaborativos de construcción de conocimiento, mediante las investigaciones doctorales seguiremos siendo reproductores sociales del conocimiento; lo expuesto será siempre un trasunto de lo elaborado por otros, con lo cual se deja indemnes a las epistemologías imperantes.

En los tiempos que corren se menciona "la multiperspectividad, como una forma de reconocimiento de las diferencias entre los distintos grupos humanos" ([Souza, 2015: 88](#)). Y, a partir de esta premisa eidética, la multiperspectividad se puede comprender como representaciones diversas orientadas a una recreación profunda y compleja y desde plurales miradas del objeto de conocimiento. Y ello concita narrativas distintas, complejizadas y que pueden apoyar el discurrir del investigador en la descripción del conocimiento construido sobre el objeto de conocimiento, que se concreta en el reporte investigativo.

Entonces, en el reporte investigativo de las tesis doctorales, se ha de impulsar la narrativa multiperspectival y así lo relata [Fekete \(2008:1\)](#):



...the relationship between narration and perspectivity, or rather the subjectivity of experiencing reality ("Subjektabhängigkeit von Wirklichkeitserfahrung") is especially clear in the case of multiperspectival narration, because in these narratives several versions of the same events are presented side by side, and thus in such multiperspectival narratives, the emphasis shifts from the narrated events to the mode of experiencing reality³.

La multiperspectividad le permite al investigador considerar las "dimensiones relacionales, intersubjetivas y microsociales" de un fenómeno determinado y dado (Larkin *et al.* (2019: 183). Por tanto, cuando el investigador doctoral tiene que realizar la narrativa de su investigación, concretada en la tesis doctoral, debe atender y, además, explicar las múltiples relaciones que han emergido en su acercamiento al objeto cognoscible. Son las múltiples perspectivas que ha de comprender, a partir de una reflexión sobre el fenómeno indagado.

Esta multiperspectividad va aneja con la multicontextualidad. Y cuando se requiere realizar una narrativa, desde la multiplicidad, inconcusamente, ha de tenerse presente el correlato de la multiperspectividad: la multicontextualidad. Ésta atañe, por un lado, a dar cuenta de la existencia de un ente en variados entornos; esto es, se hace referencia a diferentes lugares. Estos pueden ubicarse en lo físico, lo biológico, lo cognitivo, lo social, lo histórico, lo lingüístico y, ello no se puede desdeñar en la narrativa de las elaboraciones doctorales. Por el otro lado, una visión multicontextual concita la necesidad de desarrollar la comprensión acerca de que los seres humanos también poseen variadas perspectivas, matices, circunstancias o facetas en su existencia que pueden entrecruzarse y, en ocasiones, pueden aparecer supuestas.

De modo que, desde la multicontextualidad, la elaboración del reporte de la investigación doctoral ha de presentar unas orientaciones que expliquen todas esas circunstancialidades que rodean los hallazgos y lo teórico que se está exponiendo. Y en esa orientación se hace evidente lo planteado por Ibarra (como se citó en Valle y Rodríguez, 2012: 8) quien: *"...explains that multicontextuality is an ability to think and function in multiple languages and literacies, contexts or cognitive styles, in order to respond to current trends in economic, civic, and personal spheres"*⁴. Entonces, se ha de comprender que lo multicontextual es una mixtura, una integración de contextos diversos y variopintos, que se interrelacionan cognicionalmente, para elaborar una narrativa. Esas dos dimensiones han de estar presentes en la elaboración de una tesis doctoral. Y, consecuentemente, va a cambiar la visión discursiva de ese acto creador, basado en una investigación.

³ Traducción propia del autor:...la relación entre narración y perspectividad, o más bien la subjetividad de experimentar la realidad ("Dependencia del sujeto de la experiencia de la realidad") es especialmente clara en el caso de la narración multiperspectival, porque en estas narraciones se presentan varias versiones de los mismos eventos, una al lado de la otra, y así en tales narrativas multiperspectivas, el énfasis se desplaza de los eventos narrados al modo de experimentar la realidad.

⁴ ...explica que la multicontextualidad es una capacidad para pensar y funcionar en múltiples lenguajes y alfabetizaciones, contextos o estilos cognitivos, con el fin de responder a las tendencias actuales en las esferas económica, cívica y personal.



La complejidad: criterio prevalente en la narrativa doctoral

Como introito de este aspecto he de referir que el investigador aspirante a obtener un título de doctor debe, indubitablemente, modificar su modo cognicional de afrontar la mirada ontológica, epistemológica y metodal acerca del vacío del conocimiento del fenómeno estudiado, a partir del cual conducirá la construcción de su narrativa ulterior. Entonces, se aviene el interrogante: *¿Cómo trascender el simplismo metódico y la construcción lineal discursiva de la investigación en el nivel doctoral?*

En primer lugar, debe decirse que el investigador ha de deslindarse y desprenderse, según (Balza Laya, 2020: 55) de:

...“una perspectiva epistemológica que obstruye y empobrece todo intento de razón plural y argumentación trascendente. [Dado que] (...) la mirada disciplinaria luce como una perspectiva epistemológica restringida e insuficiente para nutrir la ciencia de nuevos valores y poder disfrutar de sus riquezas, pues es un posicionamiento que ahoga los espacios de comprensión global y de reflexión profunda.

As pues, al desaprender concienciada, reflexiva y críticamente las pautas reduccionistas de paradigmas y epistemologías que son intocables, inamovibles, -pues lo incólume, la indemnidad no permite el progreso del estatuto científico-, entonces, podrá tener otra visión de enfrentar el conocimiento acerca del objeto cognoscible. En lo que atañe a la ontología del objeto de conocimiento ha de ser definido a partir de pares categoriales, *in oppositum*.

Congruo con ello, Contreras (2017: 12) acota:

Una ilustración de los pares categoriales (...) -sin que se tome como una formulación inalterable- [los cuales permitirán] realizar una precisión ontológica del objeto de estudio son los siguientes:

Pares categoriales in oppositum			
Simple / Complejo	Abstracto / Concreto	Finito / Infinito	Variable / Invariable
Real / Ideal (o ideal)	Dinámico / Estático	Formal / Informal	Posible / Imposible
Permanentemente / Eventual	Continuo / Discontinuo	Singular / Plural	... / ...

También puede apoyarse en las categorías desarrolladas por Immanuel Kant. Lo importante es que a partir de esa circunstancia antipódica, el investigador pueda seleccionar una categoría de cada par categorial y así logre definir el objeto de conocimiento, según la categoría escogida.

Una admonición: no ha de confundirse ontología del objeto de conocimiento con la ontología de la investigación.

Así las cosas, ya no será, exclusivamente, del referente ontológico del objeto de conocimiento u objeto de investigación -dejo claro, que hago una distinción de estas significaciones respecto de objeto de estudio, designación propia y conveniente, para pregrado, especialización y maestría-, con el cual se fundamentará dicho objeto cognoscible; por el contrario, el hurgar cognitivo



ha de ubicar su punto reflexivo en el entramado teórico, en el cual se hacen presentes las “interproblemáticas (...) [que han de ser explicadas, comprendidas, resignificadas, y de hacerse] desde la multiperspectividad de posibilidades paradigmáticas y epistemológicas para pensar libremente lo que se desea conocer” (Balza, 2020: 53).

Esa es la labor intelectual del investigador que ha aplicar, primero en su acercamiento al objeto de conocimiento y, segundo, en la narrativa de su tesis doctoral. Ha de ser como se expresó supra, parte de la poiesis (de la creación), mediante la cual pueda pincelar en el lienzo cognitivo la formulación teórica, la falsabilidad de una teoría, la comparabilidad teórica, la formalización de una teoría y, con un criterio interdisciplinar -incluso, transdisciplinar- y complejo, resignificar, reinterpretar, comprender y/o explicar teóricamente el fenómeno, objeto de investigación.

En esta visión, se llega a la construcción de conocimiento, con la disrupción emergente de una teoría. Y, en torno, a este voquible, se ha de tener en cuenta que:

Una teoría no es el conocimiento, permite el conocimiento. Una teoría no es una llegada, es la posibilidad de una partida. Una teoría no es una solución, es la posibilidad de tratar un problema. Una teoría solo cumple su papel cognitivo, solo adquiere vida, con el pleno empleo de la actividad mental del sujeto. (Morin *et al.* 2002: 20)

En lo expuesto, se tiene como punto basilar y enfático el valoramiento que se visiona en la elaboración de una teoría, la cual va a permitir consolidar el conocimiento acerca de lo que es el objeto propio de la investigación doctoral. De eso modo, se estará pensando en tener otra visión sobre lo metodológico, el cual ha de permitir reorientar y valorar, desde la interdisciplinariedad y la complejidad, el acercamiento al objeto de conocimiento.

De esta manera, pues, es conveniente, oportuno, necesario y asaz ingente preponderar el criterio de fundamentar toda investigación ...“desde la multirreferencialidad y [desde] la interproblematicidad subyacente en el sintagma relacional (...) hacia una fusión de horizontes del conocimiento para el encuentro con lo transdisciplinario” (Balza, 2010, como se citó en Balza Laya, 2020: 58), de forma tal que permita hacer una explicación/comprehensiva o una comprensión/explicativa, así como una hermenéutica diatópica y ecosófica, de los fenómenos, que son parte de la consciencia y del interés del investigador.

Se apuntala, se reafirma, se apostilla, entonces, que ...“la teoría no es nada sin el método, la teoría casi se confunde con el método o más bien teoría y método son los dos componentes indispensables del conocimiento complejo” (Morin *et al.*, 2002: 21). Por tanto, el investigador debe trascender el simplismo metódico y la construcción lineal discursiva, que pudiera caracterizar su trabajo de investigación doctoral para surcar nuevos senderos, nuevos horizontes epistemológicos y transontológicos, lo cual ha de ser redimensionado desde y en una nueva realidad fenoménica transteórica, transteorizadora e incluso transdisciplinar, desde la interdisciplinariedad. Y ha de ser así, pues, en la actualidad: “Definitivamente, vivimos atrapados en



una cultura investigativa disciplinaria y monometódica para la construcción de la ciencia"... (A.M. Balza Laya, comunicación personal, en *Pinceladas transdisciplinarias*, 18 de octubre 2022).

Con estas premisas, cuando se trata de una investigación doctoral debe haber una reconfiguración intelectual diferente. En ello, es importante la visión transformadora y de pensamiento complejo que tenga el director de la tesis (tutor) para apoyar las ideas del investigador, aspirante a ser doctor. Por tanto, como asevera Balza (2020: 54):

...un candidato a doctor, o un doctor en formación debe ser un investigador permanente, un internauta, un crítico, un hermeneuta dialéctico para abordar (*sic*) la realidad; transitarla desde sus pensamientos y, de este modo, poder viajar de lo simple a lo complejo, de lo disciplinario a lo transdisciplinario, de la certeza a la incertidumbre; es decir, movilizarse desde la lógica científica formal hacia una nueva lógica cognitiva de naturaleza relacional y reconfiguracional.

Sin la crítica, sin la visión transformadora de la ciencia, sin el apego a la dialéctica como estrategia discursiva y reflexiva, no habrá posibilidad de abandonar las lindes de una lógica lineal, - que no está dislocado su uso-, pero que solo servir de pulsión para concitar la emergencia de "una nueva lógica cognitiva de naturaleza relacional y reconfiguracional" (Balza, 2020: 99). Ergo, se debe formar el criterio profundo sobre la transformación epistemológica y sus respectivos métodos. Apostillarán Morin *et al.* (2002: 26): "El método es también un ejercicio de resistencia espiritual organizada, que como quería Adorno, implica un ejercicio permanente contra la ceguera y el anquilosamiento generado por las convenciones y clichés acuñados por la organización social".

En este planteamiento, subyace la idea de la religación espiritual que atañe al método, pero, también, ha de concatenarse con el conocimiento. Y, en ello, cabe hacer mención al pensamiento de Bacon (1625: 1), expresado del siguiente modo: "*It is true, that a little Philosophy inclineth man's mind to atheism; but depth in Philosophy, bringeth men's minds about to Religion*". Así las cosas, el investigador no ha de olvidar una de las características que le es ínsita a su condición de ser humano: la religación. Ese ligamen o vínculo que existe con un Ser Supremo, sea cual sea la denominación.

Por consiguiente, el investigador que se vincula con los estudios doctorales y de todos aquellos que se asoman a la celosía del conocimiento, mediante procesos dialécticos complejos, interdisciplinarios y metodales, han de tener una visión disruptiva epistemológica, para construir conocimiento. En congruencia con ello, como lo plantea Méndez (2003, como se citó en Balza Laya, 2020: 99):

⁵ Es verdad que un poco de filosofía inclina la mente del hombre hacia el ateísmo; pero la profundidad en la filosofía hace que las mentes de los hombres se orienten hacia la religión.



...el aspirante a doctor debe situarse en los límites explicativos, interpretativos o predictivos de las teorías, paradigmas, metodologías y campos disciplinarios existentes en torno al problema o problemáticas estudiadas, para que pueda superarlas generándose saltos cualitativos en el conocimiento científico.

Y con esta visión el método ha de ser valorado como apoyatura y como obra de un ser inteligente que ensaya estrategias, que se fundamenta en nuevas epistemologías, de forma tal que pueda dar respuesta a la multiplicidad de cuestionamientos que son parte de las incertidumbres. Ha, pues, de liberarse del acartonamiento, de lo manualístico y del enmarcamiento establecido para comprenderlo y proceduralizarlo con una nueva perspectiva. No hay, por tanto, una única vía de comprender la incertidumbre y menos aún lo será si se lo piensa como algo programático.

En este sentido, reducir el método a programa es creer que existe una forma a priori para eliminar la incertidumbre. Método es, por (...) tanto, aquello que sirve para aprender y a la vez es aprendizaje. Es aquello que nos permite conocer el conocimiento. Por todo ello, como afirmaba Gaston Bachelard, todo discurso del método es un discurso de circunstancias. No existe un método fuera de las condiciones en las que se encuentra el sujeto. (Morin *et al.*, 2002: 25).

De todo ello y con la intencionalidad de una cogitación provisional y contingencial puede decirse que es conveniente, oportuno y necesario trascender la simplicidad en el uso de un método y de la construcción lineal discursiva de la investigación en el nivel doctoral; ergo, para lograr esa trascendencia debe afrontarse la ciencia con mente abierta, reflexiva y de confrontación cognitiva con y desde el objeto cognoscente. De esa manera se puede asumir una epistemología disruptiva para realizar la investigación que desestabilice el estatuto que ha tenido primacía en la realización de las investigaciones doctorales. Se aviene necesario entender otros sintagmas relacionales, discursivos, dilectantes, complejos y transdisciplinarios, para irrumpir con nuevas formas discursivas que se entretujan en la poliangularidad lingüística.

Y finalmente, se ha de comprender como imperativo la elaboración de un discurso caracterizado y apoyado por la interdisciplinariedad y la complejidad. También, que integre la multiperspectividad y la multicontextualidad. Además, una valoración diferente tanto de lo ontológico, lo epistemológico como de lo metodológico acorde con las exigencias de las nuevas epistemologías emergentes.

Referencias

- Ander-Egg, E. (1995). *Técnicas de investigación social*. (24a ed.). Buenos Aires: Lumen.
- Bacon, F. (1625). *Essay 16: "Of Atheism"*. <http://knarf.english.upenn.edu/EtAlia/bacon16.html>
- Balza, L. A. M. (2020). *Complejidad, transdisciplinariedad y transcomplejidad. Los caminos de la nueva ciencia*. Fondo Editorial Gremial. Asociación de Profesores Universidad Nacional



- Experimental "Simón Rodríguez" (APUNESR).
- Barrera, M. M. F. (2013). *Qué es la hologogía*. <https://marfibamo.blogspot.com/2013/12/ques-la-hologogia.html>
- Bonil, J. Sanmartí, N. Tomás, C. y Pujol, R. (2004). Un nuevo marco para orientar respuestas a las dinámicas sociales: el paradigma de la complejidad. *Investigación en la escuela* Número 53, (pp. 5-19). 2004. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/60999/Un%20nuevo%20marco%20para%20orientar%20respuestas%20a%20las%20din%3a%a1micas%20sociales.%20el%20paradigma%20de%20la%20complejidad.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Contreras, C. A. F. (2017). *Objeto de conocimiento en tesis del Doctorado de Pedagogía: Perspectiva Onto-Epistémica. Su problematización*. https://www.academia.edu/43980885/Objeto_de_Conocimiento_en_Tesis_del_Doctorado_de_Pedagog
- Contreras, C. A. F. (2023). La fenomenología social de Alfred Schütz: un aporte desde miradas complejas y transmetódicas de investigación. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 4(8), 27-43. <https://redip.iesip.edu.ve/ojs/index.php/redip/article/view/94>
- Duque, H. R. (2000). Disciplinariedad, interdisciplinariedad, transdisciplinariedad—Vínculos y límites—. *Semestre económico*, 4(7), pp. 1 -10. <https://revistas.udem.edu.co/index.php/economico/article/view/1412/1544>
- Encyclopaedia Britannica (2022). *Deconstruction*. <https://www.britannica.com/topic/deconstruction>
- Etimologías de Chile (2020). *Investigar*. <https://etimologias.dechile.net/?investigar>
- Fekete, Z. J. (2008). Multiperspectival Narration: The Perspective Structure of Charles Dickens' "Bleak House" and George Eliot's "Middlemarch". [Tesis de Maestría, publicada]. <https://www.grin.com/document/177667>
- Grajales, T. (2000). *El concepto de investigación*. https://brd.unid.edu.mx/recursos/Metodologia_de_la_Investigacion/MI07/Concepto_de_investigacion.pdf
- Klaassen, R. Kothuis, B. y Slinger, J. (2001). Engineering roles in Building with Nature interdisciplinary design. Educational experiences. *Research in Urbanism Series*. 7, 73-98. <https://rius.ac/index.php/rius/article/view/129>
- Larkin, M. Shaw, R. y Flowers, P. (2019). Multiperspectival designs and processes in interpretative phenomenological analysis research. *Qualitative Research in Psychology*. 16(2), 182–198. <https://doi.org/10.1080/14780887.2018.1540655>
- Mialaret, G. (1085). *Introducción a las ciencias de la educación*. Unesco



- Morin, E. Ciurana, E. R. y Motta, R. D. (2002). *Educación en la era planetaria: el pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Serie: FILOSOFÍA, número 16. Salamanca: Gráficas Varona.
- Peñuela, V. . A. (2005). La transdisciplinariedad. Más allá de los conceptos, la dialéctica. En *Andamios*. Año 1, número 2, 43-77. <https://www.scielo.org.mx/pdf/anda/v1n2/v1n2a3.pdf>
- Pérez, M. N. y Setién, Q. E. (2008). La interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en las ciencias: una mirada a la teoría bibliológico-informativa. ACIMED. *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud*. 18(4). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352008001000003
- Platón (2016). *El banquete*. <https://www.textos.info/platon/el-banquete/pdf>
- Popper, K. (2001). El conocimiento de la ignorancia. *Polis* [En línea], 1. Publicado el 30 noviembre 2012. <http://journals.openedition.org/polis/8267>
- Sierra, W. (2007). Cosificación: avatares de una categoría crítica. *Revista de Filosofía "Sophia"*, Quito-Ecuador, 1, 1-17). https://www.flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1259788896.cosificacion_avateres_de_una_categoria_critica_0.pdf
- Smith, F. (1989). *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. Trillas.
- Souza, E. (2015). *La idea de multiperspectividad en el aprendizaje histórico: una investigación a partir de películas sobre el nazismo*. Clío & Asociados. (20-21), (pp. 84-96). http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/61551/Documento_completo__pdf-PDFA.pdf?sequence=1
- Valle, F. y Rodríguez, C. (2012). Running head: Multicontextuality. *Leading the 21st Century Demographic: Multi Context Theory and Latina/o Leadership*. 1-18. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED537728.pdf>



Explorando la relación entre la participación educativa y el rendimiento escolar en el nivel de educación inicial

Exploring the relationship between educational involvement and school performance at the early education level



Sandra Milena Hincapi Bernal*
<https://orcid.org/0000-0002-5409-0190>
San José del Guaviare, El Guaviare / Colombia



Estela Maldonado Duran**
<https://orcid.org/0000-0002-5080-8927>
San José del Guaviare, El Guaviare / Colombia



Edni Rosalba Belisario***
<https://orcid.org/0000-0002-5409-0190>
San José del Guaviare, El Guaviare / Colombia

Recibido: Septiembre/06/2023 **Revisado:** Septiembre/26/2023 **Aprobado:** Noviembre/8/2023 **Publicado:** Enero/10/2024

Cómo citar: Hincapie, B. S. M., Maldonado, D. E. y Belisario, E. (2024). Explorando la relación entre la participación educativa y el rendimiento escolar en el nivel de educación inicial. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 5(9), 81-92. <https://doi.org/10.59654/tjeaex60>

* Especialista en Lúdica Educativa, Universidad Juan de Castellanos, Bucaramanga - Colombia. Institución educativa El Cristal, municipio de San José del Guaviare. Email de contacto: samidamas29@hotmail.com

** Especialista en Informática Educativa, Universidad de Santander, Colombia. Institución educativa El Retiro: municipio de San José del Guaviare. Email de contacto: estelimd05@hotmail.com

*** Especialista en Lúdica Educativa, Universidad Juan de Castellanos, Bucaramanga - Colombia. Docente Basica Primaria, Institución Educativa Caño Blanco 2. Email de contacto: ednibelisario-72@hotmail.com



Resumen

El artículo científico investiga la relación intrínseca entre la participación educativa y el rendimiento escolar, con un enfoque especial en la influencia de padres, cuidadores y la comunidad en el proceso educativo. Se proporciona una definición integral de la participación educativa, destacando su importancia para fomentar la colaboración entre la familia y la escuela. Se exploran diversas manifestaciones de participación, desde la asistencia a reuniones escolares hasta la cooperación en actividades académicas. La revisión exhaustiva de investigaciones diversas subraya los impactos positivos de la participación educativa en el logro académico de los estudiantes, estableciendo una correlación directa entre una mayor participación y un mejor desempeño escolar. Sin embargo, se reconocen los factores contextuales que pueden modular esta conexión, como el estatus socioeconómico y el entorno escolar. El artículo también profundiza en el papel fundamental que desempeña la participación educativa en el rendimiento académico, así como en los factores que influyen en el éxito de dicha participación y su impacto en el rendimiento escolar.

Palabras clave: Participación educativa, rendimiento escolar, educación inicial, colaboración familia-escuela y participación educativa.

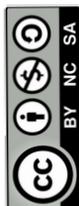
Abstract

This scientific article investigates the intrinsic relationship between educational involvement and school performance, with a special focus on the influence of parents, caregivers, and the community in the educational process. A comprehensive definition of educational involvement is provided, highlighting its importance in fostering collaboration between families and schools. Various forms of involvement are explored, ranging from attending school meetings to collaborating in academic activities. A thorough review of diverse research underscores the positive impacts of educational involvement on students' academic achievement, establishing a direct correlation between increased involvement and better school performance. However, contextual factors that can modulate this connection, such as socioeconomic status and the school environment, are acknowledged. The article also delves into the pivotal role played by educational involvement in academic performance, as well as the factors that influence the success of such involvement and its impact on school performance.

Keywords: Educational involvement, school performance, early education, family-school collaboration, and educational participation.

Introducción

La participación de los padres en la educación de sus hijos es un tema de gran importancia en la actualidad. Numerosos estudios han demostrado que la colaboración entre padres y maestros puede mejorar significativamente el rendimiento escolar de los estudiantes, así como su desarrollo integral. En este artículo, se aborda la relación entre la participación educativa y el ren-



dimiento escolar en el nivel de educación inicial. Se presentan diferentes enfoques y estrategias que pueden ser utilizados por los padres y maestros para fomentar la participación activa de los padres en el proceso educativo de sus hijos. Además, se discuten los beneficios de la comunicación efectiva entre padres, maestros y estudiantes, y se destacan las prácticas que pueden ser implementadas para mejorar la calidad educativa de los estudiantes. Este artículo es una herramienta valiosa para padres, maestros y cualquier persona interesada en mejorar la educación de los niños en el nivel de educación inicial.

La participación educativa de los padres y cuidadores de los niños

La implicación de los padres o participación de los padres en la educación escolar constituye una estrategia valiosa para elevar la calidad educativa. Según [Driessen et al. \(2005\)](#), esta participación amplía las capacidades cognitivas y sociales de los estudiantes. Los términos que se utilizan para referirse a esta participación varían: "participación parental", "participación de los padres", "colaboración educativa" y "compromiso parental", según lo mencionado por estos autores. Por otro lado, [Hujala et al. \(2009\)](#) la describen como una colaboración entre padres y maestros, mientras que [Alasuutari \(2010\)](#) la denomina relaciones entre padres y profesionales.

Siguiendo esta misma línea, de acuerdo a [Delgado \(2019, párr. 1\)](#), "la participación de los padres en el proceso educativo implica que tanto maestros como padres compartan la responsabilidad de educar a los alumnos y colaboren para alcanzar los objetivos educativos". [Uludağ \(2008\)](#) define la participación parental como la colaboración entre padres y maestros en el aprendizaje de un niño. Sin embargo, el término es complejo debido a las perspectivas divergentes mencionadas por [Rapp y Duncan \(2012\)](#), quienes señalan que existen opiniones distintas entre los profesores y los padres. En relación a este asunto, [Anderson y Minke \(2007\)](#) sugieren que los maestros consideran que la participación debe ser activa en la escuela, mientras que para los padres, la participación en el aprendizaje de sus hijos podría significar proporcionarles lo que necesitan en su institución educativa.

Desde nuestra perspectiva se requiere una educación basada en la corresponsabilidad, involucrando tanto a los docentes como a los padres, trascendiendo la exclusiva responsabilidad de los profesores, la institución educativa y el Estado. La participación educativa engloba la colaboración activa y comprometida entre padres, cuidadores, miembros de la comunidad y la institución educativa. Su objetivo es enriquecer la experiencia educativa de los estudiantes y mejorar su rendimiento escolar.

Este tema ha sido ampliamente abordado en investigaciones científicas. Al respecto, [Blanco y Umayahara \(2004\)](#) señalaron que existen tres enfoques desde los cuales se aborda la participación de los padres. Uno de ellos evalúa la relación entre la colaboración familia-escuela y el mejor desempeño educativo en niños de educación básica. Otros otorgan una importancia fundamental a padres, madres, cuidadores y la comunidad durante los primeros años, al considerar que una educación de calidad se traduce en un desarrollo mejorado del aprendizaje infantil. Sin embargo, también se argumenta que la familia tiene el potencial de expandir el alcance de la educación primaria.



Según Blanco y Umayahara (2004, p. 26), la participación familiar en la educación implica "opinar, tomar ciertas decisiones, proponer y disentir en los diversos espacios de la institución educativa". Por lo tanto, el acto de participar va más allá de simplemente asistir a reuniones escolares, ofrecer contribuciones a las instituciones educativas o colaborar como voluntario en la institución. En este sentido, las madres tienen la oportunidad de acercarse a las instituciones y establecer un contacto directo con los profesores para comprender cómo pueden apoyar mejor la educación de sus hijos, lo que no solo mejora las condiciones de vida de los niños, sino que también contribuye significativamente a su proceso de aprendizaje.

La contribución de los padres o madres puede manifestarse de diversas maneras al brindar apoyo a sus hijos en su educación. Según Silinkas y Kikas (2019), los padres o cuidadores tienen la posibilidad de completar tareas o deberes escolares junto a los niños, estableciendo un ambiente propicio para el aprendizaje en el hogar. Por otro lado, Benner *et al.* (2016) señalan que los padres pueden desempeñar un papel activo al proporcionar estimulación y actividades de enriquecimiento educativo, fomentando así el desarrollo integral de sus hijos más allá del aula. Además, la colaboración en organizaciones de padres y maestros también es una forma de participación importante, ya que fortalece la conexión entre la escuela y el hogar, promoviendo un entorno educativo más sólido y beneficioso para los estudiantes.

Una de ellas implica establecer una estructura diaria que incluya tiempo dedicado al estudio y la exploración, lo que se traduce en la creación de una rutina estable para los niños. Además, en línea con estas estrategias de apoyo, es fundamental compartir la experiencia de la lectura mediante la práctica de leer libros juntos y entablar conversaciones sobre las historias para cultivar el amor por la lectura. Al mismo tiempo, al dialogar con los niños sobre una variedad de temas, se logra ampliar su vocabulario y fomentar el desarrollo del pensamiento crítico, lo que se conoce como "Conversaciones significativas". Estas prácticas, respaldadas por Silinkas y Kikas (2019) y Benner *et al.* (2016), refuerzan el papel fundamental de los padres en la educación y el crecimiento integral de sus hijos.

Por otro lado, la conexión con la naturaleza puede ser un medio valioso para estimular la curiosidad de los niños, al explorar el entorno a través de salidas al aire libre. La participación activa se extiende a realizar actividades prácticas, como cocinar, medir y construir en conjunto, lo que permite aplicar conceptos matemáticos y científicos en situaciones reales. Además, se puede fomentar la expresión artística al involucrar a los niños en actividades como el dibujo, la pintura y las manualidades. El apoyo en las tareas escolares cuando sea necesario promueve la autonomía del niño, y la supervisión y selección de recursos educativos en línea también forman parte del proceso. Todas estas acciones concretas por parte de los padres contribuyen significativamente a la educación y el crecimiento integral de los niños.

Rol fundamental de la participación educativa en el rendimiento académico

Desde nuestro punto de vista, la participación educativa ejerce un impacto significativo en el rendimiento académico de los estudiantes. Según el estudio de Topor *et al.* (2010), se concluye



que los niños cuyos padres se encuentran más comprometidos en su educación logran un nivel de rendimiento académico superior en comparación con aquellos cuyos padres participan en menor medida.

Por lo tanto, según [Sánchez et al. \(2010\)](#), el nivel de participación y satisfacción de los padres se erige como un indicador de la calidad del sistema educativo. Este aspecto, posiblemente, constituye una de las razones por las cuales se establece una conexión entre la participación de los padres y el rendimiento académico. En esta relación, resulta relevante citar a autores como [Castro et al. \(2015\)](#) quienes afirman que sin la cooperación positiva entre la familia y la escuela, no es posible alcanzar los estándares elevados establecidos para los resultados educativos por una sociedad exigente.

Por su parte, [Jeynes \(2016\)](#) encontró una relación significativa entre los programas de participación de los padres en general y el rendimiento académico, tanto para los estudiantes más jóvenes como para los mayores. Asimismo, [Rogers et al. \(2009\)](#) sostienen que los efectos de la participación de los padres están mediados por la competencia académica de los niños. Estos estudios confirman las influencias interactivas de la participación educativa de los padres y las características personales de los niños en la predicción del rendimiento escolar.

En este sentido, la participación activa de los padres y cuidadores en la educación muestra a los estudiantes que cuentan con respaldo y valoración en su proceso de aprendizaje. Esto puede incrementar su motivación para alcanzar un rendimiento académico óptimo, ya que perciben que sus esfuerzos son reconocidos y apreciados. Como argumenta [Rodríguez \(2016, p. 2\)](#): "los padres son los mejores agentes para ayudar a sus hijos" en el desarrollo de sus habilidades y en cultivar un sentimiento de satisfacción y motivación.

Es importante tener en cuenta que los padres, cuidadores o tutores que participan activamente en la educación de sus hijos suelen establecer expectativas claras en cuanto a los logros académicos y el comportamiento. Este enfoque puede ayudar a los estudiantes a comprender la relevancia de la educación y a esforzarse por alcanzar metas más elevadas. Asimismo, la implicación de los padres posibilita un seguimiento más cercano del progreso académico de los estudiantes, permitiéndoles identificar áreas en las que un estudiante pueda necesitar apoyo adicional y tomar medidas para abordar esas necesidades a tiempo.

En este contexto, la comunicación entre padres, maestros y estudiantes desempeña un papel fundamental al comprender las fortalezas y debilidades de los alumnos. Los padres pueden proporcionar información valiosa sobre las necesidades y la personalidad de sus hijos, lo cual a su vez habilita a los maestros para adaptar su enfoque pedagógico y abordar esas necesidades de manera efectiva. En relación a esto, [Zambrano et al. \(2019, p. 141\)](#) señala que se necesita "una comunicación sólida en el seno familiar para establecer vínculos fuertes, no confundidos con un régimen riguroso de disciplina, sino más bien un entorno saludable donde prime la confianza y el respeto".



Cuando los padres participan activamente en el proceso de aprendizaje de sus hijos, pueden brindar apoyo adicional fuera del aula, ayudar con tareas y proyectos, y ofrecer explicaciones y aclaraciones cuando sea necesario, lo que a su vez refuerza el aprendizaje y mejora la comprensión de los conceptos. Además, los padres que están involucrados pueden detectar problemas académicos o de comportamiento en una etapa temprana, lo que les permite abordar esos problemas antes de que se conviertan en obstáculos más grandes para el rendimiento académico.

La participación educativa también se relaciona con la creación de un ambiente de aprendizaje positivo en el hogar. Los padres pueden fomentar el amor por el aprendizaje, proporcionar recursos educativos y establecer rutinas que respalden el éxito académico. Además, los estudiantes a menudo imitan el comportamiento de los adultos en sus vidas. Si ven que sus padres se preocupan por la educación y participan activamente en ella, es más probable que los propios estudiantes valoren y se comprometan con su aprendizaje.

Factores moderadores de éxito de la participación educativa y el rendimiento escolar

Los factores moderadores juegan un papel crucial en la relación entre la participación educativa y el rendimiento escolar. Los factores moderadores son variables que influyen en la fuerza o dirección de esta relación. Entre ellos se pueden mencionar los siguientes:

- **Nivel Socioeconómico:** El nivel socioeconómico de los padres puede moderar la relación entre la participación educativa y el rendimiento escolar. En familias de mayor nivel socioeconómico, es más probable que haya recursos y apoyo disponibles para los estudiantes, lo que podría intensificar los efectos positivos de la participación de los padres. Según León y Collahua (2016, p. 120), "el nivel socioeconómico de las familias incide de manera positiva y significativa en el rendimiento de los estudiantes". En contraste, los hallazgos de Korzeniowski (2016) corroboraron que un nivel socioeconómico bajo ejerce una influencia negativa en el desempeño académico de los niños.
- **Cultura y Etnicidad:** Las diferencias culturales y étnicas pueden influir en cómo se entiende y se lleva a cabo la participación educativa. Algunas culturas pueden valorar más la participación directa en la educación, mientras que otras pueden preferir un enfoque más indirecto. Estas diferencias culturales pueden moderar la relación entre la participación y el rendimiento. Los estudios de Miranda y Castillo (2016) han confirmado que las familias pertenecientes a una etnia indígena poseen un alto índice de apoyo y participación educativa respecto de aquellas que no pertenecen a ninguna etnia.
- **Apoyo Escolar:** La calidad del ambiente escolar y el grado de colaboración entre la escuela y los padres pueden moderar la influencia de la participación educativa en el rendimiento. Un ambiente escolar favorable puede amplificar los efectos positivos de la participación de los padres. Lastre *et al.* (2017), Barbar y Coronel (2022) y Serrano y Figueroa (2016), Peña y Taboada (2018) los niños cuyos padres los acompañan, brindan retroalimentación y demuestran interés en su vida escolar tienden a alcanzar niveles más



elevados de rendimiento académico. Cuando los padres mantienen una comunicación efectiva, participan en las actividades escolares, supervisan el progreso y tienen altas aspiraciones educativas para sus hijos, estos logran un desempeño académico notablemente superior.

- **Nivel Educativo de los Padres:** El nivel educativo de los padres puede modular la influencia de su participación en la educación de sus hijos. En esta línea, investigaciones realizadas por [Rodríguez y Guzmán \(2019\)](#) y [Espejel y Jiménez \(2019\)](#) destacan que los padres con niveles educativos más elevados posiblemente cuentan con mejores herramientas para brindar apoyo académico y comprender de manera más efectiva las necesidades de sus hijos.
- **Estilo Parental:** El estilo parental, que incluye la combinación de autoridad, apoyo y control, puede moderar la relación entre la participación de los padres y el rendimiento académico. Los estilos parentales que fomentan la autonomía y la responsabilidad suelen estar relacionados con resultados académicos positivos. Así [Ortiz y Moreno \(2016\)](#) sostienen que el estilo parental es determina el logro de un buen o mal rendimiento académico.
- **Acceso a Recursos:** La disponibilidad de recursos en el hogar, como libros, tecnología y un espacio adecuado para estudiar, puede moderar cómo la participación de los padres impacta en el rendimiento escolar. Los recursos disponibles pueden influir en la efectividad del apoyo educativo que los padres pueden brindar. Sin embargo, como afirman [Gubbins e Ibarra \(2016\)](#) esta disponibilidad de recurso esta en relación con el nivel socioeconómico es si es bajos los ingresos y el capital cultural hay menor participación educativa e impacta en el rendimiento académico de los niños.
- **Apoyo Emocional y Social:** El respaldo emocional y social que los estudiantes reciben en el entorno familiar puede influenciar la relación entre la participación de los padres y el rendimiento académico. Un ambiente que brinda apoyo y seguridad emocional puede establecer las bases para un aprendizaje más efectivo y un mejor logro educativo. La investigación llevada a cabo por [Silinkas y Kikas \(2019\)](#) respalda la idea de que el apoyo por parte de los padres se convierte en un apoyo emocional cuando es solicitado por los niños.

Por otro lado, los estudios realizados por [Hakyemez et al. \(2018\)](#) explican que una interacción sólida entre padres y maestros puede tener un impacto significativo en el rendimiento académico de los niños, mejorando diversos aspectos de su desarrollo y su habilidad para adaptarse, así como su bienestar psicológico durante la primera infancia. Además, según [Bronfenbrenner \(1987\)](#), estas interacciones contribuyen positivamente al desarrollo socioemocional y cognitivo de los niños.

- **Flexibilidad laboral de los padres:** La capacidad de los padres para estar presentes y comprometidos en la educación de sus hijos puede verse influenciada por su flexibilidad



laboral. Los padres con horarios más flexibles pueden tener más oportunidades para participar activamente en el proceso educativo. Los estudios de [Kim \(2020\)](#) confirman que la flexibilidad laboral puede contribuir a promover las interacciones entre padres e hijos al mejorar la coordinación entre las responsabilidades laborales y familiares, y en consecuencia, con la educación de sus hijos. [Alzahrani et al. \(2019, p. 148\)](#) mencionan que “el desarrollo de estas habilidades socioemocionales llevará a mejores resultados escolares, una adaptación más efectiva al aprendizaje futuro, mayor bienestar y la capacidad para gestionar comportamientos positivos”.

- **Comunicación y colaboración Escolar:** La relación entre la escuela y los padres puede influir en cómo la participación de los padres incide en el rendimiento. Una comunicación y colaboración efectivas entre la escuela y los padres pueden potenciar los beneficios de la implicación educativa. Según [Western Governors University \(2021\)](#), cuando la familia de un estudiante puede comunicarse con el maestro de su hijo, ambas partes pueden trabajar conjuntamente para establecer una relación y crear un entorno de aprendizaje óptimo, tanto en el hogar como en la escuela.

Conclusiones

Luego de realizar el análisis de la relación entre la participación educativa y el rendimiento escolar en el nivel de educación inicial, se pueden extraer las siguientes conclusiones:

- 1 La participación activa de los padres en la educación de sus hijos es fundamental para mejorar el rendimiento escolar y el desarrollo integral de los estudiantes. Los padres pueden colaborar con los maestros en la planificación de actividades educativas y en la evaluación del progreso de sus hijos.
- 2 La comunicación efectiva entre padres, maestros y estudiantes es clave para fomentar la participación educativa. Los padres deben estar informados sobre el progreso académico de sus hijos y los maestros deben estar dispuestos a escuchar las inquietudes y sugerencias de los padres.
- 3 La lectura compartida y las conversaciones significativas son prácticas que pueden ser implementadas por los padres para fomentar el amor por la lectura y el desarrollo del pensamiento crítico en sus hijos. Estas prácticas han sido respaldadas por estudios científicos y pueden ser utilizadas desde temprana edad.
- 4 La colaboración entre padres y maestros puede ser beneficiosa para los estudiantes con necesidades especiales. Los padres pueden proporcionar información valiosa sobre las necesidades de sus hijos y los maestros pueden adaptar las actividades educativas para satisfacer esas necesidades.
- 5 La participación de la comunidad en la educación de los niños también es importante.



Los padres y maestros pueden trabajar juntos para involucrar a la comunidad en actividades educativas y promover la importancia de la educación en la sociedad.

Referencias

- Alasuutari, M. (2010). Striving at partnership: parent–practitioner relationships in Finnish early educators' talk. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(2). <https://doi.org/10.1080/13502931003784545>
- Alzahrani, N. Alharbi, M. & Alodwani, A. (2019). The Effect of Social-Emotional Competence on Children Academic Achievement and Behavioral Development. *International Education Studies*, 12(12), 141-149. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1235885.pdf>
- Anderson, K. J. & Minke, K. M. (2007). Parent involvement in education: Toward an understanding of parents' decision making. *Journal of Educational Research*, 100(5), 311–323. <https://www.jstor.org/stable/27548195>
- Barbar, D. M. E. y Coronel, I. M. (2022). *Estilo parental, apoyo en el ámbito escolar y rendimiento académico en adolescentes*. [Trabajo Final para acceder al Título de Licenciatura en Psicopedagogía]. Pontificia Universidad Católica Argentina. <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/15838/1/estilo-parental-apoyo.pdf>
- Benner, A. D., Boyle, A. E., & Sadler, S. (2016). Parental Involvement and Adolescents' Educational Success: The Roles of Prior Achievement and Socioeconomic Status. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(6), 1053–1064. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0431-4>
- Blanco, R. y Umayahara, M. (2004). Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana. Santiago de Chile: Oficina Regional para la Educación de América Latina y el Caribe/UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139030>
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La Ecología del Desarrollo Humano*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Castro, M., Expósito, C. E., López, M. E., Lizasoain, L., Navarro, A. E., & Gaviria, J. J. (2015). Parental involvement on student academic achievement: a meta-analysis. *Educ. Res. Rev*, 14, 33–46. doi: 10.1016/j.edurev.2015.01.002
- Delgado, P. (2019). La importancia de la participación de los padres en la enseñanza. *Edu News RSS. Observatorio del Instituto para el Futuro de la Educación*. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwign7G0oY6BAxU2M0QIHSScDCgQFnoECBEQAQ&url=https%3A%2F%2Fobservatorio.tec.mx%2Fedu-news%2Fla-importancia-de-la-participacion-de-los-padres-en-la-educacion%2F&usg=AOvVaw2S4UBYG1YjQt9t1ktPTmh6&o_pi=89978449



- Espejel, G. M. V. y Jiménez, G. M. (2019). Nivel educativo y ocupación de los padres: Su influencia en el rendimiento académico de estudiantes universitarios. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(19), e026. <https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.540>
- Hujala, E., Turja, L., Gaspar, M. F., Veisson, M., & Waniganayake, M. (2009). Perspectives of early childhood teachers on parentteacher partnerships in five European countries. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(1), 57–76. <https://doi.org/10.1080/13502930802689046>
- Gubbins, V. e Ibarra, S. (2016). Estrategias Educativas Familiares en Enseñanza Básica: Análisis Psicométrico de una Escala de Prácticas Parentales. *Psykhé*, 25 (1), 1-17. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282016000100010
- Hakyemez, P. S., Pihlaja, P., & Silvennoinen, H. (2018). Factors Affecting Early Childhood Educators' Views and Practices of Parental Involvement. *Journal of Early Childhood Education Research*, 7(1), 76–99. <https://journal.fi/jecer/article/view/114086>
- Jeynes, W. H. (2012). A Meta-Analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Educ*, 47, 706–742. doi: 10.1177/0042085912445643
- Kim, J. (2020). Workplace Flexibility and Parent–Child Interactions Among Working Parents in he U.S. *Social Indicators Research*, 151(2),1-43. <https://psycnet.apa.org/record/2018-61119-001>
- Korzeniowski, C., Cupani, M., Ison, M., y Difabio, H. (2016). Rendimiento escolar y condiciones de pobreza: el rol mediador de las funciones ejecutivas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, XIV(3), 474-494. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/47392/CONICET_Digital_Nro.a99fea8c-3ccb-4f87-8b95-ec0e34db68e9_B.pdf?sequence=8&isAllowed=y
- Lastre, M. K., López, S. L. D. y Alcázar, B. C. (2017). Relación entre apoyo familiar y el rendimiento académico en estudiantes colombianos de educación primaria. *Psicogente*, vol. 21, núm. 39, pp. 102-115. <https://www.redalyc.org/journal/4975/497555219009/html/>
- León, J. y Collahua, Y. (2016). *El efecto del nivel socioeconómico en el rendimiento de los estudiantes peruanos: un balance de los últimos 15 años*. GRADE. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Peru/grade/20170417120817/nserendimiento_JL_35.pdf
- Miranda, C. C. y Castillo, A. P. (2020). Participación y apoyo de la familia indígena en los procesos educativos análisis de las prácticas pedagógicas. *Educação & Sociedade*, 41(e211521), 1-11. https://www.researchgate.net/publication/343712472_PARTICIPACION_Y_APOYO_DE_LA_FAMILIA_INDIGENA_EN_LOS_PROCESOS_EDUCATIVOS_ANALISIS_DE_LAS_PRACTICAS_PEDAGOGICAS



- Ortiz, Z. M. de L. y Moreno, A. O. (2016). Estilos parentales: implicaciones sobre el rendimiento escolar en alumnos de educación media. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*, 1-20. https://www.google.com/url?sa=i&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=0CDcQw7AJahcKEwjg7rP6pY2BAxUAAAAAH-QAAAAAQAw&url=https%3A%2F%2Fcuved.unam.mx%2Frdipycs%2Fwp-content%2Fuploads%2F2016%2F12%2F293-692-1-Decision-Editorial.pdf&psig=AOvVaw1oxj_0J_od7fTYW53H7bek&ust=1693790654257321&opi=89978449
- Peña, P. y Taboada, M. (2018). *Implicancias del involucramiento parental en el rendimiento académico*. [Tesis de Bachillerato Universidad de Perú]. <http://repositorio.urp.edu.pe/handle/URP/1612>
- Rapp, N. & Duncan, H. (2012). *Multi-Dimensional Parental Involvement in Schools: A Principal's Guide*. National Council of Professors of Educational Administration, Connexions module: m42022. <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiztejawY6BAxUFM0QIHblkAkWQFnoECBAQAQ&url=https%3A%2F%2Ffiles.eric.ed.gov%2Ffulltext%2FEJ971515.pdf&usg=AOvVaw0AKiFo9kzf0e4u-QgZQKyM&opi=89978449>
- Rodríguez, N. (2016). *Neuroeducación para padres*. Penguin Random House Grupo Editorial
- Rodríguez, R. D. y Guzmán, R. R. (2019). Rendimiento académico de adolescentes declarados en situación de riesgo. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 147-162.
- Rogers, M. A., Theule, J., Ryan, B. A., Adams, G. R & Keating, L. (2009). Parental Involvement and Children's School Achievement: Evidence for Mediating Processes. *Canadian Journal of School Psychology*, 24 (1), 34-57. <https://doi.org/10.1177/0829573508328445>
- Sánchez, E. P. A., Valdés, C. Á. A., Reyes, M. N. M., Carlos, M. E. A. (2010). Participación de padres de estudiantes de educación primaria en la educación de sus hijos en México. *Liberabit. Revista de Psicología*, 16(1), 71-80. <https://www.redalyc.org/pdf/686/68615511008.pdf>
- Serrano, B. y Figueroa, M. (2016) Funcionalidad de la familia y su incidencia en el rendimiento académico en adolescentes. Dialnet. *Didáctica y Educación*, 7 (1). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6568049>
- Silinskas, G., & Kikas, E. (2019). Parental involvement in math homework: Links to children's performance and motivation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(1), 17-37. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1324901>
- Topor, D. R., Keane S. P., Shelton T. L. & Calkins, S. D. (2010). Parent involvement and student academic performance: A multiple mediational analysis. *J Comunidad Interv Anterior*, 38(3), 183-97. doi: 10.1080/10852352.2010.486297.



Western Governors University. (2021). Harnessing Parent Teacher Collaboration. July 7, 2021. *Teaching & Education*. <https://www.wgu.edu/blog/harnessing-parent-teacher-collaboration2107.html#close>

Zambrano, M. Y. Y. de los Á., Campoverde, C. A. C., y Idrobo, C. J. C. (2019). Importancia entre la comunicación padres e hijos y su influencia en el rendimiento académico en estudiantes de bachillerato. *Polo Del Conocimiento*, 4(5), 138–156. <https://doi.org/10.23857/pc.v4i5.969>



Potenciando la Educación Básica Secundaria y Media: Estrategias de desarrollo de inteligencia emocional en el aula

Empowering Secondary and High School Basic Education: Emotional Intelligence Development Strategies in the Classroom



Alix Rocio Duarte Suescún
<https://orcid.org/0000-0002-4525-5774>
Santiago de Cuba, La Habana / Cuba



César Augusto Barajas Mendoza
<https://orcid.org/0009-0007-9758-5584>
San Cristóbal, estado Táchira / Venezuela



Nubia Andrea Prada Quintero
<https://orcid.org/0009-0000-1389-9113>

Recibido: Agosto/23/2023 **Revisado:** Septiembre/7/2023 **Aprobado:** Octubre/26/2023 **Publicado:** Enero/10/2024

Cómo citar: Duarte, S. A. R. Barajas, M. C. A. y Prada, Q. N. A. (2024). Potenciando la Educación Secundaria: Estrategias de desarrollo de inteligencia emocional en el aula. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 5(9), 93-106. <https://doi.org/10.59654/2m728d64>

* Magister en Gestión de la Tecnología Educativa, Universidad de Santander, Bucaramanga - Colombia. Institución Educativa, San Francisco de Asís. Bucaramanga - Colombia.

** Magister en Gestión de la Tecnología Educativa, Universidad de Santander - Bucaramanga - Colombia. Directivo Docente – Coordinadora. Institución Educativa San Francisco de Asís. Bucaramanga - Colombia.

*** Magister en Gestión de la Tecnología Educativa, Universidad de Santander - Bucaramanga - Colombia. Docente de Matemáticas y Ciencias Naturales – Física. Institución Educativa, Faltriqueras, sede B Granadillo, Piedecuesta, Bucaramanga - Colombia



Resumen

El artículo se enfoca en la importancia de desarrollar la inteligencia emocional en los estudiantes de educación secundaria. En este propósito se destaca la necesidad que los docentes se enfoquen en el desarrollo de habilidades emocionales en los estudiantes, ya que esto puede mejorar su rendimiento académico y su bienestar emocional. Además presenta una revisión de la literatura sobre la inteligencia emocional y su relación con el aprendizaje, así como una descripción de las estrategias que los docentes pueden utilizar para fomentar el desarrollo de la inteligencia emocional en el aula. También destaca la importancia de la formación docente en este tema y sugiere que se incluya en los programas de formación inicial y continua.

Palabras clave: Educación secundaria, inteligencia emocional, desarrollo, estrategias, formación docente.

Summary

The article focuses on the importance of developing emotional intelligence in high school students. In this regard, it underscores the need for teachers to concentrate on the development of emotional skills in students, as this can enhance their academic performance and emotional well-being. It also provides a review of the literature on emotional intelligence and its relationship to learning, as well as a description of strategies that teachers can use to promote the development of emotional intelligence in the classroom. Additionally, it highlights the importance of teacher training on this subject and suggests its inclusion in initial and ongoing training programs.

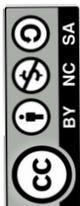
Keywords: High school education, emotional intelligence, development, strategies, teacher training.

Introducción

La inteligencia emocional es de suma importancia en el aprendizaje y el bienestar emocional de los estudiantes por ello en el presente artículo se ofrece una revisión de la literatura sobre el tema. A partir de las ideas expuestas se presentan estrategias prácticas que los docentes pueden utilizar para fomentar el desarrollo de la inteligencia emocional en el aula. Se destaca la importancia de establecer un ambiente escolar en el que prevalezcan valores como el respeto, la confianza, el amor, la solidaridad y la empatía.

En el desarrollo de la inteligencia emocional en el aula es importante el docente sea elocuente, es decir, que tenga la habilidad de comunicar ideas y emociones de manera clara, efectiva y persuasiva, tanto oralmente como por escrito, con el fin de inspirar a los estudiantes y fomentar una conducta similar en ellos. Igualmente, el profesor debe desarrollar su capacidad empática hacia los alumnos, estableciendo así relaciones de confianza y respeto.

El artículo también revela la importancia de la formación docente en inteligencia emocional y sugiere que se incluya en los programas de formación inicial y continua. En tal sentido, es una guía



útil para cualquier docente que desee mejorar el rendimiento académico y el bienestar emocional de sus estudiantes de educación secundaria. Con información valiosa y estrategias prácticas, por lo que es una herramienta esencial para cualquier docente que desee mejorar su práctica educativa y ayudar a sus estudiantes a desarrollar habilidades emocionales importantes.

Definición de inteligencia emocional

El término "inteligencia emocional" es introducido por primera vez en la literatura académica en 1985 por Wayne en tesis doctoral titulada *A study of emotion: developing emotional intelligence; self-integration; relating to fear, pain and desire (theory, structure of reality, problem-solving, contraction/expansion, tuning in/comingout/letting go)*¹. De acuerdo con Wayne (1985) es una facultad de la conciencia. Posteriormente, Salovey y Mayer (1990) publican el modelo de inteligencia emocional en su artículo *Emotional Intelligence* que apareció en *Imagination, Cognition and Personality*. Estos autores denominan a la inteligencia interpersonal de Howard Gardner como inteligencia emocional. Mayer y Salovey (1997) citados por Mayer et al. (2012, párr. 1) expresan: "we define emotional intelligence as the ability to perceive and express emotion, assimilate emotion in thought, understand and reason with emotion, and regulate emotion in the self and others"².

No obstante, quien realmente popularizó el concepto fue Daniel Goleman al publicar en 1995 el libro *Emotional Intelligence*; aunque él mismo Goleman (1996, p. 11) reconoce que: "A Peter Salovey, de Yale, le debo el concepto de Inteligencia emocional". Sostiene Goleman (1996, p. 64) que la inteligencia emocional se refiere a la capacidad de "Conocer sus propias emociones, manejar las emociones, la propia motivación, reconocer emociones en los demás y el arte manejar las relaciones". Sin embargo, recientemente Goleman (2021, p. 75) revisa su definición y expone:

la inteligencia emocional es la capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, de controlar nuestros impulsos, de diferir las gratificaciones, de regular nuestros propios estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera con nuestras facultades racionales y de empatizar y confiar en los demás.

Por su parte Bisquerra (2012a, p. 8) expone que la inteligencia emocional "es la habilidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las demás personas y la capacidad para regularlas". Aunque, ya en 1920 Thorndike en *Harper's Magazine* escribe su artículo *Intelligence and its uses* en donde plantea un elemento puntual de la inteligencia emocional, la inteligencia so-

¹ Un estudio de las emociones: desarrollo de la inteligencia emocional; Autointegración; relacionado con el miedo, el dolor y el deseo.

² Definimos la inteligencia emocional como la habilidad para percibir y expresar emociones, asimilar la emoción en el pensamiento, entender y razonar con la emoción, y regular la emoción en uno mismo y en los demás.



cial, “la capacidad para comprender a los demás y actuar prudentemente en las relaciones humanas”. De acuerdo con Thorndike la inteligencia tenía tres dimensiones: (a) una inteligencia abstracta, que tienen que ver con el manejo de símbolos (palabras, números, fórmulas, decisiones legales, leyes). (b) La inteligencia mecánica, es una habilidad que permite entender y manejar objetos y utensilios. (c) Inteligencia social, la habilidad para entender y manejar a las personas (Molero *et al.* 1998).

Las esferas de la inteligencia emocional en educación secundaria

Esta teoría ha tenido un impacto significativo en diversos ámbitos, incluida la educación. En su obra Goleman argumenta que la inteligencia emocional es al menos tan importante como la inteligencia cognitiva para el éxito en la vida. La inteligencia emocional se compone de varias habilidades y competencias, incluyendo la autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales. Las tres primeras dimensiones corresponden al propio yo y dependen de la misma persona. Pero, las dos últimas tienen que ver con competencias de carácter social.

En lo que respecta a la educación secundaria es un período crucial en el desarrollo de los jóvenes. Durante esta etapa, los adolescentes enfrentan numerosos desafíos, tanto académicos como emocionales y sociales. La implementación de la teoría de Goleman en este entorno puede tener beneficios significativos si miramos con atención las esferas de inteligencia emocional que menciona Salovey y que Goleman se puede deducir lo siguiente:

Autoconciencia (self-awareness). Al fomentar la autoconciencia, los estudiantes pueden reconocer sus emociones y entender cómo afectan su comportamiento y toma de decisiones. Esto es especialmente útil durante la adolescencia, un período de intensa fluctuación emocional. La autorreflexión e introspección de manera diligente en el aula de clase es vital para un buen clima escolar, social y familiar. Goleman (1996, p. 68) afirma que “esta conciencia de las emociones es la competencia emocional fundamental sobre la que se construyen las demás, como el autocontrol emocional”. Mayer citado por Goleman (1996, p. 69) sostiene que la autoconciencia es ser “consciente de nuestro humor y también de nuestras ideas sobre ese humor”. Bisquerra (2012b, p. 25) afirma que es “conocer las propias emociones y las emociones de los demás”. Esta no es una tarea fácil, porque a pesar de estar pasando por un mal momento se tiene que ser capaz de pensar en no sentirse de esa manera y pensar cosas positivas que generen alegría o sencillamente no pensar en lo negativo o perturbador.

En el salón de clase, nuestros chicos de educación secundaria, presentan unas características culturales, tecnológicas y sociales muy particulares porque tienen acceso inmediato a la información a través de sus teléfonos. Además de manejar fácilmente los medios electrónicos y diferentes plataformas digitales nuestros estudiantes de secundaria han desarrollado una forma de resiliencia y adaptabilidad porque han crecido en una época de rápidos cambios tecnológicos y sociales, así como en un contexto de crisis económicas y tensiones globales.

Asimismo los docentes tienen que entender que nuestros chicos tienen una conciencia global



de los problemas sociales y globales (cambio climático, la igualdad de género y las cuestiones de justicia social) porque han tenido acceso a información global desde una edad temprana y, como resultado, tiende a ser más consciente de los problemas sociales y globales. Eso explica parte sus comportamientos y opiniones en determinados momentos en los cuales están en desacuerdo con otras personas que no tienen la misma información.

Autorregulación. Goleman (1996, p. 64) lo explica de la siguiente forma: “La capacidad de serenarse, de librarse de la irritabilidad, la ansiedad y la melancolía excesivas... y las consecuencias del fracaso en esta destreza emocional básica”. Bisquerra (2012b, p. 26) menciona que es “dar una respuesta apropiada a las emociones que experimentamos”. Desde nuestro punto de vista no es otra cosa que el estudiante tiene aprender a controlar las emociones porque ello los puede ayudar a manejar el estrés, la presión y las tensiones sociales más eficazmente. Esto es vital para el rendimiento académico y la salud mental. Pero así mismo, el docente también debe actuar de manera autorregulada ante situaciones de estrés en aula o en la vida personal porque ello puede influir en la relación con sus estudiantes y demás miembros de la comunidad y compañeros de trabajo.

El docente tiene que tener presente la generación de estudiantes es más abierta al diálogo sobre salud mental que las generaciones anteriores. Sin embargo, también se han observado tasas más altas de estrés, ansiedad y depresión en comparación con generaciones anteriores, aunque las causas son complejas y multifactoriales.

Partiendo de este hecho en aula de clase hay que trabajar en pro de la autorregulación de los jóvenes. El aula de clase es un espacio donde tiene que existir control emocional entre estudiantes-docente y viceversa. Los educadores pueden modelar la inteligencia emocional a través de su propio comportamiento, mostrando cómo manejar el estrés, resolver conflictos y comunicarse de manera efectiva. Igualmente se puede incorporar técnicas de *mindfulness* o relajación en el aula puede ayudar a los estudiantes a ser más conscientes de sus emociones y a regular su comportamiento. Bisquerra (2012b, p. 26) menciona las siguientes técnicas para lograr la autorregulación: “diálogo interno, control del estrés (relajación, meditación, respiración), autoafirmaciones positivas; asertividad; reestructuración cognitiva, imaginación emotiva, atribución causal, etc”. Asimismo, afirma que para ello se requiere hacerlo continuamente y que una manera es regular emociones como la “ira, miedo, tristeza, vergüenza, timidez, envidia, alegría, amor, etc.” (p. 26).

Motivación. Al entender las palancas emocionales que impulsan la motivación, los educadores pueden crear entornos de aprendizaje más atractivos y estimulantes. Goleman (1996, p. 64) menciona la “necesidad de ordenar las emociones al servicio de un objetivo es esencial para prestar atención, para la automotivación y el dominio, y para la creatividad”. En tal sentido, la inteligencia emocional puede jugar un papel crucial en la creación de entornos de aprendizaje más atractivos y estimulantes, especialmente en la educación secundaria donde los estudiantes están en una etapa crucial de desarrollo emocional y social.

En este contexto, es crucial reconocer y celebrar los éxitos de los estudiantes en ámbitos aca-



démicos, emocionales y sociales, ya que ello repercute positivamente en su autoestima y en su nivel de motivación. Conforme a lo indicado por Schunk (2012, p. 346), la motivación es un fenómeno psicológico profundo que influye en el aprendizaje “Los estudiantes motivados para aprender prestan atención a la enseñanza y se involucran en actividades”. Bain et al. (2010) también resaltaron la correlación entre la motivación estudiantil y la eficacia de su proceso de aprendizaje. En línea con esto, Tella (2007) apuntó que resulta complicado lograr resultados de aprendizaje satisfactorios en ausencia de una motivación adecuada para aprender.

Por lo tanto, mantener y estimular la motivación de los estudiantes puede ser un elemento clave para garantizar un aprendizaje efectivo. Hay que tomar en consideración las palabras de Duchatelet y Donche (2019) de su investigación realizada en Holanda:

The results indicate that autonomy-supportive teacher behaviour enhances self-efficacy for students who are autonomously motivated. Amotivated students might need other than autonomy-supportive teacher behaviour to develop self-efficacy³.

Estudios adicionales realizados en Alemania, como el de Bürgermeister et al. (2016), han explorado cómo los factores emocionales se ven afectados en entornos que fomentan la autonomía. Sus conclusiones muestran que, cuando los estudiantes sienten que tienen un control adecuado sobre su entorno (competencia), también experimentan un sentido de apoyo social de parte de su profesor (relación). En otras palabras, un entorno educativo que respalda la autonomía está relacionado con una mayor sensación de competencia y con la percepción de un apoyo social significativo.

Reconocer emociones de los demás (empatía). Nos cuenta Goleman (1996, p. 123) que la empatía es “esa capacidad –o la habilidad de saber lo que siente otro”. Sin embargo su base es la conciencia de uno mismo, sino se está abierto a uno mismo no se puede entender los sentimientos de los demás. Karimi et al., (2014) y Vidyarthi et al., (2014) han determinado que la inteligencia emocional hace referencia a la comprensión de nosotros mismos y de los demás, el autocontrol de las necesidades inmediatas, la empatía de las personas y el ejercicio positivo de las emociones. Difícil tarea la que tiene el docente con sus estudiantes y consigo mismo. Hoy día en que las personas son más insensibles es necesario enseñar empatía desde la escuela y la secundaria puede conducir a ambientes más inclusivos y tolerantes.

La empatía ayuda en la resolución de conflictos y mejora las habilidades sociales de los estudiantes. El aula de clase tiene que ser un espacio seguro para expresión emocional, es decir, que un entorno en el que los estudiantes se sientan seguros para expresar sus emociones y opiniones puede fomentar un aprendizaje más auténtico y comprometido. Para ello es vital

³ Los resultados indican que el comportamiento docente que apoya la autonomía mejora la autoeficacia de los estudiantes que están motivados de forma autónoma. Los estudiantes desmotivados podrían necesitar algo más que un comportamiento docente que apoye su autonomía para desarrollar su autoeficacia.



enseñar y modelar técnicas de resolución de conflictos efectivos puede fomentar un ambiente más armonioso y colaborativo. En este propósito se utilizar estudios de caso y discusiones para explorar temas emocionales y éticos puede fomentar la empatía y la comprensión mutua. Pero también se puede involucrar a los estudiantes en proyectos de servicio comunitario, esto puede ser una excelente manera de desarrollar empatía y responsabilidad social en los estudiantes.

Habilidades Sociales (manejar las relaciones). Goleman (1996, p. 141) afirma “esta habilidades sociales le permiten a uno dar forma a un encuentro, movilizar o inspirar otros, prosperar en las relaciones íntimas, persuadir e influir, tranquilizar a los demás”. Creemos que la inteligencia emocional fomenta las habilidades sociales que son cruciales para trabajar en equipo, resolver conflictos y comunicarse eficazmente, competencias que son cada vez más importantes en el mundo laboral.

Estudios de caso y experiencias exitosas

Existen investigaciones que confirman la existencia de una relación entre el rendimiento académico y la inteligencia emocional (Titrek et al., 2018; Ashknasy & Dasborough, 2003; kbaribooreng, 2015; Martínez, et al. 2020, Fallahzadeh, 2011; Duchatelet y Donche, 2019). Otros como Song (2010) afirman que la inteligencia emocional permite el rendimiento académico de los estudiantes y la calidad de sus interacciones sociales con sus compañeros. Por su parte, Fallahzadeh (2011) al estudiar adolescentes en Irán encontró diferencias significativas en las puntuaciones de inteligencia emocional según hábitat de los estudiantes.

En su investigación Libre et al., (2015) encontraron que los estudiantes cubanos con altos niveles de inteligencia emocional tienden a tener un rendimiento académico superior, mientras que aquellos con niveles bajos de inteligencia emocional mostraron una propensión a obtener calificaciones más bajas. Por lo tanto, se observó una predominancia de resultados académicos favorables en los estudiantes con alta inteligencia emocional.

Estudios realizados en China por Chang y Tsai (2022) evaluando cuatro dimensiones de la inteligencia emocional que incluyen la evaluación de las emociones propias, la evaluación emocional de los demás, el uso de las emociones y la regulación de las emociones. Los resultados muestran que la inteligencia emocional de los estudiantes tuvo un efecto positivo en su motivación para el aprendizaje y su autoeficacia.

Además, el análisis de mediación mostró que la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico estaba mediada secuencialmente por la motivación para el aprendizaje y la autoeficacia. Buitrago y Herrera (2013) mencionan que la gestión de las emociones en el entorno escolar representaría un componente dinámico importante en la educación, lo que ayudaría a mejorar las relaciones interpersonales y el rendimiento. Por su parte, Hamad et al., (2022) en Riyadh, (África) han reportado que los estudiantes con excelente rendimiento académico tuvieron un alto nivel de inteligencia emocional.



En la Comunidad Valenciana de España, en un estudio realizado por [Ordóñez et al. \(2014\)](#) se investigó la relación entre conciencia emocional, estados de ánimo y rendimiento académico. El análisis demostró una correlación significativa entre estas variables. Concretamente, los estudiantes con mayores habilidades para identificar, comunicar y reflexionar sobre sus emociones, prestar atención a las emociones de los demás y mantener una conciencia corporal, registraron un rendimiento académico superior. Además, estos alumnos presentaron niveles más elevados de felicidad. En contraste, aquellos estudiantes que puntuaron más bajo en emociones como tristeza, miedo y enfado tendieron a desempeñarse peor académicamente. A partir de estos resultados, los investigadores determinaron que los estudiantes con habilidades emocionales más avanzadas y estados de ánimo positivos tienden a lograr mejores resultados académicos.

[Kbaribooreng et al. \(2015\)](#) han encontrado en Irán una correlación significativa entre todos los componentes de la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los estudiantes de secundaria de Zabol. Esto sugiere que la integración de lecciones con aprendizaje socioemocional en las escuelas podría mejorar el rendimiento de los estudiantes. [Kbaribooreng et al. \(2015\)](#) afirman:

In this regard, El [emotional intelligence] can predict the performance because it shows how an individual can immediately apply his knowledge in different situations, a person who does not have the emotional skills will face problem in transforming their potential knowledge into observable performance⁴.

En un proyecto dirigido por [Postigo et al. \(2019\)](#) y respaldado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España en colaboración con la Universitat de València, se llevó a cabo un estudio para evaluar los efectos percibidos por adolescentes participantes en el Programa de Educación Emocional. Este innovador programa se fundamenta en un modelo que enfatiza las habilidades de inteligencia emocional y utiliza un enfoque dialógico con el objetivo de fomentar un aprendizaje profundo y significativo. Los resultados del estudio demuestran avances significativos en las cuatro dimensiones de competencia emocional que el modelo de inteligencia emocional describe, además de progresos en áreas relacionadas.

En España [Carbonell et al., \(2019\)](#) han implementado un “Programa de convivencia e Inteligencia Emocional” en Educación Secundaria con estudiantes entre 11 y 15 años de edad a fin de “prevenir las situaciones de acoso escolar del centro a través del aprendizaje y la práctica de la Inteligencia Emocional” ([Carbonell, et al., 2019, p. 9](#)). Los resultados obtenidos un aumento de los niveles de inteligencia emocional y reducción de las conductas de acoso, en especial en Competencia Social y empatía. Tal investigación es un indicador valioso a la hora de buscar alternativas para resolver problemas de acoso escolar en estudiantes de educación secundaria.



⁴En este sentido, la inteligencia emocional (IE) puede predecir el rendimiento porque muestra cómo un individuo puede aplicar de inmediato sus conocimientos en diferentes situaciones. Una persona que no tiene las habilidades emocionales enfrentará problemas al transformar su conocimiento potencial en un rendimiento observable.

Ezeiza *et al.* (2008), también en España, impulsaron a través de la Diputación Foral de Gipuzkoa un proyecto dirigido a la comunidad educativa guipuzcoana, abarcando edades desde los 3 hasta los 20 años. El propósito principal era brindar un programa práctico y orientativo, de carácter transversal, centrado en el desarrollo de la Inteligencia Emocional a través de la "acción tutorial". El objetivo final es que, al concluir su formación académica, los jóvenes posean competencias emocionales que les capaciten para fomentar e integrarse en un territorio emocionalmente inteligente y a la vez innovador. Para ello, el proyecto ha elaborado materiales didácticos con ejercicios prácticos destinados tanto a estudiantes como a docentes de cada nivel educativo propuesto.

Entre las estrategias y procedimientos para poner en práctica el proyecto de educación emocional se tienen: Orientación ocasional, programas en paralelo, asignaturas optativas, acción tutorial, integración curricular y educación para la ciudadanía. Asimismo se plantean las fases de:

(a) Análisis de contexto: contexto ambiental, estructura, formato (duración), recursos, situación del profesorado, clima del centro... (b). Identificación de necesidades: destinatarios/as, objetivos... (c) Diseño: fundamentación, formulación de objetivos, contenidos a desarrollar, selección de actividades, recursos, plazos, destinatarios/as, criterios de evaluación y costes. (d) Ejecución: puesta en marcha de las actividades. Atención a posibles variaciones. (e) Evaluación: no basta con ofrecer valoraciones, la evaluación consiste en uno de los elementos básicos (Ezeiza *et al.*, 2008, p. 11).

Entre los contenidos del programa se tienen: Inteligencia emocional, conocimiento de las propias emociones y las del resto, autoestima, automotivación, empatía, resolución de conflictos, habilidades de vida, habilidades sociales, comprensión y regulación de las emociones. Los bloques temáticos se dividen en dos partes: (a) Competencias intrapersonales (van dirigidas a la propia persona): Conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional. (b) Competencias interpersonales (van dirigidas al resto): Habilidades socioemocionales y habilidades de vida y bienestar (Ezeiza *et al.*, 2008).

Los estudios y ejemplos presentados subrayan la relevancia de las emociones en el ámbito educativo. Dalai-Lama & Ekman (2009) argumentaron que, si bien el conocimiento en un sistema educativo es valioso y puede llevar a la felicidad, alcanzar esta felicidad requiere una comprensión inteligente de las emociones. En consonancia con esto, Shahzada *et al.* (2011) sugieren la inclusión del desarrollo emocional en los currículos escolares, puesto que existe una correlación entre el rendimiento académico y la inteligencia emocional.

Además, el desarrollo emocional favorece las relaciones y por lo tanto es pertinente considerar educar emocionalmente a las personas para que alcancen una competencia emocional. En este sentido, Landry (2019) afirma que son cuatro competencias básicas de la inteligencia emocional: Conciencia de sí mismo (autonciencia), autogestión, conciencia social y gestión de relaciones.



La integración de la inteligencia emocional en la educación secundaria

López (2012, p. 45) que la inteligencia emocional se debe aplicar desde la infancia y cualquier edad sin embargo advierte que en el caso de la adolescencia es necesario “autoafirmarse, valorar sus capacidades y limitaciones, tomar sus propias decisiones, tener responsabilidades, sentirse aceptados por los demás, etc.”. Él al igual que Goleman (1996), Salovey & Mayer (1990), Mayer, Salovey & Caruso. (2012) coincide en que la inteligencia emocional permite que la persona se conozca mejor y comprenda a los demás. Por esta razón, López (2012, p. 26) atribuye gran importancia al trabajo que realiza el docente en el aula de clase con sus estudiantes para formar lo que él denomina la “carga emocional y afectiva”. Para ello recomienda partir de “sus intereses y necesidades personales y sociales y en sus vivencias directas”. Entre los recursos didácticos a utilizar y la forma como debe disponer el aula de clase menciona lo siguiente:

... (imágenes, fotografías, canciones, cuentos, literatura, juegos, vídeos, objetos, noticias de prensa, *role-playing*, etc.) que susciten la conciencia emocional y que ofrezcan la posibilidad de experimentar emociones. Conviene ofrecer espacios en el aula de reflexión y de introspección, fomentar la comunicación con los demás y trabajar en equipo.

Es efectivo preparar espacios abiertos con sillas o cojines en los que, desde una cierta comodidad postural, se puedan exponer, compartir y vivenciar situaciones de aprendizaje emocional y favorezcan la comunicación visual y corporal de los alumnos (López, p. 46).

En la educación secundaria, el objetivo es ir más allá del aula para fomentar un aprendizaje que sea significativo, pedagógicamente valioso y aplicable en la vida cotidiana de los estudiantes, en su entorno social y con las personas con las que interactúan. Una estrategia efectiva para alcanzar este objetivo es la incorporación transversal de la educación emocional en diversas asignaturas, unidades curriculares o áreas de aprendizaje, idealmente en el mayor número de ellas posible. Los docentes desempeñan un papel crucial como modelos a seguir, facilitando que los estudiantes aprendan a desarrollar su inteligencia emocional a través de la imitación. Para que este enfoque tenga éxito, es imperativo establecer un ambiente escolar en el que prevalezcan valores como el respeto, la confianza, el amor, la solidaridad y la empatía. Es crucial que el docente sea elocuente, es decir, que tenga la habilidad de comunicar ideas y emociones de manera clara, efectiva y persuasiva, tanto oralmente como por escrito, con el fin de inspirar a los estudiantes y fomentar una conducta similar en ellos.

Para fomentar un ambiente de aprendizaje integral y efectivo, es esencial que el profesor desarrolle su capacidad empática hacia los alumnos, estableciendo así relaciones de confianza y cordialidad. Ser receptivo al contacto humano no solo facilita la comunicación afectuosa, sino que también cimienta relaciones interpersonales positivas. Este enfoque requiere que el docente se forme y sensibilice en competencias emocionales como un paso previo indispensable para impartir educación emocional de calidad. Cursos, lecturas y el intercambio de experiencias son excelentes recursos para esta formación. El papel del profesor es especialmente relevante en la implementación de programas de educación emocional, ya que suele ser el referente más



inmediato y constante para los estudiantes a lo largo de la semana.

La educación emocional, por su parte, debe ser un enfoque continuo a lo largo de toda la escolaridad y ofrecer diversas oportunidades para la práctica y aplicación de estos aprendizajes. Esto no debe limitarse únicamente al entorno escolar, sino que debe extenderse a la familia, actividades extraescolares y tiempo libre. En última instancia, el objetivo es que toda la experiencia vital del estudiante se convierta en un escenario para el desarrollo de sus competencias emocionales, ya que la vida misma es la mejor escuela para este tipo de aprendizaje.

Conclusiones

Después de lo expuesto se concluye que la educación emocional es fundamental para el bienestar de los estudiantes y su rendimiento académico. Los docentes pueden incorporarla en diversas asignaturas y áreas de aprendizaje para fomentar un ambiente de aprendizaje integral y efectivo.

Para lograr el verdadero fin de educar a los estudiantes para una sociedad más justa y con sentido de respeto a los demás es necesario desarrollar en el aula de clase la confianza, el amor, la solidaridad y la empatía; ellos son esenciales para establecer un clima escolar adecuado. Lo cual supone la implementación de estrategias prácticas para fomentar el desarrollo de la inteligencia emocional en el aula.

Finalmente se concluye que en cuanto a las estrategias para desarrollar la inteligencia emocional en educación secundaria, es importante la incorporación transversal de la educación emocional en diversas asignaturas y áreas de aprendizaje.

Referencias

- Ashknasy, N. M.; Dasborough, M. T. (2003). Emotional Awareness and Emotional Intelligence in Leadership Teaching. *Journal of Education for Business*, 79, 18-22. DOI:10.1080/08832320309599082
- Bain, S. K., McCallum, R. S., Bell, S. M., Cochran, J. L. & Sawyer, S. C. (2010). Foreign language learning aptitudes, attitudes, attributions, and achievement of postsecondary students identified as gifted. *Journal of Advanced Academics*, 22, 130-156. <https://www.ejmste.com/download/the-impact-of-motivation-on-students-academic-achievement-and-learning-outcomes-in-mathematics-among-4060.pdf>
- Bisquerra, R. (Coord.). Punset, E., Mora, F., García, N. E., López, C. É., Pérez, G. J. C., Lanttieri, L., Nambiar, M., Aguilera, P. Segovia, N. y Planells, O. (2012a). ¿Cómo educar las emociones? *La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Esplugues de Llobregat: Hospital Sant Joan de Déu. <https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/descargar.aspx?id=3483&tipo=documento>



- Bisquerra, R. (2012b). *De la inteligencia emocional a la educación emocional*. 24-35. En Bisquerra, R. (Coord.). Punset, E., Mora, F., García, N. E., López, C. É., Pérez, G. J. C., Lanttieri, L., Nambiar, M., Aguilera, P. Segovia, N. y Planells, O. ¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia. Esplugues de Llobregat: Hospital Sant Joan de Déu. <https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/descargar.aspx?id=3483&tipo=documento>
- Buitrago R.E. y Herrera L. (2013). Matricular las emociones en la escuela, una necesidad educativa y social. *Praxis & Saber*. 4(8), 87–108. doi: 10.19053/22160159.2653.
- Bürgermeister, A., Ringeisen, T., & Raufelder, D. (2016). Fostering students' moderation competence: the interplay between social relatedness and perceived competence. *Teaching in Higher Education*, 21(8), 990– 1005. <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1209183>
- Carbonell, B. N., Cerezeo, R. F., Sánchez, E. S., Méndez, M. I. y Ruiz, E. C. (2019). Programa de convivencia e Inteligencia Emocional en Educación Secundaria. *Creatividad y sociedad: revista de la Asociación para la Creatividad*, 29, 62-82. <http://creatividadysociedad.com/creatividad-y-emociones>
- Chang, Y. C. & Tsai, Y. T. (2022). The Effect of University Students' Emotional Intelligence, Learning Motivation and Self-Efficacy on Their Academic Achievement—Online English Courses. *Frontier in Psychology*, 13:818929. doi: 10.3389/fpsyg.2022.818929
- Dalai-Lama, y Ekman, P. (2009). *Sabiduría Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Duchatelet, D & Donche, V. (2019). Fostering self-efficacy and self-regulation in higher education. *Higher Education Research and Development*, 38(1), 1-15. doi:10.1080/07294360.2019.1581143
- Ezeiza, U. B., Izagirre, G. A. Y Lakunza, A. A. (2008). *Inteligencia emocional. Educación Secundaria Obligatoria 12-14 años. 1er ciclo*. Gipuzkoako Foru Aldundia. <https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2015/11/Programa-Inteligencia-Emocional-Secundaria-12-14-años.pdf>
- Fallahzadeh, H. (2011). The Relationship between Emotional Intelligence and Academic Achievement in medical science students in Iran. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 1451-1466. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811021082>
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Javier Vergara Editor.
- Goleman, D. (2021). *Inteligencia emocional*. Kairos, Editorial.
- Hamad, A. W., Rawdhan, A., Saleh, M., Alrimal, M., Alasmari, R., Alhamad, S., Estudiante, R., Al-



- jebreenb, M., Alsubaieb, H., Farghaly, A. S. M. (2022). Correlation between emotional intelligence and academic achievement among undergraduate nursing students. *International Journal of Africa Nursing Sciences*, 17, 1-6. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2214139122000981>
- Karimi, L., Leggat, S. G., Donohue, L., Farrell, G. y Couper, G. E. (2014). Emotional rescue: The role of emotional intelligence and emotional labour on well-being and job-stress among community nurses. *Journal of advanced nursing*, 70(1), 176–186. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jan.12185>
- Kbaribooreng, M., Hosseini, S., Zangouei, A, A. y Ramroodi, M. (2015). Relating emotional intelligence and social competence to academic performance in high school students. *International Journal of Educational and Psychological Researches*, 1, 75-9.
- Landry, L. (2019). Why emotional intelligence is important in leadership. Harvard Business School. *Información Empresarial*, <https://online.hbs.edu/blog/post/emotional-intelligence-in-leadership>
- Llibre, J., Prieto, A., García, L., Díaz, J., Viera, C, y Piloto, A. (2015). Influencia de la inteligencia emocional en los resultados académicos de estudiantes de las Ciencias Médicas. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 14(2), 241-252. <https://revhabanera.sld.cu/index.php/rhab/article/view/562#:~:text=Se%20observó%20una%20influencia%20significativa,p%20%2C05>.
- López, C. E. (2012). Inteligencia emocional en el aula. pp. 45-55. En Bisquerra, R. (Coord.). Punset, E., Mora, F., García, N. E., López, C. É., Pérez, G. J. C., Lanttieri, L., Nambiar, M., Aguilera, P. Segovia, N. y Planells, O. *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Esplugues de Llobregat: Hospital Sant Joan de Déu. <https://www.obsevatoriodelainfancia.es/oia/esp/descargar.aspx?id=3483&tipo=documento>
- Martínez, M. A. M., López, L. R., Aguilar, P. J. M., Trigueros, R., Morales, G. M. J. & Rocamora, P. P. (2020). Relationship between Emotional Intelligence, Cybervictimization, and Academic Performance in Secondary School Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(21), 7717. doi: 10.3390/ijerph17217717.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. (2012). *Models of Emotional Intelligence*. In Sternberg, R. J. *Handbook of Intelligence* - Cambridge University Press. www.cambridge.org/core/books/abs/handbook-of-intelligence/models-of-emotional-intelligence/939985F534A44268E9C5AD7B33036087
- Molero, C., Saiz, E. & Esteban, C. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30(1), 11-30. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80530101.pdf>



- Ordóñez, L. A., González, B. R., Montoya, C. I. Y Schoeps, K. (2014). Conciencia emocional, estados de ánimo y rendimiento académico. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, 1(6), 229-236. <https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/738/675>
- Postigo, Z. S., Schoeps, K., Montoya, C. I. & Escartí, A. (2019). Emotional education program for adolescents (PREDEMA): evaluation from the perspective of students and effects on socio-affective competences. *Journal for the Study of Education and Development*, 42(2), 303-336. DOI: 10.1080/02103702.2019.1578925
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Shahzada, G., Ghazi, S. R., Khan, A., Khan, H. N. & Shah, M. T. (2011). The relationship of emotional intelligence with the student's academic achievement. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research Business*, 3(1), 994-1001.
- Song, L. J., Huang, G. H., Peng, K. Z., Law, K. S., Wong, C. S & Chen Z. (2010). The differential effects of general mental ability and emotional intelligence on academic performance and social interactions. *Intelligence*, 38(1), 137-143. doi: 10.1016/j.intell.2009.09.003.
- Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. 6a edición. Pearson Educación.
- Tella, A. (2007). The Impact of Motivation on Student's Academic Achievement and Learning Outcomes in Mathematics among Secondary School Students in Nigeria. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 3(2), 149-156. doi: 10.12973/ejmste/75390
- Titrek, O., Çetin, C., Kaymak, E. y Kaşıkçı, MM (2018). Academic Motivation and Academic Self-efficacy of Prospective Teachers. *Journal of Education en Taining Studies*, I. 6, 77-82. <https://redfame.com/journal/index.php/jets/article/view/3803>
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its use. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Vidarthi, P. R., Anand, S. & Liden, R. C. (2014). Do emotionally perceptive leaders motivate higher employee performance? The moderating role of task interdependence and power distance. *The Leadership Quarterly*, 25(2), 232-244. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1048984313000817?via%3Dihub>
- Wayne, L. P. (1985). *A study of emotion: developing emotional intelligence, self-integration, relating to fear, pain and desire (theory, structure of reality, problem-solving, contraction/expansion, tuning in/coming out/letting go)*. Dissertation, The Union for Experimenting Colleges and Universities. <http://eqi.org/payne.htm>



Liderazgo Transformacional: clave del Éxito en Educación

Transformative Leadership: Key to Success in Education



Freddy Martin Duarte Ramírez*
<https://orcid.org/0000-0002-5065-1464>
Bucaramanga, Santander / Colombia



Jhon Enrique Bohorquez López**
<https://orcid.org/0009-0008-4093-1009>
Bucaramanga, Santander / Colombia

Recibido: Agosto/24/2023 **Revisado:** Septiembre/7/2023 **Aceptado:** Octubre/27/2023 **Publicado:** Enero/10/2024

Como citar: Duarte, R. F. M. y Bohorquez, J. (2024). Liderazgo Transformacional: Clave del Éxito en Educación. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 5(9), 107-121.
<https://doi.org/10.59654/ftw5tn94>

* Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora: Barinas, Barinas, Venezuela. Rector. Institución Educativa San Francisco de Asís: Bucaramanga, Santander, Colombia.

**Magister en educación, Universidad de Santander, Colombia. Profesor en la Universidad de Santander, Colombia. Email de contacto: jbohorquezlopez@gmail.com



Resumen

El liderazgo transformacional se ha convertido en un concepto fundamental en el ámbito educativo, marcando la diferencia en la forma en que las instituciones educativas son gestionadas y cómo los educadores influyen en el desarrollo de los estudiantes. Este enfoque de liderazgo se centra en inspirar y motivar a los demás para alcanzar metas y objetivos comunes, fomentando un ambiente de aprendizaje positivo y estimulante. En el contexto de la educación, el liderazgo transformacional se ha revelado como una fuerza impulsora esencial detrás del éxito educativo. Dejamos a consideración del lector el presente artículo.

Palabras clave: liderazgo transformacional, educativo, instituciones educativas, desarrollo de los estudiantes, metas y objetivos comunes.

Abstract

Transformational leadership has become a fundamental concept in the educational field, making a difference in how educational institutions are managed and how educators influence student development. This leadership approach focuses on inspiring and motivating others to achieve common goals and objectives, fostering a positive and stimulating learning environment. In the context of education, transformational leadership has been revealed as an essential driving force behind educational success. We leave it up to the reader to consider the present article.

Keywords: transformational leadership, educational, educational institutions, student development, common goals and objectives.

Introducción

El siguiente artículo se enfoca en el liderazgo transformacional en educación y cómo una visión clara y una dirección estratégica pueden ser la clave del éxito en el ámbito educativo. En primer lugar, se destaca la importancia de considerar la importancia de trabajar en equipo para establecer entornos de aprendizaje colaborativo y compartir conocimientos entre los docentes. Además, se menciona la importancia de compartir una visión clara y motivadora para el futuro de la institución educativa, inspirando a los demás y resaltando los valores positivos y celebrando los logros.

En segundo lugar, se aborda el tema del empoderamiento y desarrollo profesional, donde se destaca la importancia de facilitar oportunidades para el desarrollo profesional y el crecimiento personal de los miembros del equipo. Se mencionan estrategias específicas como capacitaciones, talleres y programas de mentoría para facilitar el desarrollo profesional.

Por último, se habla sobre la necesidad de una revolución académica, donde el aprendizaje se entrelaza con la capacidad de crear, innovar y liderar el cambio. Se mencionan estrategias para lograr un liderazgo transformacional en educación, como crear un ambiente positivo promo-



viendo una cultura de respeto, inclusión y colaboración, y establecer metas claras y específicas para los estudiantes y la comunidad educativa en general.

Visión y Dirección Estratégica en Educación

La visión y la dirección estratégica desempeñan un papel crucial en el liderazgo transformacional dentro del ámbito educativo. Una visión clara no solo proporciona un rumbo definido para la institución educativa, estableciendo metas a largo plazo que guían las acciones diarias, sino que también influye en la toma de decisiones cotidianas. Los líderes educativos transformacionales no solo deben poseer una visión sólida, sino que también deben comunicarla de manera efectiva a todas las partes interesadas, incluyendo educadores, estudiantes, padres y la comunidad en general.

Desde esta perspectiva, el liderazgo transformacional implica la presencia de un líder carismático con la capacidad de ejercer una influencia positiva. Estudios realizados por [García et al. \(2015\)](#) han confirmado la relación entre el liderazgo auténtico, la cohesión grupal, la identificación y el posible efecto mediador de la justicia organizacional. Sin embargo, el aspecto crucial no se limita solo a esto. Si abordamos esta cuestión desde la perspectiva docente en el ámbito universitario, según [Robbins \(2014, p. 347\)](#), se espera que este profesional sea un líder con la "capacidad de influir en un grupo para que logren metas". Este enfoque subraya la importancia crucial del profesor en el ámbito educativo, convirtiéndose en un elemento determinante que impulsa a los estudiantes a aprender y a pensar de manera orientada a la resolución de problemas en su vida cotidiana.

En este sentido, se destaca la responsabilidad y el impacto significativo que el educador tiene en la formación integral de los alumnos, guiándolos hacia el desarrollo de habilidades prácticas y la aplicación del conocimiento en situaciones concretas. Así, el docente universitario se erige como un agente clave en la configuración de un proceso educativo eficaz y orientado hacia metas específicas, donde su liderazgo influyente contribuye al éxito y logro de objetivos académicos y personales.

Además de una visión clara, la dirección estratégica implica la implementación de planes y estrategias que ayuden a alcanzar los objetivos establecidos. Los líderes transformacionales en educación son proactivos y creativos al abordar desafíos, identificar oportunidades y tomar decisiones informadas para mejorar la calidad educativa. Estos líderes no temen innovar y adoptar enfoques pedagógicos nuevos y efectivos que respondan a las cambiantes necesidades de los estudiantes y la sociedad.

Varios autores han explorado esta temática, ofreciendo enfoques y aproximaciones teóricas que pueden orientar a los líderes educativos. [Fullan \(2001\)](#) destaca la importancia de una visión compartida y una dirección estratégica sólida para transformar las escuelas, haciendo hincapié en que el liderazgo escolar efectivo implica crear y comunicar una visión atractiva que motive a todos los actores clave a trabajar juntos hacia metas comunes.



Por su parte, [Senge \(1990\)](#) argumenta que una visión compartida se logra a través de un proceso continuo de aprendizaje organizacional, donde todas las partes interesadas participan activamente en la creación y desarrollo de la visión. Esta aproximación se basa en la idea de que la visión y la dirección estratégica en educación deben construirse de manera colaborativa, teniendo en cuenta las perspectivas y contribuciones de todos los miembros de la comunidad educativa.

[Gimeno \(2008\)](#) destaca la importancia de una visión estratégica en educación que responda a los desafíos y cambios sociales, culturales y tecnológicos actuales. Plantea la necesidad de que los líderes educativos generen una visión coherente con las nuevas demandas y contextos, propiciando una dirección estratégica que promueva la mejora continua de los procesos educativos. Esto exige como afirma [Rojas et al. \(2020, p. 243\)](#) “desafiar a los seguidores a pensar y repensar cómo se realizan las actividades, fomentando la motivación, reforzamiento y comportamiento de los involucrados”.

Inspiración y Motivación del Personal Educativo

El liderazgo transformacional educativo juega un papel crucial en la inspiración y motivación del profesorado, ya que se centra en estimular el cambio, fomentar el desarrollo y crear un entorno que impulse el crecimiento tanto personal como profesional de los educadores. El primero en establecer las bases del liderazgo transformacional fue James MacGregor Burns. En su obra seminal [Burns \(1978\)](#), sentó las bases del liderazgo transformacional. Él argumentó que este estilo de liderazgo se basa en la motivación y la inspiración, y va más allá de los simples intercambios transaccionales para centrarse en elevar las aspiraciones y moral de los seguidores. En el contexto educativo, este enfoque implica cultivar la pasión por la enseñanza, fomentar la innovación y promover un compromiso más profundo con la misión educativa.

Posteriormente, [Bass \(1985\)](#) expandió y refinó las ideas de Burns. En su obra destacó la importancia de los líderes transformacionales al inspirar a sus seguidores a trascender sus intereses personales en favor de objetivos más elevados. En el ámbito educativo, este enfoque impulsa a los líderes a cultivar un sentido compartido de propósito, enfocándose en metas educativas que van más allá de los resultados académicos y abordan el desarrollo integral de los estudiantes.

Sin embargo, este reto no resulta para nada fácil de alcanzar en los momentos actuales, cada vez surgen nuevos desafíos que exigen otras actitudes profesionales, razón por la cual es necesario reflexionar y abordar problemas con el fin de transformar el conocimiento y resolver problemas. De allí que el líder actual debe tener un perfil diferente al de décadas anteriores, ya que se le exige estar actualizado en conocimientos, tener habilidades estratégicas para manejar grupos, ser capaz de comunicarse efectivamente y tomar decisiones. Estos aspectos se consideran esenciales para ser líderes exitosos y competitivos en la actualidad.

[Dylan y Hargreaves \(2016\)](#) sostienen la importancia de crear una cultura escolar donde todos los



maestros se desarrollen continuamente para lograr el éxito de todos los estudiantes. El liderazgo transformacional se presenta como clave para inspirar y fomentar el cambio en la enseñanza, promoviendo un entorno donde el aprendizaje y la mejora constante sean valores fundamentales.

En tal sentido destaca la necesidad de líderes educativos que guíen y motiven a los maestros, impulsando un ambiente propicio para la excelencia educativa. Bajo esta concepción, el liderazgo transformacional puede ser un catalizador para el aprendizaje continuo de los docentes. De manera que es importante un liderazgo que fomente una cultura de mejora constante, donde los educadores se sientan apoyados y motivados a perfeccionar sus prácticas pedagógicas.

Un aspecto importante en el liderazgo transformador es la manera como pueden influir los hábitos en nuestra vida personal como en el ámbito laboral. Si analizamos ese poder de los hábitos siguiendo la perspectiva de [Duhigg \(2012\)](#), los hábitos pueden influir en la motivación y desempeño del personal educativo, pero se requieren estrategias para cambiar los hábitos negativos y fomentar los positivos.

En el dinámico ámbito académico y estudiantil, el líder transformacional emerge como el artífice de una revolución educativa que trasciende las aulas convencionales. Para ilustrar este concepto, imaginemos un escenario en el que las universidades no solo sean centros de conocimiento, sino auténticos impulsores de innovación. Nos referimos a un lugar donde los procesos educativos se reinventan de manera constante, dando espacio al florecimiento de tecnologías de vanguardia y transformando el entorno académico y comunitario en un crisol rebosante de oportunidades.

En este apasionante recorrido, el líder transformacional se erige como el catalizador que desencadena cambios significativos. La búsqueda de la excelencia no se limita a ser un lema, sino que se convierte en una filosofía que impulsa la formación profesional de los jóvenes. Nos referimos a una formación que va más allá de las aulas, preparando a los estudiantes para ser agentes proactivos y generadores de soluciones innovadoras.

En este contexto, las universidades no solo desempeñan un papel educativo, sino que también empoderan. Se transforman en fuentes de inspiración para una generación que no solo busca adquirir conocimientos, sino que anhela transformar su entorno y hacer frente a los desafíos del mañana. Surge así la necesidad de una revolución académica, donde el aprendizaje se entrelaza con la capacidad de crear, innovar y liderar el cambio. Lo crucial es prepararse para formar parte de una comunidad que no solo sueña con el futuro, sino que contribuye activamente a construirlo.

Una forma de manera de encaminarse para lograr un liderazgo transformacional en educación desde nuestra propia experiencia docente consiste en:

- **Crear un ambiente positivo:** Promover una cultura de respeto, inclusión y colaboración en todo el entorno educativo. Esto puede ser logrado a través de la implementación de programas de anti-bullying, actividades de integración, y promoviendo la comunicación abierta y el respeto entre estudiantes, profesores y personal administrativo.



- **Establecer metas claras:** Definir metas claras y específicas para los estudiantes y la comunidad educativa en general. Estas metas pueden ser de rendimiento académico, comportamiento, participación en actividades extracurriculares, entre otros. Al establecer metas y seguimiento de su progreso, se motiva a los estudiantes a adoptar hábitos positivos para alcanzar los objetivos establecidos.
- **Implementar programas de reconocimiento y recompensas:** Crear sistemas de reconocimiento y recompensas para estudiantes que demuestren hábitos positivos. Esto puede incluir premios, certificados, reconocimiento público o privilegios especiales. Estos programas ayudan a motivar a los estudiantes y refuerzan los hábitos positivos que se desean fomentar.
- **Promover la responsabilidad personal:** Enseñar a los estudiantes sobre la importancia de la responsabilidad personal y la toma de decisiones adecuadas. Fomentar la autodisciplina y la autoevaluación, para que los estudiantes se hagan responsables de sus propias acciones y aprendan a tomar decisiones positivas.
- **Ofrecer programas de formación y desarrollo:** Proporcionar programas de formación y desarrollo para estudiantes, profesores y personal educativo, que promuevan habilidades sociales, emocionales e intelectuales. Estos programas pueden incluir talleres de resolución de conflictos, habilidades de comunicación, inteligencia emocional, entre otros.
- **Fomentar la participación de los padres:** Involucrar a los padres en el proceso educativo y promover una comunicación abierta y constante entre la institución educativa y las familias. Organizar eventos y reuniones para discutir temas relevantes y brindar apoyo a los padres en la educación y crianza de sus hijos.
- **Modelar comportamientos positivos:** Los líderes y el personal educativo deben modelar comportamientos positivos y ser ejemplos a seguir para los estudiantes. Esto incluye la coherencia entre lo que se dice y se hace, así como la promoción de valores positivos como la honestidad, el respeto y la empatía.
- **Promover la autonomía:** Dar al profesorado la libertad de tomar decisiones y controlar su propio trabajo, fomentando un sentido de responsabilidad y empoderamiento. Esto puede contribuir a un ambiente donde el liderazgo transformacional pueda florecer, ya que los individuos se sienten más conectados con su trabajo y tienen más espacio para expresar su creatividad.
- **Maestría:** La motivación intrínseca está relacionada con el deseo de mejorar y crecer. Cuando los líderes fomentan la maestría, permiten que los miembros del equipo desarrollen y perfeccionen sus habilidades. Este enfoque puede alinearse con el liderazgo transformacional, ya que los líderes están interesados en el desarrollo personal y profesional de sus seguidores.



- **Propósito:** Cuando las personas sienten que su trabajo tiene un propósito más allá de simplemente ganar un salario, están más comprometidas. El liderazgo transformacional a menudo se basa en una visión compartida y un sentido de propósito colectivo, por lo que la motivación intrínseca que proviene de tener un propósito puede alimentar este tipo de liderazgo.

En el contexto expuesto, [Pink \(2010\)](#) defiende la idea que la motivación intrínseca, que se fundamenta en el deseo interno de realizar una actividad, resulta más efectiva que la motivación extrínseca, como aquella derivada de recompensas o castigos. En consecuencia, el autor sugiere diversas herramientas y estrategias destinadas a fomentar la motivación intrínseca, las cuales pueden ser aplicadas tanto en el ámbito organizacional general como, en particular, en el ámbito educativo. Dichas estrategias buscan promover la autonomía, el desarrollo de habilidades y la definición de un propósito claro.

Sin embargo, lo más importante en cualquier organización o equipo es comprender y comunicar el "por qué" de las acciones y metas. Los líderes que logran inspirar a su personal a través de un propósito significativo generan un mayor compromiso y motivación. Al respecto, [Sinek \(2009, p. 41\)](#) sostienen que: "Todos los grandes líderes y organizaciones, independientemente de su tamaño o industria, actúan y se comunican desde adentro hacia afuera".

Fomento de un Ambiente de Aprendizaje Positivo

Generar positividad en el liderazgo transformacional educativo es fundamental para inspirar a los demás, fomentar un entorno de aprendizaje positivo y lograr cambios significativos en la comunidad educativa. Aquí hay algunas estrategias que pueden ayudar a cultivar un liderazgo transformacional positivo en el ámbito educativo:

- **Promoción de una comunicación abierta y transparente:** En una institución educativa fomentamos una comunicación franca y transparente, cuando damos espacio para escuchar las inquietudes y sugerencias tanto de los miembros del equipo como de la comunidad educativa. En este contexto, destacamos la relevancia de considerar las perspectivas de [Hargreaves y O'Connor \(2018\)](#), quienes enfatizan la importancia de trabajar en equipo para establecer entornos de aprendizaje colaborativo. Además es importante compartir conocimientos entre los docentes y de aprender mutuamente. Aplicar los principios de colaboración, confianza y comunicación, contribuyendo así a la construcción de una cultura de aprendizaje en el aula. Pero también es vital compartir información de manera transparente para que todos estén informados sobre los objetivos, desafíos y logros del proceso de transformación.
- **Inspiración y visión compartida:** Desde nuestra experiencia, creemos firmemente que en una institución educativa es crucial compartir una visión clara y motivadora para el futuro. Esta práctica ayuda a que todos los involucrados comprendan el propósito y las



metas detrás de los cambios propuestos. Además, consideramos esencial inspirar a los demás, resaltando los valores positivos y celebrando los logros, incluso los pequeños, a lo largo del proceso de transformación.

En nuestra opinión, la clave reside en fomentar una actitud de aprendizaje permanente entre los profesores, alentándolos a trabajar en equipo para compartir conocimientos y estrategias pedagógicas. Crear un entorno de aprendizaje donde los profesores puedan interactuar, aprender y compartir ideas es fundamental. Como sugiere Fullan (2001), tener una visión clara y motivadora es esencial para guiar los procesos de cambio en las instituciones educativas. Siguiendo la perspectiva de Senge (1990), la visión compartida se destaca como uno de los componentes clave para la creación de organizaciones educativas que aprenden, ya que puede unir a las personas hacia objetivos comunes.

En este sentido, respaldamos la idea expresada por Kotter (1996) sobre la necesidad de establecer una visión clara y convincente como el primer paso fundamental en cualquier proceso de cambio. Además, creemos que una visión clara puede orientar la evaluación y mejorar el aprendizaje. Asimismo, compartimos la argumentación de Barber (2013) acerca que una visión convincente es esencial para movilizar a las personas hacia objetivos educativos específicos.

- **Empoderamiento y desarrollo profesional:** En una institución educativa se debe facilitar oportunidades para el desarrollo profesional y el crecimiento personal de los miembros del equipo. Esto puede incluir capacitaciones, talleres y programas de mentoría.

Al respecto, Covey (2004) destaca la importancia de empoderar a los individuos para que asuman la responsabilidad de su propio desarrollo profesional y personal. En este contexto, las oportunidades para el desarrollo profesional son fundamentales, y autores como Senge (1990) abogan por la creación de entornos organizativos que fomenten el aprendizaje continuo y el crecimiento personal.

Las capacitaciones, talleres y programas de mentoría mencionados en el texto son estrategias específicas para facilitar el desarrollo profesional. Según Tannenbaum y Yukl (1992), la formación y el desarrollo son elementos clave en el empoderamiento de los empleados, ya que les proporcionan las habilidades y conocimientos necesarios para asumir mayores responsabilidades. Además, la mentoría, según Kram (1985), contribuye al desarrollo de habilidades interpersonales y al crecimiento personal al proporcionar orientación y apoyo. Fomentan la participación activa de los educadores en la toma de decisiones y la implementación de cambios, permitiéndoles sentirse parte integral del proceso.

- **Cultura de colaboración y apoyo mutuo:** Se debe promover una cultura donde la colaboración sea valorada y se fomente el trabajo en equipo. Esto puede incluir la creación de espacios para compartir ideas y recursos. Brindar apoyo emocional y profesional a los miembros del equipo. Reconocer y celebrar los esfuerzos individuales y colectivos.



En este sentido, diversos autores respaldan la importancia de cultivar un entorno que valore y promueva la colaboración.

Según [Robbins y Judge \(2019\)](#), la colaboración efectiva es un componente clave para mejorar el rendimiento de los equipos y alcanzar objetivos organizacionales. Estos autores sostienen que una cultura de colaboración no solo implica trabajar juntos en proyectos específicos, sino también compartir ideas y recursos de manera continua.

Asimismo, [Katzenbach y Smith \(1993\)](#) destacan que el trabajo en equipo no solo se trata de la tarea en sí, sino también del apoyo mutuo entre los miembros. También es importante la interdependencia positiva entre los miembros del equipo, lo que contribuye a un ambiente donde cada individuo se siente respaldado.

La creación de espacios para compartir ideas y recursos se alinea con la perspectiva de [Senge \(1990\)](#), quien aboga por la importancia de la "mente compartida". Este concepto implica la construcción de una visión colectiva y la capacidad de los miembros del equipo para compartir sus conocimientos y aprender unos de otros.

En relación con el apoyo emocional y profesional, autores como [Maslach y Leiter \(2016\)](#) señalan que un ambiente laboral que brinda respaldo emocional reduce el agotamiento y mejora el bienestar psicológico de los empleados. La inclusión de este tipo de apoyo contribuye a fortalecer los lazos entre los miembros del equipo, generando un sentido de pertenencia.

El reconocimiento y la celebración de los esfuerzos individuales y colectivos, como menciona [Pink \(2010\)](#) son elementos fundamentales para motivar a los colaboradores. El reconocimiento no solo se trata de recompensas tangibles, sino también de la valoración del esfuerzo y la contribución al logro de metas comunes.

- **Reconocimiento y celebración:** De acuerdo con [Byrd et al. \(2017\)](#), en el contexto educativo, el reconocimiento público de los logros y contribuciones de educadores, estudiantes y demás miembros del personal es esencial para fortalecer la cohesión y el espíritu comunitario. La organización de eventos o ceremonias específicamente diseñados para celebrar hitos importantes no solo fomenta un sentido de logro, sino que también demuestra aprecio por el arduo trabajo desempeñado por la comunidad educativa.
- **Flexibilidad y adaptabilidad:** Según [Zarkadakis \(2021\)](#), la flexibilidad y la adaptabilidad son atributos de liderazgo esenciales en el mundo en constante cambio actual. El líder que se muestra flexible ante los desafíos y cambios es más capaz de influir positivamente en su equipo y en la organización. Esto anima a la innovación y al aprendizaje continuo.
- **Cuidado del bienestar:** La literatura indica que el líder empático y consciente del bienestar debe priorizar el bienestar emocional y físico de los miembros del equipo ([Craw-](#)



ford, 2019). Esto se logra a través de la implementación de políticas y prácticas que apoyen un ambiente saludable y equilibrado. Aportaciones de Marzano, Fink y Heflebower (2018) y Marzano y Heflebower (2011) indican que la resiliencia se puede fomentar mediante el proporcionar recursos y herramientas para ayudar a los educadores a gestionar el estrés y las demandas del trabajo.

Desarrollo de Habilidades de Comunicación y Escucha Activa

Un aspecto que resulta trascendental en el liderazgo transformacional educativo es el aprendizaje transformacional son las habilidades de comunicación y escucha. Estas habilidades permiten establecer y mantener una efectiva comunicación con todos los miembros de la comunidad educativa.

Robbins y Judge (2017) afirman que la comunicación eficaz es esencial para que los líderes puedan transmitir su visión y objetivos, así como para obtener retroalimentación y comprensión de los demás. A través de una comunicación clara y coherente, los líderes educativos pueden inspirar a su equipo y motivarlos a alcanzar metas comunes.

Por otro lado, Covey (2004) señala la importancia de la escucha activa como una habilidad esencial en el liderazgo. La escucha activa implica entender no solo las palabras pronunciadas por los demás, sino también las emociones y necesidades subyacentes. Como líder transformacional educativo, es importante escuchar atentamente a los maestros, estudiantes, padres y demás miembros de la comunidad, para poder comprender sus preocupaciones y necesidades, y así tomar decisiones y acciones acordes a ellas.

La falta de habilidades de comunicación y escucha activa puede dificultar el liderazgo transformacional en educación por varias razones como:

- **Limita la capacidad de transmitir una visión clara:** El liderazgo transformacional implica tener la capacidad de comunicar de manera efectiva una visión inspiradora que motive a los demás a trabajar hacia un objetivo común. Si un líder carece de habilidades de comunicación, es probable que no pueda transmitir su visión de manera clara y persuasiva.
- **Dificulta la creación de relaciones de confianza:** Para liderar de manera transformacional, es crucial establecer relaciones de confianza con los miembros del equipo. La falta de habilidades de comunicación puede dificultar la construcción de esta confianza, ya que los demás pueden percibir al líder como poco receptivo o poco interesado en sus preocupaciones y opiniones.
- **Limita el intercambio de ideas y la retroalimentación:** La escucha activa es una habilidad fundamental para un líder transformacional. Al escuchar activamente a los demás, los líderes pueden recopilar información valiosa, generar nuevas ideas y tomar decisiones informadas. La falta de habilidades de escucha activa puede dar lugar a un ambiente de



comunicación unidireccional, donde las ideas y la retroalimentación son ignoradas o descartadas.

- **Dificulta la gestión del cambio:** El liderazgo transformacional implica gestionar y promover el cambio en la organización educativa. Para lograrlo, es importante poder comunicar claramente los beneficios del cambio, involucrar a los miembros del equipo en el proceso y manejar las resistencias al cambio de manera efectiva. La falta de habilidades de comunicación puede dificultar todas estas etapas del proceso de cambio.

Evaluación y Mejora Continua en el Contexto Educativo:

Marzano (2005) subraya la importancia de implementar un enfoque evaluativo en la educación, en el cual los líderes escolares se comprometan activamente con el proceso de evaluación y mejora de su institución. Esto implica establecer metas claras, recopilar datos relevantes y utilizarlos de manera efectiva para tomar decisiones fundamentadas.

Es igualmente esencial utilizar diversas herramientas y procesos, como la observación en el aula, las pruebas estandarizadas y las evaluaciones formativas, para medir el progreso de los estudiantes y evaluar la calidad de la enseñanza. Los líderes escolares deben ser capaces de analizar los resultados de estas evaluaciones y utilizarlos para identificar áreas de mejora y desarrollar estrategias eficaces para abordarlas.

No obstante, también se debe otorgar una gran importancia a la retroalimentación y al desarrollo profesional continuo de los docentes. Por ende, los líderes escolares deben proporcionar retroalimentación constructiva y ofrecer oportunidades de crecimiento a los maestros para que puedan mejorar su práctica docente. Esto implica proveer el apoyo, capacitación y recursos necesarios para garantizar un aprendizaje de calidad para todos los estudiantes.

En cuanto a la mejora continua, Fullan (2001) señala que no se limita únicamente al rendimiento académico de los estudiantes, sino que implica la participación de toda la comunidad educativa. En el liderazgo transformacional, es fundamental fomentar la mejora continua, no limitándose a la gestión de las tareas diarias, sino motivando, inspirando y empoderando a los demás para alcanzar objetivos comunes.

Robinson et al. (2016), por su parte, destacan la relación entre el liderazgo transformacional y el rendimiento de los estudiantes. Este tipo de liderazgo crea un entorno positivo y de apoyo, lo que permite a los maestros sentirse capacitados y motivados para mejorar su práctica docente. Los líderes transformacionales se centran en establecer metas claras, comunicar expectativas, fomentar la colaboración y brindar oportunidades de desarrollo profesional. Numerosos estudios respaldan la relación entre el liderazgo transformacional y la mejora de los resultados educativos, ya que estos líderes tienen un enfoque centrado en el aprendizaje y la enseñanza, establecen expectativas elevadas y proveen los recursos y el apoyo adecuados para que los docentes puedan mejorar su práctica.



Glickman (1987) citado por Glickman (2002) afirma que los líderes viven con las expectativas que tienen para los demás, siendo abiertos y dispuestos a ser escrutados en cuanto a cómo llevan a cabo su propio trabajo profesional. Aquellos educadores que no pueden practicar públicamente el acto de mejora continua a lo largo del tiempo deben ya sea irse por voluntad propia, trasladarse a un entorno diferente o ser despedidos. ¡Claramente, este no es un trabajo fácil!

A los maestros que son considerados competentes después del primer ciclo se les pide que establezcan sus propias metas de enseñanza en el aula y planes de crecimiento profesional. Los ciclos posteriores de observaciones y conferencias ya no están vinculados a la evaluación, sino más bien a comentarios sobre sus planes de crecimiento.

Errores a evitar en el liderazgo transformacional

Podríamos decir con Villalba (2014), existen varios errores que son perjudiciales para establecer un verdadero liderazgo transformacional en educación. En primer lugar, algunos directivos no reconocen la importancia de la comunicación como una responsabilidad inherente a su posición. Además, no consideran el impacto que sus acciones comunicativas pueden tener en la organización.

Otro error común es la falta de un discurso unificado por parte de los directivos, lo cual resulta en contradicciones evidentes. Esta falta de coherencia en el mensaje transmitido crea conflictos que finalmente repercuten en los empleados de nivel inferior. Además, algunos directivos no comparten la misma visión que la organización, lo cual genera discrepancias y tensiones en el ambiente laboral.

De igual manera, es preocupante la falta de conciencia de los efectos de sus acciones en el personal. Muchos directivos no consideran las repercusiones de su comportamiento en la plantilla profesoral, lo cual puede generar desmotivación y falta de compromiso. Por último, algunos directivos se centran únicamente en aspectos operativos al transmitir información, sin tener en cuenta otros aspectos relevantes para la institución educativa.

Conclusiones

Después de abordar el tema, concluimos que el liderazgo transformacional va más allá al ser una fuente de inspiración motivacional, mediante el establecimiento de un modelo de rol carismático y la articulación de una visión de futuro compartida. Además, reconocemos y consideramos las diferencias individuales entre los seguidores. El liderazgo transformacional facilita la estimulación intelectual al cuestionar las antiguas suposiciones y el statu quo para fomentar el pensamiento creativo.

Pensamos también que los distintos autores mencionados brindan enfoques y conceptos que nos permiten comprender la importancia de una visión y dirección estratégica en educación. Estas obras pueden ser utilizadas como referentes teóricos por los líderes educativos para orientar nuestra labor y promover una gestión efectiva de las instituciones educativas.



Creemos también que el liderazgo transformacional educativo, según la perspectiva de diversos autores a lo largo de los años, se presenta como un marco sólido para inspirar y motivar al personal educativo. Nosotros, como líderes, no solo nos centramos en metas académicas, sino que también buscamos el desarrollo integral de los educadores, creando un entorno propicio para el aprendizaje continuo y la innovación en la educación.

El liderazgo transformacional, respaldado por una visión clara y una dirección estratégica efectiva, es esencial para nuestro éxito en el ámbito educativo. Nosotros, como líderes transformacionales, inspiramos, motivamos y empoderamos a educadores y estudiantes, creando un ambiente propicio para el aprendizaje y el crecimiento personal. Al adoptar un enfoque transformacional, nuestras instituciones educativas pueden alcanzar niveles más altos de excelencia académica y preparar a los estudiantes para un futuro prometedor en un mundo en constante cambio.

También concluimos que las habilidades de comunicación y escucha activa son esenciales en el liderazgo transformacional educativo, ya que nos permiten establecer una comunicación efectiva, transmitir la visión y objetivos, motivar e inspirar a los demás, así como comprender las necesidades y preocupaciones de la comunidad educativa. Estas habilidades son fundamentales para generar un ambiente de confianza y cooperación, y lograr la transformación necesaria en el ámbito educativo.

Finalmente, creemos que la creación de una cultura de colaboración y apoyo mutuo en nuestro entorno laboral, que incluya la facilitación de espacios para compartir ideas, el respaldo emocional y profesional, así como el reconocimiento de los esfuerzos individuales y colectivos, está respaldada por diversos autores que destacan la importancia de estos elementos para nuestro éxito organizacional y el bienestar de los miembros del equipo.

Referencias

- Barber, M. (2010). *Deliverology 101: A Field Guide For Educational Leaders*. Publisher Corwin.
- Covey, S. R (2004). *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva*. Paidós.
- Crawford, C. B. (2019). *Building resilience in education: A guide to developing staff and students who flourish*. London: Bloomsbury.
- Fullan, M. (2001). *Liderando en una cultura de cambio*. Editorial Paidós.
- García-Guiu, C., Molero, F., & Moriano, J. A. (2015). Authentic leadership and its influence on group cohesion and organizational identification: The role of organizational justice as a mediating variable. *Revista de Psicología Social*, 30(1), 60–88. <https://doi.org/10.1080/02134748.2014.987539>
- Gimeno, S. J. (2008). *Educación y aprendizaje en una sociedad incierta*. Ediciones Morata.



- Glickman, C. D. (2002). *Leadership for learning: how to help teachers succeed*. Association for Supervision and Curriculum Development. https://www.academia.edu/16591880/Leadership_for_Learning
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative Professionalism: When Teaching Together Means Learning for All*. Publischer Corwin.
- Katzenbach, J. R., & Smith, D. K. (1993). *The Wisdom of Teams: Creating the High-Performance Organization*. Harvard Business Review Press.
- Kotter, J. P. (1996). *Leading Change. Why Transformation Efforts Fail*. Harvard Business School Press.
- Kram, K. E. (1985). *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life*. University Press of America.
- Marzano, R. J. (2005). *School Leadership That Works: From Research to Results*. Editorial: ASCD.
- Marzano, R. J., & Heflebower, T. H. (2011). *Reinventing teacher evaluation*. Corwin.
- Marzano, R. J., Fink, T. M., & Heflebower, T. H. (2018). *Harnessing the power of observation to inform and transform teaching*. Corwin.
- Pink, D. H. (2010). La sorprendente verdad sobre qué nos motiva. Editorial: Editorial Gestión 2000.
- Robbins, E. (2014). *Liderazgo emocionalmente inteligente*. Editorial McGraw-Hill Interamericana.
- Robbins, S. P. y Judge, T. A. (2017). *Comportamiento organizacional*. Pearson.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2016). El impacto del liderazgo en los resultados escolares. OECD Education Working Papers, 58. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4). <https://doi.org/10.15366/reice2014.12.4.00>
- Rojas, C. O. A., Vivas, E. A. D., Mota, S. K. T. y Quiñonez, F. J. Z. (2020). El liderazgo transformacional desde la perspectiva de la pedagogía humanista. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 28, pp. 237-262. <https://www.redalyc.org/journal/4418/441861942010/441861942010.pdf>
- Senge, P. (1990). *La quinta disciplina: cómo fomentar el aprendizaje en la organización*. Granica.
- Sinek, S. (2009). *Start With Why: How Great Leaders Inspire Everyone to Take Action*. Portafolio.
- Tannenbaum, R. & Yukl, G. (1992). Training and development in work organizations. *Annual Review of Psychology*, 43(1), 399-441. <https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/an>



nurev.ps.43.020192.002151

Villalba, J. (2014). Liderazgo transformacional y comunicación. Blog *Think Big / Empresas*, 22 octubre, 2014. <https://empresas.blogthinkbig.com/liderazgo-transformacional-y-comunicacion/>

Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2019). Understanding the Burnout Experience: Recent Research and Its Implications for Psychiatry. *World Psychiatry*, 15, 103-111. <https://doi.org/10.1002/wps.20311>

Byrd, D., Simon, L., Brown, B. (2017). Creating communities of practice to sustain professional learning. *Educational Leadership*, 74(8), 18-22. <https://doi.org/10.1177/0013162417708001>

Zarkadakis, G. (2021). *The Future of Leadership: Rise of AI, Robotics and Ethics*. Kogan Page Publisher



Relación entre orientación vocacional e inteligencias múltiples: una perspectiva científica inseparable

Relationship between vocational guidance and multiple intelligences: an inseparable scientific perspective

 Carlos Andrés Vesga Galvis*
<https://orcid.org/0009-0004-5034-3658>
Bucaramanga, Santander / Colombia

 Katherine Johana Ramírez Jiménez**
<https://orcid.org/0009-0005-3327-3704>
Bucaramanga, Santander / Colombia

 Edilsa Flórez Zambrano***
<https://orcid.org/0009-0008-6435-7662>
Bucaramanga, Santander / Colombia

Recibido: Julio/28/2023 **Revisado:** Agosto/14/2023 **Aceptado:** Noviembre/27/2023 **Publicado:** Enero/10/2024

Cómo citar: Vesga, G. C. A., Ramírez, J. K. J. y Flórez, Z. E. (2024). Relación entre orientación vocacional e inteligencias múltiples: una perspectiva científica inseparable. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 5(9), 123-135. <https://doi.org/10.59654/c3bbwe78>

* Magister en Tecnologías Digitales Aplicadas a la Educación. Docente de la básica secundaria y media en el área de tecnología e informática en el municipio de Girón Santander. Email de contacto: carlos.vesga30@gmail.com

** Magister en Tecnologías Digitales Aplicadas a la Educación. Docente de todas las áreas en la básica primaria en el municipio de Bucaramanga Santander. Email de contacto: katycada@gmail.com

*** Magister en Gestión de la Tecnología Educativa. Docente de la básica secundaria en el área de inglés. Docente de la básica secundaria en el área de inglés el municipio de Girón Santander.



Resumen

El artículo trata sobre la relación entre la orientación vocacional y las inteligencias múltiples. Las personas pueden experimentar y probar diferentes opciones y caminos profesionales, lo que implica realizar investigaciones, hablar con personas que trabajan en diferentes industrias, realizar pasantías o prácticas profesionales, y participar en actividades de desarrollo personal y profesional. Es necesario que las actividades y decisiones tomadas durante este proceso estén en consonancia con los objetivos y metas del estudiante, de manera que se genere un sentido de coherencia y propósito en su camino de desarrollo. Sin embargo, la mayoría de las veces esta responsabilidad se deja en manos de los estudiantes. Los docentes, consejeros u orientadores de las instituciones educativas poco esfuerzo hacen por desarrollar una orientación que augure mejores logros en los estudiantes al momento de elegir su carrera universitaria. En este sentido el artículo analiza la orientación vocacional desde la perspectiva de diferentes teorías y como se puede lograr un mejor propósito si se considera la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner en relación con la orientación y elección vocacional. Finalmente, se mencionan algunos recursos prácticos para tomar decisiones educativas.

Palabras clave: Orientación vocacional, elección vocacional. Teorías sustantivas, inteligencias múltiples..

Abstract

The article deals with the relationship between vocational guidance and multiple intelligences. People can experience and explore different career options and paths, which involves conducting research, talking to people working in different industries, doing internships or professional practice, and engaging in personal and professional development activities. It is necessary for the activities and decisions made during this process to be in line with the student's goals and objectives, so as to generate a sense of coherence and purpose in their developmental path. However, most of the time, this responsibility is left in the hands of the students. Teachers, counselors, or career advisors in educational institutions make little effort to develop guidance that promises better achievements for students when choosing their college major. In this sense, the article analyzes vocational guidance from the perspective of different theories and how a better purpose can be achieved if Howard Gardner's theory of multiple intelligences is considered in relation to vocational guidance and choice. Finally, some practical resources for making educational decisions are mentioned..

Keywords: Vocational guidance, vocational choice, substantive theories, multiple intelligences.

Introducción

La elección de una carrera es una de las decisiones más importantes que una persona puede tomar en su vida. Sin embargo, muchas veces esta elección se hace sin tener en cuenta las habilidades y aptitudes de cada individuo, lo que puede llevar a una insatisfacción laboral y personal. Es por eso que la orientación vocacional se ha convertido en una herramienta



fundamental para ayudar a las personas a descubrir cuál es la actividad o profesión que les genera mayor satisfacción y realización personal. En este contexto, la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner ha cobrado gran relevancia, ya que reconoce que cada individuo tiene fortalezas y habilidades únicas que deben ser consideradas al momento de elegir una carrera. En este artículo se explorará la relación entre la orientación vocacional desde diversas teorías como la de inteligencias múltiples, y se presentan algunas herramientas prácticas para tomar decisiones educativas informadas.

Orientación vocacional

La orientación vocacional es un proceso fundamental en la vida de todo individuo, pues implica un conocimiento profundo de uno mismo para descubrir cuál es la actividad o profesión que nos genera una mayor satisfacción y realización personal. Antes de adentrarnos en este proceso, es esencial comprender qué es la vocación en sí misma.

El término "vocación" proviene del latín *vocare*, que significa "llamado" o "acción de llamar". En este sentido, la vocación se refiere a la inclinación de un sujeto hacia una acción o actividad determinada, en la cual se aspira a alcanzar un grado máximo de realización. Esta inclinación puede ser de tipo artístico, profesional o laboral, y se constituye como una fuerza interna que nos impulsa a centrarnos en un objetivo específico.

D' Egremy (2022, p.7) define la vocación como "la disposición particular de cada individuo para elegir la profesión u oficio que desea estudiar y ejercer, de acuerdo con sus aptitudes, características psicológicas, físicas y motivaciones". En tal sentido, el proceso de elección de carrera y desarrollo profesional es fundamental en la vida de una persona, ya que la elección de una carrera o profesión puede tener un impacto significativo en su satisfacción laboral, su desarrollo personal y su bienestar general. Es importante elegir una carrera que se alinee con los intereses, habilidades y valores de cada individuo, ya que esto contribuirá a su éxito y felicidad en el ámbito laboral.

La orientación vocacional juega un papel clave en este proceso, ya que brinda herramientas y recursos para que las personas puedan explorar y conocerse a sí mismas, identificar sus fortalezas y debilidades, y comprender cuáles son sus intereses, valores y metas profesionales. Además, la orientación vocacional proporciona información sobre diferentes opciones de carrera, tendencias laborales, requisitos educativos y oportunidades de desarrollo profesional.

La orientación vocacional también ayuda a las personas a superar dudas, indecisiones o miedos que puedan surgir durante el proceso de elección de carrera. Proporciona un espacio seguro y confidencial para que las personas puedan expresar y explorar sus inquietudes y recibir apoyo y orientación.

Sin embargo, de acuerdo con Vidales (2013), existen otras perspectivas que se centran en la experiencia de bienestar asociada con la actividad desempeñada, es decir, en ser conducido



hacia un propósito o destino. En este sentido, encontrarse ubicado vocacionalmente implica llevar a cabo el trabajo de manera placentera, interesada y eficiente, brindando alegría, amabilidad y atención a aquellos con quienes se trabaja o se ofrece un servicio profesional.

Adicionalmente, de acuerdo con el [Ministerio de Educación de Perú \(2013\)](#), se sostiene que la vocación es un proceso que se inicia desde las primeras etapas del desarrollo de los niños, a través de la comprensión de su entorno, la diversidad de juegos y exploraciones que influyen en su futura vocación. Este proceso implica la formación de valores, el desarrollo de identidad, autoestima y personalidad, así como el descubrimiento de capacidades apropiadas. De esta forma, la vocación se entrelaza con las oportunidades y limitaciones de la realidad.

Importancia de la orientación vocacional en el proceso de elección de carrera

La orientación vocacional juega un papel fundamental en el proceso de elección de carrera ya que ayuda a los individuos a tomar decisiones informadas sobre su futuro académico y profesional. En correspondencia a lo expuesto hay que mencionar que la elección vocacional es un proceso complejo que involucra la consideración de varios factores internos y externos. En primer lugar, los intereses y habilidades de una persona desempeñan un papel fundamental en la elección de una profesión. Es importante que el individuo se sienta atraído y tenga habilidad para realizar las tareas y actividades asociadas a la carrera que elija. Además, los valores y la personalidad también deben ser considerados, ya que una profesión debe estar en línea con los principios y la forma de ser de la persona. [Heppner et al. \(1994\)](#) enfatizan la importancia de los intereses, habilidades y valores sociales en la elección vocacional.

Sin embargo, estos factores internos no son los únicos que influyen en la elección vocacional. También se ven afectados por factores externos, como el género y el nivel socioeconómico. Estereotipos profesionales y expectativas culturales pueden limitar las opciones profesionales de una persona, especialmente en sociedades donde ciertas carreras son consideradas más apropiadas para hombres o mujeres. [Ducoing \(2005\)](#) afirma que son de especial relevancia el género, el nivel socioeconómico y los estereotipos profesionales arraigados en la sociedad. Además, el nivel socioeconómico puede influir en la posibilidad de acceder a determinadas profesiones, ya que algunas requieren de una inversión económica significativa. [González y Lessire \(2005\)](#) agregan a la lista de influencias determinantes el género, el origen socioeconómico, así como las presiones ejercidas por el entorno familiar y las amistades cercanas.

La elección vocacional también tiene como objetivo encontrar una profesión en la que una persona pueda desarrollarse plenamente y aprovechar al máximo sus habilidades y talentos. Es importante que una persona encuentre una carrera que le permita expresarse y crecer tanto personal como profesionalmente. Además, es necesario considerar la demanda y la oferta en la población económicamente activa. No tiene sentido elegir una profesión en la que haya poca demanda o pocas oportunidades de empleo, ya que esto podría dificultar el desarrollo laboral y tener consecuencias negativas en la vida económica de la persona. Los estudios De Garay (2001). Asimismo, [De La Mano y Moro \(2013\)](#) han reportado que las metas personales, profe-



sionales y académicas de los estudiantes desempeñan un papel significativo en esta elección.

Existen estudios que le asignan gran importancia a la orientación vocacional en la elección de carrera. De esta manera, Yamada y Castro (2013), han encontrado que un alto porcentaje significativo de egresados de la educación superior muestran su arrepentimiento de la decisión que tomaron para ingresar a una carrera universitaria. Por su parte, Quispe (2014) se refiere a la importancia de una elección acorde a la orientación vocacional de cada individuo, estos sería una manera evitar y prevenir descontento y frustración a futuro en los estudiantes.

Teorías y enfoques relevantes para desarrollar la orientación vocacional

Existen varias teorías y enfoques relevantes en el campo de la orientación vocacional. Algunas de las más destacadas son:

- **Teoría del desarrollo de la carrera.** Según la teoría propuesta por Donald Super, el proceso de elección vocacional se da a lo largo de toda la vida y está influenciado por diversos factores como la personalidad, los intereses, las habilidades y el entorno socioeconómico. Super (1968) sostiene que el desarrollo profesional se divide en dos etapas: la etapa de crecimiento y la etapa de exploración.

En la etapa de crecimiento, que abarca desde el nacimiento hasta los 14 años, se da lugar a la exploración, búsqueda de información e identificación. Durante este periodo, las personas buscan referencias en figuras significativas de su entorno como la escuela, la familia y la comunidad, entre otras. Estas figuras juegan un papel importante en el descubrimiento de información sobre sí mismas y en el desarrollo del concepto del Yo. En esta etapa, las preferencias ocupacionales están más relacionadas con las necesidades emocionales de la persona y no tanto con sus aptitudes e intereses profesionales. Además, estas preferencias tienden a cambiar con el tiempo.

Según Busot (1995), el estadio de crecimiento se divide en las siguientes etapas: (a) *Etapa de fantasía*: Desde el nacimiento hasta los 11 años, caracterizada por la búsqueda de placer, atracción por actividades relacionadas con el poder, distorsión de la percepción del tiempo, falta de objetividad, búsqueda de aventuras, excitación y cuestionamiento de la fantasía. (b) *Etapa de interés*: Se manifiesta entre los 11 y 12 años, en ella se desarrollan intereses basados en las preferencias personales del individuo, que pueden cambiar de forma inestable. Asimismo, comienza el contacto con la realidad ocupacional y se comprende que la toma de decisiones debe basarse en las propias motivaciones e intereses. (c) *Etapa de capacidad*: Se extiende desde los 13 hasta los 14 años, es el momento en el que las aptitudes y capacidades individuales se consolidan, ya que se ponen en práctica a través de diferentes actividades como juegos, deportes, tareas domésticas y escolares. Además, se fortalece el autoconcepto del individuo.

En lo que concierne a la etapa de exploración se refiere al proceso de investigación y



descubrimiento de intereses, habilidades, valores y personalidad de una persona. Esta etapa es parte del modelo de desarrollo de la carrera propuesto por Super, que también incluye las etapas de crecimiento, establecimiento, mantenimiento y declinación.

Durante la etapa de exploración, las personas suelen tener la oportunidad de experimentar y probar diferentes opciones y caminos profesionales. Esto implica realizar investigaciones, hablar con personas que trabajan en diferentes industrias, realizar pasantías o prácticas profesionales, y participar en actividades de desarrollo personal y profesional. Investigadores como [Morán et al. \(2012\)](#) sostienen que esta etapa ocurre entre los 15 a 24 años. En ella los individuos ponen a prueba las conductas aparecidas de la etapa anterior, y el desempeño de roles en la fantasía y en la realidad se conjugan para tratar de cumplir la tarea vocacional más importante de la adolescencia: definir el problema de la elección". Esto quiere decir que el adolescente procura afianzar sus habilidades y capacidades pero también puede modificar y reajustar el concepto de sí mismo debido a que desempeña diferentes roles.

En Colombia, la teoría de Super se puede aplicar para explicar el proceso de desarrollo profesional en diferentes etapas de la educación. En la Educación Secundaria, que comprende las edades de 11 a 14 años, los adolescentes se dedican a descubrir y asimilar valores, intereses y necesidades. Durante la Educación Media, que abarca los 15 a 16 años, y la Educación Superior, que va de los 17 a los 21 años, los jóvenes buscan información sobre oportunidades educativas y carreras universitarias.

- **La teoría de la motivación.** Inicialmente uno de sus propulsores ha sido Maslow. Su teoría de la jerarquía de necesidades establece que las personas tienen diferentes niveles de necesidades, que van desde las más básicas (fisiológicas) hasta las más complejas (autorrealización). Según Maslow, las personas están motivadas a satisfacer estas necesidades en orden jerárquico. Argumenta [Cano \(2008\)](#) la teoría de Maslow concibe la motivación desde un enfoque humanístico para ello realizó una jerarquización de las necesidades humanas y que se satisfacen según el orden de la misma.

La teoría de la motivación y la orientación vocacional están relacionadas en el sentido que ambas se centran en comprender y explicar los factores que influyen en las decisiones y comportamientos de las personas en relación con su carrera o trabajo.

La teoría de la motivación se refiere al estudio de los procesos psicológicos que impulsan y dirigen el comportamiento humano. Examina cómo las necesidades, deseos, metas y expectativas afectan la forma en que las personas se sienten motivadas y responden a diferentes estímulos y situaciones.

La orientación vocacional, por otro lado, se ocupa de ayudar a las personas a tomar decisiones de carrera informadas y satisfactorias. Esto implica explorar y comprender las habilidades, intereses, personalidad y valores individuales, así como las demandas y



oportunidades presentes en el entorno laboral. El objetivo principal de la orientación vocacional es ayudar a las personas a encontrar un trabajo o carrera que sea congruente con sus características y metas personales.

En este sentido, la teoría de la motivación puede ser aplicada en la orientación vocacional para comprender qué factores motivan a las personas a elegir una determinada carrera o profesión. Por ejemplo, alguien puede estar motivado por la búsqueda de éxito y reconocimiento, mientras que otro puede estar motivado por la pasión o el deseo de contribuir a la sociedad. La comprensión de estas motivaciones puede ayudar a los orientadores a guiar a las personas hacia carreras que sean significativas y satisfactorias para ellos.

Además, la teoría de la motivación también puede ofrecer herramientas y estrategias para promover la motivación y el compromiso en el desarrollo de la carrera. Esto puede incluir establecer metas claras, fomentar la autodeterminación y la autonomía, proporcionar retroalimentación positiva y crear un entorno de trabajo que promueva la satisfacción y el crecimiento personal.

Cabe destacar que en la orientación educativa es necesario considerar la motivación interna y externa propuesta por McClelland y Atkinson. La relación entre la orientación educativa y la motivación interna y externa radica en el hecho de que la orientación educativa puede influir en la motivación de los estudiantes. La orientación educativa puede ayudar a los estudiantes a desarrollar una motivación interna al proporcionarles información, apoyo emocional y recursos prácticos para tomar decisiones educativas. Por ejemplo, los consejeros u orientadores pueden ayudar a los estudiantes a identificar sus intereses y fortalezas y a conectarse con oportunidades educativas que se alineen con sus metas personales. Finalmente, la orientación educativa también puede influir en la motivación externa de los estudiantes al proporcionarles incentivos y recompensas externas. Por ejemplo, la orientación educativa puede ofrecer becas, premios o reconocimientos a los estudiantes que logren ciertos objetivos académicos.

- **Teoría del modelo de activación del desarrollo vocacional y personal o de los Modelos Interactuantes (MID).** Esta teoría ha sido propuesta por Pelletier se basa en la idea de que el desarrollo de la carrera y la identidad personal están interconectados y se influyen mutuamente. [Pelletier \(1978\)](#) señala que la elección vocacional es el resultado de un proceso evolutivo que requiere una práctica educativa continua, así como la construcción de un proyecto profesional y personal, y una comprensión de las posibilidades necesarias para llevarlo a cabo.

La premisa central de la teoría radica en que el desarrollo vocacional y personal se activa a través de tres procesos principales: (a) *Activación cognitiva*: Este proceso se refiere a la adquisición de conocimientos y habilidades necesarias para tomar decisiones vocacionales y personales. Incluye el desarrollo de la autoconciencia, la exploración de intereses



y valores, la adquisición de información sobre las opciones de carrera y la evaluación de las habilidades personales. (b) *Activación motivacional*: En este proceso, se busca incrementar la motivación hacia la carrera y el desarrollo personal. Esto implicaría establecer metas claras, establecer una conexión entre las metas personales y las metas vocacionales, y buscar la autoeficacia para lograr dichas metas. (c) *Activación contextual*: Este proceso se centra en el entorno y los recursos que están disponibles para el individuo. Incluye el apoyo social, las oportunidades de aprendizaje, el acceso a la información y las políticas y prácticas organizacionales que pueden afectar el desarrollo vocacional y personal.

Romero (1994) señala que la orientación vocacional se divide en cuatro fases con diferentes tareas y habilidades específicas: (a) *Fase de exploración*: Durante esta etapa, el individuo se expone a experiencias e información nueva relacionada con su formación. (b) *Fase de cristalización*: En esta etapa, se forma una idea general del proceso de orientación y se plantea un posible proyecto vocacional. (c) *Fase de especificación*: En este momento, el individuo enfrenta las posibilidades y limitaciones, analizando y concretando su proyecto personal. Se evalúa lo que es deseable frente a lo que es probable. (d) *Fase de realización*: Esta etapa implica compromiso y responsabilidad ante la decisión tomada, así como la planificación de estrategias para llevar a cabo el proyecto establecido.

Por otro lado cabe destacar que el proceso de orientación se sustentan en tres principios fundamentales: (a) *Principio Experiencial*: Según Pelletier (1978), el conocimiento se adquiere a través de las vivencias sensoriales del individuo, por lo que la experiencia es más relevante que la información pasiva recibida. La orientación debe enfocarse en proporcionar un alto nivel de experiencia. Además, según Romero (1994), este principio implica la consideración de actitudes, emociones, necesidades, intenciones propias o ajenas y valores en el proceso de orientación. (b) *Principio Heurístico*: Romero (1994) afirma que este principio otorga importancia a la indagación cognitiva activa del individuo y a su autonomía como sujeto en proceso de elección. La participación activa del individuo le permite determinar por qué es bueno para su proyecto, lo que genera un sentimiento de competencia y autonomía. (c) *Principio Integrador*: Tanto Pelletier (1978) como Romero (1994) coinciden en que este principio implica encontrar sentido en las acciones emprendidas durante el proceso de orientación.

Por otro lado, existen tres principios esenciales que sirven de sustento del proceso de orientación. (a) El *Principio Experiencial*, según Pelletier (1978) el conocimiento se adquiere a través de las vivencias sensoriales del individuo, haciendo mayor énfasis en la experiencia que a la información pasiva recibida. Por lo tanto, la orientación debe enfocarse en proporcionar un alto nivel de experiencia. Romero (1994) agrega que tomar en cuenta las actitudes, emociones, necesidades, intenciones propias o ajenas y valores en el proceso de orientación. (b) El *Principio Heurístico*, según Romero (1994), es importante la indagación cognitiva activa del individuo y a su autonomía como sujeto en proceso de elección. La participación activa del individuo le permite determinar por sí mismo qué es lo más adecuado para su proyecto, generando así un sentimiento de competen-



cia y autonomía. (c) El *Principio Integrador*; Pelletier (1978) y Romero (1994) afirman que se requiere encontrar sentido en las acciones emprendidas durante el proceso de orientación. Es necesario que las actividades y decisiones tomadas durante este proceso estén en consonancia con los objetivos y metas del individuo, de manera que se genere un sentido de coherencia y propósito en su camino de desarrollo.

En lo que concierne al principio integrador afirma Pelletier (1978) que hay dos maneras de lograrse: (a) La significación: se refiere a dar sentido a cada experiencia vivida en el presente, e integrar a la globalidad de la vida de la persona, y a los aspectos que resultan relevantes, pudieron ser ignorados o desconocidos anteriormente. (b) La dirección: Se refiere a la valoración negativa, positiva o neutra que se le puede otorgar a la experiencia.

Teoría de la Inteligencias Múltiples en relación con la orientación y elección vocacional

Howard Gardner ha planteado la existencia varios tipos de inteligencia. Para este investigador, en una persona cada uno de esto tipos de inteligencia actúa de manera independiente. Gardner (1993) afirma que la inteligencia no debería ser vista como una capacidad única y generalizada, sino como una combinación de distintas habilidades y competencias. El autor identificó inicialmente siete inteligencias diferentes que interactúan entre sí, las cuales son: inteligencia lingüística, inteligencia lógico-matemática, inteligencia espacial, inteligencia musical, inteligencia corporal-kinestésica, inteligencia interpersonal e inteligencia intrapersonal.

- **Inteligencia lingüística:** es la capacidad de utilizar el lenguaje de forma efectiva, incluyendo la comprensión, el análisis y la producción de textos escritos y orales.
- **Inteligencia lógico-matemática:** se refiere a la habilidad para el razonamiento lógico, el pensamiento abstracto, la resolución de problemas matemáticos y la comprensión de principios científicos.
- **Inteligencia espacial:** implica la capacidad de percibir y manipular información visual y espacial, así como la capacidad para resolver problemas relacionados con el espacio y la orientación.
- **Inteligencia musical:** se refiere a la habilidad para apreciar, componer y producir música, así como para percibir y reconocer los elementos musicales.
- **Inteligencia corporal-kinestésica:** implica la habilidad para utilizar el cuerpo de manera experta y coordinada, como en el caso de los atletas, bailarines o cirujanos.
- **Inteligencia interpersonal:** se refiere a la capacidad de entender y relacionarse con otras personas, así como para percibir y responder a las emociones y motivaciones de los demás.



- **Inteligencia intrapersonal:** se refiere a la capacidad de autoconocimiento, autocontrol y autoevaluación, así como de comprender los propios sentimientos, necesidades y metas.

Posteriormente, Gardner (2001, 2011) añadió dos inteligencias más a su lista: la inteligencia naturalista, que se refiere a la habilidad para clasificar y relacionarse con los elementos de la naturaleza, y la inteligencia existencial, relacionada con la reflexión sobre preguntas fundamentales de la existencia humana.

Las inteligencias múltiples de Gardner pueden estar relacionadas con la orientación y elección vocacional de varios modos:

- **Autoconocimiento:** La inteligencia intrapersonal se refiere a la capacidad de entender y manejar nuestras propias emociones, metas, fortalezas y debilidades. Este tipo de inteligencia es importante en la elección vocacional, ya que implica tener conciencia de nuestras preferencias, intereses y habilidades, lo que puede ayudarnos a identificar las carreras que mejor se adapten a nosotros.
- **Relaciones interpersonales:** La inteligencia interpersonal consiste en la habilidad para entender y relacionarse efectivamente con los demás. Esta inteligencia es importante en la elección vocacional, ya que muchas carreras requieren habilidades para trabajar en equipo, comunicarse de manera efectiva y establecer relaciones sólidas con los demás.
- **Habilidades específicas:** Las diferentes inteligencias múltiples de Gardner están relacionadas con habilidades específicas que pueden ser relevantes para ciertas carreras. Por ejemplo, la inteligencia musical puede ser importante en la elección de una carrera en el campo de la música o el arte, mientras que la inteligencia lógico-matemática puede ser relevante para carreras en ingeniería o ciencia.
- **Diversidad de opciones:** La teoría de las inteligencias múltiples reconoce que cada individuo tiene fortalezas y habilidades únicas. Esto implica que no todas las carreras son adecuadas para todas las personas. La elección vocacional basada en las inteligencias múltiples permite considerar una amplia gama de opciones profesionales y encontrar aquellas que se ajusten mejor a las fortalezas y habilidades de cada individuo.

¿Cómo se puede emplear la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner para realizar la orientación vocacional de los jóvenes?

La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner puede ser utilizada para realizar la orientación vocacional de los jóvenes de varias maneras:

En primer lugar, creemos que se debe identificar las fortalezas y debilidades de cada individuo. La teoría de las inteligencias múltiples sostiene que cada persona tiene diferentes tipos de inteligencia, como la inteligencia lingüística, lógico-matemática, musical, interpersonal, intraper-



sonal, espacial, naturalista y corporal-kinestésica. Al evaluar las habilidades y preferencias de cada joven en relación con estas inteligencias, se puede identificar sus fortalezas y debilidades en diferentes áreas. Para este propósito se pueden emplear test que determinen el tipo de inteligencia del estudiante.

En segundo lugar, es necesario proporcionar opciones de carreras que correspondan a las inteligencias predominantes: Una vez que se han identificado las inteligencias predominantes de un individuo, se pueden proporcionar opciones de carreras o campos profesionales que aprovechen esas habilidades. Por ejemplo, si un estudiante tiene una inteligencia musical destacada, podría considerar carreras en la música, la producción musical o la enseñanza de música.

En tercer lugar, es vital adaptar los métodos de enseñanza y evaluación. Al conocer las inteligencias predominantes de los jóvenes, los orientadores vocacionales pueden adaptar los métodos de enseñanza y evaluación para satisfacer sus necesidades individuales. Por ejemplo, si un estudiante tiene una inteligencia espacial destacada, podría beneficiarse de actividades prácticas y visuales en lugar de simplemente leer información escrita.

En cuarto término, se debe fomentar el autoconocimiento y la exploración. La teoría de las inteligencias múltiples puede ayudar a los jóvenes a comprender mejor sus propias fortalezas y debilidades, lo que a su vez les permite tomar decisiones más fundamentadas sobre su futuro profesional. La exploración de diferentes áreas de inteligencia a través de actividades y experiencias también puede ayudar a los jóvenes a descubrir nuevos intereses y habilidades.

Conclusiones

Se concluye que en la teoría de Donald Super, la elección vocacional es un proceso continuo que se ve influido por elementos como la personalidad, los intereses, las habilidades y el entorno socioeconómico. Durante la etapa de crecimiento, que abarca desde el nacimiento hasta los 14 años, se da lugar a la exploración y búsqueda de información, donde las preferencias ocupacionales están más relacionadas con las necesidades emocionales de la persona. Así el objetivo de esta etapa es ayudar a las personas a adquirir una comprensión más profunda de sí mismas y de las diferentes opciones ocupacionales disponibles. Además, también les permite identificar y ajustar sus metas y objetivos a medida que adquieren más información y experiencias.

Consideramos que la teoría de la motivación y la orientación vocacional están relacionadas porque ambas se centran en comprender y facilitar las decisiones y comportamientos de las personas en relación con su carrera o trabajo. Ambos campos pueden beneficiarse mutuamente al utilizar los principios y conceptos de la motivación para informar y mejorar el proceso de toma de decisiones vocacionales.

Del mismo modo, concluimos que la elección de una carrera es un proceso que se divide en dos etapas: la etapa de crecimiento y la etapa de exploración. Durante la etapa de exploración,



las personas pueden experimentar y probar diferentes opciones y caminos profesionales, lo que implica realizar investigaciones, hablar con personas que trabajan en diferentes industrias, realizar pasantías o prácticas profesionales, y participar en actividades de desarrollo personal y profesional. Es necesario que las actividades y decisiones tomadas durante este proceso estén en consonancia con los objetivos y metas del individuo, de manera que se genere un sentido de coherencia y propósito en su camino de desarrollo.

Concluimos que la teoría de las inteligencias múltiples reconoce que cada individuo tiene fortalezas y habilidades únicas, lo que implica que no todas las carreras son adecuadas para todas las personas. La elección vocacional basada en las inteligencias múltiples permite considerar una amplia gama de opciones profesionales y encontrar aquellas que se ajusten mejor a las fortalezas y habilidades de cada individuo. Por lo tanto, es importante que las personas identifiquen sus fortalezas y debilidades para elegir una carrera que les permita desarrollar todo su potencial.

Finalmente concluimos que existen diversas herramientas prácticas que pueden ayudar a las personas a tomar decisiones educativas informadas, como los test de inteligencias múltiples, los cuestionarios de intereses y habilidades, y las entrevistas con profesionales de diferentes industrias. Estas herramientas permiten a las personas conocer sus fortalezas y debilidades, así como las opciones profesionales que mejor se ajustan a sus habilidades y objetivos. Por lo tanto, es importante que las personas utilicen estas herramientas para tomar decisiones educativas informadas y satisfactorias. El docente o quien desarrolla la actividad de orientación vocacional debe hacer lo posible por considerar las características personales, intereses, habilidades y destrezas de los estudiantes y correspondencia con ello desarrollar la orientación vocacional de los estudiantes.

Referencias

Busot, J. A. (1995). *Elección y Desarrollo Vocacional*. Ediluz.

Cano, C. M. (2008). Motivación y elección de carrera. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5(13), 6-0. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v5n13/v5n13a03.pdf>

D'Egremy, A. F. (2022). *Cómo descubrir tu vocación*. España: Anaya.

De La Mano, M. y. (2013). *Motivaciones en la elección de la carrera universitaria: metas y objetivos de los estudiantes de Traducción y Documentación de la Universidad de Salamanca*. Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca.

Ducoing, P. (. (2005). *Sujetos, actores y procesos de formación*. México, DF, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. <https://es.scribd.com/doc/33557860/COMIE-Actores-y-procesos-de-formacion-Tomo-II-estado-del-conocimiento>

González, B. J. Lessire, O. (2005). Aspectos más recientes en orientación vocacional. *Revista Iberoamericana de Educación*. www.rieoei.org/deloslectores/876Gonzalez.PDF



- Heppner, M. J., Hinkelman, O. J., & Humphrey, C. F. (1994). Shifting the Paradigm: The use of Creativity in Career Counseling. *Journal of Career Development*, 21(1), 77-86. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02117430>
- Ministerio de Educación. (2007). *Manual de Tutoría y Orientación Educativa*. Lima: Autor. <https://data.miraquetemiro.org/sites/default/files/documentos/MANUAL%20DE%20TUTORIA%20%20Y%20ORIENTACION%20EDUCATIVA%20copy.pdf>
- Pelletier, D. (1978). L'approche opératoire du développement personnel et vocationnel: ses. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 12(4), 207-217. de <https://cjc-rcc.ucalgary.ca/article/view/60195/45557>
- Romero, R. S. (1994). Orientación vocacional no discriminatoria. Propuestas desde el modelo de activación del desarrollo vocacional y persona. En M. Irradier (Ed.), *Orientación académico-vocacional para una toma de decisión no discriminatoria* (págs. 25-38). EMA-KUNDE / Instituto Vasco de la Mujer. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3143950>
- Vidales, I. (2013). *Nuevas prácticas de orientación vocacional*. México, DF: Trillas. <https://www.scribd.com/document/370270279/Libro-Nuevas-Practicas-de-Orientacion-Vocaional-de-Ismael-Vidales-Delgado>
- Quispe, Z. M. (2014). *Motivos ocupacionales y autoconcepto en la elección de carrera*. Tesis para optar por el título de Licenciada en Psicología con mención en Psicología Educativa que presenta la Bachiller. https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/5549/QUISPE_ZUNIGA_MELISSA_MOTIVOS_OCUPACIONALES.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Yamada, G. y Castro, F. J. (2013). *Calidad y acreditación de la Educación Superior: retos urgentes para el Perú*. Lima: Universidad del Pacífico - Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación. [https://repositorio.up.edu.pe/bitstream/handle/11354/1916/Yamada Gustavo2013.pdf](https://repositorio.up.edu.pe/bitstream/handle/11354/1916/Yamada_Gustavo2013.pdf)



Ensayos

El Ordenamiento Jurídico del sistema educativo: Fundamentos y Jerarquía

The Legal Framework of the educational system: Foundations and Hierarchy

Digna Estefanía Julio Valencia*
 <https://orcid.org/0009-0001-0248-3654>
Panamá / Panama

Recibido: Agosto/2/2023 **Revisado:** Agosto/16/2023 **Aceptado:** Septiembre/29/2023 **Publicado:** Enero/10/2024

Cómo citar: Julio, V. D. E. (2024). El Ordenamiento Jurídico del sistema educativo: Fundamentos y Jerarquía. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 5(9), 139-146.
<https://doi.org/10.59654/27kb3589>

* Maestrante en Gerencia y Liderazgo. Licenciada en Educación mención Geografía e Historia. Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, Barinas - Venezuela.
dignajulio@gmail.com



Resumen

El presente ensayo académico explora el ordenamiento jurídico del sistema educativo en Venezuela. Se destaca la importancia de la Constitución como norma suprema que sirve como punto de partida para la elaboración de otras leyes, y se enfatiza que todas las normas deben respetar la jerarquía normativa y estar en concordancia con la Constitución. El ensayo también aborda la Ley Orgánica de Educación, que establece los principios y valores rectores de la educación, la organización y funcionamiento de las instituciones educativas, la evaluación de los estudiantes, la formación de docentes, y otros aspectos cruciales de la educación. Además, se discute la trascendental función del ordenamiento jurídico en el contexto educativo venezolano, elevándolo a la categoría de pilar fundamental de la sociedad. La autora utiliza los documentos rectores de Fernández y las sabias indicaciones de Delgado para estructurar y desarrollar el ensayo académico.

Palabras clave: Ordenamiento jurídico, sistema educativo venezolano, bases legales.

Abstract

The present academic essay explores the legal framework of the education system in Venezuela. The importance of the Constitution as the supreme norm that serves as a starting point for the development of other laws is highlighted, and it is emphasized that all norms must respect the hierarchical order and be in accordance with the Constitution. The essay also addresses the Organic Law of Education, which establishes the guiding principles and values of education, the organization and functioning of educational institutions, student evaluation, teacher training, and other crucial aspects of education. Furthermore, the essay discusses the transcendental role of the legal framework in the Venezuelan educational context, elevating it to the status of a fundamental pillar of society. The author uses the guiding documents of Fernandez and the wise suggestions of Delgado to structure and develop the academic essay.

Keywords: Legal framework, Venezuelan education system, legal basis.

El Ordenamiento Jurídico del sistema educativo: Fundamentos y Jerarquía

En las páginas que siguen, se emprende un apasionante viaje hacia el corazón del sistema educativo venezolano, donde la jerarquía normativa se erige como el guardián de la coherencia y la legalidad que sustentan el entramado jurídico nacional. El punto de partida se encuentra en los documentos rectores de [Fernández \(2023a, 2023b\)](#). En ellos, se ilumina la trascendental función del ordenamiento jurídico en el contexto educativo venezolano, elevándolo a la categoría de pilar fundamental de nuestra sociedad.

A lo largo de este recorrido, el presente ensayo sumerge al lector en un océano de argumentos sólidos que son los pilares que sustentan las afirmaciones expuestas. A pesar de la densidad del tema, se desvela la trascendental contribución del ordenamiento jurídico en la construcción de un entorno impregnado de justicia y respeto por los derechos humanos, con un enfoque



especial en la educación. Para asegurar la excelencia y coherencia de este trabajo, el centro de orientación son las sabias indicaciones de [Delgado \(s.f\)](#), quien brinda las pautas necesarias para estructurar y desarrollar un ensayo académico de alto calibre.

A partir de lo expuesto, es importante subrayar que el marco jurídico venezolano juega un rol esencial en el sistema educativo, ya que constituye la principal referencia para determinar los derechos y deberes de los individuos en el contexto educativo. Este marco legal posibilita que las personas ejerzan sus derechos subjetivos. El Estado, por su parte, tiene responsabilidades específicas en el ámbito educativo, mientras que los ciudadanos, como sujetos activos, disfrutan del derecho humano a la educación al involucrarse en las diferentes instituciones educativas del país.

En segundo lugar, es fundamental destacar que el ordenamiento jurídico venezolano asegura el derecho a la educación. La [Constitución de la República Bolivariana de Venezuela \(1999\)](#), en particular, establece la educación como un derecho fundamental y universal para todos los ciudadanos. Esto significa que cada individuo tiene el derecho a acceder a una educación de calidad, sin importar su origen social, económico o étnico.

En tercer término, el ordenamiento jurídico establece las normas y regulaciones que rigen el sistema educativo venezolano. Esto incluye leyes, decretos, reglamentos y políticas que determinan la estructura, organización y funcionamiento de las instituciones educativas, así como los derechos y deberes de los docentes, estudiantes y padres de familia.

Un cuarto aspecto es que el ordenamiento jurídico proporciona las bases legales para la promoción de una educación de calidad y equidad. Esto incluye la regulación de estándares académicos, la evaluación del desempeño escolar y la implementación de políticas de inclusión y no discriminación en el sistema educativo.

Un quinto argumento a tener en cuenta se refiere al ordenamiento jurídico y su función esencial como proveedor de la base legal que respalda la planificación y desarrollo del sistema educativo en Venezuela. Esta función abarca aspectos como la formulación de planes y programas de estudio, la fundación de nuevas instituciones educativas y el fomento de la investigación en el ámbito educativo.

El sexto argumento es que el ordenamiento jurídico es un elemento fundamental en cualquier sociedad organizada, ya que establece las reglas y normas que rigen la convivencia de sus miembros. Consiste en el conjunto de normas jurídicas que regulan las relaciones sociales en un lugar y momento específicos. Este ordenamiento es esencial para garantizar la paz, la justicia y el respeto de los derechos y deberes de los individuos que conforman una sociedad.

En este orden de ideas, es el momento de mencionar a Hans Kelsen, un destacado jurista austriaco, para el cual un ordenamiento jurídico efectivo, se puede representar como una estructura jerárquica que contienen todas las normas del sistema jurídico. En Derecho esto se conoce



como la *Pirámide de Kelsen*. En la cúspide de la pirámide se encuentra la Constitución, que es la norma suprema. A medida que se desciende en la pirámide, están las leyes, reglamentos, decretos, y otras normas sublegales. Cuanto más se llega a la base de la pirámide, el número de normas aumenta, pero su jerarquía disminuye. La Constitución es la norma fundamental que otorga validez a todo el sistema jurídico, y cualquier norma que contradiga la Constitución es considerada inválida.

En consecuencia, se pueden identificarse tres niveles en la pirámide de Kelsen: el nivel fundamental, el nivel legal y el nivel sublegal. El primer nivel corresponde a la cima de la pirámide, en él se encuentra la Constitución de la [República Bolivariana de Venezuela \(CRBV, 1999\)](#). La carta magna establece los principios fundamentales, la estructura del Estado, los derechos y deberes de los ciudadanos, y las instituciones del país. Además, los tratados internacionales en materia de derechos humanos adquieren rango constitucional en Venezuela a través del artículo 23 de la CRBV.

En este nivel, la [Constitución y los tratados internacionales](#) tienen prioridad sobre cualquier otra norma. Así las cosas, la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Convención Americana sobre Derechos Humanos, el Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, la Convención sobre los Derechos del Niño, la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer y la Convención Relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza son tratados y acuerdos internacionales que establecen y protegen diversos aspectos relacionados con la educación y los derechos humanos.

Estos documentos reconocen el derecho a la educación como un derecho fundamental y promueven la igualdad de oportunidades en la educación, la eliminación de la discriminación de género en la enseñanza y el fomento de la cooperación internacional en cuestiones educativas. Además, enfatizan la importancia de la educación en el desarrollo de la personalidad humana, el respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales, así como la promoción de la paz y la tolerancia en la sociedad. También subrayan el papel de los padres en la elección de la educación de sus hijos y la importancia de la educación en el fortalecimiento de la dignidad y los derechos de las personas.

Es importante destacar que todas las normas del ordenamiento jurídico venezolano deben respetar la jerarquía normativa y estar en concordancia con la Constitución. Cualquier norma que viole la Constitución puede ser declarada inconstitucional y, por lo tanto, carecer de validez. La carta magna como norma suprema sirve como punto de partida para la elaboración de otras leyes pues es la norma fundamental que contiene los principios rectores y los valores en los que se basa el ordenamiento jurídico del país.

La [CRBV, \(1999\)](#) en su Artículo 7, establece claramente que "La Constitución es la norma su-



prema y el fundamento del ordenamiento jurídico. Todas las personas y los órganos que ejercen el Poder Público están sujetos a esta. La Ley regulará sus características, significados y usos." Esto significa que todas las leyes y normativas deben estar en consonancia con la Constitución, ya que esta última es la base sobre la cual se construye todo el sistema jurídico venezolano. En relación a la educación la educación le otorga el rango de un derecho humano (Artículo 102) y sentencia también el rol que debe cumplir el Estado, la familia y la sociedad en el proceso educativo, la igualdad de condiciones de acceso a la educación, la gratuidad, entre otros. Por su parte, el artículo 104 constitucional menciona, las condiciones éticas que debe reunir quien ejerza la docencia.

En lo que respecta al nivel Legal, justo debajo de la Constitución se encuentran las leyes formales, que incluyen las Leyes Orgánicas, las Leyes Generales, los Códigos y los Decretos Leyes, entre otros. Estas leyes son dictadas por el Poder Legislativo y deben estar en concordancia con la Constitución. Además, los tratados internacionales deben ser aprobados por la Asamblea Nacional para ser ratificados por el Poder Ejecutivo. Las Constituciones Estadales y las Ordenanzas Municipales también se ubican en este nivel y regulan las normas específicas de las entidades subnacionales.

En este sentido, [Ley Orgánica de Educación \(2009\)](#) establece el marco legal para el sistema educativo venezolano establece, entre otros aspectos no detallados aquí, los principios y valores rectores, derechos, garantías y deberes en educación, que el Estado asume como función indeclinable y de máximo interés, según se expresa en el artículo 1 de dicha normativa. Igualmente, aborda cuestiones relacionadas con la organización y funcionamiento de las instituciones educativas, la evaluación de los estudiantes, la formación de docentes, y otros aspectos cruciales de la educación. Del mismo modo, describe el ámbito de aplicación de esta ley (Artículo 2), Principios y valores rectores de la educación (Artículo 3), Educación y cultura (Artículo 4), el Estado Docente (Artículo 5), Fines de la educación (Artículo 15).

En un sentido similar, la [Ley de Reforma Parcial de la Ley Orgánica de Protección de Niños, Niñas y Adolescentes](#), aunque no se concentra exclusivamente en la educación, garantiza los derechos de los niños, niñas y adolescentes, incluyendo el derecho a una educación de calidad y a un ambiente escolar seguro y saludable. Del mismo modo, la [Ley de Universidades](#) proclama: "La Universidad es fundamentalmente una comunidad de intereses espirituales que reúne a profesores y estudiantes en la tarea de buscar la verdad y afianzar los valores trascendentales del hombre", conforme al artículo 1 de esta ley.

En esta perspectiva axiológica la Constitución, en su artículo 2, establece los fines superiores del Estado social de derecho y de justicia, promoviendo valores superiores en su ordenamiento jurídico. Pero agrega en el artículo 3 que "La educación y el trabajo son los procesos fundamentales para alcanzar dichos fines". Cabe destacar que en este nivel de la Pirámide de Kelsen se incluye el [Decreto 1011](#) que es una modificación parcial de Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente y contempla dos aspectos de singular importancia: la supervisión y la designación de los Supervisores Itinerantes Nacionales.



El Nivel Sublegal lo constituye la base de la pirámide y en él se encuentran las normas sublegales, que incluyen reglamentos, decretos ejecutivos, acuerdos, resoluciones y contratos, entre otros. Estas normas se emiten para desarrollar o implementar las leyes y deben estar en concordancia con estas. Sin embargo, no pueden contradecir las normas de nivel legal. Así se tiene el [Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación](#) que en su artículo 1 establece las “normas y directrices complementarias sobre el sistema, el proceso y los regímenes educativos”.

En este orden discursivo del Nivel Sublegal se tiene que el ordenamiento jurídico establece mecanismos de supervisión y control de las instituciones educativas, lo que contribuye a la rendición de cuentas y la transparencia en la gestión de recursos públicos destinados a la educación. Esto asegura que los recursos se utilicen de manera eficiente y en beneficio de la comunidad educativa. Para tal efecto, la [Resolución 058](#) dice que la organización de la Comunidad Educativa ocurre por un Consejo Educativo. “...(omisis)... instancia ejecutiva, de carácter social, democrática, responsable y corresponsable de la gestión de las políticas públicas educativas en articulación inter e intrainstitucional y con otras organizaciones sociales en las instituciones educativas... (omisis)...”.

Igualmente, destaca en el Nivel Sublegal, el [Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente](#) contiene:

... (omisis)...las normas y procedimientos que regulan el ejercicio de la Profesión Docente, relativos a ingreso, reingreso, retiro, traslados, promociones, ubicación, ascensos, estabilidad, remuneración, perfeccionamiento, profesionalización, licencias, jubilaciones y pensiones, vacaciones, previsión social, régimen disciplinario y demás aspectos relacionados con la prestación de servicios profesionales docentes. (Artículo 1).

Vale comentar que este reglamento es un componente esencial para la regulación y funcionamiento eficiente de la profesión docente en Venezuela porque aborda una amplia gama de aspectos fundamentales relacionados con el ejercicio de la enseñanza, lo que demuestra la importancia atribuida a la educación en el país. El hecho de que el reglamento abarque áreas que van desde el ingreso hasta la jubilación y pensiones de los profesionales de la enseñanza resalta la intención de proporcionar una estructura sólida y completa para la profesión docente. Además, al incluir temas como la estabilidad laboral, remuneración, perfeccionamiento y régimen disciplinario, se busca garantizar la calidad de la educación y el cumplimiento de estándares éticos y profesionales.

En última instancia, la existencia de un reglamento tan completo y detallado para la profesión docente es esencial para mantener y mejorar la calidad de la educación en Venezuela. Sin embargo, es importante que se garantice su compatibilidad con la legislación superior y que se utilice de manera efectiva para proteger los derechos de los docentes y promover un ambiente educativo saludable y productivo.

Después de los elementos expuestos y en aras de apuntar a aspectos conclusivos se indica que el ordenamiento jurídico venezolano desempeña un papel fundamental en la protección y pro-



moción del derecho a la educación, en la definición de estándares de calidad y equidad, en la protección de los derechos de los estudiantes y en la rendición de cuentas en el sistema educativo. Su importancia radica en que establece el marco legal que garantiza que la educación sea accesible, inclusiva y de calidad para todos los ciudadanos de Venezuela.

Igualmente se deduce que el ordenamiento jurídico venezolano establece los derechos de los estudiantes, incluyendo el derecho a la libertad de pensamiento, expresión y participación en actividades educativas. También garantiza la protección de los estudiantes contra la violencia, el acoso y cualquier forma de abuso en el entorno educativo.

Finalmente se expone que este ordenamiento jurídico está diseñado para proteger y promover los derechos de los estudiantes en Venezuela, incluyendo aspectos como la igualdad de oportunidades, la calidad de la educación, la seguridad en las instituciones educativas y la participación estudiantil. Además de estas leyes, existen normativas específicas que regulan aspectos adicionales de la educación en el país.

Referencias

Convención Americana sobre Derechos Humanos. Gaceta Oficial No. 9460 del 11 de febrero de 1978. https://www.oas.org/dil/esp/1969_Convención_Americana_sobre_Derechos_Humanos.pdf

Convención Relativa a la Lucha contra las Discriminaciones. París, 14 de diciembre de 1960. https://culturalrights.net/descargas/drets_culturals422.pdf

Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer. (1979). <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-elimination-all-forms-discrimination-against-women>

Convención sobre los Derechos del Niño. (2006), Unicef Comité Español. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

Declaración Universal de los Derechos Humanos. Adoptada y proclamada por la Asamblea General en su resolución 217 A (III), de 10 de diciembre de 1948. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

Delgado, P. (s.f). *¿Qué es un ensayo académico?* <https://virtual.iesip.net/mod/url/view.php?id=10899>

El decreto 1011: los supervisores itinerantes. En la perspectiva de los adversarios y defensores. *Educere*, 4(11), octubre - diciembre, 2000, pp. 227-230

Ley de Reforma Parcial de la Ley Orgánica de Protección de Niños, Niñas y Adolescentes. *Gaceta*



Oficial N° 6.185 de fecha 8 de junio de 2015.

Fernández, F. (2023a). *Leyes y Reglamentos que Regulan el Sistema Educativo*. <https://virtual.iesip.net/mod/page/view.php?id=6865>

Fernández, F. (2023b). *Ordenamiento Jurídico*. <https://virtual.iesip.net/mod/page/view.php?id=6864>

Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. <https://www.coe.int/es/web/compass/the-international-covenant-on-civil-and-political-rights>

Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. (1966). <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights>

Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. (1988). <https://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-52.html>

Resolución No. DM/58. *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela No. 40.029, de fecha 16 de octubre de 2012*. <http://virtual.urbe.edu/gacetas/39068.pdf>

Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente (Decreto N° 1.011 de fecha 4 de octubre de 2000). *Gaceta Oficial N° 5.496 Extraordinario de fecha 31 de octubre de 2000*.

Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación. *Gaceta Oficial N° 36.787 de fecha 15 de septiembre de 1999 Decreto N° 313*.



Praxis educativa desde la pedagogía y didáctica crítica*

Educational praxis from pedagogy and critical didactics



Yselia Yeniree López Galvis
<https://orcid.org/0009-0008-5591-9053>
Santa Bárbara, estado Barinas / Venezuela

Recibido: Mayo/23/2023 **Revisado:** Junio/5/2023 **Aceptado:** Julio/17/2023 **Publicado:** Enero/10/2024

Cómo citar: López, G. Y. Y. (2024). Praxis educativa desde la pedagogía y didáctica crítica. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 5(9), 147-154. <https://doi.org/10.59654/de3jkk12>

* Ensayo publicado en el marco del Doctorado en Educación de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora (Unellez).

** Estudiante de doctorando en Educación. Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora (Unellez) Barinas - Venezuela. MSc. en Educación Mención Docencia Universitaria, Licenciatura en Educación Mención Matemática (Unellez). Licenciatura en Contaduría Pública (Unellez). Jefe del Subprograma Estadística de la Salud, Unellez, Programa Académico Santa Bárbara. Email: yselialopez@gmail.com



Resumen

Actualmente nos enfrentamos a importantes debates en diversos campos de la ciencia, es una cuestión de relevancia social, natural, matemática y sobre todo educativa, fortalecer los principios básicos de la corriente crítica filosófica y epistemológica; en este contexto, existe un gran interés por la reflexión teórico-práctica en el campo de las ciencias de la educación, especialmente en el campo de la pedagogía y la didáctica. Además de los principios básicos de la teoría crítica y los aportes de la tradición crítica en ciencia y educación, fomentando el desarrollo de esta dirección pedagógica y didáctica respondiendo a las necesidades e intereses de nuestra sociedad, que busca un camino hacia la libertad sociopolítica, económica y cultural, especialmente en este campo.

Palabras clave: Pedagogía crítica, didáctica, Educación, corriente crítica.

Abstract

Currently we are facing important debates in various fields of science, it is a matter of social, natural, mathematical and, above all, educational relevance, to strengthen the basic principles of the philosophical and epistemological critical current; In this context, there is great interest in theoretical-practical reflection in the field of educational sciences, especially in the field of pedagogy and didactics. In addition to the basic principles of critical theory and the contributions of the critical tradition in science and education, promoting the development of this pedagogical and didactic direction responding to the needs and interests of our society, which seeks a path towards sociopolitical, economic freedom and cultural, especially in this field.

Keywords: Critical pedagogy, didactics, Education, critical current.

Praxis educativa de la Pedagogía y Didáctica Crítica

Hoy en día, existe una creciente necesidad de reflexionar y repensar si el significado que los profesores universitarios le otorgan a sus prácticas docentes va de la mano con la visión, la innovación y la creación de soluciones a los problemas y desafíos educativos de nuestro tiempo. Asimismo, las políticas públicas educativas, tanto internacionales como nacionales, exigen que los docentes universitarios se comprometan a buscar alternativas innovadoras de enseñanza y aprendizaje que permitan prácticas docentes dinámicas y transformadoras, no solo desde el carácter interdisciplinario de la ciencia sino también desde la relevancia de su contexto en la sociedad de influencia.

Es por ello, que la educación es un fenómeno social transformador en el que la práctica de los formadores debe demostrar una postura antropológica sobre el contenido y el propósito del proceso de aprendizaje de los estudiantes, una visión humanista y transformadora de los hechos



de la educación, desencadenando así procesos orientados al aprendizaje en la medida en que son socialmente relevantes, sutil o intencionalmente se infiltran en fundamentos didácticos críticos derivados de los presupuestos de Paulo Freire, Henry Giroux, Peter McLaren, Orlando Fals Borda y otros bien lo explican.

Por esta razón, esta nueva visión del proceso educativo debe ser participativa, intercultural, pro-igual, equitativa e incluyente, por lo que la planificación educativa debe ser flexible, integral, incluyente e intencional, especialmente en la enseñanza en proceso. Por tanto, tal pedagogía crítica debe ser capaz de preparar a los estudiantes para enfrentar la crueldad del mundo actual, a partir de la construcción del conocimiento que se realiza de forma individual y colectiva, por lo que los docentes deben convertirse en investigadores transculturales de los diferentes aspectos de la diversidad. Deben ganar integración desde la Revolución Cultural, para lograr significado y simbolismo en un diálogo lleno de amor y humanidad.

En este sentido, la pedagogía y la didáctica tienen como finalidad iniciar y acompañar toda actividad educativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de la reflexión política sobre el quehacer docente-enseñante. Por lo tanto, vale la pena mencionar la teoría crítica, que nos proporciona los elementos científicos básicos necesarios para crear una relación íntima entre la educación y la política en el sentido más amplio, y la política en su sentido más verdadero también. Esta es la única posibilidad de combinar la experiencia individual y colectiva con el aprendizaje y la enseñanza. Facilita una comprensión fundamental de la interacción social y la interdependencia, que no sería posible sin analizar el proceso de toma de decisiones políticas dentro del contexto histórico de cada sociedad. Esta formación sólo es posible por la relación entre educación y política, especialmente entre pedagogía y reflexión crítica sobre la sociedad.

Desde el punto de vista de la teoría crítica, el objetivo fundamental de la educación es aclarar, liberar y destruir la dominación de las esferas particular y social. Creo que cualquier acto de educación implica una posición política y viceversa. Para ello no podemos prescindir de teorías explicativas de la relación entre educación y reflexión-acción política, de las cuales quizás la más coherente sea la teoría crítica. Por esta razón, la pedagogía y la didáctica son considerados actos prácticos, interactivos, sociales, activos, conservadores o instructivos, y por tanto, son actos políticos.

La *didáctica crítica*, también conocida como *pedagogía crítica*, es un movimiento filosófico social que emplea concepciones de la teoría crítica al proceso de enseñanza-aprendizaje, ofreciendo una serie de aspectos teóricos que debaten tanto los contenidos como las intenciones de la pedagogía funcionando como sustento ideológico, siendo la didáctica visible en el aula y en los contenidos que se imparten directamente, entendiéndose de esta manera como un mismo proceso

En este sentido, es entendida como una teoría radical muy reciente, a la que también se le alude como nueva sociología de la educación, en otras palabras, la pedagogía crítica es un



planteamiento de enseñanza que le permite al individuo debatir y examinar sobre los conocimientos que la conciben, permitiéndoles así precisar un engranaje entre teoría y práctica en la cual se adquiere una cognición crítica.

Por esta razón, se convierte en un planteamiento teórico-práctico que busca el desarrollo y reestructuración de los fundamentos y praxis tradicionalistas presentes en la educación, además de proponer que el proceso de enseñanza-aprendizaje como una herramienta a través de la cual se fomenta la conciencia crítica.

Ahora bien, desde el punto de vista epistemológico, la didáctica crítica asume que todo conocimiento está mediado a través de categorías de comprensión y su producción está contenida dentro del contexto, no fuera de él (Rojas, 2020). Si la actividad didáctica es esencialmente actividad pedagógica, la didáctica crítica tiene en cuenta sus consecuencias y factores políticos.

Este último, también reclama la idea de que la escuela moderna no es una creación más allá de la historia, sino que se preocupa por el surgimiento y desarrollo de tipos específicos de sociedades y estados (Cuesta, Mainer, Mateos, et al, 2005). Por lo que realiza una función importante que se destaca y esto incluye un enfoque en el contenido escolar y las materias que enseñan, las estrategias de instrucción y la relación entre maestros y estudiantes, fortaleciendo las relaciones dialógicas construidas con un diálogo igualitario centrado tanto en las necesidades de los estudiantes como en las necesidades del docente. De igual manera, se examina el impacto de las prácticas educativas en los estudiantes, particularmente en aquellos históricamente excluidos de la educación tradicional.

Es por ello que las sugerencias desarrolladas por los representantes más importantes de la educación crítica conducen a enfoques generales de la pedagogía tradicional y las fuertes percepciones. Entre las perspectivas de estos planteamientos, se considera al estudiante como un productor de agentes de información que no necesita el desarrollo de propuestas y procesos críticos, es decir, el estudiante es solo un beneficiario de la información. Como alternativa de la práctica teórica, cuando se crean las hipótesis de la educación crítica, Freire (2005) aumenta la educación a través de la práctica, de la libertad que enfatiza las características políticas y éticas de los problemas educativos.

Es así que en las propuestas pedagógicas de Freireina, el proceso de nueva formación debe producir una nueva persona que conozca su propia realidad y se comprometa a transformarla, enfatizando la reinención como aspecto fundamental en la construcción del diálogo, el humanismo crítico, la experiencia liberadora y las formas de relación social (Valencia, 2009). Asimismo, desde la perspectiva de Giroux (2000), es una negación y oscilación de nuevas perspectivas y posiciones críticas sobre los sistemas y procesos de clase, cómo pueden ocurrir nuevas transgresiones que desafíen los límites del conocimiento y busquen un enfoque crítico, por lo que para este autor la pedagogía promueve: (a) Crear contextos en los que los educandos realicen lecturas y escrituras dentro y en contra de los códigos culturales existentes. (b) Crear espacios que produzcan nuevas formas de conocimiento, subjetividad e identidad.



Según la memoria *Teaching Pedagogy: From a Critical Perspective* (Ortega Valencia, López & Tamayo, 2013), la pedagogía crítica, tal como la ve McLaren, está directamente relacionada con la práctica porque permite ver diversas relaciones de poder, tanto internas como externo, donde una escuela sobresale en la lucha por la libertad de existir con mente propia, un acto de democracia.

Así, la práctica educativa de acuerdo con Giroux (2003), está influenciada por la subjetividad, por intereses políticos y culturales realizados a través de la experiencia y el conocimiento académico. Asimismo, la adquisición de conocimientos es una actividad social más que individual, ya que es uno de los resultados de la interacción social, y estos conocimientos varían según la cultura, el contexto y las costumbres.

Ahora bien, la pedagogía problemática de Freire sitúa el diálogo y la investigación como pilares fundamentales del proceso educativo. Las características de autonomía, esperanza, ética y estética aparecen como elementos principales del proceso de aprendizaje en su obra. Con sus propuestas de pedagogía crítica, Freire llama a que las asignaturas del currículo formen sujetos críticos y reflexivos, experimentando colectivamente el cambio y la transformación. Comienza con la experiencia práctica, pasa a la teoría y vuelve a la experiencia modificada (Mirabal, 2008).

Desde este punto de vista, estas propuestas forman una nueva forma de acomodar a estudiantes y docentes en diversos procesos socioculturales y políticos de la academia, en la visión de la pedagogía crítica, los docentes han de apreciarse en función de los intereses ideológicos y políticos que constituyen el entorno de la disertación, la socialización en el aula y los valores que ellos mismos establecen en su praxis de forma que puedan adoptar diferentes representaciones y prácticas, de ésta manera la pedagogía crítica no homogeneiza a los individuos, sino que moldea el ambiente de trabajo, la socialización en el aula y los valores que afirman en la práctica, valorizándolos para abrazar diversas expresiones y experiencias, comprender aspectos de la fusión y divergencia humana a través de muchas diferencias.

Por lo tanto, se puede ver que la relación entre docentes y estudiantes debe basarse en el conocimiento de que existe una estrecha dependencia entre el saber y el poder, y se deben brindar herramientas para generar transformación en la vida cotidiana. Cambiar lo que un maestro ve como "necesidad" se hace a través de la educación.

Es por ello que la didáctica utilizada en las clases puede crear un concepto de proyecto de vida que apunte a lograr una calidad de vida diametralmente opuesta al factor de aislamiento social para lograr una educación gratuita y de calidad. La pedagogía crítica debería entonces promover el aprendizaje crítico, pero debería involucrar la práctica crítica al problematizar y examinar el conocimiento basado en una lógica de pensamiento apropiada.

Según Ramírez (2008), existen seis supuestos que deben ser considerados para describir y comprender la enseñanza crítica. Estas hipótesis describen tanto la fundamentación teórica de la



didáctica crítica como las actividades de aprendizaje emanadas de ellas:

- **Promoción de la participación social:** De acuerdo con el modelo de educación pública, la pedagogía crítica promueve el compromiso social fuera del contexto escolar. Incluye el fortalecimiento del pensamiento democrático para posibilitar la conciencia colectiva de los problemas y las alternativas de solución.
- **Comunicación horizontal:** Se trata de garantizar la igualdad de condiciones entre los diferentes campos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, se rompe la relación jerárquica y se establece el proceso de “desaprender”, “aprender” y “reaprender”, lo que también afecta al posterior “pensamiento” y “evaluación”.
- **Reconstrucción histórica:** La reconstrucción histórica es una experiencia que nos permite comprender el proceso de surgimiento de la pedagogía y considerar los alcances y límites del propio proceso educativo como resultado de los cambios políticos y comunicativos.
- **Humanización del proceso educativo:** Significa agudizar los sentidos mientras se estimulan las funciones intelectuales. Se trata de crear las condiciones necesarias para el autocuidado y la formación de comportamientos colectivos. Lo mismo ocurre con la conciencia crítica de las instituciones o estructuras que provocan la opresión.
- **Contextualización del proceso de aprendizaje:** Basado en el principio de nutrir la vida comunitaria, busca manifestaciones de identidad colectiva frente a las crisis culturales y los valores basados en la separación y la exclusión. De esta forma, las escuelas son percibidas como escenarios que ponen a prueba y cuestionan modelos de hegemonía.
- **Cambios en la realidad social:** Todo lo anterior tiene implicaciones no solo en el aula sino también a nivel micropolítico. Las escuelas se perciben como espacios y dinamismo donde se pueden recoger los problemas sociales y proponer formas concretas de encontrar soluciones.

Por esta razón, en el contexto educativo, partir de la pedagogía crítica es un nuevo paradigma de pensamiento; la experiencia laboral de un docente puede verse como una especie de vida académica y el significado principal del proceso de aprendizaje es quién, por qué, cómo, cuándo y dónde se llevarán a cabo actividades específicas y actividades académicas. Estas actividades de aprendizaje proporcionan una manera de desarrollar la autoconciencia para promover la construcción de nuevos conocimientos a partir de la experiencia personal; la transformación, así como el contexto específico del sujeto y el cambio social en un contexto socioeducativo.

Una primera conclusión que se deriva de lo planteado es que desde un punto de vista crítico, el educador acepta una teoría que considera los problemas de la sociedad no como un hecho aislado de cada individuo, sino como el resultado de una interacción establecida entre el individuo y la sociedad, ya que el individuo es un agente de esta sociedad (él crea este contexto y



crea). Mientras que la teoría dialéctica crea interacciones "del contexto a los componentes y de los subsistemas a los hechos", la teoría crítica considera estos aspectos simultáneamente. Los educadores críticos creen que la escolarización debe tener un aspecto verdaderamente teórico. Los teóricos críticos argumentan que "el conocimiento se construye socialmente". Es decir, surge de un contrato colectivo entre individuos que mantienen ciertas relaciones sociales y ciertos lazos a lo largo de un período de tiempo. La pedagogía crítica pregunta cómo y por qué el conocimiento se construye tal como es, y cómo algunas de estas construcciones son legitimadas y adoptadas por la cultura dominante, otorgando a algunas formas de conocimiento más poder y reconocimiento que otras.

Igualmente se concluye que, los educadores críticos se preocupan por trascender las contradicciones existentes y encontrar la armonía entre el conocimiento técnico y el práctico. La pedagogía crítica se preocupa fundamentalmente por comprender la relación entre poder y saber. El plan de estudios de la pedagogía crítica brinda la oportunidad de preparar a los estudiantes para roles como el dominio o la subordinación, de modo que se interesen en cómo se llevan a cabo en la práctica los diversos elementos utilizados en el plan de estudios. La enseñanza crítica no garantiza la ausencia de obstáculos. Sin embargo, proporciona un marco para comprender las barreras de modo que todas las pedagogías sean vulnerables a las condiciones socioculturales que conducen a la resistencia, brindando así oportunidades a los educandos los cuales son considerados como únicas causales de la resistencia.

Finalmente se concluye que, en el contexto latinoamericano actual, la pedagogía crítica juega un papel importante en la superación de la desigualdad y la exclusión, en la reivindicación y evaluación del trabajo educativo, y en la preservación de los valores éticos y políticos en la práctica educativa. Escenarios donde prosperan las personas y sus procesos de cambio de realidad.

Referencias

- Cuesta, R., Mainer, J., Mateos, J. Merchán, J. Vicente, M. (2005) Didáctica crítica. Allí donde se encuentran la necesidad y el deseo. *Con-ciencia Social*, 9, 17-54. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2307535.pdf>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Giroux, H. (2000). Democracia y el discurso de la diferencia cultural: hacia una política pedagógica de los límites. *Kikiriki: Quaderns digitals*, 31-32. http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=1055
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, Cultura y enseñanza*. Amorrortu editores.
- Piedad, O. V., López, C. D. Tamayo, V. A. (2013). *Pedagogía y didáctica: Desde una perspectiva crítica*. Bogotá.



- Ramírez, B. R. (2008). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. *Folios*, 28, 108-119. <https://www.redalyc.org/pdf/3459/345941358009.pdf>
- Rojas, O. A. R. (2009). La didáctica crítica, critica la crítica educación bancaria. *Integra Educativa*, 4(2), 93-108. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-4043200900010_0006
- Ortega, V. P. (2009). La pedagogía crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y desafíos. *Pedagogía y Saberes*, (31), 26-34. <https://www.redalyc.org/pdf/6140/614064889003.pdf>



Formación permanente del docente para una inclusión educativa basado en la enseñanza por competencia*

Continuous professional development of the teacher for inclusive education based on teaching by competence



Dustin Martínez Mora*
<https://orcid.org/0000-0002-5409-0190>
San Cristóbal, estado Táchira / Venezuela



Zuly Yobana Ramírez García**
<https://orcid.org/000-0002-5080-8927>
San Cristóbal, estado Táchira / Venezuela

Recibido: Mayo/16/2023 **Revisado:** Mayo/29/2023 **Aceptado:** Agosto/21/2023 **Publicado:** Enero/10/2024

Cómo citar: Martínez, M. D. y Ramírez, G. Z. Y. (2024). Formación permanente del docente para una inclusión educativa basado en la enseñanza por competencia. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 5(9), 155-166. <https://doi.org/10.59654/1zkt2j91>

*Ensayo publicado en el marco del Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL).

**Doctorando en Ciencias de la educación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Unidad Educativa "Juan Bautista García Roa". Docente Especialista de Aula integrada. Email: martinezdustin690@gmail.com

**Doctorando en Ciencias de la educación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Escuela Productiva "Carmen América de Leoni". Directora encargada. Email: iszugarcizyrg@gmail.com.



Resumen

En la actualidad, la sociedad reconfigura la educación y la formación continua de docentes y futuros profesionales, con énfasis en la inclusión y en la metodología basada en competencias. Esto busca capacitar a los educadores para fomentar una educación inclusiva desde distintas perspectivas, generando cambios para resultados efectivos y adaptación a estrategias metodológicas de alta calidad. El ensayo se propone establecer una relación de formación inclusiva con la enseñanza, a partir de la metodología basada en competencias, subrayando que esto implica cambios profundos en todos los niveles educativos y exige compromiso con la excelencia educativa para una formación docente óptima y la inclusión en todos los contextos educativos. El ensayo amalgama estos conceptos en una investigación que busca analizar la formación continua para construir conocimiento pedagógico y promover la enseñanza basada en competencias, como elementos esenciales para fomentar un pensamiento complejo y avanzar en el ámbito educativo.

Palabras clave: Formación permanente, inclusión educativa, enseñanza por competencia, discapacidad.

Abstract

In the current context, society seeks to redefine education and the continuous training of teachers and future professionals, with a focus on inclusion and competency-based methodology. This approach aims to empower educators to promote inclusive education with diverse perspectives, fostering changes to ensure effective outcomes and adaptation to high-quality methodological strategies. The main purpose of the article is to establish a relationship of inclusive training with teaching, based on competency-based methodology, emphasizing that this involves profound changes at all educational levels and requires a commitment to educational excellence to achieve optimal teacher training and inclusion in all educational contexts. The article integrates these concepts into a research project that aims to analyze ongoing training to build pedagogical knowledge and promote competency-based teaching, as fundamental factors for developing complex thinking and advancing in the educational field.

Keywords: Ongoing training, educational inclusion, competency-based teaching, disability..

Formación permanente del docente para una inclusión educativa basado en la enseñanza por competencia

El proceso educativo trae consigo la necesidad de formar permanente a docentes en sus distintas áreas del conocimiento y competencias. Una experiencia académica de formación le permitirá al docente ir hacia una formación integral para la inclusión de prácticas educativas inclusivas, donde se fortalezca la enseñanza del docente y además donde se pueda cimentar y transformar al docente en las diversas formas de pensar para lograr la adquisición del conocimiento.



Cada experiencia académica trae consigo una diversidad de enfoques y tendencias que le van a permitir al docente abordar de manera diferente cada proceso de enseñanza, según sea la condición que se le presente, y en el que desde la práctica educativa hasta la tarea investigativa pueda desarrollar para potenciar esos aprendizajes con el fin de acercarse a un modelo de enseñanza por competencias, donde se dé atención a la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación primaria.

Con referencia a lo anterior, la enseñanza por competencia y la formación permanente del docente para la inclusión educativa de estudiantes tiene como objetivo formar y desarrollar en el docente un espíritu crítico y de cooperación, enmarcado en su principio fundamental, el cual es atender la diversidad de necesidades en los estudiantes, para lo cual se requieren habilidades y conocimientos aplicables, para que el resultado del saber pedagógico le permita manejar recursos didácticos, donde el estudiante pueda involucrarse de forma activa en su propio aprendizaje y así mismo reflexionar en su quehacer cotidiano.

Es conveniente precisar que, al hablar de formación permanente del docente para la inclusión, estamos refiriéndonos a ese proceso de formación personal que se adquiere para el logro de la enseñanza pedagógica, y que debe responder a una estructura de conocimientos y habilidades, para que esa compleja realidad, que tiene una experiencia única con una capacidad de innovación y creatividad, le permita al docente desarrollar una formación basada en competencias con pertinencia en programas educativos y de gestión de calidad, con movilidad del estudiante, con formación profesional, con enfoque y con excelente aplicación del conocimiento para resolverle a niños, jóvenes y adultos en igualdad de condiciones sus dificultades y así garantizarles una educación.

En este sentido, la inclusión educativa busca que se fomente y garantice que toda persona sea "parte de" y que no permanezca "separado de", como resultado de ello contiene ciertas exigencias, caracteres disciplinarios, búsqueda de verdad, respeto a la diferencia. Al respecto, [Casanova \(2018, p. 1\)](#) deduce:

El modelo de educación inclusiva supone la implementación sistémica de una organización educativa que disponga de las características y posibilidades necesarias para atender al conjunto de la población escolarizada, diversa por principio y por naturaleza, en estos momentos de la historia. Dicho planteamiento implica la disponibilidad de un currículo abierto y flexible, es decir democrático y una organización escolar que permita su práctica óptima. Además, la educación inclusiva debe constituir un núcleo aglutinador de la sociedad, que colabore con el centro educativo para que este se convierta en una comunidad de aprendizaje, en la que todos participan y aportan, su riqueza individual y grupal a la mejora de cada uno de sus integrantes.

Es preciso orientar un modelo educativo acorde a las exigencias de incluir estudiantes con discapacidades desde una perspectiva transversal, el cual equivale a todo un sistema establecido para proveer acceso y participación recíproca a toda persona sin tener en cuenta su condición.



Los seres humanos, aun cuando se caracterizan por la necesidad de unirse o agruparse en todas las esferas de la vida humana, de alguna manera, se da el fenómeno de la exclusión; de allí que se hace necesario reconocer que se requiere educar para la inclusión, y en este sentido, se debe integrar en el docente esa enseñanza por competencia que lo faculte en el proceso y desarrollo de esa concepción curricular, incluyendo la concepción didáctica y los tipos de estrategias a implementar, tomando en cuenta que previo a ello, el docente debe identificar capacidades y competencias que estén relacionadas con la atención en la inclusión.

Significa entonces que debemos mantener un enfoque en la enseñanza con aspectos específicos hacia la docencia del aprendizaje, para lograr integrar conocimientos en cada uno de los procesos cognitivos. [Castillo et al. \(2022, p. 1\)](#) afirman que “La realidad contemporánea demanda un docente que tenga roles activos en la elección de alternativas pedagógicas, que estimulen la capacidad de participar ofreciendo opciones que le permitan a los educandos aprender críticamente”.

Como puede entenderse, es importante preparar al docente con las herramientas básicas que le permitan asumir sus propias potencialidades, que le permitan desenvolverse, considerar los cambios a que hubiere la necesidad de realizar, incluyendo los que emergen de los procesos sociales, con una posición abierta a las reformas y constantes en sus estructuras y métodos. A propósito, la educación necesita docentes con actitud y disposición innovadora, capaces de abordar proyectos y fomentar la innovación educativa, con el fin de que estos puedan transferir conocimientos para el buen uso de las metodologías, con el fin de lograr una buena enseñanza y una inclusión significativa de los aprendizajes.

a formación del profesorado debe estar orientada a la indagación de su realidad docente donde, como lo señalan los autores [Cejas et al. \(2019, p. 5\)](#), muestran tres dominios básicos para la comprensión de la formación “el saber (conocimientos), el saber hacer (de las competencias) y las actitudes (compromiso personal)”. Cabe decir que el enfoque por competencias, como metodología educativa, permite que los alumnos adquieran contenido y reflejen en la persona una serie de habilidades, destrezas y conocimientos, para que la persona que realiza una actividad pueda estar comprometida a cumplir con responsabilidades y, a su vez, lograr mostrar su desempeño en el sitio de trabajo.

En lo que se refiere al enfoque por competencias, es visto como un enfoque contemporáneo, tiene como objetivo fomentar el aprendizaje permanente a lo largo de la vida, ha tenido posiciones conductistas versus constructivistas. Como enfoque, posee diversos atributos, los cuales se basan en la construcción e integración de recursos como capacidades, habilidades, actitudes.

Para [Tobon \(2013\)](#), el enfoque por competencias tiene como referencia cambiar la forma de pensar y abordar la práctica educativa, yendo hacia un desempeño idóneo del docente en los procesos educativos, el cual va a consentir la simplificación del aprendizaje en función de los intereses de cada participante. De allí la importancia de ir en la búsqueda de estrategias y mé-



todos que permitan la formación permanente del docente para una inclusión educativa.

En consecuencia, la formación docente desde el enfoque por competencias permite ir hacia la calidad del proceso de la enseñanza, el cual debe alcanzar una ruta para lograr un aprendizaje efectivo. Una clara definición de lo que es el desarrollo de la calidad educativa nos acerca más hacia esas habilidades y conocimientos que permiten ayudar en la planificación, avance y progreso de la formación docente.

Con base en la misma forma, es importante dejar claro que las competencias, entendidas como un proceso de enseñanza y aprendizaje, están orientadas a que las personas adquieran habilidades, conocimientos y destrezas y, a su vez, se formen para lograr desarrollarse a través de la comunicación, construcción e interacción, permitiéndole al docente asumir una dirección propia e inteligente de sus propios conocimientos.

En palabras de [Flórez y Vivas \(2007, p. 169\)](#), "Todo proyecto y acción educativa son válidos y potentes pedagógicamente si contribuyen a la formación humana". Se puede decir que cualquier proyecto o acción que tenga un impacto en la formación humana es valioso y efectivo desde el punto de vista educativo.

Seguidamente, la formación docente por competencias se enfoca en desarrollar habilidades y conocimientos prácticos en los futuros docentes, la cual les permite enfrentar situaciones reales en el aula de manera efectiva. Este enfoque busca que los docentes puedan aplicar lo aprendido en situaciones cotidianas, y que estén preparados para adaptarse a las necesidades cambiantes de los estudiantes y del mundo que les rodea. Además, la formación por competencias tiene como fin fomentar el trabajo colaborativo y la constante reflexión sobre la práctica docente.

No obstante, la formación permanente del docente es un proceso continuo e imprescindible para el desarrollo profesional de cada educador. Se trata de un conjunto de actividades, cursos, talleres, seminarios y otras iniciativas que buscan mejorar las habilidades, conocimientos y competencias de los docentes en su labor pedagógica, así como la reorganización de los currículos, y a su vez la promoción de un verdadero cambio en la percepción del docente modificando en él las creencias implícitas que se mantienen arraigadas.

En este sentido, [Monereo \(2010\)](#) propone entonces la formación del docente atendiendo a cuatro (4) dimensiones: la primera el nivel de definición del programa de formación, segundo el grado en que se consensua este con los profesores y participantes, tercera el significado y sentido que se da a la formación un proyecto de aprendizaje socio cultural, que consiga el esfuerzo personal de los seres humanos por formarse de la manera más adecuada y competente con el fin de reunirse en el espacio que posibilite, la igualdad, la libertad y la fraternidad de todos los encontrados.

Ahora bien, en relación con la formación de las competencias del docente, son habilidades y conocimientos que un profesor debe poseer para desempeñar su trabajo de manera efectiva,



como lo es el conocimiento del contenido que enseña, la habilidad para planificar y organizar la enseñanza, la habilidad para enseñar cuando transmite conocimiento, de igual manera la forma que evalúa; el desempeño del estudiante por medio de la motivación del trabajo en equipo que brindará la colaboración de todos para lograr el éxito en el proceso de enseñanza.

Por otra parte, [Davini \(2015, p. 19\)](#) afirma que:

A partir de entonces y hasta hoy, en relación con el papel de las prácticas en la formación de los docentes, se ha venido desarrollando un movimiento que apunta a recuperar la vida real de las aulas, en su diversidad y complejidad y las experiencias concretas que se desarrollan en ellas.

Según lo expuesto por el autor, el docente transforma cada vivencia y aprendizaje desarrollado en las aulas de clase, al dar una proyección que esté orientada en impartir una educación a los estudiantes, puesto que gracias a su formación permanente puede innovar, crear y descubrir nuevas estrategias significativas correspondientes a los intereses y necesidades de los escolares.

Como puede apreciarse, los docentes pueden desarrollar una amplia variedad de competencias en función de su formación. Algunas de las competencias más comunes que los docentes pueden desarrollar incluyen habilidades pedagógicas, conocimientos en la materia que enseñan, habilidades para la gestión del aula, capacidad para fomentar un ambiente de aprendizaje positivo, habilidades para la evaluación y seguimiento del profesor y de sus estudiantes, habilidades para el trabajo en equipo y colaboración con otros docentes, capacidad para adaptarse a las necesidades individuales de cada estudiante.

Así mismo, para que un docente pueda formarse e impartir una enseñanza efectiva, debe ir hacia la búsqueda de una construcción participativa de los modelos pedagógicos dentro de los proyectos educativos; para el cual concibe planificar, implementar y evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje, aunado de unas competencias didácticas que desarrollan los conocimientos y técnicas para transmitir los contenidos de forma clara y comprensible.

Con respecto a la enseñanza por competencia, es un enfoque educativo que se centra en el desarrollo de habilidades y conocimientos prácticos en la que los estudiantes necesitan enfrentar situaciones reales de la vida, en lugar de centrarse en la transmisión de información teórica, ir a resolver problemas y tomar decisiones dentro del espacio de aprendizaje para el óptimo desarrollo de sus habilidades sociales y emociones.

A tal efecto, [Díaz \(2006, p. 98\)](#) señala que:

El docente tiene que desarrollar su sabiduría experiencial y su creatividad para afrontar las situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que configuran la vida del aula. En esta situación, es la práctica el elemento vertebrador de la formación docente, de manera que es en ella y a partir de ella como se organizan los programas de formación.



En función a lo expuesto por el autor, el docente tiene un gran papel en la educación del estudiante, el cual desarrolla una serie de métodos aplicados en los espacios de aprendizaje, gracias a su formación permanente, para que de esta manera pueda desarrollar experiencias gratificantes destinadas a potenciar en los escolares los procesos cognoscitivos, cuando vivencia situaciones que lo hacen pensar, sentir y resolver cualquier situación, orientada bajo el enfoque curricular ejecutado por su docente.

De ahí, el docente puede desarrollar las competencias dentro del espacio de aprendizaje de diversas maneras. En primer lugar, es importante que el docente tenga claridad acerca de las competencias que se desea desarrollar, y que las tenga en cuenta al momento de planificar sus clases. Una estrategia efectiva es el uso de las metodologías activas y participativas, que permiten a los estudiantes desarrollar sus habilidades y competencias a través de la práctica y reflexión.

Por ejemplo, la resolución de problemas, investigación guiada, entre otras, son metodologías que fomentan el desarrollo por competencias. Es fundamental que el docente sea un modelo a seguir para sus estudiantes, demostrando habilidades y actitudes propias de las competencias que se puedan desarrollar, no solo por medio de la teoría sino a través del ejemplo práctico del docente.

Así mismo, el docente puede motivar el aprendizaje de sus estudiantes para desarrollar competencias de diversas formas, siendo importante que el docente fomente un ambiente de aprendizaje positivo y seguro, en el que cada estudiante se sienta cómodo en participar y tomar riesgos en su aprendizaje, para que sea efectivo mediante la gamificación, que consiste en utilizar elementos de juego en el proceso educativo. Por ejemplo, el docente puede diseñar actividades que involucren retos y recompensas, para que los estudiantes se sientan motivados a aprender y desarrollar sus competencias.

Por su parte, [Imbernón \(2013, p. 493\)](#) expresa.

La planificación de la formación permanente del profesorado ha de responder a las exigencias del Sistema Educativo. Por lo tanto, será necesario que se planifique una formación permanente que se corresponda, que dé respuesta, a esas exigencias; de la misma manera, dicha formación deberá situarse, de acuerdo a la coyuntura que atraviesa el sistema dentro del sistema educativo que contemple todos los elementos implicados y que les dé sentido.

Para el autor, todo docente en su proceso de formación permanente se apropia del conocimiento necesario para dar respuesta a las necesidades particulares manifestadas por parte de sus escolares mediante una praxis orientada a desarrollar una planificación mediante innovaciones didácticas a partir del diseño curricular que dirige el modelo de aprendizaje, la cual permitirá fortalecer en cada estudiante sus capacidades en el ámbito social y pedagógico.

Es de mencionar la personalización del aprendizaje, que le permite al docente adaptarse a los intereses y necesidades individuales en cada estudiante. De esta manera, los estudiantes se



sienten motivados a aprender, ya que sienten que su proceso educativo es relevante y significativo para ellos. El docente debe fomentar la autoevaluación y la reflexión en sus estudiantes, para que puedan tomar conciencia de su propio proceso de aprendizaje y establecer metas realistas y alcanzables. De esa forma, los estudiantes se sentirán más comprometidos con su propio proceso educativo y estarán más motivados a desarrollar sus competencias.

Los desafíos en la formación docente son muchos y variados, pero los docentes pueden superarlos con una formación continua, una actitud de aprendizaje y una disposición de adaptarse a los cambios. Por ende, los docentes deben ser capaces de trabajar en equipo con otros docentes y miembros del personal escolar para mejorar la calidad de lo educativo, lo que implica desarrollar habilidades de comunicación y colaboración efectiva.

En tal sentido, Peña (2017) hace referencia a que la práctica docente en este momento ha dado un giro de 180 grados. En este mundo cambiante, la educación no escapa a esto; todo amerita cambios, las constantes capacitaciones, cursos, talleres, la innovación en la planificación educativa vienen a ser un incentivo de superación para la docencia, a favor de lograr la calidad en los procesos de enseñanza aprendizaje.

De modo que se espera que el compromiso del docente en el proceso de enseñanza se oriente a través de los cambios que refleja la educación actual, mediante el desarrollo de competencias conducentes a una formación directa y participativa para apropiarse de un rol que afianzará su confianza en estructurar una organización curricular. Por medio de la experiencia, según sea la metodología desarrollada de manera creativa, lúdica y práctica en el aula de clase.

Es de destacar que los docentes deben mantenerse actualizados para evaluar competencias. El docente necesita tener un conocimiento claro de las competencias, diseñar instrumentos de evaluación adecuados, observar y registrar evidencias, analizar los resultados y proporcionar retroalimentación a los estudiantes.

Si bien es cierto, Gorodokin (2006, p. 2) acota: "la formación de formadores debe procurar sujetos competentes, contribuyendo a la construcción de la mirada del sujeto enseñante, como concepto fundante en la constitución del oficio de docente como punto de partida de la construcción de la realidad". Es de resaltar la importancia que tiene la formación del docente para poder ejercer un rol orientado al desarrollo de competencias, el cual permita al estudiante demostrar sus habilidades y destrezas por medio de estrategias que suministren una guía. De esta manera, adquieren conocimiento a través de los contenidos adaptados a los intereses de cada escolar dentro del espacio de aprendizaje.

Por su parte, las instituciones educativas de las diferentes modalidades del sistema educativo venezolano tienen como fin promover proyectos de formación docente cimentados en prácticas colaborativas. Se trata de que el docente imparta estilos de enseñanza y promueva modelos formativos dentro del centro educativo, estructurados por medio de conferencias, talleres, programas formales de cualificación y actividades informales, trabajo en red, colaboración entre



compañeros de centro y lectura de literatura académica.

Por lo anteriormente expuesto, es importante que el docente cuente con competencias relacionadas con la enseñanza y con estrategias pedagógicas didácticas orientadas a las necesidades del estudiante en la institución educativa, para el logro de oportunidades donde afiance cada día su práctica pedagógica y pueda orientar en la prevención de las necesidades del alumno, para el logro de oportunidades.

En todo esto, [Díaz \(2013, p. 2\)](#) señala:

El docente es una circunstancia que se forma desde la interioridad de una persona. Si la persona tiene principios, valores y convicciones así las tendrá el docente y desde esta referencia axiológica, que se inicia y desarrolla en la familia, como valores fundantes, se forma el docente. Quienes ingresan a la docencia, bien por vocación primaria, tradición familiar u otras razones, configuran con sus valores, conocimientos, tradiciones y prácticas su identidad profesional. Cada docente constituye una historia por reconstruir y una biografía por escribir. Esa es la memoria pedagógica. Memoria que permite la reunirse con las esperanzas, sueños, dedicación, entrega y esfuerzos que se dibujan en rostro del docente.

La puesta en práctica del enfoque epistemológico va a generar conocimiento que afianzará la práctica educativa, permitiéndole al docente reconocer la importancia que este tiene al saber, como ser pensante que siente, es referente que promueve la adquisición del conocimiento desde la reflexión y crítica, para ser abierto a lograr aprendizajes significativos por medio de herramientas flexibles en función a la pedagogía empleada por el docente dentro del proceso educativo.

Dentro del trabajo que desarrolla el docente en los ambientes de aprendizaje, es relevante que el mismo ejecute transformaciones y cambios en materia educativa. Esto refleja la subjetividad de sus funciones, gracias a las estrategias o acciones establecidas en bienestar de sus estudiantes. Su interés parte en querer aprender y formarse para brindar herramientas de atención integral en el aula de clase, evitando barreras los cuales interfieran en la comunicación docente-alumno, porque cada niño aprende lo que su maestro le ha enseñado.

Es de señalar que el docente está constantemente en formación continua. Para tener un adecuado desempeño en el aula de clase, debe poseer un compromiso y una responsabilidad con sus estudiantes donde expresa afectividad al enseñar, y de esta forma se puedan observar avances académicos de los estudiantes. Su modelo de orientador puede ser objetivo en la reflexión de su experiencia como docente del trabajo que realiza en el espacio que brinda enseñanza.

Significa entonces que la Formación docente tiene como fin aprender una serie de habilidades y destrezas para ser desarrolladas en la enseñanza, cuando sea del interés del grupo de estudiantes con discapacidad durante el proceso de inclusión educativa. Esto le incentiva a adquirir aprendizajes desde la fase personal y profesional con el grupo de escolares que está a su cargo.



Al respecto, [Díaz \(2006, p. 14\)](#) expresa:

La discusión que se adelanta sobre la formación docente exige un cambio radical respecto a las concepciones y prácticas que se desarrollan, a pesar de las fuerzas de cambio que emergen en los movimientos pedagógicos, permiten asumir la reflexión epistemológica como una opción que le permita al docente transformar la concepción, muchas veces estática, de su mundo personal y de la realidad, mediante un profundo proceso reflexivo para así elaborar nuevos conocimientos que coadyuven a fortalecer y desarrollar su práctica pedagógica, la cual revela, en gran parte, su proceso formativo.

A los efectos de este, se realiza investigación que permitirá descubrir un modelo de competencias que se ajuste a las características actuales de los alumnos, mediante proyectos aplicados en las aulas de clase. Gracias a su formación, le hace apto para potenciar sus habilidades por medio de una explicación de las diferentes tareas, para dar cumplimiento a lo enmarcado por el currículo como guía de enseñanza.

De acuerdo con [Davini \(2015\)](#), las prácticas docentes están integradas por un amplio abanico de capacidades concretas relacionadas con los ejes centrales de la acción profesional, cualquiera sea el contexto escolar en específico en que el docente en particular se desempeñe. La formación en estas capacidades se desarrolla a lo largo de la experiencia docente; sin embargo, muchas de ellas requieren ser orientadas desde la formación inicial. Ellas hacen a la organización de las propuestas de enseñanza y su construcción metodológica, a la toma de decisiones en la acción, en el manejo y gestión de los espacios, los tiempos, los grupos de alumnos, los recursos de enseñanza y de información, los procesos de evaluación. Estas capacidades representan contenidos a desarrollar en los conocimientos prácticos.

Por lo tanto, el docente en su proceso de formación permanente está en constante capacitación para impartir una praxis educativa adecuada a la población estudiantil. Sus estrategias metodológicas le facilitarán la toma de decisiones cuando ejecute una serie de actividades en tiempo y espacio, cumpliendo así el desarrollo de contenidos. Puede contextualizar la información suministrada por el docente a través de los diferentes recursos que fortalecerán sus capacidades para evaluar los conocimientos prácticos adquiridos por el escolar dentro del aula de clase.

Es necesario recalcar lo que señala [Imbernón Muñoz \(2011, p. 82\)](#):

Una formación como desarrollo profesional debe proponer un proceso de formación que capacite al profesorado en conocimientos, destrezas y actitudes para desarrollar profesionales reflexivos o investigadores; en ellos, se considera como eje clave del currículum de formación del profesorado el desarrollo de instrumentos intelectuales para facilitar las capacidades reflexivas sobre la propia práctica docente, y cuya meta principal es aprender a interpretar, comprender y reflexionar sobre la enseñanza y la realidad social de forma comunitaria. Adquiere relevancia también el carácter ético de la actividad educativa.



Todo profesional de la docencia brinda atención a los estudiantes mediante adecuaciones curriculares, las cuales permitirán planificar, diagnosticar y analizar los aprendizajes alcanzados de las diferentes tareas instruccionales asignadas por su docente. Esto logrará una formación interna y externa para ser colocada en práctica ante la resolución de problemas según sea el contexto social y educativo que le ofrezca calidad de vida en el medio que ha sido incluido.

Mantener una relación de formación inclusiva con la enseñanza desde el enfoque por competencias implica cambios profundos en todos los niveles educativos, tomando en cuenta y aclarando que seguir este enfoque es comprometerse con una docencia de calidad para lograr una formación en el docente, buscando la inclusión en todos los ámbitos educativos.

En conclusión, el enfoque por competencia visto desde la formación basada en competencias le permitirá al docente transformarse en sus diferentes formas de pensar y de comprender y orientar en la práctica educativa para una formación desde lo significativo. Un docente que enseñe con parámetros hará que su alumno comience a valorar lo humano, y la construcción del aprendizaje autónomo le servirá de crecimiento personal para la orientación en la formación curricular. A su vez, esto le permitirá el desarrollo de las competencias de forma significativa para ir hacia la formación del docente con vista en la inclusión educativa, accediendo a organizar para obtener aprendizajes multifacéticos, es decir, aptos para la complejidad de la sociedad y sus emergencias.

En consecuencia, el docente debe tener como base la formación permanente para un pensamiento complejo que le permita asumir una formación estratégica auto reflexiva con un gran interés en la inclusión y en la formación del campo educativo. Además, es crucial tener en cuenta una perspectiva enfocada en el diseño curricular, fundamentada en la investigación-acción, con el propósito de comprender todos los procesos meta cognitivos desde el enfoque por competencia.

En efecto, la mejora de la calidad del docente en los diferentes niveles de los subsistemas implica la necesidad de conceptualizar las competencias dentro del marco de la formación humana. Esto se logra al establecer el pensamiento complejo como base fundamental para su desarrollo y aplicación.

Finalmente, el docente debe estar claro que todo proceso formativo tiene un continuo cambio que se realiza dentro de cada proceso formativo y le permite organizarse e integrar todos los aspectos cognitivos para comprender la dinámica en que la educación como sistema integrado, el cual permite formar, incluir y desarrollar un pensamiento complejo que se complementa construyendo una educación inclusiva.

Es conveniente precisar que dentro de la racionalidad del ser humano se entrelazan varios elementos que permiten, como lo expresa Morin, comprender el pensamiento complejo. Este está relacionado con la vida humana y la relación social; asumir un cambio y pensar en esa realidad que se resiste a la inclusión y a la formación, argumentando ideas que permiten la racionalidad y el reconocimiento de la subjetividad y afectividad que implica la inclusión.



References

- Casanova, M. A. (2018). Educación inclusiva por que y para qué. *Revista Portuguesa de Educação*, 31, 42-54. <https://www.redalyc.org/journal/374/37458867001/html/>
- Castillo, C. G. E., Sailema, M. J. E., Chalacón, M. J. B., y Calva, A. (2022). El rol del docente como guía y mediador del proceso de enseñanza. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 12. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/4409/6764>
- Cejas, M. M. F., Rueda, M. M. J., Cayo, L. L. E., y Villa, A.L. C. (2019). Formación por competencias: Reto a la educación superior. *Revista Ciencias Sociales*, XXV(1). <https://www.redalyc.org/journal/280/28059678009/28059678009.pdf>
- Davini, M. C. (2015). *La formación práctica docente*. Argentina: Editorial Paidós .
- Díaz, Q. V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12, núm. Ext, 88-103. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109906>
- Díaz, Q. V. (2013). La reflexión epistemológica en la práctica pedagógica como entidad de la formación docente. En D. Izarra y R. Ramírez (Comps.), *Docente, enseñanza y escuela*. (pp. 21-37). Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. <http://ciegc.org.ve/wp-content/uploads/2022/12/1-La-reflexion-epistemologica-en-la-practica-pedagogica.pdf>
- Flórez, O. R., y Vivas, G. M. (2007). La formación como principio y fin de la acción pedagógica. *Revista Educación y Pedagogía*, XIX(47), 165-173. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/7041/1/OchoaRafael_2007_formacioncomoaccionpedagogica.pdf
- Gorodokin, I. C. (. (2006). La formación docente y su relación con la epistemología. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-9. https://rieoei.org/historico/deloslectores/1164_Gorodokin.pdf
- Imbernón, M. F. (2011). Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación. *Revista de Ciencias Humanas*, 12 (19), 75-86. <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/343>
- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*. 52, 149-178. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie52a08.pdf>
- Morin, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa Editorial.
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. (4ta. Ed.). ECOE.



Música, filosofía y transcomplejidad: una conjunción entre hombre, melodía, pensamiento y realidad

Music, philosophy and transcomplexity: a conjunction between man, melody, thought and reality

Gregth Raynell Hernández Buenaño



<https://orcid.org/0000-0002-4525-5774>

Caracas / Venezuela

Recibido: June/22/2023 **Revisado:** July/7/2023 **Aceptado:** August/21/2023 **Publicado:** Enero/10/2024

How to Cite: Hernández, B. G. R. (2024). Música filosofía y transcomplejidad: una conjunción entre hombre, melodía, pensamiento y realidad. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 5(9), 167-174. <https://doi.org/10.59654/e909be83>

* Ph.D. in Education. Metropolitan International University. Director of Academic Affairs. Email: gregthhernandez@gmail.com



Resumen

El Presente documento, pretende evidenciar la relación entre la música y el pensamiento, dos formas de arte y expresión, que se orientan en desarrollar un equilibrio, entre la ciencia, el arte, la lógica y la emoción, que demuestran la necesidad del hombre en sostener una visión integral y trascendental sobre su contexto, en un intento de concebir una percepción profusa e integradora de la realidad. Con el surgimiento de la transcomplejidad, el hombre se encuentra ante una posibilidad de construir una visión abierta, reflexiva e integradora de su entorno, con la intención de resignificar su percepción de la realidad desde una postura flexible e inacabada. No obstante, en el estudio filosófico de la música, esta nos ha demostrado desde sus inicios algunos aspectos que la transcomplejidad ha proporcionado al hombre en la contemporaneidad. Por lo que ¿será la música un precedente del códex transcomplejo? ¿Su naturaleza filosófica permite vislumbrar una relación compleja e integradora del hombre y su entorno? ¿la música es el principio del despertar gestáltico? Por ello, el autor se vale de un recorrido entre música y filosofía, buscando superar las fronteras clásicas en su apreciación y estudio, demostrando su importancia en el plano de la transcomplejidad en su intento de construir nuevas representaciones para ver la vida y resignificar la realidad..

Palabras clave: Música, filosofía y transcomplejidad.

Abstract

This document aims to demonstrate the relationship between music and thought, two forms of art and expression, which are oriented towards developing a balance between science, art, logic and emotion, which demonstrate the need of man in hold an integral and transcendental vision of its context, in an attempt to conceive a profuse and integrating perception of reality. With the emergence of transcomplexity, man is faced with the possibility of building an open, reflective and integrating vision of his environment, with the intention of giving new meaning to his perception of reality from a flexible and unfinished position. However, in the philosophical study of music, this has shown us from its beginnings some aspects that transcomplexity has provided to man in contemporary times. So, will music be a precedent for the transcomplex codex? Does its philosophical nature allow us to glimpse a complex and integrating relationship between man and his environment? Is music the beginning of the gestalt awakening? For this reason, the author uses a journey between music and philosophy, seeking to overcome classical borders in its appreciation and study, demonstrating its importance in the field of transcomplexity in his attempt to build new representations to see life and resignify reality.

Keywords Music, philosophy and transcomplexity.



Pensamiento y Melodía: dos caras de una misma moneda

Desde el inicio de la humanidad, la música resulta una expresión primigenia de la creatividad y curiosidad del individuo. Desde la prehistoria, donde el hombre nómada concebía la caza y recolecta como medios de supervivencia, hasta la contemporaneidad donde el hombre edifica rutas o escaleras para conectarse con las estrellas en más de un sentido, la música siempre ha formado parte. Siendo así, es una expresión que, pese a las limitaciones, falibilidades y defectos del hombre, resulta un ejemplo notorio de su grandeza.

La música es, como el pensamiento, una expresión en constante evolución, consecuencia de su naturaleza inacabada y adaptativa, producto de un constante ir y venir. Tiene la intencionalidad de expresar sentimientos, emociones, situaciones, entre otros eventos de la realidad. La vida en sí misma representa un camino envuelto en múltiples melodías y formas de pensar, resultando ambas en formas armónicas dotadas de su propio sentido de belleza y verdad. Estas parten desde el nacimiento hasta senderos inciertos, envueltos en un halo de misterio y espiritualidad.

Visto de esta forma, el hombre en su camino se encuentra con múltiples melodías y formas de pensar. Cada una está sujeta a diferentes maneras de concebir, interpretar y edificar la realidad. Su naturaleza filosófica le impide un apego a una determinada forma; por el contrario, apunta a la multiversalidad, un constructo que obedece a un hilo narrativo entre diferentes realidades, motivado por la diversidad de formas de pensar, sentir y ver. Al igual que la filosofía, la música no se aleja de esta realidad. Se enfoca en formar y transformar al ser humano en diversas etapas de su vida, resultando ambas en formas de erigir la belleza, la verdad y la singularidad, todo bajo el concepto de la armonía. Las primeras interpretaciones musicales fueron inspiradas por la mimesis, una posición que captaba los sonidos y buscaba recrearlos, resultando en una representación del mundo natural a través de las capacidades musicales del hombre.

Es así que el mundo natural para el hombre ha representado una base ontológica para comprender ciertos acontecimientos y ofrecer explicaciones. De allí, Pitágoras visualiza la música como una ciencia de la proporción, que mediante 4 números enteros o tésituras brinda una naturaleza netamente matemática, racional, constituyendo el pitagorismo musical. Este es descrito por [Nicola \(2008\)](#) como una doctrina hermética que basa el concepto de armonía y su presencia en la naturaleza de forma matemática e impide cualquier posición contraria. Esta armonía posibilita otras aplicaciones, como señala [Aguilar \(2017\)](#), para la catarsis y la atención de los 4 humores, aspectos que fortalecen su rasgo especular.

No obstante, pese a esta apariencia instrumental y/o especular, se pone en evidencia una parcela de la realidad donde la música no obedece del todo a un fundamento matemático. Si bien es cierto que posee un carácter racional, también sostiene un carácter sensible e incluso cultural, hecho que avizoraba nuevas formas de visualizarla e interpretarla. Más allá de la música, el hombre, a partir del mundo natural, ha conceptualizado un conjunto de ciencias denominadas naturales o exactas que, basadas en la explicación o *Erklaren*, formulan una relación causa-



efecto, una lógica formal que, mediante la objetividad, determinismo y verificación, formula mecanismos rigurosos para estudiar la realidad. Sin embargo, esta resulta ineficiente para estudiar realidades donde se requieren de conceptos basados en interrelaciones, integraciones que sostienen relaciones alternas a lo lineal, en respuesta de la sociedad.

Desde el plano musical, se observaba esta insuficiencia, pues la mimesis no solamente debía centrarse en la recreación del mundo natural bajo la dominación del esquema matemático. El concepto de armonía involucra un estado dialógico entre diferentes contextos, realidades, percepciones, hecho que supone alternativas a la recreación de la naturaleza, involucrando la manifestación del desarrollo sociocultural que se gestaba en diferentes contextos, generando constructos emergentes frente a estas representaciones.

Esta nueva sensibilidad estimula nuevas creaciones, donde la melodía no solo busca explicar el mundo natural, sino también representar e incluso criticar tejidos con mayor articulación e interacción entre las partes, tal como la sociedad, la cultura e incluso la interioridad del ser, fortaleciendo el estudio de esa quinta esencia. El estudio de esta quinta esencia, vista desde la interioridad del ser y la música, implica comprender que el ser humano es un ser vibrante; es decir, resuena ante determinadas situaciones, ideas y sentimientos. Para esto, se sugiere la presencia de un tono interior, un sonido, una expresión melódica que el hombre exterioriza en su cotidianidad a lo largo de su vida, de la misma manera que el hombre sostiene una forma de pensar e incluso una filosofía propia. Desde esta perspectiva, la música ha avizorado ciertas transformaciones epistémicas que, en el marco de la ciencia y filosofía, se han hecho presentes, tal como es el desarrollo de la lógica.

La lógica clásica parte de preceptos positivistas restrictivos, hasta el punto de resultar dogmáticos, como las primeras impresiones pitagóricas del arte del sonido o música. La lógica lineal deductiva es heredera de los principios de identidad, de no contradicción, del tercero excluido e incluso de algunos postulados euclidianos. Su naturaleza es descrita por [Martínez \(2015\)](#) como aquella que dirige la mente para hacerle ver, demostrando que un determinado teorema o proposición se encuentra implícito en los axiomas, postulados o principios fundamentales, aceptando como base aquellos que resultan evidentes de por sí y no requieren demostrarse.

Por otro lado, el mismo autor hace referencia a la lógica lineal inductiva como aquella con un camino opuesto, que a partir de constataciones particulares generaliza hacia una conclusión general, también vista como universal. Este esquema lógico imperó notoriamente en el estudio de la realidad. No obstante, al igual que su contraparte musical, se observaba cierta deficiencia, producto de su carácter parcialmente irreal, específicamente en situaciones asociadas a la sociedad y sus estructuras. En donde la lógica lineal, ni unidireccional, ni causal bastan para comprenderle, pues intervienen numerosas características que interactúan, proporcionando un dinamismo que el positivismo no divisó.

Al respecto, autores como [Merleau-Ponty \(1976\)](#) destacan que el estudio de dichas estructuras no puede determinarse desde la exterioridad, ya que no parten de lo físico; se basan en una



red de relaciones e integraciones que, más que conocerse, se viven y requieren ser comprendidas. Es allí donde el "verstehen" surge. Desde esta óptica, la realidad se estudia a partir de lo emergente, una posición que involucra una lógica dialógica o dialéctica, donde todas las partes se ven desde el todo y viceversa. Autores como Diltthey (1976) destacan la importancia de un proceso interpretativo que reconoce las partes en un ciclo reiterativo, también conocido como hermenéutico.

En este orden de ideas, la naturaleza humana obedece a una lógica hermenéutica, donde se busca el significado de diversas situaciones a través de una interacción dialéctica o movimiento del pensamiento, involucrando relaciones ontoepistémicas emergentes. La música obedece a esta naturaleza y, mediante la armonía, busca sostener una relación entre sonidos, ritmos, melodías, psique, mente, entre otras, a través de un todo, hecho posible a través del pensamiento dialógico.

La armonía, desde la música, o la hermenéutica desde la filosofía, representan dos caras de una misma moneda. Se basan en la necesidad del hombre de sostener una lógica integradora y reflexiva con la posibilidad de construir nuevos significados, partiendo de un diálogo fecundo dotado de profunda reflexividad, complementariedad y recursividad. Ambas posturas, en la actualidad, sostienen un relativismo que se acerca al pasado, evidenciando un neo renacimiento del pensamiento griego y otras formas de pensar, todas centradas en incitar un estado de conciencia, un despertar gestáltico que permita al hombre construir nuevas interpretaciones sobre la realidad y resignificar las existentes.

La transcomplejidad: una orquesta entre melodía y pensamiento

Hasta el momento, la música ha sido empleada por el hombre para recrear el mundo natural, interpretar el tejido sociocultural e incluso criticar el camino de la humanidad. No obstante, por su naturaleza armónica, la música se centra en la búsqueda del todo, reconectándose con principios, bases, disciplinas, entre otras representaciones, mediante el asombro y la curiosidad. En el proceso, teje un sendero superior a las lógicas convencionales que genera más preguntas que respuestas, debido al carácter incierto y múltiple de la realidad.

Esta búsqueda del todo también se observa en el desarrollo del hombre y su debate entre explicación, comprensión y crítica. Pues no se trata de parcelar lo real ni de centrarse solo en las relaciones internas de un contexto, se enfatiza la trascendencia. En otras palabras, se propone un enfoque que debe abordar la transdisciplinariedad, donde las diferentes disciplinas se relacionan, desdibujando barreras paradigmáticas e incitando un despertar trascendental superior a la suma de sus partes.

En este contexto, emerge la transcomplejidad, un estado de conciencia que permite al individuo ver relaciones entre diferentes disciplinas y guiar las explicaciones, comprensiones y críticas, todas inmersas en la realidad, proporcionando una visión integral sobre el hombre y su entorno. Lo descrito se enfoca en superar, de acuerdo con Martínez (2017), el realismo ingenuo, escapar



del reduccionismo y adoptar una lógica sistemática, integral y ecológica. Es decir, un estado de consciencia universal e integrador que promueve nuevas formas de construir ciencia. Pero, ¿cómo se visualiza la transcomplejidad desde la música?

La transcomplejidad en la música evidencia diferentes formas de escribir, describir, interpretar y enseñar la música. Se entiende que no existe una sola percepción o género; hay diversas tradiciones con características de composición e interpretación divergentes que, mediante la interacción dialógica, pueden resultar en nuevas manifestaciones musicales alternativas al canon, sin limitarse a lo racional, cultural, emocional o espiritual.

Asimismo, al fortalecer conexiones con el pasado bajo un relativismo suave, la transcomplejidad busca renovar el pensamiento clásico, similar a un movimiento neorrenacentista, expandiendo la percepción de ciertos conceptos e interrelaciones en el entramado social, borrando barreras disciplinarias. Un ejemplo es las aplicaciones médicas propuestas por [Sacks \(2009\)](#), donde la música es usada en el abordaje médico y psiquiátrico como un estímulo cerebral y, desde las neurociencias, se observan beneficios en la neuroplasticidad, implicando nuevas sinergias en el ser humano, sin hacer distinción entre ciencia y arte. Esta percepción, aparentemente novedosa, es una reconexión con la tradición griega, donde filósofos como Platón veían la música como un alivio del alma, una forma de catarsis y un medio para atender ciertas condiciones y enfermedades relacionadas con el cuerpo.

Esto evidencia diversas relaciones dialógicas entre ciencia y arte, alimentándose de diferentes disciplinas hasta resultar en una expresión transcompleja. La transcomplejidad, junto con la música y la filosofía, debe trazar caminos en el ser humano a través del asombro, donde la búsqueda consciente del conocimiento se extienda a través de numerosos principios, bases, pensamientos y paradigmas, inmersos en múltiples cosmovisiones en constante construcción y deconstrucción. Esto no solo involucra un recorrido por la realidad externa, también reconoce la realidad interna, caracterizada como esa vibración o filosofía propia, esa cosmovisión personal, recursiva e inacabada que, al igual que la realidad, se encuentra en constante evolución, siendo la transcomplejidad un puente entre ambas facetas de la realidad.

Por lo tanto, la música y la filosofía son formas de comprender, profundizar e interpretar la relación entre el hombre y la realidad, todo bajo el prisma transcomplejo, generando ese estado consciente y gestáltico que ilumina la interioridad del ser y expone matices hasta ahora invisibles, inmersos en el espectro de la incertidumbre. Este estado de consciencia es una oportunidad para alejarse de los métodos tradicionales e involucrar nuevas formas de sumergirse en lo desconocido. En la música, se trata de liberar la creatividad más allá de la lógica o el sentimiento, de mantener la consciencia, desligarse de los métodos existentes y, como indica [Aguilar \(2017\)](#), desarrollar una idea, construyendo una estructura alrededor de ella que refleje una relación dialéctica entre el hombre y sus múltiples realidades, alejándose de la tradición existente.

Desde una perspectiva investigativa, la filosofía ha argumentado que la ciencia no debe refugiarse en un confort metodológico que, con sus formalismos, limite la generación de nuevas



ideas e incluso predetermine prácticas creativas antes de que estas se inicien. La lógica que subyace se basa en el desarrollo del pensamiento, a través de la libertad, exploración dialógica, complementariedad y reflexión continua, hasta el punto de fomentar un diálogo enriquecedor que respeta lo existente, pero busca representar algo nuevo a través de caminos inexplorados.

Ambas perspectivas demuestran el fundamento transcomplejo basado en la reflexión, relaciones sinérgicas, complementariedad, lógica dialéctica continua y el reconocimiento de una realidad cambiante, inconclusa e incierta con más preguntas que respuestas. Reconocen el valor de la curiosidad y el asombro como catalizadores de nuevas posibilidades, algo que tanto la filosofía como la música han experimentado previamente. De esta manera, se evidencia que, al igual que la ciencia e investigación, existen otras disciplinas como la música y la filosofía que invitan al ser humano a evolucionar constantemente, adaptarse y, en otras palabras, mantenerse en movimiento entre la melodía y el pensamiento.

Una melodía reflexiva, un pensamiento a modo de cierre

La filosofía y la música representan, cada una desde su óptica, la necesidad del hombre de evolucionar e incitar un estado de consciencia que le permita establecer relaciones continuas, sinérgicas, complementarias y recursivas bajo el halo de una lógica dialógica e integradora con la realidad. Tales hechos permiten establecer un estado de consciencia, denominado transcomplejo, que permita conectar, redimensionar y resignificar múltiples conceptos, teorías y posturas, resultando de ello nuevas formas para mirar y reinterpretar la realidad en permanente construcción y desconstrucción. Esto último está motivado por su naturaleza cambiante e inacabada.

El estudio de la música implica un recorrido por las ciencias, otras artes y la filosofía, no solo con la intención de enriquecer la narrativa y sus composiciones, sino de mantenerse despiertos ante los cambios del entorno. Mientras, la filosofía es una invitación al asombro, la curiosidad, el cuestionamiento y el aprendizaje continuo bajo el amor por el conocimiento. De esta forma, el arte del sonido y el pensamiento mantienen en común la búsqueda y construcción de la perfectibilidad emocional, de la comprensión de la realidad y de guiarse mediante las trazas del asombro y la armonía presentes en la realidad, embestida por lo incierto.

Lo descrito permite reflexionar sobre cómo otras experiencias del hombre, de forma inconsciente, han evolucionado y se han enfocado en rutas basadas en la transcomplejidad. Este hecho consolida la necesidad de nuevas relaciones entre ciencias y artes que obedezcan a la realidad en un intento de profundizar su comprensión momentánea sobre la misma. La transcomplejidad debe fomentar y mantener esa consciencia ética y ecológica que exponga la relación entre el individuo y su realidad, ambas inmersas en el espectro de la incertidumbre.

Es así donde el hombre puede captar la belleza en diversas expresiones y concebir nuevas rutas para buscar el conocimiento y, como músicos, filósofos, investigadores y seres humanos, conectar el cosmos interno con el externo, mediar entre el macro y microcosmos vibracional a



través de esa relación armónica, ética y estética.

Estas relaciones son contrarias al dogmatismo, el pensamiento hermético y el desenvolvimiento unidisciplinario. Se busca generar una relación transcompleja, puesto que la música no se rige por una lógica lineal, ni inductiva ni deductiva. Esta es capaz de transmitir y generar, en un instante en el individuo, una constelación de conceptos y de ir más allá de los mismos, involucrando sentimientos y situaciones, demostrando su capacidad de resonar con diferentes experiencias del hombre.

La música y la filosofía son precedentes de los que se vale la transcomplejidad para invitar al hombre a transitar éticamente entre ciencia y arte, mediante la armonía vista como una expresión dialógica conciliadora entre posturas aparentemente antagónicas, conciliando la vibración de la realidad con la resonancia interna del individuo. De allí que las nuevas generaciones deben tener un poco de músicos, filósofos, artistas, científicos, hombres de fe y ciencia, es decir, todo aspecto que les provea mayor discernimiento y reflexión sobre la realidad, puesto que la vida es melodía y transmite pensamientos e ideas, y la verdadera filosofía es una orquesta que nace del ser. La transcomplejidad es la conciencia que orquesta y vincula todos nuestros pensamientos y realidades mediante la armonización entre el aprender y el asombro.

Referencias

- Aguilar, A (2017). *Filosofía y Música*. Universidad Panamericana. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=zYXWmqwLY8>
- Dilthey, Q (1976). The Rise of hermeneutics, in P. Connerton (Dir), *Critical sociology*, Penguin.
- Martínez, M. (2015). *Epistemología y metodología en las ciencias sociales*. Editorial Trillas.
- Merleau- Ponty (1976). *Fenomenología de la percepción*. Editorial Península.
- Nicola, U. (2008). *Atlas Universal de Filosofía. Manual Didáctico de autores, textos, escuelas y conceptos filosóficos*. Editorial Océano.
- Sacks, O (2009). *Musicofilia: relatos de la música y el cerebro*. Editorial Knopf.



Política editorial de la revista

REDIP convoca semestralmente a contribuciones, informando la fecha a la comunidad científica a través de su sitio web, correo electrónico y redes sociales. Los trabajos presentados fuera del término establecido no serán aceptados. Se reciben contribuciones originales e inéditas sobre investigaciones realizadas en los campos de las Ciencias de la Educación, Ciencias Sociales, Ciencias Humanas, Epistemología, Procesos sociopolíticos, currículum, evaluación educativa, planificación educativa, formación docente, educación y tecnologías, ciencias ambientales, ciencias biológicas, ciencias de la salud, ciencias de la computación, ciencias matemáticas y otras. Se publican 7 (siete) tipos de trabajos:

- **Artículos de revisión.** No deben exceder las 30 (treinta) páginas, incluyendo referencias, figuras y tablas.
- **Comentarios críticos a publicaciones ya efectuadas en la revista REDIP.** No debe exceder las 15 (quince) páginas. Admiten derecho a réplica por parte del autor del trabajo que está siendo comentado. El comentario crítico y su respectiva respuesta serán publicados de manera conjunta en el mismo volumen.
- **Reseñas de libros y publicaciones periódicas recientes.** No deben exceder las 5 (cinco) páginas.
- **Artículos de investigación.** No deben exceder las 25 (veinticinco) páginas.
- **Resúmenes de Tesis Doctorales defendidas en el Ilesip y Enlauniv.** No deben exceder las 20 (veinte) páginas.
- **Ponencias derivadas de presentaciones en Jornadas, Seminarios y Congresos Regionales Nacionales o Internacionales, en la modalidad de Dossiers o fascículos extraordinarios.**
- **Temas convocados** en los campos de Ciencias de la Educación, Ciencias Sociales, Ciencias Humanas, Epistemología, Procesos sociopolíticos, currículum, evaluación educativa, planificación educativa, formación docente, educación y tecnologías.

Los Resúmenes de Tesis Doctorales deberán contemplar la siguiente información: (a) Título del trabajo. (b) Fecha de defensa (día, mes y año). (c) Tutor del trabajo. (d) Jurados. (e) Resumen español e inglés no mayor a 150 (ciento cincuenta) palabras. (f) Introducción no mayor a 1 (una) página. (g) Metodología no mayor a 3 (tres) páginas (Tipo de investigación, Diseño de investigación, materiales, métodos, población, muestra, Técnicas de investigación, instrumento de investigación, confiabilidad y validez), resultados no mayor a 6 (seis) páginas, discusión de resultados no mayor a 6 (seis) páginas, conclusiones y recomendaciones no mayor a 1, referencias no mayores a 1 (una) página.



También se podrán incluir obituarios, los que serán solicitados oportunamente por el Comité Editorial a miembros de la comunidad científica. El Comité Editorial podrá seleccionar un artículo por volumen para ser comentado por dos especialistas en el tema, de acuerdo con lo pautado para los comentarios críticos, con el fin de fomentar la discusión de ideas en el campo de investigación.

Los autores, tanto profesionales como estudiantes, pueden enviar sus contribuciones en español considerando las normas editoriales.

Si bien los autores no deberán pagar para poder publicar en REDIP, tampoco recibirán pago alguno por sus contribuciones. A los autores de trabajos en las modalidades antes mencionadas se les entregará una constancia de publicación de su trabajo publicado. Los revisores también recibirán su constancia de arbitraje del trabajo publicado.

Normas de Publicación

Las normas a seguir se pueden consultar en
https://redip.iesip.edu.ve/ojs/index.php/redip/Normas_de_Publicacion

Instrucción a los autores

Las directrices a seguir se pueden consultar en
https://redip.iesip.edu.ve/ojs/index.php/redip/Instruccion_a_los_autores

Secciones del manuscrito

Las partes que debe contener el manuscrito se pueden consultar en
https://redip.iesip.edu.ve/ojs/index.php/redip/secciones_del_manuscrito

Procedimiento seguido en la recepción, selección y evaluación de originales

El procedimiento a seguir en el arbitraje del trabajo presentado se puede consultar en
https://redip.iesip.edu.ve/ojs/index.php/redip/procedimiento_seguido_en_recepcion_seleccion_y_evaluacion

Formatos de evaluación del manuscrito

El instrumento para el arbitraje de ensayos científicos se puede consultar en la siguiente dirección:

<https://redip.iesip.edu.ve/ojs/ojsdata/formatos/Requisitos%20para%20el%20arbitraje%20de%200ensayos%20cient%3%ADficos.pdf>

En el caso de artículo científico y los aspectos a evaluar se pueden consultar el siguiente link
<https://redip.iesip.edu.ve/ojs/ojsdata/formatos/Requisitos%20para%20evaluaci%3%B3n%20de%20manuscritos%20de%20art%3%ADculos%20cient%3%ADficos%20para%20revisores%20externos.pdf>



Procedimiento seguido en la recepción, selección y evaluación de originales

El investigador debe consignar su artículo en la plataforma seleccionada a fin de garantizar un registro electrónico que es auditable de las interacciones entre la publicación y los autores. Al realizarse la consignación, el consejo de editores realiza una revisión de aquellos originales que cumplan el objetivo y el alcance de la publicación de acuerdo con las Normas de Publicación en cuanto a la extensión del texto, la presencia del resumen, las palabras clave, el sistema de citas y referencias utilizado, el carácter inédito, la pertinencia temática y la adecuación de género, entre otros.

Al pasar esta criba, los textos continúan con el proceso editorial de Redip. El sistema de revisión es de "doble par anónimo". En el proceso de evaluación por pares pueden darse los siguientes casos:

- Cumple con las normas y perfil de REDIP: pasa al proceso de arbitraje.
- No cumple con las normas ni con el perfil de REDIP: se devuelve al autor/a para que realice los ajustes necesarios.
- No es pertinente en función del perfil de REDIP: se devuelve al autor/a. En todo caso, cualquier decisión es notificada al autor/a.

A continuación, todos los artículos (a excepción de los trabajos solicitados por la dirección de la revista a expertos de reconocida trayectoria) son sometidos a un proceso de evaluación a cargo de profesores y profesoras e investigadores e investigadoras especialistas del área sobre el tema que versa el artículo, locales, nacionales o internacionales, con amplia experiencia en la escritura académica y científica. Cada artículo se envía a un evaluador, sin elementos ni referencias que pudieran identificar su autoría.

Junto con el artículo, se le envía al árbitro/a una comunicación en la cual la dirección de REDIP le solicita la evaluación del artículo, haciendo hincapié en que, de aceptar, debe responder en el transcurso de los siguientes 30 días. Igualmente, para orientar la evaluación se le envían las Normas para publicar en REDIP, y el Protocolo de evaluación y arbitraje de artículos para REDIP, una planilla de evaluación que incluyen aspectos diagramáticos, lingüísticos, discursivos, metodológicos y conceptuales a considerar en la evaluación de los artículos.

Al completar la evaluación del artículo, el árbitro/a debe enviar a la Dirección de REDIP la planilla de registro con su estimación correspondiente y la decisión debidamente argumentada acerca de la publicación o no del artículo y las respectivas recomendaciones, si las hubiere. La decisión de la comisión de arbitraje es inapelable.

La decisión puede ser:

- Aceptado sin modificaciones.
- Aceptado con modificaciones de fondo.
- Aceptado con modificaciones de forma.
- Rechazado.



Finalmente, la dirección de la revista le comunica al autor/a la decisión de la comisión de arbitraje y las recomendaciones a que hubiere lugar. Una vez enviada al autor/a la comunicación informando que requieren realizar correcciones, el autor/a tiene 21 días hábiles para realizarlas. Si en ese tiempo no envían las correcciones, se entenderá como la decisión de no publicar el trabajo en la REDIP.

El trabajo con las correcciones se envía nuevamente al árbitro responsable de la primera evaluación, para que éste determine si se realizaron los cambios solicitados. De ser así, el trabajo meritorio pasa al banco de artículos de REDIP; en caso contrario, se le informa al autor/a y se le solicita nuevamente que en un plazo no mayor de 15 días hábiles envíe las correcciones respectivas.





REDIP



Redes Sociales:

-  [iesip_uni](#)
-  [iesip_uni](#)
-  [iesip.edu.ve](#)
-  [iesip Uni](#)

**REVISTA DIGITAL
DE INVESTIGACIÓN
Y POSTGRADO**

*Vol. 5, N° 9
Enero - Junio 2024*