Vol. 6, N° 12
(Julio - Diciembre)
2025

REDIP

Revista Digital de Investigación y Postgrado

Depósito Legal TA2019000041

ISSN: 2665 - 038X

INSTITUTO DE ESTUDIOS SUPERIORES
DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
VENTANAS AL CONOCIMIENTO

Educomunicación:
Enfoque dialógico para innovar la práctica docente

Implementación de la Inteligencia Artificial:
Una estrategia para la Planificación y Evaluación del Aprendizaje

Otros temas

Decires y quehaceres: comprensibilidad de la significación de los saberes en los docentes respecto de la lectura y la escritura en la educación rural colombiana

Integración de TIC en la enseñanza transdisciplinaria en Educación universitaria

Educación a distancia:
plataformas digitales y autonomía del alumnado del siglo XXI

REDIP

Revista Digital de Investigación y Postgrado

Volumen 6, número 12 (julio-diciembre), 2025

Redip
ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

Fediesip

FONDO EDITORIAL DEL INSTITUTO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO

Instituto de Estudios Superiores
de Investigación y Postgrado

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. 6 Nº 12, julio-diciembre 2025. 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.

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

REDIP

Revista Digital de Investigación y Postgrado

Volumen 6, número 12(julio-diciembre), 2025

Redip
ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
https://redip.iesip.edu.ve/

Fediesip

FONDO EDITORIAL DEL INSTITUTO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO

Instituto de Estudios Superiores
de Investigación y Postgrado

Revista de Investigación y Postgrado

Volumen 6, número 12 (ulio-diciembre) 2025

Comité Editorial

Editor Jefe

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

Coordinadores Internacionales

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

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

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:tamyperezmeneses@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

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: Mé-

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

rida - 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

Coordinación

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

Consejo Técnico

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

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

Yossella Valdez. Ingeniero en Sistemas. Email: yosella.valdez@iesip.edu.ve
Ysabel Sánchez. Ingeniero en Sistemas. Email: ysabel.sanchez@iesip.edu.ve

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

Índices de Acceso Abierto

Directorios Selectivos

Hemerotecas Selectivas

Políticas de Copyright de las Editoriales y Autoarchivo

Catálogos de Bibliotecas Internacionales

CC BY NC SA

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

Universität Augsburg
Universitätsbibliothek

Staats- und
Stadtbibliothek
Augsburg

Staatliche Bibliothek
Neuburg a. d. Donau

Europa Universität Viadrina

Katholische Universität
Eichstätt-Ingolstadt

Universität
Bayreuth

Hochschule Neu-Ulm
University of Applied Sciences

Friedrich-Alexander-Universität
Universitätsbibliothek

Hochschule für Technik
und Wirtschaft Berlin

Julius-Maximilians-
Universität
Würzburg

Freie Universität Berlin

College of
Saint Benedict
Saint John's
University

Brescia
University

Universität Rostock
gegründet 1419

Anderson
University

Hanzehogeschool
Groningen
University of Applied Sciences

Universiteit
Gent

HAW
Hamburg

TIB
Leibniz Information Centre
for Science and Technology
University Library

BY NC SA

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

Firmantes de

Editorial

El objeto de estudio: Núcleo epistemológico de toda investigación científica

En el corazón de toda empresa investigativa se encuentra un elemento esencial que determina su rumbo, profundidad y pertinencia: el objeto de estudio. Definirlo no es un acto trivial; por el contrario, representa una operación epistemológica decisiva, ya que constituye la delimitación del fragmento de la realidad que se desea conocer (Tamayo y Tamayo, 2006). Este elemento articula las preguntas, objetivos, categorías teóricas y métodos de una investigación, y su adecuada formulación impacta directamente en la validez del conocimiento producido.

Desde el pensamiento clásico hasta las epistemologías contemporáneas, el objeto de estudio ha sido concebido de múltiples maneras. Según Bunge (2000), toda investigación científica debe partir de la identificación precisa del problema o fenómeno a estudiar, sobre la base de un marco conceptual riguroso y coherente. Esta precisión exige distinguir entre lo empírico-observable y lo teórico-explicable, y requiere una actitud crítica que evite asumir los objetos como dados.

En la práctica científica actual, especialmente en las ciencias sociales y humanas, el objeto de estudio no solo se construye, sino que también se reinterpreta constantemente en función de contextos dinámicos. Morin (1990) sostiene que todo objeto de conocimiento es en sí mismo complejo, enredado con múltiples dimensiones de la realidad, y no reducible a una sola variable o causa. Esta visión compleja exige que el investigador supere visiones reduccionistas y adopte una lógica transdisciplinaria.

De Sousa Santos (2009) plantea que la ciencia debe reaprender a escuchar los objetos desde una perspectiva plural, reconociendo las múltiples formas de saber que dialogan con las realidades sociales. Así, el objeto de estudio no es simplemente un fenómeno a investigar, sino una construcción teórica con implicaciones éticas, políticas y culturales.

Las perspectivas hermenéuticas y críticas complementan esta visión. Gadamer (1997) destaca el carácter interpretativo del conocimiento, que se ancla en horizontes históricos y lingüísticos del investigador y de la realidad estudiada. En la misma línea, Habermas (1987) advierte sobre la necesidad de situar los objetos de estudio en los contextos de acción comunicativa, reconociendo las relaciones de poder, dominación y consenso que atraviesan toda práctica científica.

Metodológicamente, Hernández, Fernández y Baptista (2014) recomiendan que el objeto de estudio se defina de manera clara, delimitando variables o dimensiones específicas que puedan observarse, medirse o interpretarse, según el enfoque adoptado. Esta claridad no implica rigidez, sino que debe coexistir con la flexibilidad interpretativa que requiere todo proceso investigativo auténtico. Guba & Lincoln (1994) argumentan que los objetos de estudio en las ciencias sociales son construidos intersubjetivamente, y su comprensión demanda diálogo y negociación entre los actores implicados en la investigación.

Por último, Lakatos (1978) y Kuhn (1962) coinciden en que la ciencia progresa a partir de redefiniciones de los objetos de estudio, condicionadas por cambios paradigmáticos, programas de investigación y contextos sociales. En este sentido, las revistas científicas, como espacios de

CC BY NC SA

circulación del saber, cumplen un papel fundamental al promover reflexiones actualizadas sobre los objetos de investigación, entendiéndolos como construcciones dinámicas donde se cifran no solo el qué, sino también el para qué y el cómo de la ciencia. Dussel (1994) advierte que el objeto de estudio también refleja las prioridades ético-políticas de la sociedad, y Popper (1972) recuerda que todo objeto es revisable y perfectible a la luz de nuevas evidencias.

Este propósito cobra especial relevancia en el contexto contemporáneo, caracterizado por la aceleración tecnológica, la complejidad de los fenómenos sociales y la creciente interdependencia global. Las revistas científicas no solo documentan y diseminan el conocimiento producido, sino que también contribuyen a construir comunidades epistémicas que dialogan sobre los grandes desafíos actuales. En particular, las revistas interdisciplinarias tienen la responsabilidad de visibilizar la diversidad de enfoques, métodos y objetos de estudio, propiciando espacios donde las distintas miradas puedan complementarse y enriquecer el debate. La formación de investigadores críticos y comprometidos depende en buena medida de la disponibilidad de publicaciones que ofrezcan marcos conceptuales actualizados y estudios de caso que ilustren las tensiones y potencialidades de los procesos investigativos.

En este sentido, el presente número de nuestra revista busca aportar a esta tarea colectiva, al reunir una serie de investigaciones que evidencian la riqueza y complejidad de los objetos de estudio abordados por docentes, investigadores y profesionales de distintas áreas. Cada contribución refleja el compromiso por repensar los procesos formativos, científicos y sociales desde una mirada interdisciplinaria, contextualizada y crítica.Los temas que se presentan en esta edición son:

Los temas que se presentan en esta edición son:

- *Competencias científicas e investigativas estudiantiles desde una perspectiva interdisciplinaria en la educación media general*, por Carmen Eloísa Sánchez Molina.
- *Decires y quehaceres: comprensibilidad de la significación de los saberes en los docentes respecto de la lectura y la escritura en la educación rural colombiana*, por Adrián Filiberto Contreras Colmenares y Alba Lucía Barajas Lizcano.
- *Dimensión material y normativa del sistema y el derecho internacional (SI-DI)*, por Iván Agustín Cevallos Zambrano.
- *Educomunicación: enfoque dialógico para innovar la práctica docente*, por Delmy Janeth Andrade Oviedo, Lisset Márquez Martínez y Jorge Miguel Quevedo Borrero.
- *Educación a distancia: plataformas digitales y autonomía del alumnado del siglo XXI*, por Custódio Cazenga Francisco.
- *Integración de TIC en la enseñanza transdisciplinaria en educación universitaria*, por Juan Acacio Rosales Vivas.
- *Influencia de las tecnologías de información y comunicación en el proceso de formación profesional universitaria*, por Ezequiel Landinez Blanco.

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

- *Revisión curricular en la educación superior y sus implicaciones en la calidad docente: desafíos para la enseñanza universitaria*, por Mário Adelino Miranda Guedes.
- *Implementación de la inteligencia artificial: una estrategia para la planificación y evaluación del aprendizaje*, por Sergio Alberto Mejía Rivera.
- *Deserción escolar, estrategias de acceso y permanencia en las instituciones educativas oficiales de Tunja*, por Jorge Fernando Vargas Cruz.
- *Sistema de indicadores de calidad: evaluación de la formación investigativa en la educación superior de Nicaragua, 2021-2023*, por Jossarys Gazo Robles.
- *Retos del profesorado al guiar aprendizajes competitivos en saberes distintos a su especialidad*, por Mayra Daniella Escobar Rivas.

Cada uno de estos trabajos nos recuerda que el objeto de estudio no es una entidad estática, sino un constructo que debe ser problematizado y redefinido en función de las transformaciones sociales, tecnológicas y educativas de nuestro tiempo. Invitamos a nuestros lectores a recorrer estas páginas con una mirada crítica y reflexiva, seguros de que hallarán en ellas valiosos aportes para la construcción colectiva de saberes pertinentes, rigurosos y comprometidos.

Referencias

Bunge, M. (2000). *La investigación científica: su estrategia y su filosofía.* Siglo XXI Editores.

De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur.* CLACSO.

Dussel, E. (1994). *El encubrimiento del Otro: hacia el origen del mito de la modernidad.* Nueva Visión.

Gadamer, H.-G. (1997). *Verdad y método.* Sígueme.

Guba, E., & Lincoln, Y. (1994). *Competing paradigms in qualitative research.* Sage.

Habermas, J. (1987). Teoría de la acción comunicativa. Taurus.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.

Kuhn, T. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas.* Fondo de Cultura Económica.

Lakatos, I. (1978). *La metodología de los programas de investigación científica.* Alianza Editorial.

Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo.* Gedisa.

Popper, K. (1972). *La lógica del descubrimiento científico.* Tecnos.

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

Dr. Omar Escalona Vivas
https://orcid.org/0000-0003-2560-0339

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

Contenido

Comité editorial.....9-11
Indexaciones.....13-17
Editorial.....19-21

Artículos de investigación..... 27-197

Competencias científicas e investigativas estudiantiles desde una perspectiva interdisciplinaria en la educación media general.....27-48
Scientific and research competencies of students from an interdisciplinary perspective in general secondary education
Carmen Eloísa Sánchez Molina

Decires y quehaceres: comprensibilidad de la significación de los saberes en los docentes respecto de la lectura y la escritura en la educación rural colombiana.....49-65
Sayings and chores: understandability of the significance of teachers' knowledge regarding reading and writing in Colombian rural education
Adrián Filiberto Contreras Colmenares y Alba Lucía Barajas Lizcano

Dimensión material y normativa del sistema y el derecho internacional (SI-DI).....67-87
Material and regulatory dimension of the system and international law (SI-DI)
Iván Agustín Cevallos Zambrano

Educomunicación: enfoque dialógico para innovar la práctica docente.....89-109
Educommunication: A dialogic approach to innovate teaching practice
Delmy Janeth Andadre Oviedo, Lisset Márquez Martínez y Jorge Miguel Quevedo Borrero

Educación a distancia: plataformas digitales y autonomía del alumnado del siglo XXI.....111-119
Distance education: digital platforms and student autonomy of the 21st century
Custódio Cazenga Francisco

Integración de TIC en la enseñanza transdisciplinaria en Educación universitaria.....121-132
Integration of ICT in transdisciplinary teaching in university education
Juan Acacio Rosales Vivas

Influencia de las tecnologías de información y comunicación en el proceso de formación profesional universitaria 133-143
Influence of information and communication technologies on the university professional training process
Ezequiel Landinez Blanco

Revisión curricular en la Educación Superior y sus implicaciones en la calidad docente: Desafíos

para la enseñanza universitaria.....145-151
Curriculum review in higher education and its implications for teaching quality: Challenges for university education
Mário Adelino Miranda Guedes

Implementación de la inteligencia artificial: Una estrategia para la planificación y evaluación del aprendizaje 153-166
Implementation of artificial intelligence: A strategy for learning planning and evaluation
Sergio Alberto Mejía Rivera

Deserción escolar, estrategias de acceso y permanencia en las Instituciones Educativas Oficiales de Tunja.....167-185
School desertion, access and permanence strategies in the official educational institutions of Tunja
Jorge Fernando Vargas Cruz

Sistema de Indicadores de Calidad: Evaluación de la Formación Investigativa en la Educación Superior de Nicaragua, 2021-2023.....187-197
Quality indicators system: Evaluation of research training in higher education in Nicaragua, 2021–2023
Jossarys Gazo Robles

Ensayos.....201-209

Retos del profesorado al guiar aprendizajes competitivos en saberes distintos a su especialidad 201-209
Challenges faced by teachers when guiding competitive learning in areas outside their field of expertise
Mayra Daniella Escobar Rivas

Política editorial de la revista 210-211

Procedimiento seguido en la recepción, selección y evaluación de originales.....212-213

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

Artículos de investigación
Research articles

Competencias científicas e investigativas estudiantiles desde una perspectiva interdisciplinaria en la educación media general

Scientific and research competencies of students from an interdisciplinary perspective in general secondary education

Carmen Eloísa Sánchez Molina
https://orcid.org/0000-0001-9564-2768
Santa Bárbara, estado Barinas / Venezuela

Recibido: mayo / 5 / 2025 **Aceptado:** mayo / 20 / 2025

Como citar: Sánchez, M. C. E. (2025). Competencias científicas e investigativas estudiantiles desde una perspectiva interdisciplinaria en la educación media general. *Revista Digital de Investigación y Postgrado,* 6(12), 27-48. https://doi.org/10.59654/tgpqg354

* Doctora en Educación, Magister en Docencia Universitaria mención en Educación, Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora. Barinas, Barinas - Venezuela. Docente Ordinario, categoría asistente. Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora. Santa Bárbara de Barinas – Venezuela. Email: carmenisajose@gmail.com

Resumen

El documento examina el desarrollo de competencias científicas e investigativas estudiantiles en la Educación Media General desde una perspectiva interdisciplinaria. Su propósito es construir una aproximación teórica a estas competencias, orientada hacia el desarrollo integral de los estudiantes. La investigación sigue un enfoque cualitativo, aplicando el método hermenéutico y la teoría fundamentada, y se basa en entrevistas en profundidad con docentes experimentados en ciencias naturales de instituciones de Santa Bárbara de Barinas. Los resultados muestran que la integración de enfoques interdisciplinarios fomenta habilidades críticas en los estudiantes. El análisis de datos reveló 44 códigos emergentes y dos categorías axiales, lo que permitió una teorización que culmina en la construcción de nuevos conceptos teóricos. Finalmente, las conclusiones subrayan la importancia de fortalecer las competencias científicas en el contexto venezolano, alineando la educación con las políticas nacionales. Este estudio se presenta como un aporte innovador para el avance educativo y científico en Venezuela, con el objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza y promover la independencia científica y tecnológica del país..

Palabras clave: Competencias científicas, Educación Media General, Ciencias Naturales, Venezuela.

Abstract

The document examines the development of scientific and investigative competencies among secondary education students from an interdisciplinary perspective. Its purpose is to build a theoretical approach to these competencies, aimed at fostering the holistic development of students. The research follows a qualitative approach, applying hermeneutic methods and grounded theory, and is based on in-depth interviews with experienced natural science teachers in institutions in Santa Bárbara de Barinas. Results indicate that the integration of interdisciplinary approaches promotes critical skills among students. Data analysis revealed 44 emerging codes and two axial categories, enabling theorization that culminates in the construction of new theoretical concepts. Finally, the conclusions emphasize the importance of strengthening scientific competencies within the Venezuelan context, aligning education with national policies. This study presents itself as an innovative contribution to educational and scientific advancement in Venezuela, intending to enhance teaching quality and promote the country's scientific and technological independence.

Keywords: Scientific competencies, Secondary Education, Natural Sciences, Venezuela.

Introducción

En el escenario educativo contemporáneo, marcado por rápidas transformaciones científicas, tecnológicas y sociales, se hace imperativo replantear los modelos de enseñanza-aprendizaje en el área de las ciencias naturales. La educación científica enfrenta el desafío histórico de formar ciudadanos capaces de comprender la complejidad del mundo actual y participar activamente en la solución de problemas socio-científicos relevantes (Pozo y Gómez, 2010). Este reto adquiere especial relevancia en el nivel de Educación Media General, donde se sientan las

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

bases para el desarrollo del pensamiento científico y se configuran actitudes fundamentales hacia la ciencia y su método (Ministerio del Poder Popular para la Educación, MPPE 2017).

El concepto de competencias científicas e investigativas ha emergido como eje central en este debate educativo. Según Gamboa et al. (2020), estas competencias representan un conjunto integrado de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permiten a los estudiantes enfrentar problemas científicos con rigor metodológico, creatividad y sentido crítico. Sin embargo, como demuestran los estudios de Arias (2017) en el contexto venezolano, existe una marcada distancia entre este ideal educativo y las prácticas pedagógicas predominantes en las aulas, que frecuentemente reducen la enseñanza de las ciencias a la transmisión de contenidos conceptuales descontextualizados.

La situación descrita refleja lo que Freire (2012) denominó como "educación bancaria", un modelo que concibe al estudiante como mero receptor pasivo de información, en lugar de protagonista activo de su proceso de aprendizaje. Esta crítica adquiere especial vigencia cuando se analiza, como lo han hecho Sánchez y Herrera (2019), las condiciones reales en las que se desarrolla la enseñanza de las ciencias en muchas instituciones venezolanas: laboratorios insuficientemente equipados, docentes con limitadas oportunidades de actualización pedagógica, y evaluaciones que priorizan la reproducción memorística sobre la comprensión profunda y la aplicación del conocimiento.

El currículo venezolano de Ciencias Naturales para Educación Media (MPPE, 2017) establece formalmente la necesidad de un enfoque interdisciplinario que integre las perspectivas de la Biología, Química, Física y Ciencias de la Tierra. No obstante, como revelan las investigaciones de Arias (2017), esta interdisciplinariedad rara vez se concreta en las prácticas áulicas, donde persiste una organización fragmentada del conocimiento y una escasa articulación entre las diferentes áreas científicas. Esta disociación curricular tiene consecuencias significativas en la formación estudiantil, limitando su capacidad para abordar problemas complejos que, por su naturaleza, requieren aproximaciones integradoras desde múltiples disciplinas.

Ante este panorama, el desarrollo de competencias científicas e investigativas desde una perspectiva interdisciplinaria se presenta como una alternativa pedagógica prometedora. Como argumentan Gamboa et al. (2020), este enfoque permite superar la artificial división entre disciplinas científicas y conectar el aprendizaje escolar con problemas reales del contexto social y ambiental. En esta misma línea, los trabajos de Herrera (2016) en España han demostrado cómo estrategias didácticas basadas en la indagación científica pueden transformar significativamente las prácticas educativas, fomentando en los estudiantes habilidades de pensamiento crítico, trabajo colaborativo y resolución creativa de problemas.

La experiencia internacional ofrece valiosas lecciones para el contexto venezolano. Los estudios de Figueroa (2017) en Perú han evidenciado el impacto positivo de metodologías activas en el desarrollo de competencias investigativas, mientras que las investigaciones de Lupión y Martín (2016) destacan la importancia de vincular el aprendizaje científico con desafíos globales como

BY NC SA

el cambio climático o la sostenibilidad ambiental. Estos aportes coinciden en señalar la necesidad de trascender los modelos tradicionales de enseñanza, promoviendo en su lugar pedagogías que estimulen la curiosidad científica, el cuestionamiento fundamentado y la construcción colaborativa del conocimiento.

En el ámbito regional, investigaciones como las de Veloza y Hernández (2018) en Colombia y Barón (2019) en Panamá han aportado evidencias significativas sobre los factores que favorecen u obstaculizan el desarrollo de competencias científicas en estudiantes de educación media. Estos estudios coinciden en destacar el papel crucial de la formación docente, la disponibilidad de recursos adecuados y la implementación de estrategias evaluativas coherentes con los objetivos de la educación científica contemporánea.

En este orden ideas, el presente estudio se propone contribuir a este debate educativo desde una perspectiva teórico-práctica, articulando los fundamentos conceptuales sobre competencias científicas (Gamboa et al., 2020; Pozo y Gómez, 2010) con el análisis crítico de experiencias pedagógicas relevantes en el contexto iberoamericano (Herrera, 2016; Figueroa, 2017; Sánchez y Herrera, 2019).

Metodológicamente, la investigación combina: (a) Un análisis documental exhaustivo de los marcos curriculares venezolanos (MPPE, 2017) en diálogo con las propuestas teóricas más avanzadas en didáctica de las ciencias. (b) La revisión sistemática de experiencias pedagógicas innovadoras desarrolladas en contextos similares al venezolano. (c) Un estudio de campo en instituciones educativas del municipio Ezequiel Zamora que permite contrastar los referentes teóricos con las realidades del aula.

Los resultados de esta investigación buscan aportar elementos concretos para superar las limitaciones identificadas por Arias (2017) y Sánchez y Herrera (2019). La relevancia de este estudio trasciende el ámbito académico, pues como señala Freire (2012), la educación científica de calidad es un derecho fundamental y una condición necesaria para el desarrollo pleno de la ciudadanía en sociedades democráticas

Metodológicamente, la investigación combina: (a) Un análisis documental exhaustivo de los marcos curriculares venezolanos (MPPE, 2017) en diálogo con las propuestas teóricas más avanzadas en didáctica de las ciencias. (b) La revisión sistemática de experiencias pedagógicas innovadoras desarrolladas en contextos similares al venezolano. (c) Un estudio de campo en instituciones educativas del municipio Ezequiel Zamora que permite contrastar los referentes teóricos con las realidades del aula.

Los resultados de esta investigación buscan aportar elementos concretos para superar las limitaciones identificadas por Arias (2017) y Sánchez y Herrera (2019). La relevancia de este estudio trasciende el ámbito académico, pues como señala Freire (2012), la educación científica de calidad es un derecho fundamental y una condición necesaria para el desarrollo pleno de la ciudadanía en sociedades democráticas.

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

Fundamentos teóricos

La formación en competencias científicas e investigativas en la Educación Media General requiere de un sólido marco teórico que integre perspectivas psicológicas, pedagógicas y socioculturales. Los autores citados en este artículo proporcionan fundamentos esenciales para comprender cómo se construyen estas competencias y cómo pueden fomentarse desde un enfoque interdisciplinario. A continuación, se presentan los principales referentes teóricos organizados en tres ejes que se indican a continuación:

Bases conceptuales de las competencias

El concepto de *competencia* es polisémico y ha sido abordado desde diversas disciplinas. Desde la psicología cultural, Vigotsky (1985) enfatiza que las competencias son acciones situadas, mediadas por la interacción social y el contexto. Esta visión resalta el carácter social del aprendizaje, donde el conocimiento se construye colectivamente. Complementariamente, Chomsky (1970) introduce la noción de *competencia lingüística* como una estructura mental innata, mientras que Hymes (1996) amplía esta perspectiva al incorporar la *competencia comunicativa*, que considera el uso del lenguaje en contextos sociales específicos.

En el ámbito educativo, autores como Tobón (2006a, 2006b) y Perrenoud (1999) han contribuido a definir las competencias como capacidades integradas que combinan conocimientos, habilidades y actitudes para resolver problemas en contextos reales. Estas ideas han influido en reformas curriculares en América Latina, como en Colombia (Ley 30 de 1992) y Perú (Currículo Nacional de la Educación Básica), donde las competencias se han incorporado como eje central de la formación estudiantil.

Modelos de enseñanza-aprendizaje en ciencias naturales

La didáctica de las ciencias ha evolucionado desde modelos tradicionales hacia enfoques más activos y constructivistas. Freire (2012) critica el *modelo bancario*, donde el estudiante es un mero receptor pasivo de conocimiento, y aboga por una educación liberadora que fomente el pensamiento crítico. En contraste, el *modelo por descubrimiento* (Bruner, 1968) y el *modelo de investigación* (Gil, 1993) promueven que los estudiantes construyan conocimiento mediante la exploración y la resolución de problemas auténticos.

Ausubel (1983) destaca la importancia del *aprendizaje significativo*, donde los nuevos conocimientos se integran con los previos, mientras que Piaget (1968a, 1968b) y Vigotsky (2009) aportan claves desde el constructivismo. Piaget enfatiza el desarrollo cognitivo por estadios (especialmente las *operaciones formales* en adolescentes), mientras que Vigotsky introduce la *Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)*, donde el docente actúa como mediador para potenciar habilidades en formación.

Perspectiva interdisciplinaria y competencias científicas

La interdisciplinariedad emerge como un enfoque clave para desarrollar competencias científi-

CC BY NC SA

ficas e investigativas. Gamboa et al. (2020) definen estas competencias como la capacidad de observar, cuestionar, diseñar experimentos y comunicar hallazgos, vinculando el conocimiento científico con problemas socioambientales relevantes. Esta visión se alinea con experiencias exitosas documentadas por Herrera (2016) en España y Figueroa (2017) en Perú, donde estrategias como el aprendizaje basado en proyectos y la indagación guiada demostraron ser efectivas.

El currículo venezolano (MPPE, 2017) promueve teóricamente este enfoque, aunque su implementación enfrenta desafíos, como metodologías pasivas y falta de recursos (Arias, 2017; Sánchez y Herrera, 2019). Para superar estas limitaciones, se propone integrar estrategias didácticas como: *(a) Preinstruccionales:* Activación de conocimientos previos (Díaz y Hernández, 2004). *(b) Coinstruccionales:* Aprendizaje cooperativo y resolución de problemas (Frola y Velásquez, 2011). *(c) Posinstruccionales:* Portafolios y autoevaluación para consolidar aprendizajes.

Metodología

El estudio adoptó un enfoque cualitativo (también denominado fenomenológico, interpretativo o naturalista), centrado en comprender las perspectivas y experiencias de los docentes de Educación Media General en el área de Ciencias Naturales (Rojas de Escalona, 2010; Galeano, 2020). Este enfoque permitió analizar las realidades subjetivas e intersubjetivas de los participantes, enfatizando la descripción y la interpretación del fenómeno en su contexto natural.

Se empleó el método hermenéutico, que facilita la interpretación profunda de los discursos docentes mediante el círculo hermenéutico (Martínez, 2012; Gadamer, 1984). Este proceso implica un diálogo constante entre las partes (entrevistas) y la totalidad (contexto educativo), permitiendo una comprensión holística de las competencias científicas e investigativas.

Adicionalmente, se integró la teoría fundamentada (Charmaz, 2013) para analizar acciones y significados mediante: *(a) Codificación abierta:* Identificación de categorías emergentes a partir de los datos. *(b) Codificación axial:* Relación entre categorías para construir un marco interpretativo. *(c) Muestreo teórico:* Selección iterativa de participantes hasta alcanzar saturación teórica.

En cuanto al escenario y participantes, la investigación se desarrolló en cinco instituciones educativas de Santa Bárbara de Barinas (Venezuela), seleccionadas por accesibilidad y diversidad (públicas/privadas). Los informantes clave fueron cinco docentes de Ciencias Naturales con: (a) Formación en Biología, Química o áreas afines. (b) Mínimo cinco años de experiencia docente. (c) Grados académicos de especialización o maestría.

Las técnicas de recolección de datos fue la entrevista en profundidad (Hurtado de Barrera, 2012) es la principal técnica, a través de un guion temático flexible que determinó: (a) Percepciones sobre las competencias científicas. (b) Estrategias didácticas aplicadas. (c) Desafíos en la enseñanza interdisciplinaria. En las entrevistas se registraron no solo respuestas verbales, sino también elementos no verbales (tono, gestos), enriqueciendo el análisis.

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

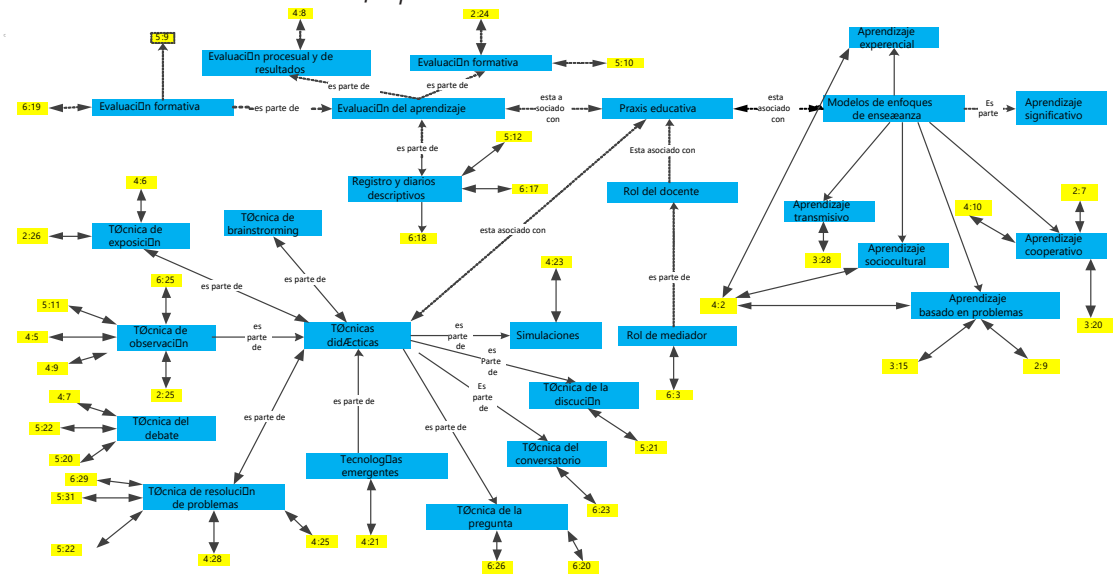
Cabe destacar que en relación con las técnicas de análisis de datos se tomó en consideración las indicaciones de Martínez (2007) y Strauss y Corbin (2002), se implementó: *(a) Categorización:* Codificación de actos de habla en temas. *(b) Estructuración:* Organización de datos mediante tablas y redes semánticas. *(c) Contrastación:* Comparación de hallazgos con marcos teóricos. *(d) Teorización:* Construcción de un modelo interpretativo sobre las competencias científicas desde la interdisciplinariedad.

Para seguir un rigor metodológico y garantizar validez y confiabilidad, se aplicó: (a) Triangulación contrastando datos de entrevistas con literatura científica. (b) Saturación teórica verificando que los nuevos datos no generaran categorías adicionales. (c) Reflexividad con una explicitación por parte de la investigadora desde su posición como intérprete para minimizar sesgos. Cabe destacar que como consideraciones éticas se tomó en cuenta: (a) Consentimiento informado de participantes. (b) Anonimato en el uso de datos.

Resultados y discusión

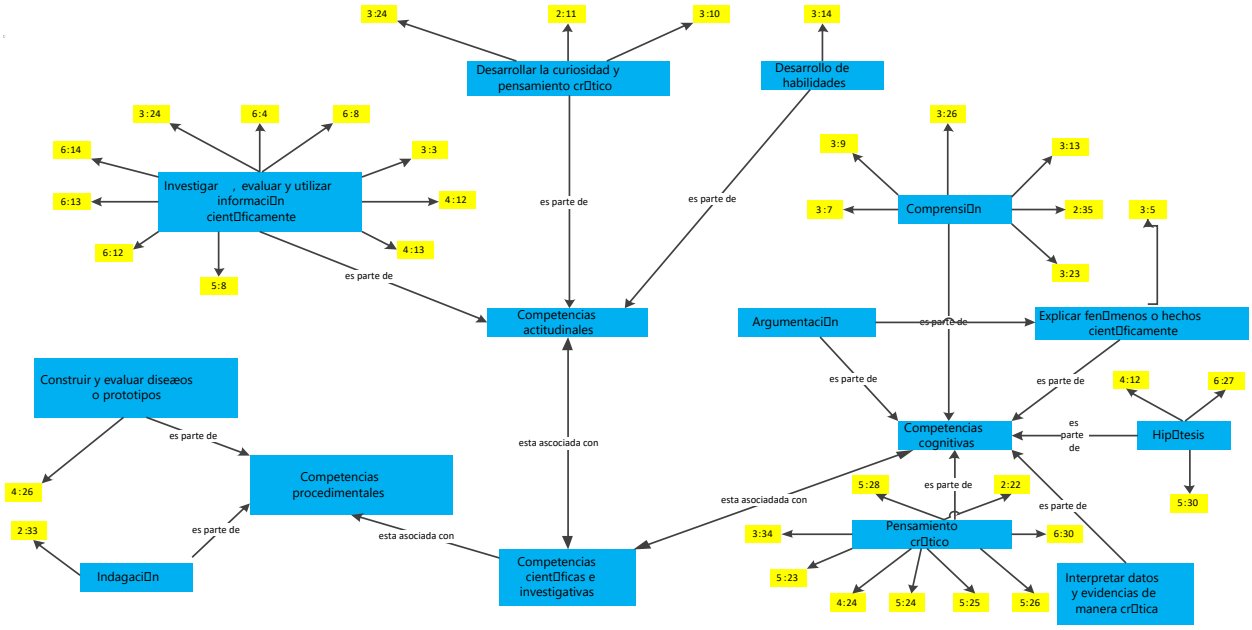
En este contexto, la unidad hermenéutica correspondiente a los datos constó de cinco (5) documentos que contienen la información de análisis. Los datos se distribuyeron en un total de 41 códigos, asignados de la siguiente manera: (a) 27 Códigos en el documento primario 1. (b) 29 Códigos en el documento primario 2. (c) 32 Códigos en el documento primario 3. (d) 27 códigos en el documento primario 4. (d) 29 códigos en el documento primario 5. Asimismo, las categorías de análisis dinámicas surgieron a medida que se avanzó en el análisis de las entrevistas, lo que permitió que cada código fuese examinado cuidadosamente, dando paso a la creación de dos categorías axiales (ver figuras siguientes).

Figura 1
Red semántica de modelos o enfoques de enseñanza



Fuente: Sánchez (2025). Elaboración a partir del análisis de los resultados de las entrevistas.

Figura 2
Red semántica de competencias científicas e investigativas



Fuente: Sánchez (2025). Elaboración a partir del análisis de los resultados de las entrevistas.

La triangulación metodológica aplicada en este estudio se integró en tres dimensiones clave para validar los hallazgos: (a) Datos empíricos (entrevistas a docentes). (b) Marco teórico (autores especializados). (c) Interpretación de la investigadora. A continuación, se presenta una breve síntesis del análisis contrastivo de las categorías emergentes, ejemplificado con los códigos abiertos más relevantes. En la investigación original este aspecto comprende casi un centenar de páginas:

1. Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)
   - **Docentes:** "Los proyectos basados en problemas permiten ver aplicaciones reales de la ciencia" (Inf. 1). "Los estudiantes resuelven problemas comunitarios, como contaminación del agua" (Inf. 2).
   - **Teoría:** "Metodología activa centrada en problemas auténticos que integra disciplinas" (Marra et al., 2014, p.221)."Desarrolla competencias como argumentación y trabajo en equipo" (Rivera de Parada, 2007, p.105).
   - **Investigadora:** El ABP demuestra alta efectividad al vincular aprendizaje con problemas sociales relevantes, aunque requiere más recursos y formación docente para su plena implementación.

2. Aprendizaje colaborativo
   - **Docentes:** "Las actividades grupales son esenciales para proyectos científicos" (Inf. 1). "El trabajo en equipo mejora la capacidad investigativa" (Inf. 4).
   - **Teoría:** Proceso colectivo con interdependencia positiva (Johnson et al., 1994). "Genera mecanismos de aprendizaje significativo" (Vaillant y Manso, 2019, p.23).
   - **Investigadora:** La colaboración replica el trabajo científico real, pero se necesita guía docente para evitar desigualdad en contribuciones.

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

3. Aprendizaje experiencial
   - **Docentes:** "Los juegos didácticos crean aprendizajes memorables" (Inf. 3). "Las prácticas de campo son insustituibles" (Inf. 4).
   - **Teoría:** El conocimiento se crea mediante la transformación de experiencias (Instituto Tecnológico de Monterrey, 2010b). Vincula contextos reales con aprendizaje (Samper y Ramírez, 2014).
   - **Investigadora:** Aunque costoso, el aprendizaje experiencial ofrece los resultados más duraderos en competencias científicas.

4. Aprendizaje significativo
   - **Docentes:** "Conectamos teoría con fenómenos cotidianos" (Inf. 1). "Partimos de lo conocido para explorar lo nuevo" (Inf. 3).
   - **Teoría:** "Requiere relacionar nuevos conocimientos con estructura cognitiva existente" (Moreira, 2017, p.2). Proceso de atribución de significados (Latorre, 2017).
   - **Investigadora:** "La conexión con vivencias personales es el puente más efectivo para el aprendizaje científico".

5. Constructivismo
   - **Docentes:** "Los estudiantes construyen conocimiento mediante proyectos" (Inf.1, 2, 3).
   - **Teoría:** "Reconstrucción activa de significados" (Coll et al., 1999, p.9). "Proceso de elaboración personal" (Porlán, 2002, p.19).
   - **Investigadora:** El constructivismo requiere docentes altamente capacitados para guiar adecuadamente el proceso.

6. Comprensión profunda
   - **Docentes:** "Buscamos que apliquen conceptos en nuevos contextos" (Inf. 1). "Las demostraciones prácticas mejoran la comprensión" (Inf. 2).
   - **Teoría:** "Capacidad de usar conocimientos creativamente" (Otálora, 2009, p.123). "Transferibilidad del conocimiento" (Gardner, 2000).
   - **Investigadora:** La verdadera comprensión se evidencia en la aplicación innovadora de conceptos.

7. Desarrollar la curiosidad y pensamiento crítico
   - **Docentes:** "Las preguntas investigables son nuestro punto de partida" (Inf. 1). "El laboratorio fomenta el cuestionamiento" (Inf. 2).
   - **Teoría:** Curiosidad como motor del aprendizaje (Naciones Unidas). Pensamiento crítico como antídoto contra la desinformación (Thrive Teaching, 2024).
   - **Investigadora:** Estas competencias son la base para formar científicos auténticos y ciudadanos informados.

8. Evaluación del aprendizaje
   - **Docentes:** "Evaluamos procesos, no solo resultados" (Inf. 3). "La retroalimentación continua es clave" (Inf. 5).

- **Teoría:** "Enfoque regulador del aprendizaje" (Amengual, 1989, p.31). Integrada al proceso educativo (Alves y Acevedo, 1999, p.23)
- **Investigadora:** La evaluación formativa democratiza el aprendizaje, pero requiere más tiempo docente.

9. Experimentación
- **Docentes:** "El laboratorio es nuestra mejor aula" (Inf.1). "Los experimentos desarrollan habilidades analíticas" (Inf. 2).
- **Teoría:** Base del método científico (Canizales et al., 2004, p.26). Supera la mera observación (Carvajal, 2011, p.46).
- **Investigadora:** La carencia de laboratorios bien equipados es la mayor limitación para desarrollar competencias investigativas.

10. Formulación de hipótesis
- **Docentes:** "Enseñamos a plantear predicciones comprobables" (Inf. 3). "Los proyectos incluyen verificación de hipótesis" (Inf. 4).
- **Teoría:** Explicaciones tentativas (Vélez, 2001, p.18). Predicciones verificables (Espinoza, 2018, p.126).
- **Investigadora:** Esta competencia distingue al pensamiento científico del sentido común.

11. Interpretación crítica de datos
- **Docentes:** "Analizamos datos de investigaciones escolares" (Inf. 3). "Usamos estadística básica en proyectos" (Inf. 5).
- **Teoría:** Evaluación de información con criterio (Paul y Elder, 2003, p.4). Aplicación práctica de conocimientos (Educación Gratuita, 2024).
- **Investigadora:** Habilidad esencial en la era de la infodemia y los datos masivos.

12. Interdisciplinariedad
- **Docentes:** "Integramos biología, física y química" (Inf. 1). "Los proyectos abordan problemas desde múltiples disciplinas" (Inf. 5).
- **Teoría:** Visión integradora del conocimiento (Morin, 1995). "Necesaria para problemas complejos" (Araya et al., 2006, p.407).
- **Investigadora:** Romper barreras disciplinares es el mayor desafío curricular actual.

13. Investigación y uso de evidencias
- **Docentes:** "Los estudiantes recolectan y analizan datos" (Inf. 2). "Usamos tecnología para investigaciones" (Inf. 5)
- **Teoría:** Base del quehacer científico (Ministerio de Educación, 2019a). Requiere rigor metodológico (Secretaría de Educación Pública, s.f).
- **Investigadora:** Falta desarrollar más esta competencia en el currículo venezolano.

14. Conocimientos previos
- **Docentes:** "Partimos de las ideas previas de los estudiantes" (Inf. 3). "Conectamos con

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

experiencias cotidianas" (Inf. 3).
- **Teoría:** Estructura cognitiva de partida (Sulmont, 2022). "Anclaje para nuevos aprendizajes" (López, 2009, p.5).
- **Investigadora:** Ignorar los conocimientos previos es el error más común en la enseñanza tradicional.

15. Pensamiento crítico
- **Docentes:** "Fomentamos el cuestionamiento fundamentado" (Inf .1). "Debates basados en evidencias" (Inf. 5).
- **Teoría:** "Estrategias y representaciones mentales que las personas utilizan para resolver problemas, tomar decisiones y aprender nuevos conceptos" (Shaw, 2014, p. 66). "Competencia ciudadana esencial" (Benzanilla et al., 2018, p.90).
- **Investigadora:** Habilidad clave para enfrentar los desafíos del siglo XXI.

16. Evaluación del aprendizaje
- **Docentes:** "Combinamos evaluaciones formativas y sumativas" (Inf. 4). "Valoramos procesos, no solo productos" (Inf. 3).
- **Teoría:** "Enfoque integral del currículo" (Amengual, 1989, p.31). "Orientada a la mejora" (González, 1999, p.36).
- **Investigadora:** La evaluación tradicional no mide competencias científicas auténticas.

Después de analizadas las categorías anteriores se arribó a la teorización en donde se planteó que la formación de competencias científicas e investigativas en Educación Media General requiere una praxis educativa fundamentada en modelos pedagógicos activos que trasciendan el enfoque transmisivo tradicional (Flórez, 1999).

En este sentido, los docentes de ciencias naturales emplean el ABP como estrategia central para desarrollar competencias científicas e investigativas. Este enfoque, caracterizado por el trabajo con problemas reales, fomenta la participación de los estudiantes, el desarrollo del pensamiento crítico y la colaboración en equipo (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 2010). Según Marra et al. (2014), el ABP permite a los estudiantes aplicar conocimientos científicos a situaciones auténticas, reforzando su motivación y capacidad de transferencia a contextos cotidianos.

Además, se complementa con actividades lúdicas, como juegos didácticos, que crean un ambiente de aprendizaje dinámico y favorecen el desarrollo cognitivo, emocional y social (Mazabuel, 2016). Sin embargo, para una comprensión profunda de las competencias, se incorporan técnicas de argumentación científica, esenciales para el razonamiento crítico y la construcción colaborativa del conocimiento (Ribera de Parada, 2007; Eggen y Kauchak, 2015).

Los docentes implementan el aprendizaje colaborativo para desarrollar competencias científicas, basado en interacciones "cara a cara" (Johnson et al. 1994). Esta metodología fomenta el intercambio de conocimientos, habilidades sociales y trabajo en equipo, esenciales para la ciencia

como práctica colectiva (Bunge, 2014). Según Roselli (2016), la colaboración promueve responsabilidad compartida y construcción conjunta de soluciones. Los proyectos colaborativos preparan a los estudiantes para resolver problemas reales (Rivera de Parada, 2004), desarrollando pensamiento crítico y competencias investigativas mediante trabajo interdisciplinario (Vaillant y Manso, 2019).

El aprendizaje experiencial promueve competencias científicas mediante actividades prácticas como disecciones de laboratorio, donde los estudiantes "observan directamente la anatomía cerebral" (Inf. 2). Según la Universidad del Desarrollo (2021), este enfoque implica aplicar conocimientos en contextos reales, fortaleciendo pensamiento crítico y autonomía. Kolb (1984) destaca su ciclo de observación-reflexión-experimentación, que facilita la comprensión profunda y aplicación práctica de conceptos científicos. Los docentes reportan mayor motivación estudiantil y desarrollo de habilidades investigativas cuando los alumnos son protagonistas activos de su aprendizaje (Inf. 5).

El aprendizaje significativo se fundamenta en conectar conocimientos previos con nuevos (Tekman, 2021), permitiendo a los estudiantes comprender y aplicar conceptos científicos en contextos reales. Docentes emplean estrategias como proyectos y debates para fomentar pensamiento crítico (Inf. 2). Este enfoque desarrolla competencias investigativas y conciencia socioambiental (Inf. 4). Complementariamente, el constructivismo (Le Moigne en Perraudeau, 2001) promueve aprendizaje activo mediante ABP y proyectos interdisciplinarios (Inf. 5), donde los estudiantes construyen conocimiento colaborativamente (Rosillo, 2018; Mamani, 2017).

Algunos docentes emplean estrategias lúdicas desde el enfoque sociocultural (Vygotsky, 2009), fomentando interacción y aprendizaje colaborativo en ciencias naturales (Inf. 4). Sin embargo, persiste un modelo transmisivo tradicional, centrado en el docente y contenidos (Flórez, 1999). Otros docentes, sin formación en el área, priorizan evaluaciones cuantitativas, descuidando lo didáctico. Los modelos basados en competencias científicas buscan desarrollar habilidades investigativas mediante exploración y práctica (Inf. 2), mientras el constructivismo promueve experimentación directa para estimular curiosidad y autonomía (Inf. 3).

Por otra parte, el docente debe asumir un "rol de mediador" (Vygotsky, 2009; Tebar 2009), fomentando autonomía y aprendizaje significativo mediante actividades prácticas (Inf. 3). Mientras algunos adoptan un enfoque tradicional basado en memorización y evaluación conductual (Flórez 1999, Novak y Gowin 1988), otros promueven el constructivismo, facilitando experiencias investigativas (laboratorios, proyectos) que desarrollan habilidades científicas (Dewey, 1960). El aprendizaje por descubrimiento exige que el estudiante seleccione y analice información activamente (Novak y Gowin, 1988), mientras el docente orienta mediante evaluación formativa y preguntas clave para un aprendizaje significativo.

El uso de estrategias pedagógicas innovadoras, como la inteligencia artificial (IA), fomenta habilidades científicas e investigativas mediante aprendizaje activo y personalizado (Inf. 4). La IA permite simulaciones y análisis de datos, promoviendo pensamiento crítico e interdisciplinarie-

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

dad. Otras técnicas incluyen: *(a) Brainstorming* (Cirigliano y Villaverde, 1981; Pimienta, 2008), que estimula la creatividad mediante ideas libres y estructuradas. *(b) Exposiciones orales* (Castro, 2017), donde los estudiantes organizan y comunican conocimientos científicos. *(c) Discusión grupal* (Cirigliano y Villaverde, 1981), facilitando intercambio de ideas en un ambiente colaborativo. *(d) Formulación de preguntas* (Inf. 6), clave para desarrollar pensamiento crítico e indagación científica. *(e) Resolución de problemas* (Inf. 4), aplicando conocimientos teóricos en contextos reales. *(f) Conversatorios* (Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, s.f), promoviendo diálogo reflexivo. *(g) Debates* (Cirigliano y Villaverde, 1981; Pimienta, 2008), incentivando argumentación y participación (Inf. 4, 5 y 6).

En cuanto a la categoría axial evaluación del aprendizaje en ciencias naturales esta adopta un carácter *formativo y procesual*, permitiendo a los docentes identificar desviaciones y ajustar estrategias pedagógicas (Flórez, 1999; Amengual, 1989). La *evaluación formativa*, destacada en testimonios docentes (Inf. 5 y 6), proporciona retroalimentación en tiempo real, facilitando la mejora continua. Stefflebeam (1987) enfatiza su rol como guía para la toma de decisiones, mientras que la *evaluación sumativa* (Camilloni, 1998) certifica aprendizajes y competencias científicas, integrando hipótesis, experimentación y análisis (Inf. 5).

La *evaluación procesual* (Alves y Acevedo, 1999) valora desempeño, actitud y rendimiento (Estévez, 2000), trascendiendo resultados finales. Técnicas como la *observación* (registros anecdóticos, escalas de estimación) permiten evaluar habilidades prácticas y colaborativas (Inf. 2, 4 y 6), aunque requieren cuidado para evitar sesgos subjetivos. Instrumentos como diarios descriptivos (Inf, 5) y listas de cotejo optimizan la objetividad.

Por otra parte, desde un marco integrador y a manera de síntesis se plantea que las *competencias científicas e investigativas* constituyen un pilar fundamental en la formación educativa contemporánea, integrando dimensiones cognitivas, procedimentales y actitudinales. Desde una perspectiva constructivista (Vygotsky, 1978; Piaget, 1968), estas competencias trascienden la mera adquisición de conocimientos, promoviendo habilidades esenciales para el análisis crítico y la resolución de problemas complejos. Las *competencias cognitivas* involucran la capacidad de analizar, comprender, interpretar y explicar conceptos o fenómenos científicos. Estas comprenden:

- *Argumentación científica*. La capacidad para estructurar razonamientos basados en evidencia, fundamental en la comunicación de hallazgos y la refutación de ideas. "Es cuando se propone un argumento se da una razón para pensar que su conclusión es verdadera" (Iacona, 2018 p. 65). "Es la capacidad de formular preguntas, experimentar y comunicar sus hallazgos de manera efectiva" (Inf. 5) es una competencia central en el proceso científico, ya que fomenta una comunicación estructurada que respalda las conclusiones con evidencias sólidas.
- *Comprensión de conceptos científicos*. Es una habilidad esencial en la formación y el desarrollo de competencias investigativas, ya que implica no solo la memorización de información, sino también la capacidad de entender y relacionar los diferentes conceptos entre sí. De acuerdo con Pérez (2008, p. 76) es una "construcción teórica que tiene como

objetivo predecir la ocurrencia de acontecimientos o resultados experimentales y explicar hechos que ya han acontecido".

- *Explicar fenómenos o hechos científicamente.* "El hecho existe o se encuentra a disposición del investigador antes de la construcción de la teoría que pretende explicarlos" (Díaz et al. 2005, p. 101), lo que implica que la realidad observable debe ser interpretada mediante la integración de diversos enfoques y teorías.
- Hipótesis. Esto implica la capacidad de hacer predicciones fundamentadas, basadas en el conocimiento científico y en la observación de patrones, es decir, aprender a planear "los problemas que emanan mediante el análisis de la relación entre el conocimiento teórico y el empírico" (Díaz et al. 2005, p. 100).
- Pensamiento crítico. Es la capacidad para dar respuesta a los problemas del entorno (Guzmán et al. 2019).
- *Interpretar datos y evidencias de manera crítica.* Consiste en evaluar la información obtenida para extraer conclusiones válidas y fundamentadas.

Por otra parte, se tienen las competencias procedimentales que integran habilidades prácticas esenciales para la investigación científica como la indagación. Estas competencias fomentan la aplicación del método científico en contextos reales, desarrollando observación, análisis crítico y resolución de problemas (Inf. 2). La experimentación activa —como el estudio de arcos reflejos en anfibios (Inf. 6)— consolida aprendizajes significativos al vincular teoría y práctica (Inf. 2), preparando estudiantes para desafíos científicos contemporáneos.

Estas competencias constituyen: *(a) Construir y evaluar diseños o prototipos:* Implica aplicar conocimientos científicos para crear y mejorar modelos o dispositivos experimentales. A través de estas actividades, se les brinda la oportunidad de "diseñar soluciones creativas y efectivas" (Inf. 4) que responden a problemas contemporáneos. *(b) Indagación:* es un pilar fundamental en la educación científica, ya que impulsa a los estudiantes a explorar, cuestionar y descubrir el mundo que les rodea.

En relación con las competencias actitudinales este grupo incluye las competencias que fomentan el desarrollo de actitudes fundamentales para el trabajo científico. Entre ellas se destacan: *(a) Desarrollar la curiosidad y pensamiento crítico:* "fomentar la curiosidad y el pensamiento crítico es clave para lograr que los estudiantes comprendan e interioricen las competencias científicas e investigativas" (Inf. 2). *(b) Investigar, evaluar y utilizar información científica:* Implica la actitud de búsqueda constante de conocimiento, así como la capacidad de discernir entre fuentes de información válidas y no válidas. "Se requiere identificar y resolver problemas en el contexto real para afrontar problemáticas reales" (Inf. 3).

Cabe destacar que el desarrollo de competencias científicas trasciende la mera adquisición de conocimientos, integrando dimensiones cognitivas, procedimentales y actitudinales. Desde un enfoque constructivista, se fomenta el *pensamiento crítico* (análisis, evaluación y síntesis de información), la *argumentación científica* (estructuración de ideas basadas en evidencia) y la *indagación* (formulación de hipótesis y diseño experimental). Estas competencias promueven

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

habilidades metacognitivas y la resolución de problemas complejos mediante un marco interdisciplinario. Además, actitudes como la curiosidad, el compromiso ético y la creatividad son esenciales para aplicar el conocimiento científico en contextos reales, reforzando la conexión entre teoría y práctica. La comunicación efectiva (oral, escrita y digital) completa este perfil, asegurando la transferibilidad del saber.

Conclusiones

Al termino de este artículo se concluye que los referentes teóricos analizados subrayan la necesidad de transitar desde un modelo educativo tradicional hacia uno interdisciplinario, centrado en el desarrollo de competencias científicas e investigativas. Las teorías constructivistas (Piaget, Vigotsky, Ausubel) y los modelos activos (investigación, descubrimiento) proporcionan herramientas para diseñar prácticas pedagógicas que fomenten la curiosidad, el pensamiento crítico y la aplicación del conocimiento en contextos reales. La integración de estas perspectivas, junto con estrategias didácticas innovadoras, puede transformar las aulas en espacios donde los estudiantes no solo aprendan ciencia, sino que piensen y actúen como científicos.

Del mismo modo se concluye que la praxis educativa en competencias científicas e investigativas se sustenta en modelos pedagógicos activos, como el *aprendizaje basado en problemas y por proyectos*, que fomentan la aplicación del conocimiento en contextos reales. Estas metodologías, junto con estrategias como *el debate* y la *discusión grupal*, promueven el pensamiento crítico y la construcción colaborativa del saber. La *evaluación formativa*, con retroalimentación continua y criterios claros, asegura un aprendizaje significativo y adaptativo. La integración de estos enfoques en la docencia —centrada en el estudiante— enriquece el proceso educativo, preparando a los alumnos para desafíos académicos y profesionales con herramientas analíticas, creativas y colaborativas.

Finalmente, se concluye que las competencias científicas e investigativas se articulan en tres dimensiones clave: *(a) Cognitiva* (pensamiento crítico, argumentación basada en evidencia y comprensión interdisciplinar de fenómenos, fundamentada en teorías como las de Piaget y Vygotsky). *(b) Procedimental* (indagación, interpretación de datos y construcción de prototipos, bajo el enfoque "aprender haciendo" de Bruner y Dewey). *(c) Actitudinal* (curiosidad como motor del aprendizaje y ética científica).

Estas competencias, integradas en la Educación Media General, forman ciudadanos capaces de resolver problemas complejos, innovar y asumir responsabilidades en un mundo interconectado, combinando rigor científico con creatividad y conciencia social.

Referencias

Alves, E. y Acevedo, R. (1999). *La evaluación cualitativa. Reflexiones para la transformación de* la realidad educativa. Ediciones Cerined.

CC BY NC SA

Amengual, B. R. (1989). *Evaluación formativa.* Editorial Cincel.

Arias, G, J. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Educación y Ciudad,* 33, 53-62. https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/1647

Barón, P. L. L. (2019). *Formación metodológica para el desarrollo de competencias investigativas en docentes de la asignatura de investigación de educación básica y media.* https://repositorio.umecit.edu.pa/bitstream/handle/001/2826/Tesis%20final %20Lorena%20Bar%c3%b3n-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Benzanilla, A. M. J., Poblete, R. M., Fernández, N. D., Arranz, T. A. y Campo, C. L. (2018). El Pensamiento Crítico desde la Perspectiva de los Docentes Universitarios. E*studios Pedagógicos*, 44(1), pp. 89-113. https://www.scielo.cl/pdf/estped/ v44n1/0718-0705-estped-44-01-00089.pdf

Bruner, J. S. (1968). *El proceso de la educación.* Unión Tipográfica Editorial Hispano.

Bunge, M. (2014). *La ciencia, su método y su filosofía.* Editorial Sudamericana.

Castro, L. I. (2017). *La Exposición como Estrategia de Aprendizaje y Evaluación en el Aula.* Editorial Razón y Palabra.

Centro de Investigaciones y Servicios Educativos. (s.f). *El conversatorio como una técnica de aprendizaje.* https://www.cise.espol.edu.ec/sites/cise.espol.edu.ec/files/Guía%20didáctica.-%20Raíces%20y%20moda.pdf

Charmaz, K. (2013). *La teoría fundamentada en el siglo XXI: Aplicaciones para promover estudios sobre la justicia social.* Gedisa.

Chomsky, N. (1970). *Aspectos de la teoría de la sintaxis.* Aguilar.

Cirigliano, G. F. J. y Villaverde, A. (1981). *Dinámicas de grupo y educación.* 14ª edición. Hvmanitas.

Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J. Solé, I y Zabala, A. (1999). *El constructivismo en el aula.* Grao.

Dewey, J. (1960). *Experiencia y educación.* Editorial Losada.

Díaz, B. F. y Hernández, G. (2004). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista.* McGraw-Hill Interamericana.

Díaz, N. V. P., Calzadilla, N. A y López, S. H. (2005). Una aproximación al concepto de hecho

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

científico. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (22), 100-111. https://revistadesociologia.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/26088

Eggen, P. y Kauchak, D. (2015). *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento.* Fondo de Cultura Económica.

Figueroa, S, M. F. (2017). *Estrategia de aprendizaje para desarrollar habilidades investigativas en los estudiantes de la Escuela de Cultura Física de la Universidad Técnica de Babahoyo.* https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiGlp3J-8uAAxWS_rsIHStwDMoQFnoECBMQAQ&url=https%3A%2F%2Fcybertesis.unmsm.edu.pe%2Fhandle%2F20.500.12672%2F6965&usg=AOvVaw2LWDhNc4Bi2TlNQig_bfpb&opi=89978449

Flórez, O. R. (1999). *Evaluación pedagógica y cognición.* McGrawHill.

Freire, P., (2012). *Pedagogía del Oprimido.* Siglo XXI.

Frola, P. y Velásquez, J. (2011). *Estrategias didácticas por competencias diseños eficientes de intervenciónpedagógica.* Centro de Investigación Educativa y Capacitación Institucional.

Gadamer, H, G. (1984). *Verdad y método: fundamentos de una hermenéutica filosófica.* Salamanca: Sígueme.

Galeano, M, M. E. (2020). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa.* Fondo Editorial Universidad EAFIT.

Gamboa, S, A. A., Hernández, S, C. A. y Prada, N, R. (2020). Competencias científicas, investigativas y comunicativas: experiencias desde una línea de investigación en enseñanza de las Ciencias. *Plumilla Educativa*, 14(1), 13-26. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiLpLfv7q-JAxU2SzABHWoPPQcQFnoECBkQAQ&url=https%3A%2F%2Frevistasum.umanizales.edu.co%2Fojs%2Findex.php%2Fplumillaeducativa%2Farticle%2Fview%2F3827&usg=AOvVaw1k3KhBYkyqPWD9j44ZkYsh&opi=89978449

Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas.* Paidós.

Gil, P. D. (1993). Contribución de la historia y de la filosofía de las ciencias al desarrollo de un modelo de enseñanza/aprendizaje como investigación. *Enseñanza de las ciencias. Revista de investigación y experiencias didácticas*, 11(2), 197-212. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjiq5mq76-JAxULSTABHbSbNrAQFnoECBYQAQ&url=http%3A%2F%2Fenvia3.xoc.uam.mx%2Fsite%2Fuploads%2Flecturas_TID%2Funidad1%2FGil%2520Perez.pdf&usg=AOvVaw2YoXRTZFYOl6vHwprWMcxG&opi=89978449

González, M. (1999). *La evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria*. CEPES, Universidad de La Habana.

Guzmán, D. A. P., Oliveros, C. D. y Mendoza, G. E. M. (2019). Las competencias científicas a partir de la gestión del conocimiento en instituciones de educación superior. *Signos-Investigación en Sistemas de Gestión*, 11(2), 23-40. https://www.redalyc.org/journal/5604/560460636001/html/#:~:text=Las%20competencias%20científicas%20favorecen%20el,a%20los%20profesionales%20recién%20graduados

Herrera, P, P. R. (2016). *El desafío de los profesores para aplicar el enfoque indagatorio en sus clases de ciencias: Análisis del proceso de apropiación del enfoque indagatorio en la enseñanza de las ciencias por parte de profesores de educación parvularia y básica a través de un proceso de asistencia técnica educativa*. https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=80942

Hymes, D. (1986). *Acerca de la competencia comunicativa: Forma y Función*. Universidad Nacional de Colombia.

Iacona, A. (2018). *La argumentación*. Universidad Autónoma de Maduro. https://casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico /Argumentacion.pdf

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. (2010). *Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño. El Aprendizaje Basado en Problemas como técnica didáctica*. https://sitios.itesm.mx/va/dide2/tecnicas_didacticas/abp/abp.pdf

Johnson. D. W., Johnson, R. T. Holubec, E. J. (1994). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Editorial Paidós. https://www.ucm.es/data/cont/docs/1626-2019-03-15-JOHNSON%20El%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.

Latorre, M. (2017). *Aprendizaje Significativo y Funcional*. Universidad Champagnat.

Ley 30 de 1992. (Diciembre 28). *Diario Oficial No. 40.700, de 29 de diciembre de 1992*. https://www.oas.org/juridico/spanish/mesicic2_col_ley_30_sp.pdf

López, R. J. A. (2009). *La importancia de los conocimientos previos para el aprendizaje de nuevos contenidos*. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/ csicsif/revista/pdf/Numero_16/JOSE%20ANTONIO_LOPEZ_1.pdf

Lupión C, T. y Martín, G, C. (2016). Desarrollo profesional docente de profesorado. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 13(3), 686-705. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiMqdG1jbSJAxVGRjABHaCLEA0QFnoECBAQAQ&url=https%3A%2F%2Frevistas.u

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

ca.es%2Findex.php%2Feureka%2Farticle%2Fview%2F2999&usg=AOvVaw1rQeJGnz5pfZkRhzNlgd0d&opi=89978449

Mamani, C. W. (2017). *Constructivismo y socioconstructivismo*. Asociación Educativo. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwi7pq_rsJiJAxUCSzABHbdYAn8QFnoECBUQAQ&url=https%3A%2F%2Fugelpuno.edu.pe%2Fweb%2Fwp-content%2Fuploads%2F2017%2F05%2FConstructivismo-y-socioconstructivismo_-feb-2017OK.pdf&usg=AOvVaw1hYHM9x_M0aJhoy2fcaUPY& opi=89978449

Marra, R., Jonassen, D. H., Palmer, B. & Luft, S. (2014). Why problem- based learning works: Theoretical foundations. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(3-4), 221-238. https://www.albany.edu/cee/assets/Why_Problem-based_learning_works. pdf

Martínez, M, M. (2012). *Comportamiento humano. Nuevos métodos de investigación*. 2a edición ed. Trillas.

Mazabuel, C. F. (2016). *El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y los juegos tradicionales, como estrategias para el desarrollo de habilidades metacognitivas en el aprendizaje de las matemáticas, en los estudiantes del grado quinto de básica primaria de la Institución Educativa Políndara del Municipio de Totoró*. Trabajo de grado de la Maestría en Educación desde la Diversidad. Universidad de Manizales, Popayán – Colombia. https://ridum.umanizales.edu.co/bitstream/handle/20.500.12746/2737/PROYECTO%20DE%20GRADO%20CARLOS%20MAZABUEL2016%20MAESTRIA.pdf?sequence=2&isAllowed=y.

Ministerio de Educación. (2019a). *Habilidades y etapas de la investigación científica*. https://www.curriculumnacional.cl/portal/Ejes/Ciencias-Naturales/Habilidades-y-etapas-de-la-investigacion-cienti fica/

Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2017). Áreas de Formación en Educación Media General. Ministerio del Poder Popular para la Educación.

Moreira, M. (2017). Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11 (12), e29. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8290/pr.8290.pdf

Novak, J. D. y Gowin, D. B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Martínez Roca.

Otálora, S. S. (2009). *La enseñanza para la comprensión como estrategia pedagógica en la for*mación de docentes. *Revista temas*, 3. 121-130. https://dialnet. unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5894332

Pérez, M. L. A. (2008). Estructura y uso de los conceptos científicos. *Krei*, (10), 75-87. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwj0pYnn5a-JAxVzRjABHdYiB-4QFnoECBcQAQ&url=https%3A%2F%2Fdial-

net.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F3202584.pdf&usg=AOvVaw0xLkVV6pOb9XWSx-doF3Zt&opi=89978449

Perraudeau, M. (2001). *Piaget Hoy. Respuestas a Una Controversia.* Fondo de Cultura Económica.

Perrenoud, Ph. (1999). *Construir las Competencias desde la Escuela.* Artmed Editora.

Piaget, J. (1968a). *Psicología y pedagogía.* Ariel.

Piaget, J. (1968b). *Los estadios del desarrollo intelectual del niño y del adolescente.* Editorial Revolucionaria.

Pimienta, P. J. H. (2008). *Constructivismo. Estrategias para aprender a aprender.* 3ª edición. Pearson Educación.

Porlán, R. (2002). *Constructivismo y Escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación.* 6ª. Ed. Díada Editoral S.L.

Pozo, J. I. y Gómez, C, M. Á. (2010). Por qué los alumnos no comprenden la ciencia que aprenden. *Alambique, Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 66, 74-79.

Ribera de Parada, A. (2007). Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Estrategia para dinamizar la cátedra universitaria. *Población y desarrollo*, (4), 29–35. https://doi.org/10.5377/creacien-cia.v0i4.9161

Rivera, L. J. M. (2004). El aprendizaje significativo y la evaluación de los aprendizajes. *Revista de investigación educativa año*, 8(14), 47-52. http://online.aliat.edu. mx/adistancia/dinamica/lecturas/El_aprendizaje_significativo.pdf

Rojas de Escalona, B. (2010). *Investigación cualitativa: fundamentos y praxis.* 2a ed. FEDEUPEL.

Roselli, N. D. (2016). El aprendizaje colaborativo: Bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria. *Propósitos y Representaciones*, 4(1), 219-280. doi: http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n1.90

Rosillo, J. J. (2018). Constructivismo y socioconstructivismo. https://danielalmeyda.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/03/tema-1-constructivis mo -y-socioconstructivismo.pdf

Samper, B. A. y Ramírez, L. A. (2014). *Diseño de una propuesta pedagógica de educación para la seguridad vial estructurada bajo el modelo de aprendizaje experiencia.* Corporación Universitaria Minuto de Dios. https://repository.uniminuto.edu/server/ api/core/bitstreams/df21c205-3903-40dc-823ef7ebb556fa09/content

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

Sánchez, S. I. R. y Herrera San Martín, E. d. C. (2019). Aprendizaje significativo y desarrollo de competencias científicas en física a través de la Uve Gowin. *Revista electrónica de investigación en educación en ciencias*, 14(2), 17-28. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1850-66662019000200002

Secretaría de Educación Pública. (s.f). *Área de conocimiento Ciencias Naturales. Documento de trabajo y de consulta para propiciar el diálogo y el intercambio de ideas y puntos de vista con las comunidades educativas de la Educación Media Superior en México*. https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13516/1/images/Ciencias%20naturales%20s.pdf

Shaw, R. D. (2014). How Critical Is Critical Thinking. *Music Educators Journal*, 101(2), 65-70. http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0027432114544 376

Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemáfica: guía teórica y práctica*. Paidós-MEC.

Sulmont, L. (2022). ¿Qué tal si revisamos en qué consisten los conocimientos previos? *Educared* https://educared.fundaciontelefonica.com.pe/que-tal-si/que-tal-si-revisamos-en-que-consisten-los-conocimientos-previos/

Tébar, B. L. (2009). *El profesor mediador del aprendizaje*. Magisterio.

Tekman. (2021). ¿Qué estrategias utilizar para alcanzar un aprendizaje significativo en el aula? *Blog 13/04/2021*. https://www.tekmaneducation.com/aprendizaje-significativo-aula/

Thrive Teaching. (2024). *La curiosidad potencia su capacidad de pensamiento crítico*. https://thriveteaching.org/es/curiosity/

Tobón, S. (2006a). *Las competencias en la educación superior*. ECOE.

Tobón, S. (2006b). *Aspectos básico de la formación basada en competencias*. Proyecto Mesesup.

Universidad del Desarrollo. (2021). *7 consejos para implementar el Aprendizaje Experiencial*. https://practicaspedagogicaspsicologia.udd.cl/files/2020/11/plantilla5_a_experiencial.pdf

Vaillant, D. y Manso, J. (2019). *Orientaciones para la Formación Docente y el Trabajo en el aula: Aprendizaje Colaborativo*. SUMMA Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para América Latina y el Caribe. https://panorama.oei. org.ar/_dev2/wp-content/uploads/2019/05/APRENDIZAJE-COLABORATIVO.pdf

Veloza, R, R. A. y Hernández, S, C. A. (2018). *Valoración de las estrategias adoptadas por docentes en la enseñanza de la ciencia desde la perspectiva de los estudiantes de educación básica*. https://pu-

blicaciones.autonoma.edu.co/index. php/anfora/article/view/512

Vigotsky, L. S. (1985). *Pensamiento y Lenguaje*. La Pléyade.

Vigotsky, L. S. (2009). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. 3ª ed. Crítica.

Decires y quehaceres: comprensibilidad de la significación de los saberes en los docentes respecto de la lectura y la escritura en la educación rural colombiana

Sayings and chores: understandability of the significance of teachers' knowledge regarding reading and writing in Colombian rural education

Adrián Filiberto Contreras Colmenares
https://orcid.org/0000-0001-6711-3649
San Cristóbal, estado Táchira / Venezuela

Alba Lucía Barajas Lizcano
https://orcid.org/0000-0002-1157-2907
Bucaramanga, Santander / Colombia

Recibido: mayo / 7 / 2025 **Aceptado:** mayo / 21 / 2025

Como citar: Contreras, C. A. F. y Barajas, L. A. L. (2025). Decires y quehaceres: comprensibilidad de la significación de los saberes en los docentes respecto de la lectura y la escritura en la educación rural colombiana múltiples. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 6(12), 49-65. https://doi.org/10.59654/2ptecf78

* Artículo que se presenta como un primer avance de la investigación: Estrategias didácticas de la lectura y de escritura: un estudio Interpretativo de las prácticas de enseñanza de los maestros de escolaridad en la básica primaria en las instituciones escolares del sector rural del municipio de Rionegro (Santander-Colombia). Investigación que forma parte de la tesis doctoral.

** Profesor Emérito de la Universidad de Los Andes-Táchira. Categoría Titular. Jubilado. Especialista en Gerencia Pública, Mención Descentralización de los Servicios Educativos. Especialista en Planificación para el Desarrollo Rural. Especialista en Derecho Administrativo. Magister en Educación, Mención Administración Educativa. Doctor en Educación, Abogado. Investigador PEI. ULA. Programa Promoción del Investigador (PPI) N° 6263. Profesor invitado a los Programas de Maestría y Doctorado de varias Universidades. Excoordinador de Asesoría Legal, de la Dirección de Cultura del Estado Táchira. Correo: adrianfilidi@gmail.com y adriancontreras@ula.ve

*** Licenciada en Educación Infantil con énfasis en Arte y Lúdica. Especialista en educación Matemática. Magister en Educación de la Universidad Industrial de Santander. Doctora en Educación de la Universidad Nacional del Rosario (Argentina). Actualmente docente de básica primaria en la Institución Aguada de Ceferino municipio de Girón (Santander). Correo: albalucia0369@ yahoo.es

Resumen

Discurrir sobre los decires y haceres busca establecer la relación entre lo que las personas hacen y dicen. En este acto escritural, desde lo teorético, se fundamenta en la acción social de Goffman (1959). Herrera y Soriano (2004: 71) indican: "El mundo de las relaciones cara a cara también se rige por un sistema articulado y persistente de reglas, normas y rituales". La comprensibilidad de los saberes en los docentes conexiona el hacer y el decir, respecto de la lectura y la escritura. El paradigma interpretativo permitió comprender la realidad, mediante la etnografía. Se tomó a 3 docentes con formación propia y 4 con formación de Becas de la Excelencia del MEN. Se realizaron entrevistas semi-estructuradas a ambos grupos; así como análisis de las guías de aprendizaje, lineamientos curriculares y Estándares de Lengua Castellana. Todo permitió determinar la importancia de promover una formación continua para los docentes.

Palabras clave: decires, quehaceres, acción social, lectura, escritura, saberes, docentes.

Abstract

To discuss about the sayings and doings seeks to establish the relationship between what people do and say. In this writing act, from the theoretical point of view, it is based on Goffman's (1959) social action. Herrera and Soriano (2004: 71) indicate: "The world of face-to-face relationships is also governed by an articulated and persistent system of rules, norms and rituals". The comprehensibility of teachers' knowledge connects doing and saying, with respect to reading and writing. The interpretative paradigm made it possible to understand reality through ethnography. Three teachers with their own training and four with MEN Excellence Scholarship training were interviewed. Semi-structured interviews were conducted with both groups; as well as analysis of the learning guides, curricular guidelines and Spanish Language Standards. All of this made it possible to determine the importance of promoting continuous training for teachers.

Keywords: Career guidance, aptitude, ability, career choice, intelligence.

Introducción

Un aspecto central, que se desarrolla en este discurrir escritural, está relacionado con la comprensión del nivel de conocimiento propuesto por el docente con respecto al aprendizaje y desarrollo de la lectura y la escritura de los alumnos de educación rural en Colombia. Así entonces, en el encuentro con el quehacer de los docentes se pone de manifiesto las huellas de su formación profesional, tanto en los pre-conceptos que poseen, como en los conocimientos procedimentales que aplican y con los cuales interactúan en la realización de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es conveniente indicar que, con frecuencia, se presentan contradicciones entre los saberes, sus creencias, sus decires y el hacer pedagógico. Asimismo, es pertinente considerar que el docente que labora en el sector rural es enviado a educar con poco conocimiento acerca de las exigencias didácticas en la enseñanza de un aula multigrado. Las universidades no contemplan en su currículo de estudios y en el proceso formativo la alfabetización sobre esta metodología.

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

Así entonces, para acometer una estrategia ante estos desafíos, la docente ha de ser creativa e innovadora en la transposición didáctica, de modo que pueda adaptar el saber teórico que posee a las nuevas realidades del contexto rural. Necesario referir con García (2012: 1) que "...el saber teórico es un tipo de conocimiento que se basa en conceptos y teorías para comprender la realidad".

Y bajo esa premisa, entonces, en primer lugar, fue necesario identificar las carencias de los estudiantes para poder planificar estrategias que se ajustaran a diversos ambientes. En segundo lugar, se propuso una didáctica que no solo se centrara en la alfabetización tradicional, sino que también integrara una lectura cultural y social, entendiendo la alfabetización como un proceso más amplio que va más allá de conocer el alfabeto. Asimismo, se consideraron los distintos ritmos de aprendizaje de los estudiantes, otorgando tiempos y experiencias activas que favorecieran el desarrollo de sus conocimientos.

Por tanto, realizar un cambio con acciones didácticas innovadores, basados en los enfoques pedagógicos contemporáneos, en el hacer pedagógico, se va a convertir en una influencia positiva para el aprendizaje de los alumnos. Pero esto, es posible si se considera los procesos de enseñanza con una diversidad de situaciones dadas en el medio rural teniendo en cuenta la existencia de varios grados en el aula. Además, los dispositivos o cartillas de aprendizaje, que existen, de Escuela Nueva el docente la usa sin entender la metodología. Aquí, se podría formar al maestro para el desarrollo idóneo de estas en el aula. Además, se requiere ofrecer conocimiento -en su dominio conceptual y su dominio procedimental-, mediante un proceso de actualización de las cartillas a un leguaje dinámico y coherente al medio.

Con lo anterior expuesto, no obstante, se podría decir que hay poca preparación para el docente rural, en lo que atañe a la enseñanza de la lectura y la escritura, en aulas multigrado. Por ello, este trabajo atiende particularmente, por una parte, las prácticas y decires de algunos docentes que participaron en el programa de Becas para la Excelencia ofrecidas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), otorgadas en 2018 y 2022; por otra parte, se contrasta con las prácticas y los decires de los docentes que tienen formación por cuenta propia. Además, es pertinente considerar que el docente que labora en el sector rural es enviado a formar y a educar con poco conocimiento en las exigencias didácticas de un aula multigrado. Es bien conocido que las universidades no contemplan en su currículo de estudios y menos en su formación la alfabetización acerca de esta metodología multidisciplinar y multiniveles educativos.

Ante esto, el docente, -muchas veces, también, sin formación docente, menos pedagógica, pues tienen otras profesiones: abogados, economistas, ingenieros-, asume el reto de buscar y encontrar estrategias que le permitan desarrollar los lineamientos curriculares, establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1998), específicamente los que conciernen al campo de lenguaje, (en sus áreas de lectura y escritura) puntos focales de esta disertación. Aquí, se podría formar al maestro para el desarrollo idóneo de estas en el aula. Con lo anterior expuesto, se podría decir, hay poca preparación para el docente rural. Por ello, este trabajo atiende particularmente las prácticas de algunos docentes que participaron en el programa de Becas para la Excelencia ofrecidas por el Ministerio de Educación Nacional y docentes que tienen formación por cuenta propia.

Fundamentación

En la enseñanza de la lectura y la escritura, el maestro debe tener conocimiento de cómo el niño construye la lectura y la escritura desde los presaberes. En respuesta al interrogante: se observa que cuando el niño llega a la escuela, ya posee conocimientos previos de la lectura y la escritura. Por lo tanto, los presaberes son el fundamento para crear el nuevo conocimiento. Como dice Piaget (2017: 840): "...el aprendizaje es la construcción que hace el sujeto en el desarrollo de nuevos contenidos que asimila y acomoda". Así pues, el educando al tener una amplia cultura en la lectura tendrá significados diversos que le permiten ampliar la comunicación. En correspondencia con este aspecto comunicacional, Jan Servaes, Everet Rogers, Daniel Lerner, Mattelart, Paulo Freire, entre otros (citados por Callou, 2005: 13) manifiestan:

> ...nos demuestran la importancia de aplicar la comunicación para desarrollar aspectos de la comunidad, como salud, tecnología, cultura, problemas de comunicación, dificultades de relacionamiento con los inmigrantes, falta de empleo, etc. Y los proyectos, en la medida [en] que son implantados, deben proporcionar a la comunidad los conocimientos necesarios para que después de su intervención, pueda "caminar sola"; es decir, que la misma encuentre la solución de sus problemas, a través de la comunicación para el desarrollo, y que consiga seguir desarrollándose cada vez más.

Como se puede observar, la comunicación, independientemente en el contexto en que se realice, tiene el potencial de fortalecer en diferentes áreas y aspectos en una comunidad. En el contexto de la educación del medio rural, la comunicación permitirá potenciar el aprendizaje significativo de los estudiantes, con el apoyo de los docentes, a través de la incorporación de estrategias que fortalezcan el encuentro con la lectura y la escritura.

Ahora bien, la enseñanza debe fomentar ambientes de aprendizaje con un lenguaje accesible y estrategias diversas que potencien el desarrollo de los estudiantes. En este sentido, es oportuno señalar que, aún el educador hace sus prácticas con paradigmas convencionales; como es la palabra dividida, la repetición de la escritura y el activismo de tareas sin ningún sentido; todo esto desmotiva al educando. En ese caso, transformar la planeación con pautas didácticas enfocadas a unas acciones que motiven a formar estudiantes críticos en estas competencias.

Es decir, el desarrollo de un ambiente alfabetizador orienta a la interacción del estudiante con materiales y actos de lectura y/o de escritura significante, o sea pone en escena sus saberes previos, así como las nuevas problematizaciones y conocimientos que se formula acerca de la lectura y la escritura. Es hablar del proceso de la construcción y reconstrucción del lenguaje escrito. Se entiende que el educando realiza hipótesis que expresan modos de interpretación y de saber, procedimientos que evolucionan hacia el dominio de la escritura convencional. En este proceso, el estudiante recibe orientaciones con la invitación a razonar sobre sus producciones e interpretaciones, e, igualmente, revisar y evaluar sus propias producciones.

Ahora bien, surge la pregunta ¿cómo se da el avance de la lectura y la escritura? En esto, pro-

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

pone Ferreiro (1982) que el proceso de la lectura y la escritura se oriente desde dos premisas; en primer lugar, el niño piensa acerca de la escritura y procura reconstruir la naturaleza alfabética de la misma al hacer sus escrituras y las compara con la escritura convencional, a condición de que tenga oportunidades de participar de actos de lectura y escritura significantes. Así, intenta entender su entorno letrado desarrollando hipótesis propias que va reformulando hasta alcanzar el dominio convencional del sistema de escritura. En consonancia con ello:

> "Una de las primeras ideas que los niños elaboran cuando comienzan su indagación sobre lo que puede decir en un texto escrito, es que las letras representan el nombre de los objetos" (Ferreiro, 1987). [Y] Esto ha sido denominado "hipótesis del nombre" (Ferreiro y Teberosky)" (Fusca, 2016: 1)

En segundo lugar, sus esquemas van cambiando y se confronta con la lengua escrita convencional a medida que se brindan oportunidades para interactuar con una diversidad de textos. En esta perspectiva, en palabras de Ferreiro (2011: 31):

> ..."saber cómo" es conocer los procesos de construcción de la hipótesis desarrollada por el niño para acercarse a la escritura, es conocer que el niño pasa a la representación de la escritura silábica en su búsqueda por acercarse a las letras, es comprender que la sílaba es parte de un todo y esta forma la palabra.

En suma, conocer cómo el educando hace la construcción de escritura ayuda al docente a brindar modelos que contribuyan en la construcción de la lectura y la escritura. Sin embargo, en el desarrollo de las estrategias educativas, la escuela en los contextos rurales tiene puntos neurálgicos con la educación popular. Por un lado, el docente, quizás por su afán de cumplir con el currículo, termina por educar según una herencia cultural, lo que dificulta profundizar en una enseñanza de calidad. Como resultado, se recurre a una pedagogía poco cambiante en la educación. Por otro lado, las comunidades educativas se oponen a transformar la enseñanza en un proceso basado en la construcción de saberes, lo que podría ayudar al educando a entender las razones de la lectura y la escritura. Frecuentemente, se considera buen educador quien enseña con ejercicios mecánicos (planas) y cartillas de la palabra generadora (cartilla de Nacho).

En la enseñanza de la lectura y la escritura, se hace necesario revisar los tres enfoques que propone Vernon (2013: 1), pues: "...los tres remiten a teorías explicativas bastante diferentes de lo que son la lectura y la escritura". Estos dichos enfoques son: (a) la enseñanza directa; (b) el lenguaje integral; (c) enfoque constructivista. En lo que atañe a la enseñanza directa, como señala Vernon (2013: 1): "...es tal vez el más difundido mundialmente; se ha derivado de una serie de investigaciones que se agrupan bajo el nombre de `conciencia fonológica`".

Mientras que, en el enfoque de lenguaje integral, Vernon (2013:1) señala que la escritura: "Es un aprendizaje 'natural', ya que el niño está rodeado de gente; por tanto, él aprende a comunicarse. El maestro es un guía, la comprensión de la lectura es una transacción entre el lector y el texto". Bajo esta mirada, el aprendizaje se hace de forma "natural", tal como va desarrollando la habilidad comunicativa.

Este enfoque es el lenguaje integral, éste fue propuesto por Goodman (2003: 77) quien afirma:

> Cualquier niño aprende a hablar sin que se le enseñe explícitamente a hacerlo, porque está rodeado de personas que usan su lengua para comunicarse". Asimismo, el niño que vive en un medio social que usa la escritura como medio de comunicación aprenderá a leer y [a] escribir porque quiere y necesita participar de las convencionalidades de su medio, porque precisa comunicarse.

Asimismo, Vernon (2013: 3), con respecto al enfoque fundante sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura, ubicado en una perspectiva integral, también plantea que:

> ...el enfoque constructivista, comparte algunos puntos con el lenguaje integral, en especial, la idea de leer y escribir como actividades comunicativas, y los niños deben entrar en contacto con diferentes tipos de textos desde un inicio. Ambos [enfoques] comparten la noción de leer no es decodificar, sino buscar significado.

En síntesis, enseñar el acto constructivo del proceso lector y escritor supone, por parte del docente, conocer mucho más que el sistema de escritura. Se trata de comprender la naturaleza del lenguaje escrito que atraviesa las prácticas sociales de lectura y de escritura, de los aprendices.

Así entonces, con respecto al acto escritural, Ferreiro (2006: 5) indica: "La escritura es un proceso de construcción interactiva que el niño desarrolla, para representar sus vivencias de la lengua". Asimismo, se debe concebir a la escritura como una habilidad, que es, también, compleja, multirreferente y multiprocesual, pues integra varios subprocesos. Y, su logro, de la misma manera, requiere que el escritor elabore contenidos y los organice adecuadamente en lo que respecta a su presentación. De este modo, podrá establecer una verdadera armonización entre el qué escribir y el cómo hacerlo.

Esto implica que el niño desarrolla su proceso progresivamente, el cual se consolida paulatinamente, en la medida en que se enfrenta cada vez más a dichos procesos y va teniendo mayores dominios sobre ellos. No obstante, si bien se considera la emergencia desde la interioridad, requiere del apoyo de adultos o pares mediadores para que, día a día, haya más contacto con textos que sean atractivos, interesantes y significativos, de modo que se genere interés en el niño para comprender el texto al que se enfrenta.

Entonces, se funda la enseñanza de la lectura y la escritura en dicho proceso alfabetizador, al ser una acción humana y social, la cual se convierte en apoyatura para el aprendiz, este se propicia desde la acción del docente, quien actúa como uno de los mediadores significativos en el proceso de aprendizaje. Por consiguiente, la enseñanza de la lectura y la escritura es una acción compleja por la multiplicidad de elementos que integran el proceso en sí mismo.

Es por ello por lo que, tal como afirma Sobrino (2016: 4):

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

> ...“estar alfabetizado” pues, si bien implica disponer de un continuum de habilidades de lectura y escritura, cálculo y numeración aplicados a los contextos sociales que las requiera -entre otros, la salud y la justicia, el trabajo y la educación-, en las actuales condiciones de cambio no podría considerarse que se trate de un estado acabado sino de un proceso que se retroalimenta constantemente...

Como se puede interpretar, es multifactorial el proceso de enseñanza; no sólo está vinculado a la lectura y la escritura. Va mucho más allá. Integra variados dominios del conocimiento, tanto conceptuales, como procedimentales. Ahora bien, el aspecto relacionado con la lectura y la escritura, en cuanto a los decires y haceres del docente, es sólo una perspectiva, la cual se convierte en el punto focal de esta disertación escritural, a partir de lo que fue el acercamiento a dicho objeto mediante un proceso de investigación. Por consiguiente, a partir de esta elaboración se plantea lo que atañe al desarrollo de esa habilidad en los aprendices. Sobre todo, los estudiantes de primer grado del medio rural.

Con respecto a organizar la tarea, en el panorama constructivista se plantea que la enseñanza de la lectura y la escritura en la visión de Piaget (citado por Arias *et al.* 2017: 837): “...los seres humanos aprenden internamente a construir, organizar sus esquemas mentales en dependencia de las diferentes etapas de desarrollo por las que atraviesan, desde la infancia hasta la adultez”. Por tanto, orientar la lectura y la escritura se funda en cómo el estudiante organiza los esquemas (comprender, construir y comunicar). Por ello, Piaget (en Arias *et al.* 2017) propone, en ese sentido, que se dé un aprendizaje activo por descubrimiento. Así, surge la pregunta: ¿cómo enseñar en la lectura y la escritura?, la respuesta parte de considerar los procesos integrados que deben reflexionarse.

Asimismo, el Ministerio de Educación Nacional (1998) en los lineamientos curriculares de Lengua Castellana, desde las propuestas de Ferreiro, Teberosky, Rincón y Villegas, propone la lectura y la escritura; es decir, se propende hacia una enseñanza que tenga en cuenta los esquemas cognitivos del estudiante, para que indague en cada proceso de construcción de la lectura y la escritura, y el abecedario sea el punto de llegada. Así pues, una educación reflexiva en la que el sujeto construye los saberes desde su autonomía.

Esta perspectiva de intencionalidad del docente, para proponer estrategias que impulsen ese ánimo interno del alumno se orienta al aprendizaje, tiene vinculación con lo expuesto por Contreras (2004: 18), en cuanto a la enseñanza, la cual es concebida como: “Un proceso intencional propiciado por el docente para alcanzar un objeto de conocimiento por parte del aprendiz en un contexto de mediación”...; de ese modo, se ayuda al neocognoscente a incrementar su acercamiento al desarrollo del proceso lector y escritor, desde su propia habilidad e interés por el aprendizaje. Así, en esa intencionalidad se aviene la incorporación de la enseñanza de la alfabetización, con la visión de:

> ...involucrar al niño en el proceso lector, comprometiéndolo a realizar actos comunicativos a través de la lectura y la escritura. En el proceso de alfabetización emergente, lectura y escritura se encuentran fuertemente interrelacionadas, por lo que es difícil para el niño separarlos diferenciándolos. (Sulzby, 1989, en Navarro, 2000: 120)

Como se puede leer hay una interdependencia entre los procesos importantes para la comprensión de las realidades que rodean al ser humano. Dichos procesos son la lectura y la escritura y, por tanto, se necesita organizar diversas opciones y oportunidades con las cuales el docente apoya el desarrollo emergente en el aprendiz.

En este sentido, Litwin (2012: 32) señala: "...el oficio de enseñar está dotado de un saber teórico". Por tanto, la enseñanza de la lectura y la escritura se concibe desde el conocimiento de la teoría, para analizar, planear y proponer acciones con sentido epistemológico del saber que fundamenta la transformación del conocimiento. Con respecto al saber teórico, Aristóteles (como fue citado por Navarro y Pardo, 2009: 1) indica: "El saber teórico, referido al modo de ser de las cosas mismas (y no al agente que fabrica con ellas algo o que emprende a partir de ellas alguna acción)". De manera que, en congruencia con ello, Ferreiro (2006) refiere que la enseñanza en la educación de la lectura y la escritura precisa tomar en cuenta los esquemas conscientes propuestos por el niño, pues, esta -lectura y esta escritura - son vistos como un proceso de creación.

De ahí que, estos se interpretan desde una comunicación entre el maestro y el estudiante. Para ello, las instrucciones en clase se estructuran con elementos así: emisor o docente da las pautas en la enseñanza; el canal y contenido se articula en el currículo y el receptor o aprendiz realiza el aprendizaje. Así pues, las interacciones coinciden en la situación educativa. Por esto, se organiza para coincidir en la situación educativa. En cuanto, se trata de actos interactivos, a los efectos de este proceso de enseñanza, la interacción se vincula con la teoría de la comunicación de Shannon y Weaver (1949).

En este sentido, la responsabilidad de una enseñanza consciente orienta procesos cognitivos. Por ello, se reconoce en la alfabetización una práctica que integra el lenguaje con la cultura escrita. En relación con ello Sanjurjo y Foresi (2016: 20) ofrece pautas llevar a cabo proceso de enseñanza: "...formación teórica, conceptual, filosófica, cultural y política". Por esta razón, el docente se apoya en su formación para tomar decisiones en la transformación de saberes a los estudiantes. Además, propiciará espacios para la creación y el intercambio de la escritura entre sus pares. Asimismo, valorará cada creación, pues son insumos para la preparación de nuevos contenidos. Finalmente, armonizará la práctica pedagógica con los conocimientos teóricos para ser asertivo en la construcción del aprendizaje de los contenidos previstos.

La alfabetización en las poblaciones dispersas de Colombia

Para adentrarnos en la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación de multigrado, se necesita conocer qué precisa fortalecer la educación rural. En correspondencia con ello, afirma Parra (1990: 26) que "...se necesita transformar la formación educativa, por una que sea incluyente en los procesos de trabajo que hacen las comunidades". Esto lleva a realizar un análisis de la realidad del objeto cognoscente que trata esta investigación. Si bien es cierto que el Ministerio de Educación Nacional (2011) implementó programas enfocados a la lectura y a la escritura para los medios rurales (Plan Nacional de la lectura y la escritura), no es menos cierto

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

que aún continúan las dificultades en los estudiantes para desarrollar estas competencias.

Y, en ese sentido: "Es necesario insistir, se evidencia que se implementan estos programas sin tener en cuenta el desarrollo social y cultural de la escuela rural" (Parra, 1990: 96).

Este tema es coherente con lo que señala Ferreiro (citado por Causa, 1967:1):

En realidad, los objetivos, en los hechos, pese a lo que decían los programas, que se trazó la Escuela Rural, o que perseguía la Escuela Rural eran los mismos de la Escuela Urbana. Y, naturalmente, el fracaso estuvo en la elección de objetivos y no en el logro de objetivos.

En ese sentido, se evidencia la falta de un control dinámico en los procesos que se desarrollan en el contexto rural. De manera que, el resultado parece no ser tan prometedor. Al respecto, Ferreiro (citado en Causa, 1977: 1), pregunta:

> Pero ¿qué pasa con el niño de escuela rural? [Su aseveración es meridiana] Después que sale de la Escuela no lee más, ni tiene más interés. Volvemos a lo de hoy. Puede seguir leyendo si hay apetencia por leer, no por imposición del medio. La realidad de las cosas es que la cantidad de analfabetos funcionales que transitan por nuestro campo es enorme, es decir, gente que supo leer, que aprendió a leer y que ahora no sabe.

Por tanto, transformar la intencionalidad de la enseñanza es hacer una reflexión crítica de cómo contribuir en el desarrollo del proceso de lectura y la escritura. Para ello, se necesita asumir los compromisos que imponen el Ministerio de Educación Nacional, a través de la secretaría de educación, los rectores y los propios docentes, quienes tienen la responsabilidad de impulsar, apoyar y fortalecer esos procesos en los estudiantes del medio rural.

Teoría de la acción social: punto enfático de los decires y los quehaceres

La teoría de Goffman Erving, desarrollada en 1955, fue denominada teoría de la acción social, basada fundamentalmente en la interacción social. Su obra inicial fue *On Face-Work: An Analysis of Ritual Elements in Social Interaction*. De manera que, surge en situaciones sociales, en las que el ser humano interactúa. Y explica al individuo como un autor que, en diferentes momentos de la vida con sus representaciones, construye una imagen de sí mismo, -su identidad- sobre la base de los elementos con los que los otros individuos forman su propia su identidad. En correspondencia con ello, (Capuano et al, 2004: 128) indican:

> Para Goffman, la identidad del yo es, en primer lugar, una cuestión subjetiva, reflexiva, que debe ser experimentada por el individuo, y es evidente que dicho individuo construye una imagen de sí a partir de los mismos elementos con que los demás construyen su identificación personal y social.

En este sentido, el maestro, como actor en el ámbito de la enseñanza de la lectura y la escritura,

tiene su propia identidad, pero está aparejada con las identidades de los aprendices. Por tanto, ha de llevar la representación en dos perspectivas: en primer lugar, él es un sujeto que educa de acuerdo con la cultura del educando en correspondencia con lo identitario de ellos. En segundo lugar, el docente posee un dominio de la disciplina, lo cual esto pone en escena mediante actos diversos orientan el aprendizaje del objeto de estudio. Solo requiere incorporar estrategias significativas que apoyen el aprendizaje lector y escritor, en un contexto multidimensional, como es el aula de clase multigrado.

Al respecto, Herrera y Soriano (2004: 61) expresan que:

> Es precisamente esta doble diferenciación normativa la que no advertimos al dar por descontada nuestra forma de actuar en las relaciones sociales y obviando la complejidad de dicho comportamiento. [Por tanto] El esfuerzo de Goffman [con respecto al orden de la interacción] ha sido intentar correr el velo de las apariencias para arrojar una luz sobre las reglas y los mecanismos.

Ese proceso de interacción social permite que se fortalezcan los diferentes procesos que se desarrollan en el aula. Así entonces, en el proceso de la lectura y la escritura, fundados en esa interactuación, el docente ha de incorporar recursos diversos que sean atractivos, lecturables y significativos para los aprendices. Recursos que también han de estar vinculados con el contexto. Entonces, al inicio de la alfabetización, el docente mantiene la correcta performance en su hacer; lo que quiere decir que la actuación del docente está plenamente relacionada con sus decires. Vale argumentar, el docente en su rol de facilitador crea una correlación en el quehacer para optimizar el proceso del aprendizaje.

Entonces, en la enseñanza de la lectura y la escritura en la alfabetización de sector rural, fundamentada en la propuesta de Goffman (en Ribes, 2019: 285):

> [En la cual] encontramos un espacio central, las situaciones habituales de la vida cotidiana, y cuatro espacios que se relacionan con ese espacio principal y también entre ellos: las situaciones sociales laxas, las situaciones de monitorización extrema, las situaciones al-margen y las situaciones sociales totales.

En esas situaciones diversas, tanto habituales como las demás influyen de manera importante en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, por lo cual el maestro ha de estar consustanciado con lo que ocurre en su rededor y en el ambiente propio del conglomerado societal en el que se desenvuelve el aprendiz. De modo que, el maestro ha de tener conocimiento cómo el estudiante interactúa con los diferentes dominios del saber, cuáles son las preferencias de aprendizaje, cuál es el apoyo parental, quiénes son los adultos significativos. Asimismo, la carencia de textos, familias poco alfabetizadas, entre otros aspectos vinculados a la enseñanza y al aprendizaje de la lectura y la escritura. Por tanto, el docente investiga sobre su hacer, sobre su práctica pedagógica. Por eso, en el ámbito de alfabetizar se da importancia al significado que tiene el estudiante en construcción de sus grafías con libros traídos del ámbito del edu-

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

cando. En conclusión, el docente ha de brindar al estudiante medios de interés que permiten un aprendizaje activo y significativo.

Metodología

El proceso investigativo se realizó mediante la orientación cualitativa con una mirada dinámica, para entender la realidad social y cultural, en su contexto natural y, por supuesto, en la cotidianidad. Así como comprender lo que dicen y hacen los docentes con respecto a la lectura y la escritura. Es decir, se indagó en el contexto, para comprender las opiniones, emociones y experiencias, mediante la significación que le otorgan quienes proporcionan la información, a esos dos procesos del lenguaje. Todo ello, se realizó mediante la descripción o caracterización y la emergencia de categorías, a través de las palabras.

Se utilizó el análisis cualitativo, de modo que, desde lo ontológico, se buscó acercarse al objeto de conocimiento, para comprender qué caracteriza su existencia, basada en ideas y teorías claras. A este respeto, Hernández *et al.* (2014: 40) sostiene: "...la investigación cualitativa es un proceso dinámico con un análisis continuo entorno a la pregunta dada en tres momentos: antes, durante y después". También, Denzin y Lincoln (2011: 47) expresan: "...la investigación cualitativa constituye un campo que entrecruza disciplinas, áreas, objetos". Así la orientación cualitativa la indagatoria facilitó la descripción de las cualidades y las características de un fenómeno de la realidad actual, con vigencia constante y de preocupación tanto para el ente rector de la educación, como para los propios docentes.

Mediante el acercamiento a la realidad, la información se recolectó con métodos que contenían procesos eficaces en relación con el objeto que se investigó; por ello, se buscó información cierta y sólida. Con base en lo anterior, se profundizó con las preguntas accionadas y direccionadas a los objetivos que proponían estrategias; esto implicó una teoría con afinidad en el tema de estudio (los dos grupos de profesores).

En lo que atañe al fundamento epistemológico, se asumió desde, el paradigma interpretativo. A través de este paradigma, según Ricoy (2006: 17):

> [Se] Intento comprender la realidad, [pues] considera que el conocimiento no es neutral. Es relativo a los significados de los sujetos en interacción mutua y tiene pleno sentido en la cultura y en las peculiaridades de la cotidianidad del fenómeno educativo.

Y vinculado con esta visión, como expresa Weber (citado en: Burgardt, 2004: 5), con el paradigma interpretativo "...se comprende el entorno y el contexto en sus diferentes expresiones". Entonces, en el contexto educativo en el municipio de Rionegro (Santander). La pesquisa se desarrolló en la vereda El Pórtico y Honduras con las diferencias o semejanzas de los dos grupos de maestros con formaciones diferentes, en lo que respecta a su hacer pedagógico relacionado con la enseñanza en la alfabetización de la lectura y la escritura. Esto es, con una postura holística para revisar las características de los decires y quehaceres de los maestros reflejados en la planeación de cada uno de ellos.

En cuanto a la metodología se optó por la etnografía. Esta, según Peralta (2009: 37): "...es considerada una rama de la antropología que se dedica a la observación y descripción de los diferentes aspectos de una cultura, comunidad o pueblo determinado, como el idioma, la población, las costumbres y los medios de vida". De manera que, a través de la etnografía, en correspondencia con el paradigma interpretativo, por una parte, se logró describir las características de la enseñanza de la lectura y la escritura en los procesos de conocimiento con los dos grupos de docentes. Por otra parte, se buscó conocer las particularidades del discurso. O sea, se ejecutó técnicas como la lectura de los referentes de calidad del Ministerio de Educación Nacional: como lineamientos curriculares y los Estándares de Calidad de Lenguaje. Al igual, en entrevista entender el discurso del docente sobre la enseñanza de la lectura y la escritura y entender cómo es la dinámica en desarrollo de la guía de aprendizaje.

Por último, se utilizó un enfoque narrativo como acción interpretativa de lo expresado por el interlocutor; todo ello está asociado a un saber y a un conocer, elaborado desde lo experiencial. Y esa interpretación conduce a entender mejor el fenómeno adscrito a una realidad fenoménica, en la cual intervienen y actúan los docentes que fueron participantes de la investigación. A ello se une la visión propia de quien investiga, quien traduce, por decirlo de ese modo, mediante el proceso narrativo, toda la información que le ha sido revelada, con sus bemoles y sus aciertos.

Resultados

Hallazgos y su interpretación

El estudio de los decires y quehaceres de los dos grupos de docentes de multigrado realiza la lectura del discurso del "decir" enfrentada con el "quehacer" manifiesta contradicciones e incongruencias que los participantes no han podido tematizar. En las situaciones didácticas no manifiesta tener en cuenta los conocimientos e ideas que el niño puede disponer, así como persiste la simplificación de la escritura a un código de transcripción de la oralidad. En lo que atañe a los decires del maestro, estos tienen un desencuentro o distancia con la guía de aprendizaje y la realidad de las necesidades del estudiante; además, subraya una enseñanza descontextualizada del espacio rural.

Por consiguiente, los decires y los quehaceres en palabras de Ferreiro (2018: 12) "Debemos reconocer la presencia de dos dificultades insoslayables: admitir que los niños piensan y que ese pensamiento nos concierne porque lejos de ser azaroso muestra regularidades". En esto, el quehacer educativo (enseñanza – aprendizaje) en los dos grupos de docentes rurales se pudo denotar la presencia de estrategias tradicionales en el desarrollo del aprendizaje. En consideración de lo anterior, se reflexiona sobre la mediación de la enseñanza de la lectura y la escritura, en las aulas multigrado del medio rural. En ese sentido, para este ejercicio escritural se desarrollan los aspectos singulares de: autointerpretación, producción y manifestación de las ideas, a partir de los decires y vinculados con los haceres del docente.

La autointerpretación del quehacer otorga significado a la práctica pedagógica; entonces,

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

pasa por tener acciones por parte del docente tales como: acción autorreflexiva, procesos de representación, proceso formativo y un proceso de transformación, los cuales son los puntos estructurantes para alcanzar un significado que trascienda los cánones convencionales. Estos superan, con mayor énfasis cuando se trata de la práctica de enseñanza orientada a promover la lectura y la escritura de los estudiantes del medio rural.

En esto refiere Gámez (s.f.: 331): "...el despertar del alma está íntimamente vinculado, no sólo con la experiencia de verdad, sino con una transformación de sí". Es de aclarar, que el maestro multigrado orienta todas las áreas y la competencia de la lectura y la escritura se integra con otras disciplinas. Por tanto, ha de aplicar la interdisciplinariedad y la transversalidad en los distintos grados que atiende. De hecho, autointerpretar la práctica es brindar la posibilidad al educando de autonomía en su aprendizaje; esto ayuda a formarse como ser crítico y apuntar a la búsqueda de estrategias innovadoras y significativas.

En relación con esto, en diálogo con la docente GO.1 S, se revela lo siguiente: "*Ahí, me di cuenta, que él tiene su opinión y es valedera, es valedera. Porque él opina*"; este *factum* ella lo relacionó con el hacer del alumno y sobre dicho hecho, a partir de la reflexión, comprendió la importancia del actuar del estudiante. Así consideró la necesidad de dar espacios a cambios de la enseñanza de la lectura y la escritura. Es decir, autointerpreta su quehacer con la información de la práctica de enseñanza. De ahí que, en su diálogo interno realizó una autocrítica del actuar en su mediación de la lectura y escritura. Indicó que, de alguna manera, la reflexión le permitió conocer cómo el educando aprende.

Por otro lado, los fragmentos de diálogos de las docentes MV.2 S y MJ.3 S con respecto a la autointerpretación, pudo cuestionarse qué implica enseñar a leer y escribir; qué las motiva a enseñar. A todo esto, las lleva a reconocer cuáles estrategias ayudan para educar está competencia, -como dice la docente-, es *"...dejar a un laito (sic), las metodologías rutinarias"* (MV.2 S), y otro aspecto es llevar al aula *"...una pasión, ese amor por la lectura y la escritura"* (MJ.3 S); desde luego, son apenas unos segmentos de la prolija información respecto de lo que plantean acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura. Son unas nuevas consideraciones, diferentes visiones que conducen a esas nuevas posturas frente a su propio hacer, hacía práctica [es un interpretar desde cómo aprenden los educandos].

De modo que, la autointerpretación de sus haceres, para referirlo en sus decires es positiva y genera un compromiso transformativo. Así las cosas, estas acciones necesitan ser conocidas y asimiladas por los educadores de la educación rural. Sólo así podrán comprender los requerimientos imperativos para la realización de una adecuada, efectiva y significativa enseñanza, conducente a un aprendizaje sin traumas, producto de vivencias satisfactorias para los estudiantes.

La producción esa significación diferente va a estar consustanciada con una acción o acto consciente de autorreflexión que le permitirá desarrollar un proceso de representación que implica el desarrollo de guías de aprendizaje. Unas guías que contengan estrategias lógicas, sen-

cillas, adaptadas y adaptables a los intereses de los aprendices. De esa forma se podrá promover la enseñanza de la lectura y la escritura de un modo diferente que supere los métodos convencionales: alfabético-silábico o silábico-alfabético, que son la constante en estos actos.

Derivado de lo anterior, puede interpretarse que, en la enseñanza en lo que atañe a "los decires y quehaceres", hay que tomar en cuenta que: "Para enseñar bien, es indispensable tener claro qué es lo que vamos a enseñar, es decir, cuál es nuestro objeto de enseñanza" (Kaufman, 2007: 17). Es así, como se pudo valorar que la docente GO1S, para la inclusión de las estrategias buscó la información orientadora que proporciona el programa (PTA) del MEN para la producción [guía de aprendizaje]. Además, relaciona esta guía con la planificación. Con ese criterio orientativo incorpora: *"...textos que son atractivos que ayudan en el aprendizaje. [Sin embargo, comenta] ...que busca aquí y allá"* (GO1S). Todo ello, con el fin de encontrar las mejores opciones que apoyen el aprendizaje de la lectura y la escritura. O sea, evidencia cierto conocimiento de la orientación que proporciona la didáctica, para proporcionar una variedad de estrategias con un lenguaje acorde del sector rural, aun cuando está distante del verdadero hacer pedagógico en ese sentido, a pesar de su intención de apoyo a la promoción de la construcción del proceso lector y escritor de los aprendices. Se aspira a que haya la incorporación de estrategias didácticas significativas, bajo las nuevas teorías de aprendizaje de la lectura y la escritura favorables a los neocognoscentes. De esa manera, el docente le podrá presentar opciones variadas e interesantes al educando, acorde con su edad, su interés por estos dos procesos y vinculado con el progreso individual de cada aprendiz en la construcción de la lectura convencional y la escritura convencional.

La manifestación de las ideas es reconocer el niño presente en la construcción de la lectura y la escritura. A propósito de esto, la docente MJ.3S establece la relación con la formación didáctica que posee; por ello, no solo piensa en la guía de aprendizaje; por el contrario, propuso videos con explicaciones y llama a los educandos para estar en contacto permanente. En concordancia con esto, propone Perrenoud (1920: 3) que el docente ha de tener "...el dominio personal de la cultura que enseñar y evaluar, y quiere decir también que los maestros deben tanto a su escolaridad general como a su formación pedagógica". De ahí que, en congruencia con ello, se percibió que el educador ha desarrollado competencias derivadas de su formación, lo cual se notó cuanto planteó ideas con cohesión en el vocabulario en relación con las prácticas, las cuales han sido valoradas como adecuadas. En esa perspectiva, Entonces, propuso situaciones de enseñanza teniendo presente la necesidad del educando para acercar el conocimiento; por ello, usa (simbolismos) como los videos de explicación, que soportan los procesos del aprendizaje de la lectura y la escritura. Sin duda, la docente prepara su labor con relación a los decires y acciones para que el educando alcance sus competencias.

Verdades provisionales

Con respecto a los decires y quehaceres -una simbiosis expresiva-, puede decirse que los educadores hacen llegar el saber, relacionado con la lectura y la escritura, a los educandos, a través de situaciones didácticas pensadas y reflexionadas en torno a la alfabetización académica; así entonces,

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

en los docentes con formación propia y en algunos docentes que son becados por la excelencia, se pudo evidenciar cierta distancia entre el decir y el quehacer. Esto es: Una cosa es lo que se dice y otra lo que se hace. Tal situación pudo ser analizada de la siguiente manera: desarrollan su quehacer, sin la reflexión que se requiere para vincularla con la teoría, para promover la lectura y la escritura. Por el contrario, algunos docentes de becas del MEN proporcionan el acercamiento al saber con diversidad de estrategias activas en coherencia a los intereses del educando.

Desde este punto de vista de la formación, el docente rural necesita conocer cómo proponer estrategias de la lectura y la escritura con texto que sea del medio donde vive. Y, también cómo acompañar con una pedagogía que invite al estudiante a problematizar sus esquemas. Por tal motivo, la formación del docente rural ha de enfatizar en el desarrollo de intervenciones didácticas vinculadas con el entorno y mediado con pares dentro del aula. Eso debido a que el acompañamiento que recibe de sus cuidadores (acudientes) es poca. Y, en ocasiones los adultos significativos tienen poco acercamiento a la alfabetización. Son personas poco letradas.

Por tal motivo, los maestros de educación rural necesitan formarse en una pedagogía que transforme la didáctica en la enseñanza. Por un lado, en palabras de Freire y Faúndez (2018:49) se debe "...conocer cómo enseñar desde la cotidianidad con ambientes rurales. Por otro lado, en el aula, [valorar] cómo hacer intervenciones didácticas con un diálogo" reflexivo entre pares que ayude a confrontar los esquemas y, por ende, construir el saber.

Con respecto a la teoría de la acción social, puede señalarse que ella fundamenta y explica las situaciones que emergen de la propia realidad social. En función de ella, se trabaja y desarrolla a partir de las interacciones humanas, que se ubican en el ámbito de una actividad con cierta independencia o autonomía. Tal perspectiva, se relaciona con el interaccionismo social. Así pues, cuando los docentes convergen en sus informaciones en lo que atañe a su quehacer -entendida, como práctica pedagógica-, vinculado a lo que dicen que hacen, siempre se va a encontrar un punto de interacción a partir de la conexión que se da en una realidad. Esta es el aula de clase en la cual interactúan aprendices y docentes. Y, asimismo, apuntar hacia la congruencia entre los decires y los haceres del docente.

Referencias

Burgardt, A. (2004). *El aporte de Max Weber a la constitución del paradigma interpretativo en ciencias sociales*. VI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2004. https://www.aacademica.org/000-045/506

Callou, M. (2005). *Comunicar para el desarrollo: una comunicación más participativa y con estrategias adecuadas a realidad sociocultural de la comunidad*. Universidad Autónoma de Barcelona.

Capuano, A., Lucilli, P. y Szwarc, L. (2004). Apuntes para la reflexión sobre el concepto de identidad. En *Oficios terrestres*. (pp. 124-133). https://acortar.link/CSocA4

Causa, J. (1967). A propósito de la obra La Enseñanza Primaria en el Medio Rural, de Agustín Ferreiro. *Educación Rural*. https://www.educacionrural.org/?page_id=559

Contreras, C. A. F., y Contreras, M. (2015). La Práctica Pedagógica de los Docentes desde una Visión Émic y Étic: Elaboración Teórica Emergente. *Revista Evaluación e Investigación*. 1(10), 77-104. doi:http://190.168.5.17/bitstream/handle/123456789/41746/articulo4.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Denzin, N. K. y Lincoln, Y. (2011). Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de Investigación Cualitativa. Vol. *Educação. Revista do Centro de Educação*, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil, volumen 31, número 1, 2006, (págs. 11-22). https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117257002.pdf

Ferreiro, E. (1982). Procesos de adquisición de la lengua escrita dentro del contexto escolar. *Revista de investigación Educativa*. https://acortar.link/inessB

Ferreiro, E. (2006). La escritura ante de la letra. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 3 (pp. 1-52). Instituto de Investigaciones en Educación Veracruz, México. https://www.redalyc.org/pdf/2831/283121724001.pdf.

Ferreiro, E. (2011). *Alfabetización Teoría y práctica*. Siglo XXI.

Ferreiro, E. (2018. *Acerca de las dificultades para aceptar que los niños piensan sobre lo escrito*. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6561877

Fusca, C. (2016). *Las increíbles ideas de los niños durante su apropiación de la lectura y escritura*. Buenos Aires: Letra Urbana. Al borde del olvido, ed. 33. https://letraurbana.com/articulos/las-increibles-ideas-de-los-ninos-durante-su-apropiacion-de-la-lectura-y-escritura/

García, A. L. (2012). *Saberes sobre la educación a distancia (y IV)*. El saber teórico (12,28) https://aretio.hypotheses.org/373

Goodman, K. (2003). El aprendizaje y la lectura y la enseñanza de la lectura y la escritura. *Revistas Undistrital. Enunciación*, 8, (pp. 77-98) https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/2480

Hernández, S. R.; Fernández, C. C. y Baptista, L. P. (2014). *Metodología de la Investigación*. (6a. ed.). McGraw Hill.

Herrera, G. M. y Soriano, M. R. (2004). La teoría de la acción social en Erving Goffman. En *Papers*, 73, (pp. 59-79). https://www.raco.cat/index.php/Papers/article/download/25784/25618

Litwin, E. (1996). *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Paidós.

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares Lengua Castellana*.

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

Navarro, C. J. y Pardo, J. (2009). La clasificación de los saberes. En *Historia de la Filosofía*. Anaya. https://acortar.link/3lXFOI

Navarro, E. (2000). Alfabetización Emergente y Metacognición. *Revista Signos*, 33(47), 111-121. doi: https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342000000100010

Parra Sandoval. (1990). *Escuela y modernidad colombiana*. https://acortar.link/scloaB

Peralta Martínez, C. (2009). Etnografía y métodos etnográficos. *Análisis. Revista Colombiana de Humanidades*, Universidad Santo Tomás, Bogotá, 74, (pp. 33-52). https://www.redalyc.org/pdf/5155/515551760003.pdf

Ribes, A. (2019). Goffman y las situaciones sociales: algunas enseñanzas teórico-metodológicas. *Revista Española de Sociología*, 29(2), 285-300. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7403974.pdf

Ricoy, L. C. (2006). *Contribución sobre los paradigmas de investigación*. https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/1486

Sanjurjo, L. y Desinano, N. (2016). *La enseñanza de la lengua en la Escuela Media. Fundamentos y desafíos*. Homo Sapiens.

Shannon, C. y Weaver, W. (1949). *Modelo de la Comunicación Shannon y Weaver*. https://experianta.com/directory/concepts/the-shannon-weaver-model-of-communication/

Vernon, S. (2013). *Tres distintos enfoques en las propuestas de Alfabetización inicial*. https://nayeliriverasanchez.files.wordpress.com/2013/06/tres-distintos-enfoques-en-las-propuesta-de-alfabetizacion-inicial.pdf

Dimensión material y normativa del sistema y el derecho internacional (SI-DI)

Material and regulatory dimension of the system and international law (SI-DI)

Iván Agustín Cevallos Zambrano
https://orcid.org/0000-0001-6647-0257
Quito, Ecuador

Recibido: junio / 3 / 2025 **Aceptado:** junio / 19 / 2025

Como citar: Cevallos, Z. I. A. (2025). Dimensión material y normativa del sistema y el derecho internacional (SI-DI). *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 6(12), 67-87. https://doi.org/10.59654/yxsmas32

* Doctor en Jurisprudencia. Candidato a doctorado de Derecho Económico y de la Empresa. Especialista y Magister en Derecho Constitucional y Procesal. Especialista en Derecho Tributario. Abogado de los Tribunales de la República. Juez Distrital de lo Contencioso Tributario, sede Quito, desde el 2013. Legislación Tributaria / Derecho Financiero, Universidad Regional Autónoma de Los Andes: Ambato, Sierra centro, Ecuador. Email de contacto: ivancevallosz@hotmail.com

Resumen

Este estudio tiene por objeto un análisis sobre la dimensión material y normativa del Sistema Internacional, el Derecho Internacional y las Organizaciones Internacionales, a través de la investigación bibliográfica-documental. El objetivo se centra en identificar el origen y evolución, sus características, elementos, fuentes, conceptos y principios básicos del derecho internacional. También aborda el derecho internacional, desde sus inicios, con la regulación de fronteras, los tratados de paz. El papel de los Estado con su soberanía, consentimiento y voluntad. Las organizaciones internacionales, elementos, fuentes y principios que les rigen, y arriba a la descripción de los diferentes problemas geopolíticos, como las tensiones de la diversidad cultural, conflicto de guerra, desplazamiento y migración, y el papel de los organismos en el ámbito jurídico.

Palabras clave: Sistema Internacional, Derecho Internacional Público, Derecho Internacional Privado, Organizaciones internacionales.

Abstract

This study analyzes the material and normative dimensions of the International System, International Law, and International Organizations through bibliographic and documentary research. The objective focuses on identifying the origin and evolution, characteristics, elements, sources, concepts, and basic principles of international law. It also addresses international law from its beginnings, with the regulation of borders and peace treaties. It also examines the role of States with their sovereignty, consent, and will. It also examines international organizations, their elements, sources, and principles that govern them. It also arrives at a description of various geopolitical problems, such as the tensions of cultural diversity, war conflict, displacement and migration, and the role of legal organizations.

Keywords: International System, Public International Law, Private International Law, International Organizations.

Introducción

El presente estudio tiene por objeto una síntesis sobre el Sistema Internacional (SI), el Derecho Internacional Público y Privado (DIP-P), las organizaciones que integran dicho sistema (OOII) y sobre los temas relevantes en la geopolítica actual. De manera general se incorpora sus antecedentes, conceptualización, caracterización, fuentes, evolución y funciones del derecho internacional, los elementos formales y materiales, la estructura de las organizaciones del sistema, considerando las líneas de actuación de los Estados parte según el tipo de organizaciones. Así también los conceptos o principios fundamentales.

En cuanto al Sistema Internacional, se analiza su dimensión material y normativa, que incluye, un análisis socio-histórico del sistema, basado en la globalización, permitiendo evidenciar la fragmentación de la sociedad por las desigualdades económicas y políticas y la hegemonía de las grandes potencias en las organizaciones.

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

En cuanto al Derecho Internacional, se aborda su antecedente desde la regulación de fronteras, los tratados de paz, el surgimiento del Estado soberano, distinto del Estado del pacto social de Hobbes, y los momentos generados por los cambios sociales, las tensiones por la diversidad cultural y los pilares de la paz, frente a la soberanía de los Estados y a la estructura de las diferentes organizaciones internacionales, y el fin de la cooperación entre los Estados en los diversos campos.

También aborda la soberanía del Estado como el consentimiento o voluntarismo en la creación y aplicación de las normas internacionales y el "*ius cogens*", y la restricción de competencias como principio de incompetencia, permitiendo identificar su caracterización de neutralidad y no intervención, incluyendo la ausencia de jerarquía de las normas, su especificidad y validez en un ante y un después.

El trabajo permite distinguir la influencia del Derecho Internacional sobre la tutela de los derechos humanos, a través de diferentes Declaraciones o Declaraciones, sustentadas en las Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre y la Declaración Universal de los Derechos Humanos, ratificados por los países adherentes.

En cuanto el desarrollo normativo, permite conocer las líneas que sustentan el DI, como: la primacía del derecho internacional, cuyos preceptos se incorporan al derecho interno; creación del derecho comunitario o supranacional, lo que ha significado limitaciones a la soberanía estatal; y, el Derecho Internacional de los derechos humanos, cuyas normas de mayor jerarquía a través de preceptos constitucionales y que su interpretación será de acuerdo con la Declaración Universal de los Derechos Humanos y tratados y acuerdos ratificado por los países.

En cuanto a la creación de las normas se indaga la creación, desde el Derecho Internación Público y Privado, entre ellos, el contenido y factores que deben considerarse, denominadas fuentes materiales; mientras sobre las fuentes formales aborda los métodos y procesos de creación en base al Estatuto de la Corte Internacional de Justicia, de lo que se observa su aplicación según las convenciones, la costumbre internacional, los principios generales y las decisiones judiciales y doctrinas, sin perjuicio de atender casos "*ex aequo et bono*" o punto de vista justo y bueno; y la jurisprudencia como forma de interpretación y determinación de la norma pero no como creación, que lleva implícito su carácter Erga Omnes y el *Ius cogens*, como normas superiores a las convencionales.

De igual manera se realiza un análisis comparativo del derecho internacional y el derecho interno, respecto de la creación, estructura de las normas, los sujetos y beneficiarios de los derecho y el ámbito de aplicación, considerando las doctrinas voluntarista y objetivistas, ejemplificando la existencia de factor de hecho y la coexistencia del Estado con legislaciones diversas, bajo principios de igualdad, territorialidad de las leyes, personalidad de las normas, derechos adquiridos y el orden público.

En cuanto a la interpretación del Derecho internacional, su análisis comprende el antecedente

sobre la comprensión de los problemas en el derecho natural, con una interpretación en la época del Estado moderno, en la gobernanza de los derechos y deberes jurídicos de los Estados, y llegar a estos tiempos con un sistema jurídico de principios y reglas, lo cual depende de los tipos de organizaciones del Derecho Internacional, caracterizado por la ausencia de órgano legislativo, jurisdiccional obligatorio y de órgano sancionador.

También se revisa la perspectiva jurídica de las organizaciones internacionales, basado en los elementos (convención, costumbre y doctrina); organismos de justicias con alcance internacional, como la Corte Internacional de Justicia, que resuelve disputa entre Estados miembros de la ONU, dictar opiniones consultivas; Tribunal Penal Internacional, resuelve crímenes de guerra, a pesar de que no se logra ejecutar sus sentencias. También se aborda la creación, elementos y organismos de la ONU y OEA, como de mayor trascendencia, como espacio de debate entre las naciones y solventar las disputas mediante la diplomacia, para evitar la guerra, las que poseen organismos especializados como OIT, en el ámbito del trabajo; BM y FMI sobre financiamiento económico; Unesco, sector de la educación; OMS, para el control, salud y combate de enfermedades; OMC, para el comercio internacional justo y equitativo. Se incluye la OEA, organismo regional, con capacidad diplomática y financiera, derechos humanos y apego a la democracia. La CAN, organismo regional en la Comunidad Andina, para control de aranceles comunes.

Se cierra, con una mirada a la situación geopolítica, como los conflictos de guerra, las cuales ponen en riesgo las naciones, generando desplazamientos, sufrimientos a gran escala y muerte de población militar y civil; por lo cual el SI y DI recopilan datos para construir modelos de arquetipos que ayuden a conocer mejor dicha realidad, en base a la relación de coexistencia y cooperación en un sistema universal, lo que se fortalece con las disposiciones del Estatuto de la CIJ, y la jurisprudencia de la Corte, con una interpretación consensual, al reconocer las reglas del DI.

I. El sistema internacional

Al Sistema internacional se lo define como un conjunto de relaciones entre un determinado número de actores, esto son los Estados, las Organizaciones Internacionales (OOII) y las fuerzas transnacionales; las que se desarrollan, organizan y se someten a determinadas regulaciones. Por ello, el Derecho Internacional Público (DIP) constituye el modo de regulación propio de ese sistema internacional (Merle, 1991). Por lo que no se debe perder de vista la relación de este sistema en su entorno o medio material.

Estructura del sistema internacional, su dimensión material

Así, la *estructura del sistema internacional en su dimensión material*, según (Jiménez, 2010) lo integra el Derecho Internacional Público (DIP), el cual comprende una parte del sistema internacional global o universal; por ello su estudio no debe limitarse al aspecto formal o normativo, sino también a la dimensión material o socio-histórico del sistema, y de esa manera comprender sus instituciones jurídicas en base a la realidad social en cada etapa histórica. Tampoco hay que olvidar que el derecho, es un producto de la vida social y un factor regulador de aquella. De

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

tal suerte que el estudio de todo ordenamiento jurídico, al igual que el derecho internacional, como producto social, regula el sistema internacional, que significa la combinación de las normas con la realidad social existente (Jiménez, 2010).

En el sistema internacional contemporáneo, es importante diferenciar la dimensión socio-histórico o material de la dimensión formal o normativa, considerado dos caras de una misma moneda, pero debe entenderse como un todo.

En este contexto, los elementos de la dimensión material de la Sociedad Internacional, en su nivel más representativo es de ámbito planetario, basado en la globalización, la interdependencia económica creada por la mundialización de los mercados, cuyo efecto es la liberación y el incremento de las transacciones comerciales, el flujo de capitales y las comunicaciones, como la difusión de la información en todo el planeta. En síntesis, la Sociedad Internacional (SI) contemporánea es planetaria, compleja, heterogénea, fragmentada, poco integrada e interdependiente.

En la SI su carácter planetaria y universal se da también porque sus elementos materiales principales, son los grandes problemas comunes que la agobian por ser de carácter planetario, ya sea por el crimen organizado, el terrorismo internacional, el deterioro del medio ambiente, las crisis económicas, la miseria en muchos países, la migración masiva y los conflictos bélicos. Igual ocurre con la mundialización de las comunicaciones, el desarrollo tecnológico como la conexión entre los mercados bursátiles, así como el progreso acelerado de las redes sociales y de medios en Internet, que han ejercido un papel en el estallido y la multiplicación de grandes revueltas y sublevaciones populares en el mundo árabe en el 2011, provocando la caída de los regímenes autocráticos.

Dicha complejidad de la SI se da por la lista de problemas diversos pendientes de resolución, en lo político se da la desintegración del Bloque Socialista de la Unión de Republica Socialista Soviética (URSS), descomponiéndose en doce republicas independientes, formalizando la disolución de la Unión Soviética (Barbe, 2007).

Entre otros aspectos se encuentra, la fragmentación de la SI por las desigualdades económicas y políticas, los nacionalismos y la reducción del papel del Estado dentro del sistema a causa de la globalización y la participación de otros actores o fuerza transnacionales, a pesar del incremento de organizaciones internacionales de ámbito universal y regional, con la cooperación entre Estados en el campo económico, social, técnico, y por la imposición de las diferencias económicas, políticas y culturales en el seno del sistema.

Estructura del sistema internacional, su dimensión normativa

Desde el punto de vista jurídico, la hegemonía de las grandes potencias se percibe en el papel destacado en el proceso de creación y cambio de las normas sobre todo en dominio, como el Derecho del Espacio Ultraterrestre, tanto en lo consuetudinario y convencional, así como la posición privilegiada que poseen las OOII.

En el plano normativo, la noción de Estados interesados de participar en el proceso de creación o cambio de una norma contribuyendo a la formación de determinadas prácticas, influenciada por la situación geográfica, económica o tecnológica, para la determinación de procesos normativos; y, por otro lado, la condición de una práctica suficiente, como el elemento material de la costumbre internacional, pero solo para los Estados interesados (Sorensen, 1960-III).

En este contexto, la hegemonía normativa convencional se aprecia, en el fracaso de los antiguos Estados socialistas y los Estados en desarrollo, en base al Derecho de los Tratados al pretender introducir en el artículo 52 la prohibición y nulidad de los tratados conseguidos por medio de la amenaza o uso de la fuerza y por cualquier otro medio de presión política, económica o militar, por parte de Estados o grupos de Estados más poderosos (Barile, 1978-III).

Así, en las OOII la hegemonía se da por la posición privilegiada que poseen las grandes potencias, como en el caso de la ONU, el derecho al veto (Carta ONU, 1948) art. 27.3, que otorga a los cinco miembros permanentes del Consejo de Seguridad (Estados Unidos, Francia, Reino Unido, China y Rusia), que impide adoptar resolución contra la que haya votado cualquiera de los cinco miembros, y el derecho al veto sobre cualquier reforma de la Carta de la ONU (arts. 180 y 109.2), que se concede en la Asamblea General.

En cambio, en la Unión Europea (UE) la hegemonía se aprecia en el número de representantes en el Parlamento Europeo (PE) elegidos en cada Estado miembro o en el voto ponderado de los Estados cuando el Consejo adopte un acuerdo por mayoría cualificada; los Estados grandes ponen más representantes y votos que los Estados medianos y pequeños.

Nacimiento, evolución y funciones del ordenamiento internacional

El Derecho Internacional (DI) también conocido como Derecho de Gentes (*ius gentium*), su **antecedente** se origina desde el tratado de regulación de fronteras entre Mesopotamia y Umma (3100 a.C), otro antecedente fue el tratado de paz de Westfalia de 1648, que puso fin a la guerra de los 30 años. Sin embargo, para otros consideran que se germina por el siglo XVI y XVII, en la Edad Moderna, en Europa, con el surgimiento del Estado soberano o moderno, convirtiéndose en un estado de naturaleza entre los Estados (teoría hobbesiana), contrarios a la idea del pacto social base de dicha comunidad (Del Arecal, 1994).

Así, durante el siglo XIX y XX el derecho internacional es producto de tres momentos: la pos-Segunda Guerra Mundial, la post Guerra Fría y la era Poscolonial, en las cuales se buscaba los cambios sociales, políticos, culturales y los diversos fenómenos y sus consecuencias. Lo cual genero tensiones como el debilitamiento de la soberanía, la diversidad cultural y el peligro de cada situación, teniendo en cuenta los pilares de la paz, el desarrollo de los derechos humanos en sus regulaciones e intervención, por lo que su finalidad era de un derecho *liberal-pluralista y de bienestar* (Tourme, 2013).

A partir del siglo XIX, los tratados internacionales pasan a ser fuente del derecho internacional,

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

por la elaboración y fijación de códigos, razones por las que se multiplicaron los tratados y manuales que uniformizaron ese derecho.

Entre los **elementos formales principales**, el Derecho Internacional sigue siendo interestatal, se sigue fundando en el presupuesto de la *soberanía y en la distribución individual del poder político entre los Estados*, frente a los avances de la estructura institucional o de organización, basada en la existencia de numerosas OOII con la función de auspiciar y gestionar la cooperación entre los Estados en los campos más diversos. Lo cual frente a los elementos socio-histórico del mundo contemporáneo, nos enfrenta a una de las tensiones principales del ordenamiento jurídico internacional de nuestros días, por la existencia entre la soberanía e independencia de los Estados y a necesidad de la cooperación pacífica entre los Estados (Chaumont, 1970).

Funciones del ordenamiento internacional

En este contexto, la soberanía del Estado como principio constitucional del Derecho Internacional tiene dos rasgos de este ordenamiento, su *voluntarismo y relativismo*, es decir, la extraordinaria relevancia del consentimiento del Estado soberano tanto en la creación como en la aplicación de las normas internacionales, en el contexto de un ordenamiento jurídico eminentemente descentralizado (Carrillo, 1996). Normas que son interpretadas por la Corte Internacional de Justicia, con una concepción voluntarista del proceso de creación de normas, en el DI las declaraciones de captación de jurisdicción obligatoria por parte de los Estados restringen tanto su competencia que casi está convirtiendo en principio su propia incompetencia, en base a la Sentencia de 4 de diciembre de 1998, en el Caso de la competencia en materia de pesquerías (España c. Canadá).

En ese caso, correspondía dilucidar a la Corte la prevalencia del derecho aplicable y presuntamente violado, considerando la aceptación de su competencia obligatoria por parte de Canadá, o basado en la declaración o en el ámbito de la controversia bajo la reserva canadiense, ante lo cual se opta por respetar el principio del carácter voluntario de la competencia de la Corte o atenerse al consentimiento del Estado que formula la declaración.

En ese contexto, la Corte haciendo uso del poder que otorga el art. 36.6 de su Estatuto, que tiene relación con la aceptación de su reserva que excluye de su conocimiento la controversia, en cuyo caso el propio Estado esta define y limita la competencia de la Corte, debiendo aplicar los principios y normas del Derecho Internacional que la Corte podrá usar si no se ha excluido de su competencia.

Por ello, el voluntarismo y el relativismo son consecuencia, entre otras causas, de la distinción que existe en el DI entre la existencia de una norma consuetudinaria general de la objeción persistente, que permite salvaguardar en principio a posición del Estado que objeta de forma expresa, inequívoca y permanente una costumbre en formación antes de que cristalice formalmente.

En el plano de la aplicación de las normas, el protagonismo del Estado se manifiesta en la au-

totutela a través de medidas de retorsión y de represalia o contramedidas, por lo que es el Estado por sí mismo el que decide la valoración jurídica en una situación concreta, Estado que vive inserto en un trance de institucionalización gracias a la presión de las OOII, que son las que ponen límites a los Estado soberano de manera unilateral y discrecional, tanto de las normas como el alcance de sus obligaciones y la condición de utilizar los procedimientos descentralizados de aplicación de normas de manera discrecional por los Estados (Jiménez, 2010).

En este contexto, los antecedentes descritos constituyeron la base para mantener la justicia y el respeto de las obligaciones derivadas de las fuentes del derecho internacional para una mejor convivencia entre las naciones.

Características del derecho internacional

Ahora bien, el derecho internacional se caracteriza por el ***principio de neutralidad*** o de tolerancia, autorizando y garantizando el *pluralismo de los regímenes políticos*. Es por ello, que la ***soberanía*** *se sustenta en el principio de no intervención en los asuntos internos del Estado*.

Cabe en este punto definir, "El Estado es la sociedad política y jurídicamente organizada, con autoridad suficiente para imponer un orden jurídico dentro de su propio territorio y para hacer respetar su personalidad jurídica ante el concierto internacional" (Younes, 2014).

Se puede concluir, que el derecho internacional como se lo entiende hoy en día no existió en la antigüedad o la Edad Media, sino que fue producto de la civilización cristiana a partir de la segunda etapa de la Edad Media, como lo indica Oppenheim (Monroy, 1995).

Cabe en este punto recordar a (Hart, 2012, p. 124), que define "derecho internacional es un conjunto de reglas primarias de obligación separadas, que no están unidas de esa manera", a las que se considera reglas consuetudinarias regida por ciertos principios que hace que se obliguen entre sí.

Como sistema jurídico, el derecho internacional no es una compilación aleatoria de esas normas. Así, pueden existir normas de rango superior o inferior, su formulación puede tener mayor o menor generalidad o especificidad y su validez puede remontarse a periodos anteriores o posteriores (Jiménez, 2010).

En cuanto a la relación del Derecho Internacional y el Derecho Interno, luego de la Segunda Guerra Mundial, surgió un movimiento para llevar al ámbito de derecho internacional la tutela de los derechos humanos, que tuvo su inicio en la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre, suscrita en Bogotá en mayo de 1948, seguida por la Declaración Universal de los Derechos Humanos, expedida en Paris el 10 de diciembre de 1948 (Fix, 1992),

Es a partir del nacimiento de esos dos instrumentos, que nacen varios convenios y pactos internacionales sobre derechos humanos, entre ellos: los Pactos de las Naciones Unidas sobre

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

Derechos Civiles y Políticos y sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales, de diciembre de 1966, y la Convención Americana sobre Derechos Humanos de San José de Costa Rica, noviembre 1969, los que ha entrado en vigencia con la ratificación de los países suscriptores, especialmente latinoamericanos, por haber superado las dictaduras militares y recuperado la constitucionalidad democrática.

Este desarrollo normativo del derecho internacional se da en tres direcciones: Reconocimiento de la primacía del derecho internacional general, Creación del derecho comunitario o supranacional, y, el derecho internacional de los derechos humanos.

Sobre la primacía del derecho internacional, no se puede desconocer que en los últimos tiempos se ha incorporado las normas de tratados internacionales en el derecho interno, generando conflictos por los preceptos internacionales y las normas del derecho interno de rango constitucional, es decir, que los estados han dado primacía a ciertas normas de derecho internacional.

En cuanto a las normas comunitarias o supranacional, lo cual ha significado limitaciones a la soberanía estatal, las que se advierten con mayor claridad las normas supranacionales conocidas como "derecho comunitario" las que ocuparían un lugar intermedio entre el derecho interno e internacional.

Sore el derecho relativo a los derechos humanos, su reconocimiento como normas de mayor jerarquía es reciente, pero se ha extendido de forma considerable en los últimos años, por medio de norma constitucionales expresas, al contemplar que la interpretación de esas normas, relativas a los derechos humanos será de acuerdo con la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 y con los tratados-acuerdos tradicionales y ratificado por los respectivos gobiernos (Fix, 1992).

II. Fuentes del derecho internacional

En forma general, el derecho internacional es el conjunto de normas que regula las relaciones entre los Estados en el proceso de sus conflictos y cooperación, el cual busca una salvaguardia de coexistencia pacífica, según Korovin en (Monroy, 1995).

Para varios autores, las fuentes del Derecho Internacional son las que determinan el medio del que proviene o pueden provenir las normas jurídicas, las cuales se dividen en materiales y formales. Materiales, comprenden el contenido de una norma jurídica, en la que se determina como se elabora la norma, teniendo en cuenta factores sociológicos, económicos, psicológicos y culturales, que se formalizan como fuente del derecho internacional. Mientras las fuentes formales, son los métodos y procesos de creación de las normas jurídicas conforme lo previsto en el artículo 38 del Estatuto de la Corte Internacional de Justicia.

Entre las *fuentes del derecho internacional privado*, se puede identificar dos grupos: *fuentes nacionales*, que corresponde al ordenamiento de una sola nación, sus leyes internas, jurisprudencia

y costumbres; y las *fuentes internacionales*, que son propias de la comunidad internacional, como tratados y convenciones internacionales. Aunque puede darse una mixtura en la aplicación de las normas nacionales e internacionales.

En cuanto a *las características:* el derecho internacional privado, se da por tener carácter nacional, pues cada país dicta sus propias normas y aproximaciones al derecho internacional; tiene un carácter positivo, porque se inscribe en los textos legales de cada país y en los de carácter bilateral entre países.

Mientras el derecho internacional público, este derecho se sustenta en que las relaciones entre las naciones serán de beneficio mutuo y no a la guerra, por lo que las relaciones deben de regirse por tratados voluntarios, pero los Estados suscriptores deben someterse independiente de quienes ejerzan el gobierno.

Jerarquía de las fuentes del derecho internacional

Al respecto la Corte, cuya función es decidir conforme al derecho internacional las controversias que le sean sometidas, deberá aplicar: (a) las convenciones internacionales, sean generales o particulares, que establecen reglas expresamente reconocidas por los Estados litigantes; (b) la costumbre internacional como prueba de una práctica generalmente aceptada como derecho; (c) los principios generales de derecho reconocidos por las naciones civilizadas; (d) las decisiones judiciales y las doctrinas de los publicistas de mayor competencia de las distintas naciones, como medio auxiliar para la determinación de las reglas de derecho, sin perjuicio de lo dispuesto en el Artículo 59. Dicha disposición no restringe la facultad de la Corte para decidir un litigio ex aequo et bono, si las partes así lo convinieren (ECI Estatuto de la Corte Internacional).

Para mayor comprensión, es de indicar, que las fuentes del derecho internacional, no establece una jerarquía entre las fuentes, las cuales comprende: *Jurisprudencia*, como la forma de interpretación del derecho realizada por los tribunales al determinar una norma, sin que de ella nazca una norma sino como medio auxiliar. Doctrina de los publicistas, versados sobre derecho público, su interpretación también puede ser considerada medios auxiliares. *Analogía y equidad*, la primera nace por falta de norma jurídica para un caso, tiene por objeto generar una decisión más justa ante los conflictos, mientas la equidad se da cuando no hay estándar legal capaz de cubrir el caso determinado. *Erga omnes*, obligación para todos, su finalidad preservar los valores fundamentales internacionales, independiente de su aceptación. *Ius cogens*, conjunto de norma que se superponen a la autonomía de la voluntad, son normas superiores a las convencionales (Homa - Instituto de Derechos Humanos y Empresas, 2020).

Ámbito de validez de las normas jurídica

En base a lo establecido en el artículo 24 fracción 1 de la Convención de Viena sobre el Derecho de los Tratados (CVDT), los tratados internacionales entran en vigor al momento que el Estado parte lo han acordado, caso contrario entra en rigor cuando todos los Estados lo han aprobado.

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

En los tratados de libre comercio, el tratado entra en vigor en diferentes fechas sucesivas. Así, el estado que entra en vigor obliga a los Estados y debe ser cumplido de acuerdo con los principios de verdad sabida y de buene fue graduada – principio de *pacta sunt servanda*- Sin que los estados parte pueda alegar la existencia de normas de derecho interno que se opongan a las disposiciones del tratado para dejar de cumplirlo.

Así también, el ámbito de validez de los tratados, según el artículo 29 de la CVDT, en cuanto al espacio, se extiende a todo el territorio del Estado, esto es, a los espacios marítimos, terrestres y aéreos en donde los estados dignatarios ejercen su poder soberano. Por lo que, de alterarse la frontera de un Estado, se altera también el ámbito de validez espacial del tratado.

No obstante, lo indicado, los Estados parte pueden restringir la aplicación del tratado a determinada o, determinadas partes de su territorio, como el caso de los tratados para establecer zonas de libre comercio. También se puede fijar un ámbito de validez temporal, según lo dispuesto por el artículo 28 del CVDT, solo se extiende al futuro desde el tiempo que entró en vigor, o que las partes disponga otra cosa (Cordova, 2008).

III. Qué son y cuáles son los conceptos fundamentales del Derecho Internacional

Entre los conceptos fundamentales del DI la doctrina ha establecido: *Soberanía de los Estados*, porque los estados son soberanos y no pueden ser sometidos a condición alguna. *Igualdad de los Estados*, los Estados tienen los mismos derechos y obligaciones. *Buena fe*, los Estados en sus relaciones mutuas deben actuar con honestidad y sinceridad. *Pacta sunt servanda*, principio que exige que los tratados y acuerdos internacionales deben cumplirse. *No intervención*, ningún Estado debe inmiscuirse en los asuntos internos de otro Estado. *Solución pacífica de controversias*, exige a que las disputas entre Estados se resuelvan por medios pacíficos. *Prohibición de amenaza o el uso de la fuerza*, se veta la posibilidad de amenaza o el uso de la fuerza en las relaciones internacionales.

El *antecedente histórico* del DIP se traslada a la Antigua Grecia o Imperio Romano, pues de estos nacen muchas disposiciones jurídicas. Sin embargo, se considera que esta rama se desarrolla en Francia, en el siglo XIII, cuando se introdujo por primera vez el principio de la extraterritorialidad del Estado.

En América Latina, su codificación es considerada una actividad jurídica permanente de los Estados, la cual ha asumido distintas formas, la que se realiza por medio de conferencias, por lo que se encarga a la Conferencias Especializadas Interamericana sobre Derecho Internacional Privado (CIDIP); por lo que se adoptaron tratados como el de Montevideo 1889 y del Código Bustamante en 1928, que sentó la base para el establecimiento del derecho internacional privado en el hemisferio.

De ahí que, para la consolidación del derecho internacional público latinoamericano se adoptaron dos criterios: (a) Con un enfoque global, consistente en un cuerpo de normas para abarcar

toda la normativa de esta disciplina. (b) Prevé un proceso gradual y progresivo, para la formulación de instrumentos internacionales sobre temas jurídicos particulares, que buscaba establecer un código único de derecho internación privado, lo cual no fue aprobado por los Estados, por lo que los mecanismos de tratamiento se regularon por el CIDIP, lo que hoy conocemos la Carta de la (OEA, 1940), en la que describe las Conferencias Especializadas como reuniones intergubernamentales para tratar asuntos técnicos especiales o para desarrollar determinados aspectos de la cooperación internacional.

En otras palabras, se puede decir que el derecho internacional, se ocupa de la resolución de conflictos de competencia internacional, conflictos de leyes internacionales, la cooperación procesal internacional y la condición jurídica de los extranjeros, es decir, actúa en el ámbito donde existan intereses privados entre privados, al cual se lo denomina Derecho Civil Internacional. Sin embargo, su intervención lejos de resolver la disputa entre los privados, lo que hace es determinar cuál orden jurídico entre los dos países involucrados impera, por lo que su papel es más normativista. No obstante, por la globalización se generan nuevos estudios de esas relaciones, por lo que se adopta postura sustancialista.

Principios del derecho internacional privado

Entre los principales del derecho internacional privado, se observan: *El lugar rige los actos*, (*Locus regin actum*), esto es que las acciones serán legales o no dependiendo de donde se realiza. *La ley del lugar donde las cosas se encuentran*, (*Lex loci rei sitae*), esto es, que los bienes se transferirán de acuerdo con la ley del sitio donde se encuentren ubicado. *Las cosas siguen a las personas*, *(Mobilia sequuntur personam*), equivale a que las cosas que sean propiedad de una persona se rigen por la ley que rige a esa persona. *Ley del foro*, (*lex fori*), significa, en caso de conflicto se aplica la ley del juez que toque discriminarlo del Estado que corresponda. Todo lo cual hace posible el comercio internacional.

IV. Ramas del Derecho Internacional y Universal del Derecho Internacional

El derecho internacional se divide en dos grandes ramas, el *derecho internacional público*, que es el conjunto de principios que regulan las relaciones jurídicas entre Estados; y, el *derecho internacional privado*, que regula las relaciones entre individuos en el contexto internacional.

El *Derecho internacional público*, son muchas las definiciones dadas en la doctrina, así para (Monroy, 1995, p. 13) "El derecho internacional público es la rama del derecho público que estudia las relaciones entre Estados y entre estos y los demás sujetos de derecho internacional, así como la organización y funcionamiento de la comunidad internacional". Esto es que, el derecho de gente o derecho internacional público se ocupa "esencialmente de regular las relaciones entre los Estados y mejor las relaciones entre los sujetos de derecho internacional" (Rousseau, 1966, p. 1).

Cabe indicar que, el Derecho internacional público, sus normas jurídicas internacionales son

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

creadas por los Estados a través de tratados o convenios, cuyos destinatarios son los Estados y otros sujetos, normas que rigen a ambos sujetos.

El Derecho internacional privado, es la rama del derecho que se ocupa de los asuntos legales internacionales diferentes de la relación entre los distintos países. Por lo que se podría decir que, es el instrumento que regula las relaciones entre las sociedades, facilitando el movimiento de personas y el intercambio de bienes y servicios, fomentando la integración y combatiendo las actividades ilícitas.

Comparación de la clasificación del DI e interno y quien lo regula

Para abordar la distinción del derecho interno y el derecho internacional, se debe identificar: (a) Quien, y como se crean las normas y la estructura del derecho internacional, (b) Cuál es el sujeto beneficiario u obligado de ese derecho, y, (c) Cuál es el ámbito de aplicación de esos derechos (interno e internacional público), así se puede decir que:

1) Sobre la *creación de las normas* del Derecho interno y el Derecho internacional. En el *derecho interno* sus normas son creadas por un órgano legislativo central encargado de crear o formar las leyes y rigen dentro de las fronteras y en el territorio de cada Estado, es decir, es creado por voluntad de un solo Estado. Mientras el *derecho internacional*, es creado con la colaboración de dos o más Estados, sus normas traspasan las fronteras, porque norman las relaciones mutras en dichos estados.

2) En cuanto a los *sujetos beneficiarios u obligados*. En el derecho interno, su ordenamiento jurídico está integrado por un conjunto de normas jurídicas que rigen dentro del territorio nacional y se aplica a los individuos (personas naturales y/o jurídica) sean nacionales o extranjeros y es de obligatorio cumplimiento, incluyendo las sociedades estatales, esto es, que cada Estado tiene su propio ordenamiento jurídico. En cambio, en el *derecho internacional*, las normas jurídicas norman las relaciones entre los Estados, y son útil a la comunidad o sociedad internacionales, y los sujetos no solo son los estados sino otros sujetos como organizaciones. Es un derecho de subordinación y el derecho internacional de coordinación.

3) En cuanto a los *sujetos del derecho internación público* son: *Los Estados nacionales*, aquellos reconocidos por sus pares y la comunidad internacional. *Las Organizaciones Internacionales*, ya sea de mediación y acuerdo internacional, ONU, Organización de las Naciones Unidas, la OIT, Organización Internacional del Trabajo, OEA, Organización de Estados Americanos, la UE, la Unión Europea. *La comunidad beligerante*, como los movimientos de liberación nacional, en los casos de haber sido reconocidos como actores políticos y no criminales; y, *La persona física*, es la persona reconocida como sujeto del derecho internacional con deberes y obligaciones.

En este contexto en cuanto al origen del derecho interno e internacional, se sustenta en dos doctrinas: *doctrina voluntarista y la doctrina objetivista*; la primera, en el derecho interno (reglas

jurídicas) son producto de la voluntad humana y el derecho internacional nace del consentimiento de los Estados. En la **doctrina objetivista**, establece que el origen de las normas o el ordenamiento jurídico se rigen por una norma fundamental de la que se derivan todas las reglas del derecho, según Kelsen tomado de (Rousseau, 1966).

Tabla 1

Clasificación del derecho internacional público y privado

Derecho Internacional Público	Derecho Internacional Privado
Universal y regional: Universal se aplica en todo el mundo ONU y *Regional en la región OEA*.	*Por el enfoque:* *Nacional*, regla las relaciones privadas internacionales de un país específico. *Uniforme*, armoniza las reglas de derecho internacional privado entre diferentes países.
Natural y positivo: Según la naturaleza de las normas e investigaciones.	*Por el sector*, Derecho aplicable, Competencia judicial internacional, Reconocimiento y ejecución de resoluciones extranjeras.
Teórico y práctico: se clasifica según la naturaleza de las normas e investigaciones	*Por la fuente*, Ley, Costumbre, Principios generales del Derecho, Jurisprudencia, Doctrina.
General y particular: según la naturaleza obligatoria de las normas.	*Derecho Internacional Privado autónomo*, Derecho Internacional privado convencional, Derecho Internacional Privado Institucional, Derecho Internacional Privado Trasnacional.

Nota: Elaboración propia.

Tabla 2

Divisiones del derecho internacional y derecho interno

División Derecho Internacional Público	División Derecho Internacional Privado
Derecho Penal Internacional. Derecho Internacional Administrativo Derecho Constitucional Internacional. Derecho Internacional de los Derechos Humanos. Derecho Internacional Humanitario Derecho Internacional Económico Derecho Internacional del Medio Ambiente. Derecho Internacional Tributario. Derecho Tributario Internacional.	Derecho aplicable y ejecución. Derecho procesal. Derecho familiar. Derecho comercial. 1. Derecho objetivo se divide en derecho público, privado y social. 1.1. Derecho público: Derecho Constitucional, Derecho Administrativo, Derecho Penal, Derecho Financiero, Derecho Internacional Público, Derecho Fiscal, Derecho Procesal, Derecho Laboral, Derecho Migratorio, Derecho Ambiental. 1.2. Derecho privado: Derecho Civil, Derecho Mercantil, Derecho Societario, Derecho Concursal, Derecho Internacional Privado. 1.3. Derecho Social, Derecho Social (Seguridad Social) y económico (financiero, economía popular y solidario).

Nota: Elaboración propia.

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

El derecho público interno regula las relaciones entre el Estado y los ciudadanos, mientras el derecho privado regula los intereses de los ciudadanos en el ámbito privado. En estos derechos prevalece el axioma "En derecho público se hace lo que está permitido y en el derecho privado se hace lo que no está prohibido".

V. Las relaciones entre el Derecho internacional y los derechos internos

Sobre el derecho internación y el derecho interno, podemos decir, en Ecuador como en todos los países no existe un cuerpo único de derecho positivo para resolver los conflictos de leyes. Mientas para encontrar las normas del derecho privado, se debe recurrir a la Constitución ecuatoriana, códigos y leyes, y los tratados y convenios suscritos y ratificados por el Ecuador, como la Convención Panamericana de 1928 que aprobó el Código Sánchez de Bustamante, de los que ya hicimos una referencia.

Entre los conceptos fundamentales, es de indicar que, existe un factor de hecho que determina la existencia del Derecho Internacional Privado y es la coexistencia del Estado con legislaciones diversas, su fundamento jurídico es la comunidad de naciones y su grado de desarrollo determinara el avance del DIP. Por ello, (Larrea, 2009) los identifica como principios lo siguientes:

Igualdad, consagrado en la Constitución ecuatoriana, equipara los derechos entre ecuatorianos y extranjeros en los derechos civiles y las actividades laborales y comerciales. Reciprocidad, se produce por un acto soberano del Estado, incondicional e independiente de la conducta de los otros Estados frente a los ecuatorianos.

Territorialidad de las leyes se contempla en el Código Civil ecuatoriano, en la disposición "la ley obliga a todos los habitantes de la República, con inclusión de los extranjeros y su ignorancia no excusa a persona alguna.

Personalidad de las normas que afectan al estado y capacidad de las personas, comprende en cual ha de ser la ley personal que rija el estado civil y la capacidad de las personas, que no quedo resulta en el Código Sánchez de Bustamante, lo que se solución con la ley de preferencia de la nacionalidad que rigen el Código Civil ecuatoriano.

Respeto a los derechos adquiridos, principio que se contempla en la Constitución de 1967 al señalar que la nacionalidad adquirida no se pierde por sobrevenir nuevas leyes con distintas exigencias, aun con los posibles cambios en la Constitución, el respeto al derecho adquirido también se contempla en el Código Civil ecuatoriano.

El orden público, constituye un lineamiento básico del derecho interno, se rige por las normas constitucionales y del derecho secundario que rige el derecho público (Larrea, 2009).

VI. Aplicación e interpretación del derecho internacional

Luego en el (siglo XVIII), el derecho internacional trata de interpretar y comprender los problemas internacionales de la época, por lo que se desarrolla la Sociedad Internacional y el Derecho Internacional o derecho natural (Rodríguez, 2019), con una interpretación global de las relaciones internacionales, por lo que se da inicio a una transformación política, económica y social, con lo que se consolida el Estado moderno en Europa, cuyo propósito era gobernar los derechos y deberes jurídicos de los Estados, considerados los sujetos del derecho internacional, convirtiendo al Estado en una comunidad política de poder absoluto minando la Comunidad Internacional.

El DI hoy en día es un sistema jurídico de principios y reglas, que surten efectos en relación con otros principios y reglas y deben interpretarse en su conjunto. Así, el DI no es una simple recopilación de normas, sino que existen relaciones entre ellas, por lo que conviven normas de rango superior e inferior o generales y específicas, dentro de un conjunto unitario y suficientemente coherente (Informe de la CDI, 2006).

De ahí el concepto "El derecho internacional es un sistema jurídico" Sus reglas y principios (sus normas) surten efectos en relación con otras normas y principios y deben interpretarse en el contexto de estos (Hart, 2012).

Organización en el derecho internacional público (DIP)

Las instancias del DI Público son organismos descentralizados, dinámicos y mínimamente coercitivos, con relativos deberes jurídicos internacionales, que podrán ser negociados. Según (Novak y García, 2001) se caracteriza por: (a) Ausencia de órgano legislador centralizado destinado a la elaboración de norma jurídicas, pues las reglas se crean a través de los tratados. (b) Ausencia de un órgano jurisdiccional obligatorio, esto es, que no existe un tribunal al cual los Estados se encuentren sometidos, pues es de manera voluntaria que los Estados pueden someterse en caso de controversia; y, (c) Ausencia de órgano sancionador, es decir, que no existe un órgano que imponga sanción ante el incumplimiento de los tratados.

Entre las funciones del derecho internacional público (Franciskovic, 2019), identifican: (a) Determinar las competencias entre los Estados, en razón que cada Estado dispone de una esfera de acción limitada, por lo que fuera de ella carece de legitimidad para actuar, salvo excepciones. (b) Determinar las obligaciones negativas y positivas de los Estados, esto es, sobre la primera, deberes de abstención y la segunda el deber de colaboración, de asistencia entre otros, que se impone a los Estados al ejercer sus competencias. Es decir, se sustituye la competencia discrecional por una limitada. (c) Reglamentar las competencias de los organismos internacionales.

Las Organizaciones Internacionales vistas desde su punto de perspectiva jurídica

Previo a identificar las organizaciones internacionales, corresponde citar los elementos del de-

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

recho internacional, entre los cuales se encuentra: Las convenciones internacionales, La costumbre internacional aceptada como una práctica generalizada, Decisiones judiciales definitivamente firmes y doctrinas que ayuden a determinar la aplicación de leyes en una controversia.

Entre los organismos internacionales con perspectiva judicial, se identifican: La Corte Internacional de Justicia, La Corte Interamericana de Derechos Humanos, y la Corte Europea de Derechos Humanos. También existen otros organismos de justicia con alcance internacional como: El Tribunal de Justicia de la Unión Europea, Corte Penal Internacional, Corte Africana de los Derechos Humanos y de los Pueblos. Tribunales de carácter transnacional, se tiene el Tribunal de la Unión Europea, Tribunal de Justicia, Acuerdo de Cartagena (CAN), organismo que absuelve consultas prejudiciales de las personas (naturales o jurídicas) miembros de la CAN en las actividades comerciales por aranceles, y Corte Centroamericana de Justicia.

La *Corte Internacional de Justicia.* Tiene su sede en Haya (Países Bajo). Constituye un órgano de justicia de las Naciones Unidas, conocida como la Corte Mundial, resuelve disputa entre Estados miembros de la ONU, integrada por 15 miembros para un periodo de 9 años, renovable cada tres. Está facultada para dictar opiniones consultivas respecto de cualquier cuestión jurídica a solicitud de la Asamblea General, el Consejo de Seguridad y otros órganos de la ONU.

El *Tribunal Penal Internacional,* órgano que resuelve los crímenes de guerra cometidos en perjuicio de la antigua Yugoslavia, sin que se pueda logar ejecutar sus decisiones.

Nacimiento de instituciones tales como: Naciones Unidas, ONU, OEA, Comunidad Europea, entre otras

Los organismos internacionales, se crearon con el fin que los países cooperen en mantener la paz, la seguridad, el comercio, el desarrollo económico, y la asistencia humanitaria; esto es, tenían como objetivo, el mantenimiento de la paz y la seguridad de las naciones, fomentar el crecimiento económico, fortalecer las relaciones entre países, ayudar a los países con financiamiento, capacidad técnica y creación de bienes públicos mundiales, ayudar a los países a ser más eficientes, regular el poder de los Estados.

Las organizaciones internacionales, tienen estructura orgánica permanente, se rigen por acuerdo o tratados con sus propias leyes y principios, respetar las normas del derecho interno de cada Estado miembro, pero se extiende más allá de las fronteras de un Estad. Sus objetivos pueden ser políticos, informativos, humanitarios o de otra naturaleza.

Clasificación de los organismos internacionales

En cuanto a la clasificación, se pueden dar según diversos criterios: Según la duración pueden ser: permanente, no permanente; y, Según la capacidad de acción: En base a la autoridad que confieren los Estados asociados, pueden ser: organismos plenos, organismos semiplenos, organismo de consulta. Se precisa que existen organizaciones internacionales en las que no par-

ticipan los Estados (como las ONG), pero en todas aquellas que son integradas por los Estados, se encuentran sujetas al Derecho internacional público, aunque muchos si poseen capacidad jurídica propia y otros con capacidad autónoma de obrar.

Organismos con mayor trascendencia

Organización de las Naciones Unidas (ONU), creada al final de la Segunda Guerra Mundial, suplió la Liga de las Naciones. Su objetivo, ser un espacio para el debate entre las naciones, para solventar las disputas mediante la diplomacia evitando la guerra ante los demás países del mundo. Posee comisiones especializadas para fomentar la cultura, la igualdad, la educación, la salud, etc.

Organización Internacional del Trabajo. Dependiente de la ONU, creado en 1919, busca el mejoramiento de las condiciones laborales mundiales, fomentando lugares de trabajo, regulaciones mínimas de condiciones y prohibición del trabajo infantil, forzoso, entre otros.

Banco Mundial (BM). Propicia el desarrollo de los países mediante políticas de asesoría estratégica, fomento educativo, préstamos y financiación de proyectos, mediante iniciativa de desarrollo.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), organismo adscrito a la ONU, fundada en 1945, con el propósito de patrocinar la democratización del saber, preservar el legado de la humanidad y fomentar el aprendizaje en las ciencias.

Organización Mundial de la Salud (OMS). También adscrita a la ONU, de alcance mundial, vela el combate contra las enfermedades, condiciones sanitarias de los países, salud preventiva, etc.

Organización Mundial del Comercio (OMC), Organismo que defiende las normas vigentes del comercio internacional, velando por el entendimiento entre productores, consumidores y exportadores de bienes y servicios, para que la actividad comercial sea justa y equitativa.

Fondo Monetario Internacional (FMI), organismo internacional financiero, tutela económicamente a los países en desarrollo, a través de préstamos monetarios y recomendaciones de gestión pública.

La Organización de Estados Americanos (OEA). Organismo regional, con capacidad diplomática y financiera, en caso de que uno de los países miembros incumpla sus lineamientos, en cuanto a derechos humanos y apego a la democracia.

En el ámbito del *Derecho Comunitario*, existen la Unión Europea (UE) y la Comunidad Andina de Naciones (CAN).

Existen otros organismos internacionales como: La Unión Internacional de Telecomunicaciones; La Unión Postal Universal; El Banco Interamericano, entre otras.

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

Conflictos a nivel global

En cuanto a los conflictos, actualmente se han desarrollado guerras, insurgencias y conflictos étnicos, migración y crimen organizado trasnacional.

De los conflictos de guerra se tiene, Rusia-Ucrania, conflicto que pone en riesgo la seguridad de la zona europea. En Sudán, con la crisis de refugiados. Conflicto de Gaza, entre árabes-israelí. Conflictos permanentes como el de Etiopía, Afganistán y Siria. Problemas de insurgencias, como en Pakistán, Myanmar. Conflictos étnicos, como en Grandes Lagos de África. Así, también, existen otros conflictos entre ellos: Israel-Palestina, Irán contra EE. UU e Israel, Haití, EE. UU.-México, Península de Corea, República Democrática del Congo, Colombia. Todos estos conflictos, producen desplazamiento, sufrimiento a gran escala y muerte.

En esta línea de ideas, las nociones de SI y DI contemporáneo, vienen a ser dos tipos ideales o dos conceptos ordenadores de la compleja realidad internacional, que recopilan y relacionan multitud de datos particulares, para construir dos modelos o arquetipos que nos ayuden a conocer mejor ciertas partes de dicha realidad, (Farinas, 1989), por ello las SI contemporánea es un tipo ideal lógico, que se define sobre todo por ciertos rasgos materiales y el DI contemporáneo sería un tipo ideal normativo, que se define sobre todo por las relaciones de coexistencia y cooperación en un sistema universal.

Sin embargo, no escapa en esto momento el problema global con la guerra comercial emprendida por Estados Unidos de América y su política anti migrante, por el incremento de aranceles a todos los países, con la opción de revisión luego de acuerdos comerciales bilaterales, lo que ha implicado que los demás países incremente su aranceles a nivel mundial, lo que influye en la deportación de migrantes, es decir, que se fijan líneas tanto para las importaciones como para los migrantes, buscando establecer un orden bajo las políticas de dicho gobierno.

En esta misma línea cabe indicar que, tanto el Estatuto de la CIJ como el conjunto de jurisprudencia de este órgano atienden al mismo espíritu consensual que refleja la noción de práctica internacional, que asume una interpretación consensual al reconocer las reglas del DI aplicables al objeto de un litigio y determinar su contenido normativo.

Conclusión

En este punto es de indicar, que el derecho internacional representa un marco normativo esencial que regula las relaciones entre Estados y otros actores internacionales en el escenario mundial. A través de un conjunto de normas consensuadas entre Estados, en las que se incorporan principios y procedimientos. Convenio que involucran temas diversos como derechos humanos, regulación del comercio internacional y preservación del medio ambiente.

El derecho internacional es de carácter consensual como respuesta a la necesidad de cooperación y diálogo entre las naciones para enfrentar los desafíos y conflictos a fin de mantener la paz, bajo

el respeto de las normas y principios por parte de los Estados, contemplados en el derecho internacional, buscando promocionar la paz, la seguridad y el desarrollo de la sociedad.

Tanto en el Sistema Internacional como en Derecho Internacional, rigen principios como el de consentimiento o voluntad, en la creación y aplicación de las normas, no escapa la imposición de competencias, como los principios de neutralidad y no intervención, y ausencia de jerarquía de normas. Sin embargo, se evidencia la primacía del derecho internacional, al incorporarse al derecho interno a través de normas constitucionales, como el rigor de su interpretación.

Desde la interpretación de las normas de esta materia, se concluye que, la misma se remonta a la comprensión de los problemas en el derecho natural; luego en el Estado moderno, la interpretación se sustenta en la gobernanza de los derechos y deberes jurídicos de los Estados, y en estos tiempos, aquella se sustenta un sistema jurídico de principios y reglas, caracterizado por ausencia de órganos legislativo, jurisdiccional obligatorio y de órgano sancionador.

Finalmente, la existencia de los organismos internacionales, no han garantizado el objetivo de la paz, ni la cooperación entre los Estados, por el contrario, se evidencia la influencia del Estado con más poder sobre los demás de menor o nulo poder. Ni mucho menos los Tribunales judiciales han logrado que sus decisiones sean ejecutadas conforme es el objeto del sistema.

Referencias

Barbe, E. (2007). *Relaciones Internacionales*. 3ra Ed. Editores Tecnos.

Barile, G. (1978). *La structure de l'ordre juridique international Règles générales et règles conventionnelles*. (Volume 161). In The Hague Academy Collected Courses Online / Recueil des cours de l'Académie de La Haye en ligne. Brill | Nijhoff. https://doi.org/10.1163/1875-8096_pplrdc_A9789028609709_01

Cordova, A. L. L. (2008). *Fuentes del Derecho Internacional*. https://biblioteca.cejamericas.org/bitstream/handle/2015/1113/fuentesdelderechointernacional.pdf?se quence=1&isAllowed=y.

Del Arecal, C. (1994). *Introducción a las Relaciones Internacionales*. Ed. Tecnos.

Estatuto de la Corte Internacional. (s.f.). *Artículo 38*. Naciones Unidas.

Farinas, D. (1989). *La Sociología del Derecho de Max Weber*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Fix, Z. H. (1992). *La evolución del derecho internacional de los derechos humanos en las constituciones Latinoamericanas*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

Franciskovic, I. M. (2019). *Una aproximación al estudio del derecho internacional público*. Lumen, 15(2), 194 202. https://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/derecho/lumen15-

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

2/06%20UNA%20APROXIMACI%C3%93N%20AL%20ESTUDIO.pdf.

Gaviria, L. (1998). *Derecho Internacional Público.* Quinta edición. Temis.

Hart, H. (2012). *El Concepto de Derecho.* Abeledo-Perrot S.A.

Homa - Instituto de Derechos Humanos y Empresas. (2020). Cuáles son las fuentes del derecho internacional. *Homa*, 27 de agosto de 2020. https://homacdhe.com/index.php/2020/08/27/cuales-son-las-fuentes-del-derecho-internacional/

Informe de la CDI. (2006). *Fragmentación del Derecho Internacional: dificultades derivadas de la diversificación y expansión del Derecho Internacional. Documentos del 58º período de sesiones.* https://legal.un.org/ilc/documentation/spanish/a_cn4_l682.pdf

Jiménez, P. C. (2010). *Derecho Internacional contemporáneo: Una aproximación consensualista.* Universidad de Alcalá.

Larrea, H. J. I. (2009). Derecho Internacional Privado. Guayaquil. https://www.revistajuridicaonline.com/2009/02/concepto-principios-y-fuentes-del-derecho-internacional-privado-en-el-ecuador/.

Merle, M. (1991). *Sociología de las relaciones internacionales.* Segunda edición. Alianza Editorial.

Monroy, M. (1995). *Derecho Internacional Público.* Tercera edición. Temis.

Novak, F. y García, C. L. (2001). *Derecho Internacional Público, Tomo I y II.* Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Organización de los Estados Americanos (1940). *Carta de la Organización de los Estados Americanos.* https://www.oas.org/dil/esp/derecho_internacional_privado_desarrollo.htm

Rodríguez, H. L. (2019). De la historia y el Derecho Internacional a la teoría de las relaciones internacionales: Un siglo de trayectoria científica. *Política Internacional,* 1(2), 39-50. https://portal.amelica.org/ameli/journal/332/3321686005/html/.

Rousseau, C. (1966). *Derecho Internacional Público.* Tercera Edición. Ediciones Ariel.

Sorense, M. (2010). *Manual de derecho internacional público.* Volumen 1. 11a Edición. Fondo de de Culura Económica.

Tourme, J. E. (2013). *Derecho Internacional.* Presses Universitaires de France.

Younes, M. D. (2014). *Derecho Constituicional.* Legis.

Educomunicación: enfoque dialógico para innovar la práctica docente

Educommunication: A dialogic approach to innovate teaching practice

Delmy Janeth Andadre Oviedo
https://orcid.org/0000-0001-6264-749X
Plato, Magdalena- Colombia

Lisset Márquez Martínez
https://orcid.org/0000-0001-8667-8354
Plato, Magdalena- Colombia

Jorge Miguel Quevedo Borrero
https://orcid.org/0000-0001-8130-701X
Plato, Magdalena- Colombia

Recibido: abril / 8 / 2025 **Aceptado:** abril / 26 / 2025

Como citar: Andrade, O. D. J., Márquez, M. L. y Quevedo, B. J. M. (2025). Educomunicación: enfoque dialógico para innovar la práctica docente. *Revista Digital de Investigación y Postgrado,* 6(12), 89-109. https://doi.org/10.59654/8pgbxs47

* M. Sc. en Educación. Investigadora de la Universidad Autónoma del Caribe, adscrita al Programa Todos a Aprender del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, área de Calidad del Departamento del Magdalena. Universidad Autónoma del Caribe. Email de contacto: delmyjanethandrade@gmail.com

**M. Sc. en Educación. Investigadora de la Universidad Autónoma del Caribe, Docente adscrita a la Institución Luis Carlos Galán Sarmiento Plato Departamento del Magdalena- Colombia. Universidad Autónoma del Caribe. Email de contacto: Lissetmarquez@hotmail.com

*** M. Sc. en Educación. Investigador de la Universidad Autónoma del Caribe, Docente adscrito al área de Gestión Directiva de la Institución Luis Carlos Galán Sarmiento, Plato departamento del Magdalena- Colombia. Universidad Autónoma del Caribe. Email de contacto: quevedoborreroj@gmail.com

CC BY NC SA

Resumen

Este estudio tuvo como objetivo establecer la importancia de la Educomunicación como enfoque dialógico para innovar la práctica docente, se abordó desde cinco halos teóricos: educativo, comunicativo, mediático, social y tecnológico. La metodología correspondió a revisión documental de teorías y enfoques previos. Para este fin, se seleccionaron 42 documentos, sobre temas de educomunicación, innovación educativa y la integración de tecnologías en el aula; se utilizaron criterios de inclusión como: acceso abierto, publicados entre los años: 2010 y 2024, en inglés y español. Se empleó análisis de contenido y síntesis teórica. Los resultados mostraron que la educomunicación fomenta un aprendizaje participativo y crítico, promueve la enseñanza para el empoderamiento y la formación de ciudadanos capaces de analizar, cuestionar y producir contenido ético. En conclusión, se resaltó la necesidad de que los docentes rediseñen sus prácticas desde el enfoque educomunicativo, con experiencias de aprendizaje dinámicas e incluyentes que contribuyan desarrollar conocimiento colectivo.

Palabras clave: Educomunicación, enfoque dialógico, innovación, práctica docente.

Abstract

The objective of this study was to establish the importance of Educommunication as a dialogic approach to innovate teaching practices. It was addressed from five theoretical perspectives: educational, communicative, media-related, social, and technological. The methodology involved a documentary review of previous theories and approaches. For this purpose, 42 documents were selected, focusing on topics such as educommunication, educational innovation, and the integration of technologies in the classroom. Inclusion criteria were applied, such as open access, publication between 2010 and 2024, and availability in English and Spanish. Content analysis and theoretical synthesis were employed. The results showed that educommunication fosters participatory and critical learning, promotes teaching for empowerment, and cultivates citizens capable of analyzing, questioning, and producing ethical content. In conclusion, the study highlighted the need for teachers to redesign their practices using an educommunicative approach, incorporating dynamic and inclusive learning experiences that contribute to the development of collective knowledge.

Keywords: Educommunication, dialogic approach, innovation, teaching practice.

Introducción

Actualmente se observan debilidades significativas en los procesos educativos, siendo uno de estos problemas la resistencia al cambio en la cultura escolar y en la comunidad educativa en general. En este sentido, Gozálvez y Contreras (2014) señalan que la innovación en la enseñanza se enfrenta frecuentemente a tradiciones y actitudes que prefieren métodos convencionales, lo cual limita la implementación de prácticas más participativas y colaborativas. Mientras que Álvarez y Suárez (2023) sostienen que la diversidad en el aula plantea el reto de adaptar la in-

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

novación para que sea inclusiva y responda a las distintas realidades sociales y culturales de los estudiantes. De allí que la falta de una cultura de trabajo en equipo también dificulta la adopción de metodologías que promuevan la colaboración y la interacción social, como el aprendizaje basado en proyectos o el aprendizaje colaborativo.

Dentro de este orden de ideas, Aguaded y Martín (2013) destacan que uno de los mayores problemas que enfrentan los sistemas educativos en la actualidad es la comunicación unidireccional que todavía prevalece en muchos contextos educativos. Esto crea una barrera que impide el diálogo entre docentes y estudiantes, limitando el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y de expresión personal en los alumnos.

Para Barbas et al. (2013) la falta de habilidades comunicativas por parte de algunos docentes para manejar la diversidad de opiniones y perspectivas en el aula puede también dificultar un ambiente de apertura y respeto, necesario para que la innovación en la práctica docente prospere. Además, existe el desafío de fomentar una comunicación auténtica en entornos virtuales, que a veces se perciben como impersonales y distantes.

De acuerdo, con Lara (2016) la educación hoy enfrenta problemas que radican en la falta de integración adecuada de los medios de comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De ahí que muchos docentes utilizan los medios digitales de manera superficial, sin aprovechar su potencial para desarrollar el pensamiento crítico y la alfabetización mediática en los estudiantes.

A criterio de Caballero (2022) la sobre exposición a contenidos digitales y la falta de estrategias para filtrar y analizar críticamente la información dificultan que los estudiantes desarrollen una comprensión profunda y responsable de los medios. Esto subraya la necesidad de capacitar tanto a docentes como a estudiantes en habilidades de análisis de la información y en el uso ético y consciente de los medios.

Cabe destacar que según Hergueta (2017) en el ámbito educativo, uno de los problemas más comunes enfrentados es la rigidez en los enfoques y métodos de enseñanza tradicionales, ya que la innovación requiere flexibilidad en los contenidos y en los métodos pedagógicos, pero las limitaciones curriculares y las evaluaciones estandarizadas pueden restringir la capacidad de los docentes para experimentar con nuevas estrategias.

Por su parte, Gil y Marzal (2023) destacan que la falta de formación continua y de actualización profesional en enfoques pedagógicos innovadores hace que algunos docentes no cuenten con las herramientas o el conocimiento necesario para transformar sus prácticas de manera efectiva. Esto limita la posibilidad de crear entornos de aprendizaje que sean realmente adaptativos, centrados en el estudiante y en sus intereses.

No obstante, Aguaded y Martín (2013) señalan que el principal problema que afectan los procesos educativos en esta época es la brecha digital, que afecta tanto a docentes como a estu-

BY NC SA

diantes y sus familias, esto debido a que no todos los docentes tienen acceso a la tecnología ni las habilidades digitales necesarias para integrarla de manera efectiva en sus prácticas. Asimismo, la infraestructura tecnológica en algunas instituciones es insuficiente o poco accesible, lo cual restringe la implementación de herramientas tecnológicas que podrían enriquecer el aprendizaje.

Según Guzmán y Castillo (2022) existe también el riesgo de un uso descontextualizado de la tecnología, en el que se emplean dispositivos y aplicaciones sin un propósito pedagógico claro, lo cual puede generar distracciones en lugar de potenciar el aprendizaje. Todo esto deja ver que la educación actual esta signada por restos que hasta hoy no se han podido superar (Bonilla del Río et al. 2018).

En este orden de ideas, Koffermann (2023) considera que uno de los problemas es la falta de vincular a estudiantes en el proceso educativo, ya que los métodos tradicionales suelen centrarse en la transmisión unidireccional del conocimiento, lo que limita el desarrollo de habilidades críticas y comunicativas en los estudiantes, que necesitan más espacios para expresar sus ideas, cuestionar y reflexionar.

Para Feltrero et al. (2023) existen dificultades relacionadas con la escasa incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la enseñanza, de manera que se aproveche su potencial para fomentar la interacción y el diálogo. En muchos casos, las TIC se utilizan solo como herramientas de apoyo, sin promover verdaderas experiencias de aprendizaje colaborativo, lo cual reduce su efectividad en el desarrollo de competencias digitales y de comunicación.

En este sentido, Downer et al. (2015) exponen que algunos docentes encuentran dificultades para adaptar sus prácticas a las necesidades de los estudiantes actuales, quienes requieren una educación más dinámica, participativa y significativa. Por lo que López et al. (2023) plantean que la falta de formación en enfoques innovadores, como la educomunicación, limita la capacidad de los docentes para transformar sus clases en espacios de diálogo y coproducción de conocimiento, adaptado a los intereses y contextos de los estudiantes.

Según González et al. (2024) persisten problemas de comunicación entre docentes y estudiantes, lo que afecta la construcción de relaciones basadas en la confianza y el respeto mutuo. Lo que dificulta que los estudiantes se sientan escuchados y valorados en el aula, lo cual es fundamental para una educación inclusiva y democrática. Finalmente, la falta de innovación pedagógica afecta la motivación y el interés de los estudiantes, quienes pueden ver la educación como algo distante de su realidad (Arranz et al. 2024). Por todo esto se considera que este estudio permitiría explorar cómo un enfoque de educomunicación dialógica puede transformar las prácticas docentes, haciendo el aprendizaje más relevante y accesible, y promoviendo una educación en la que los estudiantes se sientan protagonistas de su propio proceso formativo.

En este sentido, Aguaded y Pena (2013) proponen que la educomunicación tiene una importancia creciente en la actualidad debido a su capacidad para responder a las necesidades de una educación más participativa, inclusiva y orientada al desarrollo integral de los estudiantes,

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

ya que este enfoque integra la comunicación en la educación, promoviendo prácticas pedagógicas que fomentan el diálogo, el pensamiento crítico y la construcción colectiva del conocimiento, aspectos clave en un mundo donde los estudiantes están expuestos a un flujo constante de información a través de múltiples medios y plataformas.

Cabe destacar que en las instituciones educativas colombianas se observan falta de motivación y participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. En muchos casos, los métodos tradicionales de enseñanza, que se centran en la transmisión de conocimientos de manera unidireccional, generan desinterés y una baja capacidad para reflexionar y expresar opiniones, limitando la participación y el desarrollo de pensamiento crítico. A nivel social, es común observar que algunos estudiantes experimentan dificultades para colaborar y trabajar en equipo, lo cual puede estar relacionado con la falta de metodologías que promuevan la interacción y la convivencia en el aula. Esto genera un ambiente de aprendizaje donde predomina la competencia individual y, en algunos casos, se manifiestan conflictos entre los estudiantes, dificultando una cultura de respeto y cooperación.

Del mismo modo, uno de los síntomas recurrentes es la poca comunicación entre docentes y estudiantes, y la tendencia de los docentes a monopolizar el discurso en el aula. Esto crea una barrera que impide la creación de un ambiente de confianza y respeto mutuo, donde los estudiantes puedan sentirse seguros al expresar sus ideas y experiencias.

Del mismo modo, algunos docentes muestran limitaciones en el manejo de dinámicas de comunicación bidireccional, lo que puede llevar a que los estudiantes se sientan incomprendidos o desmotivados, afectando la relación entre ambos. También se observa que muchos docentes y estudiantes carecen de habilidades para analizar y utilizar de manera crítica los medios y la información digital. La falta de una alfabetización mediática adecuada dificulta que los estudiantes desarrollen la capacidad de discernir entre información veraz y desinformación, y muchos docentes no integran estos temas en sus clases, desaprovechando el potencial de los medios como herramientas para el aprendizaje crítico y contextual.

Asimismo, se muestra poca adaptación a las necesidades de los estudiantes y una ausencia de metodologías que respondan a sus intereses y realidades. Esto se traduce en estudiantes que no encuentran sentido o relevancia en lo que aprenden y que, por ende, no se involucran de manera significativa en su proceso de aprendizaje. Además, se observa una escasa formación continua de los docentes en enfoques pedagógicos innovadores, lo que limita la capacidad de las instituciones para responder a las demandas de una educación moderna y adaptada a los tiempos actuales.

Finalmente, en el ámbito tecnológico, persiste una notable brecha digital. De allí que, muchos estudiantes y docentes no tienen acceso a dispositivos tecnológicos ni a la conectividad necesaria, lo que dificulta el uso de recursos digitales en el aprendizaje. En los casos en que existen recursos tecnológicos, se observa que a menudo son utilizados de manera básica o como apoyo superficial a la enseñanza tradicional, sin aprovechar todo su potencial pedagógico. Esta situación limita la posibilidad de que tanto docentes como estudiantes desarrollen competencias

CC BY NC SA

digitales y habilidades prácticas para enfrentar los desafíos de un mundo cada vez más digitalizado. Por todo esto, en este estudio se propuso establecer la importancia de la Educomunicación como enfoque dialógico para innovar la práctica docente desde cinco halos teóricos fundamentales como el educativo, comunicativo, mediático, social y tecnológico

.Metodología

El presente estudio se ajustó a los procedimientos de una revisión documental, lo que implica que se basa en la recolección, revisión y análisis de documentos existentes, tales como libros, artículos científicos, tesis de maestría y doctorado, entre otros (Arias, 2016). Este enfoque es útil para consolidar información sobre un tema específico sin la necesidad de realizar investigaciones primarias. A través de la revisión de documentos previos, el estudio busca establecer una base teórica sólida, identificar tendencias, patrones y vacíos en el conocimiento existente. En este caso, se seleccionaron 42 documentos relevantes sobre temas como la innovación educativa, educomunicación, estrategias pedagógicas y la integración de tecnologías en el aula, todos ellos producidos por fuentes académicas reconocidas.

En este sentido, los documentos fueron seleccionados siguiendo ciertos criterios de inclusión. Se incluyeron solo libros académicos, artículos científicos revisados por pares y tesis que trataban de manera directa los temas relacionados con la innovación en la enseñanza, la educomunicación y las estrategias de enseñanza tecnológica. Los documentos debían ser publicados entre los años 2010 y 2024 para garantizar la actualidad de la información. Además, solo se consideraron aquellos documentos en español o inglés, con el fin de facilitar su comprensión y accesibilidad.

Para la búsqueda de los documentos, se utilizaron palabras clave como "innovación pedagógica", "educomunicación", "prácticas docentes innovadoras", "tecnología educativa" y "estrategias de enseñanza", entre otras, que fueron ingresadas en diversas bases de datos académicas, como *Google Scholar, Scopus, ERIC* y *JSTOR*. Esta selección de palabras clave permitió encontrar documentos relevantes que cubrieran de manera integral los temas centrales de la investigación, asegurando que los artículos, libros y tesis fueran pertinentes al objeto de estudio.

El análisis de la información obtenida de los documentos se realizó utilizando diversas técnicas. La principal fue el análisis de contenido, que permitió una revisión detallada de los textos, identificando los temas, enfoques y tendencias recurrentes en relación con la innovación pedagógica y la educomunicación. Se categorizó la información relevante y se compararon los diferentes enfoques encontrados, lo que permitió identificar similitudes y diferencias clave. Además, se utilizó una técnica de síntesis teórica, en la que se agruparon las principales ideas de los documentos revisados, construyendo una narrativa coherente que resumiera los hallazgos más importantes.

Resultados y discusión

La Tabla 1 presenta la perspectiva educativa desde el enfoque de varios autores. En este sentido, Martini (2020) considera que la educomunicación se presenta como una crítica a los enfoques

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

tradicionales, destacando su potencial para integrar y dialogar con otros campos como la tecnología y la pedagogía. Esta intersección abre un espacio para que la educomunicación impulse prácticas docentes más flexibles y adaptativas, lo cual responde a las demandas cambiantes de la sociedad contemporánea. Su enfoque dialógico permite una mayor variedad de perspectivas, propiciando una enseñanza que no solo se adapta al cambio, sino que también desafía a los educadores a cuestionar y renovar constantemente sus métodos.

Por su parte, Medina (2024) contribuye al enfoque dialógico promoviendo una pedagogía inclusiva que atiende las diversidades culturales y sociales en el aula, especialmente dentro de los contextos latinoamericanos. Al fomentar en los docentes una sensibilidad hacia las realidades locales de sus estudiantes, Medina ayuda a construir un marco de innovación en el cual las prácticas pedagógicas se contextualizan y adaptan a las necesidades particulares de cada comunidad, lo que hace que el aprendizaje sea más relevante y significativo para los estudiantes.

Asimismo, la perspectiva de García et al. (2024) enfatiza la importancia de las emociones en los procesos educativos. Este enfoque no solo resalta el valor de los contenidos informativos, sino también de las conexiones emocionales que se pueden establecer en el aula a través de la Educomunicación, porque al integrar el componente emocional en la enseñanza, los docentes pueden innovar en sus prácticas al crear un ambiente de aprendizaje que reconoce la dimensión emocional, facilitando una experiencia educativa más humana y participativa.

Del mismo modo, Miranda y Sandoval (2024) plantean la expansión de la educación más allá del aula tradicional, explorando tanto contextos formales como informales. Este enfoque dialógico impulsa la innovación docente al permitir una educación continua y extendida que se apoya en plataformas digitales y otros espacios de interacción, ya que, al desafiar las barreras físicas de la escuela, este enfoque permite que el aprendizaje se mantenga activo y accesible fuera del aula, propiciando un modelo educativo en el que la comunicación se adapta a las necesidades y contextos de cada estudiante.

De acuerdo con Anaguano (2024) los retos y oportunidades que la educomunicación presenta dentro de los currículos escolares, promoviendo una estructura pedagógica que se adapta a las demandas actuales. Su enfoque dialógico ofrece a los docentes herramientas para configurar sus prácticas de manera que el aprendizaje sea contextualizado y abierto a la diversidad de experiencias y necesidades. Este enfoque se convierte en un motor de innovación docente, ya que permite que los métodos de enseñanza evolucionen en función de los cambios sociales y educativos.

Finalmente, Pac (2024) ofrece una reflexión filosófica sobre la educomunicación en un contexto posthumano, explorando cómo la tecnología redefine el proceso educativo. Este enfoque desafía a los docentes a considerar el papel de la tecnología no solo como una herramienta, sino como una nueva forma de interacción y comunicación. Este enfoque dialógico promueve una innovación que integra el análisis crítico y ético de la tecnología, preparando a los estudiantes para un entorno digital cada vez más complejo y que exige una postura reflexiva en el uso de las herramientas y medios tecnológicos en el aprendizaje.

Tabla 1

Analisis del halo educativo

Halo teórico	Autores	Teoría	Aportes a la educomunicación dialógica	Impacto en la innovación docente
Educativo	Martini (2020).	Señala la posibilidad de una integración entre la educomunicación y otros campos, como la tecnología o la pedagogía, abriendo el diálogo sobre cómo la comunicación y la educación se interrelacionan en un contexto más amplio.	Presenta una crítica a los enfoques tradicionales, abre el diálogo sobre la intersección de la educomunicación con otros campos como la tecnología y la pedagogía.	Su enfoque contribuye a integrar múltiples perspectivas en el proceso educativo, impulsa flexibilidad y adaptación a las nuevas realidades.
	Medina (2024).	Alude la transformación de las formas de interacción y comunicación, promueve un paradigma inclusivo y contextualizado en las realidades latinoamericanas.	La educación humanista, conecta emociones para movilizar aprendizajes.	Permite asumir la innovación desde la perspectiva de la diversidad de los estudiantes.
	García et al. (2024).	Explora la importancia de las emociones en los procesos educativos, específicamente en la enseñanza también aborda cómo la educomunicación no solo se trata de contenidos informativos.	Sugiere que el vínculo emocional en el aula facilita una conexión significativa con los contenidos. Valora la dimensión emocional, favoreciendo una experiencia educativa más humana y comprensiva.	La educación humanista, conecta emociones para movilizar aprendizajes.

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

Tabla 1 (cont.)

Halo teórico	Autores	Teoría	Aportes a la educomunicación dialógica	Impacto en la innovación docente
	Miranda & Sandoval (2024).	Plantean la expansión de la educación más allá del aula tradicional, abordando tanto los contextos formales como informales de la educación.	En la práctica docente, este enfoque impulsa la innovación al desafiar las barreras físicas de la educación y fomentar una continuidad educativa mediante diversas plataformas y espacios de interacción.	Las barreras educativas podrían superarse en la medida que se combinen contextos formales e informales y se introduzcan innovaciones en los espacios de interacción.
	Anaguano (2024).	Aborda los retos y oportunidades que presenta su integración dentro de los currículos y cómo influye en la enseñanza y aprendizaje.	Este enfoque dialógico ayuda a los docentes a organizar sus métodos de enseñanza de manera flexible y contextualizada, permitiendo la adaptación a los cambios y favoreciendo la innovación educativa según las necesidades sociales.	La integración curricular reconfigura y optimiza la enseñanza al tiempo que mejora la interacción.
	Pac (2024).	Ofrece una reflexión filosófica sobre la educomunicación en un contexto posthumano; la tecnología y las nuevas formas de comunicación redefinen el proceso educativo.	Enfatiza en la reflexión como vía de redefinición de las prácticas de enseñanza.	El incremento del uso de tecnologías, en todas las dimensiones de la vida moderna, obligan a migrar a nuevos sistemas de participación y comunicación.

Nota: Elaboración propia (2025).

La Tabla 1 presenta la perspectiva educativa desde el enfoque de varios autores. En este sentido, Martini (2020) considera que la educomunicación se presenta como una crítica a los enfoques tradicionales, destacando su potencial para integrar y dialogar con otros campos como la tecnología y la pedagogía. Esta intersección abre un espacio para que la educomunicación impulse prácticas docentes más flexibles y adaptativas, lo cual responde a las demandas cambiantes de la sociedad contemporánea. Su enfoque dialógico permite una mayor variedad de perspectivas, propiciando una enseñanza que no solo se adapta al cambio, sino que también desafía a los educadores a cuestionar y renovar constantemente sus métodos.

Por su parte, Medina (2024) contribuye al enfoque dialógico promoviendo una pedagogía inclusiva que atiende las diversidades culturales y sociales en el aula, especialmente dentro de los contextos latinoamericanos. Al fomentar en los docentes una sensibilidad hacia las realidades locales de sus estudiantes, Medina ayuda a construir un marco de innovación en el cual las prácticas pedagógicas se contextualizan y adaptan a las necesidades particulares de cada comunidad, lo que hace que el aprendizaje sea más relevante y significativo para los estudiantes.

Asimismo, la perspectiva de García et al. (2024) enfatiza la importancia de las emociones en los procesos educativos. Este enfoque no solo resalta el valor de los contenidos informativos, sino también de las conexiones emocionales que se pueden establecer en el aula a través de la Educomunicación, porque al integrar el componente emocional en la enseñanza, los docentes pueden innovar en sus prácticas al crear un ambiente de aprendizaje que reconoce la dimensión emocional, facilitando una experiencia educativa más humana y participativa.

Del mismo modo, Miranda y Sandoval (2024) plantean la expansión de la educación más allá del aula tradicional, explorando tanto contextos formales como informales. Este enfoque dialógico impulsa la innovación docente al permitir una educación continua y extendida que se apoya en plataformas dContinuacióñigitales y otros espacios de interacción, ya que, al desafiar las barreras físicas de la escuela, este enfoque permite que el aprendizaje se mantenga activo y accesible fuera del aula, propiciando un modelo educativo en el que la comunicación se adapta a las necesidades y contextos de cada estudiante.

De acuerdo con Anaguano (2024) los retos y oportunidades que la educomunicación presenta dentro de los currículos escolares, promoviendo una estructura pedagógica que se adapta a las demandas actuales. Su enfoque dialógico ofrece a los docentes herramientas para configurar sus prácticas de manera que el aprendizaje sea contextualizado y abierto a la diversidad de experiencias y necesidades. Este enfoque se convierte en un motor de innovación docente, ya que permite que los métodos de enseñanza evolucionen en función de los cambios sociales y educativos.

Finalmente, Pac (2024) ofrece una reflexión filosófica sobre la educomunicación en un contexto posthumano, explorando cómo la tecnología redefine el proceso educativo. Este enfoque desafía a los docentes a considerar el papel de la tecnología no solo como una herramienta, sino como una nueva forma de interacción y comunicación. Este enfoque dialógico promueve una

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

innovación que integra el análisis crítico y ético de la tecnología, preparando a los estudiantes para un entorno digital cada vez más complejo y que exige una postura reflexiva en el uso de las herramientas y medios tecnológicos en el aprendizaje.

Tabla 2

Analisis del halo comunicativo

Halo teórico	Autores	Teoría	Aportes a la educomunicación dialógica	Impacto en la innovación docente
Comunicativo	Díaz et al. (2024).	Aborda cómo la educomunicación puede fomentar el compromiso cívico entre los jóvenes en contextos socioeconómicos desfavorecidos.	Aporta a la educomunicación dialógica al usar herramientas comunicativas que desarrollan el sentido de pertenencia y responsabilidad social en los estudiantes.	Transitar hacia el rol docente como facilitador del aprendizaje y ciudadanía.
	Palios et al (2024).	La educomunicación como una herramienta para fortalecer el sentido de pertenencia y responsabilidad social, especialmente entre jóvenes que enfrentan desafíos particulares.	Educomunicación un recurso para fomentar la cohesión social y el compromiso cívico entre jóvenes en contextos de vulnerabilidad.	Fomenta en el aula una dinámica de aprendizaje en la que se destaca la importancia de los valores y el compromiso social.
	Morales et al (2024).	La educomunicación como mecanismo de transformación docente. Ofrece estrategias para abordar la diversidad en el aula y promover un ambiente inclusivo en la educación primaria.	La educomunicación dialógica puede fortalecer la práctica inclusiva de los docentes al proporcionarles estrategias para abordar la diversidad en el aula.	La innovación contribuye variedad de perspectivas para integrar a integrar materiales .
	Cerna et al (2024).	Presenta una revisión sobre la relevancia de la educomunicación como una práctica contemporánea en el campo de la comunicación social. El concepto de "vigencia".	Presenta la educomunicación como una praxis vigente y necesaria en la era digital, abordando la importancia de la comunicación crítica y dialógica en la formación de ciudadanos digitales responsables.	Este enfoque se convierte en un factor de innovación, desafía a los educadores a actualizar sus prácticas para incluir el análisis crítico de medios y tecnología.

Nota: Elaboración propia (2025).

La Tabla 2 presenta información sobre el halo comunicativo, observándose que la educomunicación se consolida como un enfoque dialógico fundamental en la innovación de la práctica docente, permitiendo que la educación evolucione hacia un proceso colaborativo y crítico. Citando a autores en la teoría y práctica educomunicativa, es posible identificar cinco enfoques fundamentales —comunicativo, cívico, inclusivo, de pertenencia y de transformación digital— que aportan perspectivas únicas y complementarias sobre cómo la educomunicación puede revolucionar el rol docente y el aprendizaje en el aula.

Siguiendo los principios del pensamiento de Paulo Freire, Leite (2013) subraya la importancia del diálogo y la participación, elementos que son el núcleo del enfoque comunicativo en la educomunicación. Para Freire, la educación debe ser un proceso de liberación y empoderamiento, donde docentes y estudiantes se reconozcan mutuamente como sujetos de conocimiento, lo cual transforma la relación educativa en un espacio colaborativo y significativo. Este enfoque incentiva la innovación docente al promover un ambiente en el que el diálogo constante y la construcción colectiva de conocimiento son pilares esenciales para el aprendizaje.

Desde el enfoque cívico, Díaz et al. (2024) resaltan cómo la educomunicación puede fomentar el compromiso cívico entre jóvenes en contextos desfavorecidos, reforzando el sentido de pertenencia y responsabilidad social. En la práctica docente, esta perspectiva se traduce en la capacidad de los educadores para convertirse en facilitadores que integran temas de relevancia social en el aula, promoviendo la participación comunitaria y fortaleciendo en los estudiantes una conciencia cívica y un compromiso hacia su entorno social.

Por su parte, Palacios et al. (2024) amplían este enfoque y resaltan la educomunicación como una herramienta que contribuye a la cohesión social y el compromiso cívico. Este enfoque fomenta en el aula una dinámica que destaca los valores y la importancia del compromiso social, permitiendo que los estudiantes desarrollen una conciencia crítica y participativa. La práctica docente se transforma al centrar el aprendizaje no solo en contenidos académicos, sino en el desarrollo de una ciudadanía crítica.

Morales et al. (2024) destacan el papel de la educomunicación en la capacitación y desarrollo profesional de los docentes, enfocándose en la inclusión educativa. La propuesta de estos autores se orienta a brindar a los docentes herramientas educomunicativas para abordar la diversidad en el aula, promoviendo un ambiente inclusivo y dialógico en el contexto de la educación primaria. Este enfoque impulsa la innovación docente al permitir que los educadores adapten sus prácticas para integrar una variedad de perspectivas, lo cual favorece la inclusión y el aprendizaje de todos los estudiantes.

Finalmente, Cerna (2024) explora la relevancia de la educomunicación en un mundo digitalizado, destacando su pertinencia en la formación de ciudadanos digitales responsables. En este enfoque, la educomunicación no solo aboga por el uso de tecnologías, sino por una reflexión crítica sobre ellas, incentivando una postura ética en el uso de medios digitales. Para los do-

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

centes, este enfoque implica actualizar sus métodos para integrar el análisis crítico de medios y tecnología, lo cual facilita que los estudiantes desarrollen tanto habilidades técnicas como una comprensión ética de su participación en la sociedad digital.

Tabla 3

Analisis del halo mediatico

Halo teórico	Autores	Teoría	Aportes a la educomunicación dialógica	Impacto en la innovación docente
	Santos et al. (2023)Santos et al. (2023)	Explora la educomunicación en la era de la hiperconectividad, proponiendo una educación orientada hacia la libertad y la ciudadanía crítica. La sobrecarga de información requiere capacidades para cuestionar y analizar contenidos de los mensajes.	Su enfoque destaca el potencial de la educomunicación para empoderar a los individuos, especialmente en un entorno mediático saturado de información. En este sentido, la educomunicación se convierte en un medio para formar ciudadanos críticos y reflexivos, capaces de analizar y cuestionar su entorno mediático.	Este enfoque tiene un impacto significativo en la innovación docente al promover la creación de espacios educativos que fomentan la reflexión crítica y la participación de los estudiantes. Los docentes son llamados a transformar sus prácticas para integrar procesos de pensamiento crítico en sus aulas.
	Coslado (2012)	Examina el desarrollo y los enfoques teóricos de la educomunicación, así como los desafíos que enfrenta en un mundo cada vez más interconectado. Subraya la necesidad de adaptar los principios de la educomunicación a un contexto digital y globalizado.	Destaca la importancia de que los estudiantes sean capaces de comprender, analizar y producir mensajes en diversos formatos y plataformas, lo que refleja el papel de la educomunicación en la formación de competencias mediáticas en un mundo interconectado.	La innovación lleva a los docentes al docente a adaptación de prácticas para centrarse en la capacidad de interpretar y producir información en un entorno digital.

Tabla 3 (cont.)

Halo teórico	Autores	Teoría	Aportes a la educomunicación dialógica	Impacto en la innovación docente
	Cárdenas et al. (2024)	Se centra en la intersección entre la educomunicación y las habilidades digitales. La tecnología juega un rol central en el aprendizaje.	Los docentes que introducen la tecnologías y herramientas comunicacionales promueven aprendizaje interactivo y tecnológico.	La innovación fomenta un entorno en el que los docentes no solo enseñan contenido, sino también habilidades digitales.
	Crovi (2024)	Examina los factores que inciden en la comunicación educativa en la etapa pospandemia, señalando la importancia de una formación digital efectiva en el ámbito universitario.	Destaca la importancia de que los estudiantes no solo accedan a información en línea, sino que también interactúen de manera crítica y ética con ella.	La innovación docente, radica en la capacidad de los educadores para integrar las herramientas digitales de manera efectiva, garantizando que los estudiantes no solo reciban información, sino que la analicen y la utilicen de manera ética.

Nota: Elaboración propia (2025).

La Tabla 3 presenta información sobre el halo mediático. Los autores Santos et l. (2023) exploran cómo la educomunicación puede empoderar a los estudiantes en la era de la hiperconectividad. En un entorno saturado de información, la educomunicación tiene el potencial de formar ciudadanos críticos y reflexivos, capaces de analizar y cuestionar su entorno mediático. En este sentido, proponen la creación de espacios educativos donde los estudiantes se sienten motivados a participar activamente en su aprendizaje, lo que fomenta una educación más dinámica y conectada con la realidad social. Así, el impacto en la innovación docente radica en que los educadores deben transformar sus prácticas para integrar procesos de pensamiento crítico, facilitando el análisis de los medios y promoviendo una educación participativa.

Por su parte, Coslado (2012) destaca la necesidad de adaptar los principios de la educomunicación a un contexto digital y globalizado, donde los estudiantes deben ser capaces de comprender, analizar y producir mensajes en diferentes formatos y plataformas. Este enfoque refleja, de hecho, la importancia de formar competencias mediáticas en un mundo interconectado, donde las habilidades digitales son esenciales. En consecuencia, la innovación docente se ve

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

en la necesidad de los educadores de ajustar sus métodos para favorecer un aprendizaje que no solo se enfoque en contenidos tradicionales, sino también en la interpretación crítica de los medios y la producción de información en plataformas digitales.

Cárdenas et al. (2024) se centran en la relación entre la educomunicación y las competencias digitales. Sugiriendo que es fundamental para mejorar el desarrollo de habilidades digitales en los estudiantes, lo que resulta especialmente relevante en un contexto educativo donde la tecnología tiene un rol central en el aprendizaje. De esta manera, la innovación docente, en este caso, implica que los educadores adapten sus metodologías para incluir tecnologías y herramientas comunicacionales, promoviendo un aprendizaje más interactivo y centrado en el desarrollo de habilidades digitales críticas.

En la misma línea, Crovi (2024) analiza los factores que inciden en la comunicación educativa en la etapa pospandemia, destacando la necesidad de una formación digital efectiva. Es decir, los estudiantes no solo deben acceder a información en línea, sino también interactuar de manera crítica y ética con ella. Por lo tanto, este enfoque promueve una innovación docente que implica la integración efectiva de herramientas digitales, garantizando que los estudiantes no solo reciban información, sino que también sean capaces de analizarla y utilizarla de manera ética y reflexiva.

Asimismo, Paz (2024) presenta la educomunicación como una estrategia fundamental para la formación de competencias transversales, tales como el pensamiento crítico, la creatividad y el trabajo en equipo. Estas habilidades son fundamentales para el éxito académico y profesional en el contexto actual, donde las demandas laborales y académicas requieren competencias más allá de los conocimientos específicos. Por consiguiente, los docentes deben incorporar estrategias educomunicativas que no solo enseñen contenidos, sino que también desarrollen competencias para la vida y el trabajo en equipo, esenciales en la formación integral de los estudiantes. Finalmente, Romero et al. (2024) ponen énfasis en la Alfabetización Mediática Informacional (AMI), una componente clave de la educomunicación, que se enfoca en la capacidad de interpretar y analizar la información en los entornos mediáticos.

Tabla 4
Análisis del halo tecnológico

Halo teórico	Autores	Teoría	Aportes a la educomunicación dialógica	Impacto en la innovación docente
Tecnológico	Prieto et al. (2024).	Exploran cómo la educomunicación puede empoderar a los estudiantes en la era de la hiperconectividad. En un entorno saturado de información, la educomunicación tiene el potencial de formar ciudadanos críticos y reflexivos, capaces de analizar y cuestionar su entorno mediático.	Este enfoque promueve la creación de espacios educativos donde los estudiantes se sienten motivados a participar activamente en su aprendizaje, lo que fomenta una educación más dinámica y conectada con la realidad social	El impacto en la innovación docente radica en que los educadores deben transformar sus prácticas para integrar procesos de pensamiento crítico, facilitando el análisis de los medios y promoviendo una educación participativa.

Tabla 4 (Cont.)

Halo teórico	Autores	Teoría	Aportes a la educomunicación dialógica	Impacto en la innovación docente
Tecnológico	Prieto et al. (2024).	Destaca la necesidad de adaptar los principios de la educomunicación a un contexto digital y globalizado, donde los estudiantes deben ser capaces de comprender, analizar y producir mensajes en diferentes formatos y plataformas.	Refleja la importancia de formar competencias mediáticas en un mundo interconectado, donde las habilidades digitales son esenciales.	Los docentes están obligados a ajustar sus métodos para favorecer aprendizaje acorde a la era del mundo digital.

Nota: Elaboración propia (2024).

La Tabla 4 presenta un enfoque tecnológico Prieto et al. (2024) mencionan cómo la educomunicación, en un contexto de hiperconectividad, puede empoderar a los estudiantes, ayudándoles a convertirse en ciudadanos críticos y reflexivos que analicen y cuestionen activamente su entorno mediático. Este enfoque no solo subraya la importancia de la reflexión crítica, sino también la participación activa en el proceso de aprendizaje, lo cual se convierte en una estrategia para conectar la educación con la realidad social contemporánea. Los docentes, en este contexto, deben transformar sus prácticas educativas para integrar el pensamiento crítico y el análisis de los medios de comunicación, lo que no solo facilita el aprendizaje, sino que promueve la formación de individuos más comprometidos con su entorno.

Por su parte, Rodríguez et al. (2024) hacen énfasis en la necesidad de adaptar los principios de la educomunicación a un contexto digital, donde los estudiantes deben aprender a navegar en un entorno saturado de información, comprendiendo y produciendo mensajes en una variedad de plataformas. Este aspecto tecnológico resalta la relevancia de formar competencias mediáticas, que incluyen habilidades digitales esenciales para el análisis, la interpretación y la producción de información, todo en un formato que permita a los estudiantes desenvolverse en un mundo interconectado. En este sentido, la innovación docente es necesaria para que los educadores ajusten sus metodologías tradicionales y favorezcan una educación que no solo se base en contenidos académicos, sino también en la capacidad crítica de los estudiantes frente a los medios y las plataformas digitales.

Conclusiones

Después de revisado una serie de documentos se concluye que, desde la perspectiva educativa, la educomunicación promueve un aprendizaje participativo en el que los estudiantes no son solo receptores de información, sino protagonistas activos en la construcción de su conocimiento. Esta metodología favorece un entorno en el que se priorizan la reflexión y la crítica, permitiendo a los estudiantes desarrollar habilidades cognitivas y emocionales que los preparan para enfrentar las demandas del mundo moderno. La interactividad y el pensamiento crítico se convierten en piezas fundamentales en el proceso educativo, lo cual fomenta un aprendizaje más significativo y relevante.

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

Asimismo, en el ámbito comunicativo, la educomunicación fortalece el vínculo entre el docente y el estudiante a través de un diálogo constante. Este enfoque subraya la importancia de una comunicación bidireccional que favorece la expresión y el intercambio de ideas, ya que, al integrar diferentes formas de comunicación, los estudiantes pueden expresar sus pensamientos, reflexionar sobre los contenidos y compartir perspectivas diversas, creando un ambiente de aprendizaje más inclusivo y participativo. Esta relación dialógica en el aula también permite que los educadores ajusten sus prácticas pedagógicas según las necesidades y intereses de los estudiantes.

Desde el halo mediático, la educomunicación se destaca por su capacidad de formar estudiantes críticos frente a los medios de comunicación. En una era saturada de información, la habilidad para analizar, cuestionar y crear contenido mediático es esencial. A través de este enfoque, los estudiantes no solo aprenden a consumir información de manera reflexiva, sino también a producir contenido de forma ética y responsable. Este proceso los convierte en ciudadanos más informados y activos, capaces de tomar decisiones fundamentadas en un contexto mediático global.

En el halo social, la educomunicación se orienta a la inclusión, favoreciendo la construcción de un conocimiento colectivo que valore las diversas realidades sociales y culturales de los estudiantes. En este espacio, la educación se convierte en una herramienta para la transformación social, ya que permite a los estudiantes participar en la creación de soluciones a los problemas que enfrentan. La interacción dialógica también facilita la creación de comunidades de aprendizaje inclusivas, donde se promueve la equidad y el respeto por las diferencias.

Finalmente, desde el halo tecnológico, la educomunicación se adapta a las herramientas digitales que caracterizan la era contemporánea. La integración de la tecnología en el aula permite que los estudiantes no solo accedan a información de manera más eficiente, sino que también desarrollen competencias digitales esenciales. Este enfoque fomenta un aprendizaje más interactivo y colaborativo, y prepara a los estudiantes para participar activamente en un mundo digitalizado.

Conflictos de interés: los autores declaran no tener ningún conflicto de interés

Delmy Janeth Andadre Oviedo, Lisset Márquez Martínez, Jorge Miguel Quevedo Borrero: la primera detectó la problemática contextualizó teóricamente la problemática, la segunda realizo el diseño metodológico y revisó literatura y el tercero estableció las conclusiones, destacando que fue un trabajo en equipo.

Consentimiento informado: No aplica.

Declaración de disponibilidad de datos: No aplica

Referencias

Aguaded, J. I. y Martín. P. D. (2013). Educomunicación y radios universitarias: panorama inter-

nacional y perspectivas futuras. *Chasqui: Revista Latinoamericana de Comunicación*, (124), 65-72.https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5791043

Álvarez, I. N. J. y Suarez, M. G. A. (2023). Educomunicación: estrategia de intervención pedagógica en adolescentes con impulsividad motora, cognitiva y no planeada. *Rastros Rostros*, 25(2), 1-18.https://revistas.ucc.edu.co/index.php/ra/article/view/4542

Anaguano, P. (2024). Educomunicación como parte del sistema educativo ecuatoriano. *EDUCATECONCIENCIA*, 32(3). https://doi.org/10.58299/edutec.v32i3.785

Andrade, D., Quevedo, J. y Márquez, L. (2018). *Lineamientos Educomunicacionales desde el enfoque dialógico para innovar la práctica docente en la Institución educativa departamental "Luis Carlos Galán Sarmiento" del municipio Plato Magdalena.* [Tesis de maestría. Universidad Autónoma del Caribe]. http://190.144.180.114/handle/11619/4039

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

Arranz, P., Soláns, M., Feltrero, R. y Fernández, M. L. (2024). *Educomunicación y transformación social.* Editorial Dykinson

Badillo, M. (2014). Educomunicación y medio ambiente: en la búsqueda y construcción de fisuras. Revista de investigación agraria y ambiental, 5(1), 255-270.https://doi.org/10.22490/21456453.960

Bajaña, I., Menéndez, M., Chiriboga, W., Pico, R. y Picos, G. (2016). La comunicación, eje transversal en la formación del estudiante universitario en el siglo XXI. *Didasc@ lia: Didáctica y Educación*, 7(6), 173-182.https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6672799

Barbas, Á., Aranda, D., y Creus, A. (2013). Volver a pensar la educomunicación. Aranda, D. Creus, A. y Sánchez-Navarro, J.(Eds.). *Educación, medios digitales y cultura de la participación*, 119-135. https://www.academia.edu/43540209/Volver_a_pensar_la_Educomunicación

Bonilla-del-río, M., García-Ruiz, R., & Pérez-Rodríguez, M. (2018). La educomunicación como reto para la educación inclusiva. *EDMETIC*, 7(1), 66-86.https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6382216

Caballero, E. (2022). Venezuela y Colombia Aplicación de un modelo de educación comparada al desarrollo educomunicativo. Educación y Ciencia, 26. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/10611

Cárdenas, M., Hidalgo, M. y Samaniego, N. (2024). Educomunicación y desarrollo de habilidades digitales en la educación. Polo del Conocimiento, 9(3), 2611-2631. https://www.polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/6810

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

Cerna, B. C. A. (2024). Educomunicación: vigencia como praxis actual de la Comunicación Social. *Revista INVECOM, Estudios transdisciplinarios en comunicación y sociedad*, 4(1), 1-17. https://doi.org/10.5281/zenodo.10520480

Coslado, Á. (2012). Educomunicación: desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado. *Foro de educación*, 10(14), 157-175. https://www.redalyc.org/pdf/4475/447544618012.pdf

Crovi, D. (2024). Comunicación educativa en pospandemia. Factores que interpelan a la formación digital universitaria. *Inmediaciones de la Comunicación*, 19(1), 180-194. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid= S1688-86262024000100180&script=sci_arttext

Díaz, B., Tobar, D., Buenaño, A., Ramos, B. y Pérez, M. (2024). Comunicación Asertiva y su Influencia en el Aprendizaje de los Estudiantes en la Unidad Educativa San Francisco de las Pampas del Cantón Sigchos, Provincia de COTOPAXI. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8(2), 5054-5065. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10921

Downer, J, Stuhlman, M., Schweig, J., Martínez, J. y Ruzek, E. (2015). Medición de interacciones efectivas entre maestros y estudiantes desde la perspectiva del estudiante: un análisis de varios niveles. *El diario de la adolescencia temprana*, 35 (5-6), 722-758. https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0272431614564059?journalCode=jeaa.

Feltrero, R., Hernando, S. y Acosta-Sznajderman, L. (2023). Educomunicación contra las fake news: una experiencia en sMOOC para el desarrollo de la alfabetización mediática crítica. *Revista Mediterránea de Comunicación*. https://www.mediterranea-comunicacion.org/article/view/24635

García, M. C., Ortega, Q. V. y Gil, P. C. (2024). El papel de las emociones en la enseñanza de la Educomunicación en Educación Primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 99(38.2), 181-202. https://uvadoc.uva.es/handle/10324/69661

Gil, I. y Marzal, F. J. (2023). ¿Cómo impulsar la educomunicación y la alfabetización mediática desde el sistema educativo en España? Diagnóstico, problemática y propuestas por los expertos. *Revista Mediterránea de Comunicación*. https://www.mediterranea-comunicacion.org/article/view/24011

González, Q. F., Tarango, J. y Castro, R. (2024). Educomunicación en estudiantes adolescentes: Uso de la radio y el podcast como instrumentos para la educación sexual. *Cuadernos de documentación multimedia*, (35), 95578. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9777500

Gozálvez, P. V. y Contreras, P. P. (2014). Empowering Media Citizenship through Educommunication. Empoderar a la ciudadanía mediática desde la educomunicación. *Comunicar*, 21(42), 129-136. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1988-32932014000100014&script=sci_abstract

Guzmán, D. y Castillo, A. (2022). Cambios en el proceso de enseñanza aprendizaje: desafíos en la práctica docente desde análisis de carrera universitaria chilena. *Revista Educación*, 46(1), 278-295. https://www.scielo.sa.cr/pdf/edu/v46n1/2215-2644-edu-46-01-00278.pdf

Hergueta, C. E. (2017). Educación mediática. Propuesta metodológica para el desarrollo de la competencia mediática en la práctica educativa. [Tesis Doctoral. UNED] https://www.researchgate.net/publication/326803672

Koffermann, M. (2023). *EduComunicar para a formação integral na Sociedade da Infodemia.* [Tesis Doctoral. Universidad de Huelva]. Https://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/22022

Lara, E. (2016). Educomunicación. Los primeros 60 años de una historia polisémica. R*evista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 1(2), 103-119. https://www.redalyc.org/pdf/6731/673171012006.pdf

Leite, A. (2013). Paulo Freire, comunicación y educación. *Aularia: Revista Digital de Comunicación*, 2(2), 265-279. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4406996.pdf

López, C., Loor, D., López, R., Hernández, y León, D. C. (2023). Edu-comunicación como herramienta de apoyo a la cultura ambiental en niños de edad escolar. Caso de estudio. *Polo del Conocimiento*, 8(4), 1445-1461. https://www.polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/5510

Martini, R. (2020). Educomunicación: ¿Contracampo o intersección? In *Redes sociales y ciudadanía: hacia un mundo ciberconectado y empoderado*, (pp. 677-685). Editorial Grupo Comunicar.

Medina A. G. (2024). Pedagogía latinoamericana y organizaciones: hacia una nueva gestualidad comunicacional. *Cuadernos. info*, (58), 70-90. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0719-367X2024000200106&script=sci_arttext&tlng=pt

Miranda, M. V. y Sandoval, O. E. (2024). La educación expandida en contextos educativos formales e informales. *Región Científica*, 3(2), 2024321-2024321. https://rc.cienciasas.org/index.php/rc/article/view/321

Morales, K., Estupiñán, K., Rodríguez, O. y Gamboa, H. (2024). *La educomunicación como recurso para la cualificación de Educadores en Ejercicio. Propuesta de material para el fomento de la inclusión en el Aula a nivel de básica primaria.* [Tesis de maestría. Universidad El Bosque] https://repositorio.unbosque.edu.co/server/api/core/bitstreams/06f42757-900e-4563-92d1-5a366a7888ef/content

Pac, A. (2024). La educomunicación en el contexto posthumano.: Una reflexión filosófica. T*safiqui: Revista científica en ciencias sociales*, 14(1), 79-89. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9406396

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

Palacios, M., Caceres, M. y Figuera, M. (2024). Compromiso cívico juvenil y educomunicación en contextos vulnerables. Caso de estudio con entidad socioeducativa en Barcelona. I*ndex. comunicación: Revista científica en el ámbito de la Comunicación Aplicada*, 14(1), 31-54. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9280364

Paz, S. (2024). *La educomunicación como herramienta para la formación de competencias transversales en estudiantes de una universidad privada de Guayaquil, 2023-2024.* [Tesis de maestría. Universidad Estatal de Milagro] https://repositorio.unemi.edu.ec/handle/123456789/7315

Prietom M. C., García, R. A., Gómez, Á. y Prieto, F. (2024). TIC y educomunicación en la pedagogía Montessori del contexto digital andaluz. *Education in the knowledge society (EKS)*, 25, e31560-e31560. https://revistas.usal.es/tres/index.php/eks/article/view/31560

Rodríguez, N., Salinas, N., Salcedo, Á., y Monserrate, S. (2024). Educomunicación en entornos virtuales, enfoque Psico–Educativo. *Reincisol*, 3(6), 4314-4333. https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(6)4314-4333

Romero, R. J., Gómez, Á, y Islas, O. (2024). Referentes iberoamericanos en la Alfabetización Mediática Informacional (AMI). *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 19(1), 72-83. http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1390-86422024000100072

Santos, M., Agirreazkuenaga, I., y Peña, S. (2023). Educomunicación en la era de la hiperconectividad: Educación libertadora para fomentar la ciudadanía crítica. *Comunicaçao, midia e consumo*, 20(58). https://addi.ehu.es/handle/10810/62343

Trocoso, A. (2024). Educomunicación como Herramienta Didáctica de Enseñanza-Aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 849-865. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.13460

Vásconez, G., Murillo, M., Bravo, A. J. y Erazo, M. (2024). Procesos educomunicativos para la ejecución de actividades de vinculación con la sociedad en tiempos de pandemia. *Praxis*, 20(1), 32-47. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9624052

Educación a distancia: plataformas digitales y autonomía del alumnado del siglo XXI

Distance education: digital platforms and student autonomy of the 21st century

Custódio Cazenga Francisco
https://orcid.org/0000-0001- 9889-1128
Luanda / Angola

Recibido: abril / 1 / 2025 **Aceptado:** abril / 26 / 2025

Como citar: Francisco, C. C. (2025). Educación a distancia: plataformas digitales y autonomía del alumnado del siglo XXI. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 6(12), 111-119. https://doi.org/10.59654/exkthg32

* Doctor en Ciencias de la Educación por la ACU (Absolute Christian University). Magíster en Ciencias Biomédicas (Seguridad Laboral) por la UNIXAVIER. Posgraduado (Lato Sensu) en Administración Hospitalaria por la Universidade Nova Lisboa. Graduado en Medicina por la Universidade Jean Piaget de Angola. E-mail de contacto: custodiofrancisco29.8@hotmail.com

Resumen

Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre la educación a distancia: plataformas digitales y autonomía discente en el siglo XXI. El presente texto consiste en una revisión narrativa de la literatura, utilizando bases de datos científicas para abarcar autores clave. El propósito fue recopilar contenidos relevantes sobre el tema, con enfoque en diversas teorías. Se realizó una investigación analítica y bibliográfica de enfoque cualitativo, consultando libros, artículos y videoclases de bases de datos como Pepsic, Scielo y Google Académico. Posteriormente, se seleccionaron los materiales más pertinentes, descartando aquellos no relacionados con la temática. Se concluye que las plataformas digitales tienen un gran potencial para transformar la educación a distancia del siglo XXI, fomentando la autonomía de los estudiantes y redefiniendo el rol del docente para maximizar los beneficios del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palavras-chave: Educación a distancia, plataformas digitales, autonomía del estudiante.

Abstract

This article aims to reflect on distance education: digital platforms and student autonomy in the 21st century. The present text consists of a narrative literature review, using scientific databases to encompass proposed authors. The intention was to bring relevant content to the theme, focusing on various theories. An analytical and bibliographical qualitative approach was conducted on the subject through books, articles, and video classes from databases such as Pepsic, Scielo, and Google Scholar. Subsequently, an inclusion of the most relevant materials was performed, excluding content that did not pertain to the theme. It is concluded that digital platforms have great potential to transform 21st-century distance education, promoting student autonomy and transforming the role of teachers to maximize the benefits of the teaching-learning process.

Keywords: Distance education, digital platforms, student autonomy.

Introducción

Las plataformas digitales son recursos tecnológicos fundamentales para la educación a distancia en línea, ya que proporcionan herramientas para la planificación, disponibilización y gestión de los procesos de enseñanza-aprendizaje, involucrando a docentes, autores, tutores y otros profesionales.

Considerando que la educación a distancia: plataformas digitales y autonomía del estudiante en el siglo XXI representa un desafío en las políticas educativas —especialmente relevante en países en desarrollo, con escasez de datos publicados—, el autor se motivó a investigar este tema con el fin de contribuir a un mayor conocimiento en el área.

Este estudio se propone: generar nuevos conocimientos, recabar información inédita para la solución del problema, mejorar los saberes y prácticas educativas, y contribuir al avance cien-

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

tífico. El abordaje de esta temática reviste especial importancia por tratarse del proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito educativo. En consecuencia, esta investigación busca responder al siguiente interrogante: ¿Cuál es el impacto de las plataformas digitales y la autonomía del estudiante en la educación a distancia del siglo XXI? Esta pesquisa tiene como objetivo reflexionar sobre la importancia de las plataformas digitales y autonomía discente de la educación a distancia del siglo XXI.

Fundamentación teórica

Plataformas digitales como herramienta para el aprendizaje activo y colaborativo

Las plataformas digitales desempeñan un papel significativo en la promoción de prácticas pedagógicas activas, como el aprendizaje basado en problemas (ABP) y la gamificación, herramientas que incentivan el envolvimiento y la participación activa de los alumnos en el proceso educativo. El aprendizaje basado en problemas, por ejemplo, se caracteriza por la resolución de cuestiones reales que estimulan el pensamiento crítico y el análisis de los alumnos. En ese contexto, las plataformas digitales son utilizadas para ofrecer recursos que facilitan la interacción y la colaboración entre los estudiantes, proporcionando un ambiente de aprendizaje dinámico e interactivo. Como destaca França (2021, p. 2021), "el uso de plataformas digitales en ambientes de enseñanza superior se ha mostrado eficaz para promover la autonomía discente, especialmente cuando asociadas a metodologías activas como el aprendizaje basado en problemas".. Esta cita evidencia cómo las plataformas digitales, cuando bien integradas, pueden transformar el ambiente educacional, permitiendo que los alumnos sean protagonistas de su aprendizaje.

Además, la gamificación, un abordaje pedagógico que utiliza elementos de juegos para involucrara los alumnos, también se beneficia del uso de plataformas digitales. De acuerdo con Santos et al. (2020, p. 88), "as plataformas digitales ofrecen una serie de herramientas que posibilitan la aplicación de la gamificación favoreciendo la motivación de los alumnos y promoviendo un aprendizaje envolvente". Esta afirmación refleja cómo las plataformas digitales pueden ser configuradas para integrar la gamificación, estimulando a los alumnos por medio de desafíos, recompensas y progresiones, lo que hace el proceso de aprendizaje interesante e interactivo.

Las plataformas digitales también son esenciales para la promoción de la colaboración entre los alumnos, un aspecto fundamental de las prácticas pedagógicas modernas. Según Portes et al. (2024, p. 112), "las redes sociales educativas y los foros de discusión en las plataformas digitales funcionan como espacios de interacción, permitiendo que los alumnos compartan ideas, discutan conceptos y trabajen juntos en la resolución de problemas". Estas herramientas colaborativas se han mostrado esenciales para crear un ambiente de aprendizaje inclusivo y participativo, donde el intercambio de experiencias entre alumnos es estimulado.

França y Freitas (2022, p. 145) afirman que "las Tecnologías Digitales de Información y Comunicación (TDIC) tienen el poder de redefinir la interacción entre alumnos, proporcionando no

solo el acceso al contenido, sino también oportunidades para la construcción colaborativa del conocimiento". Este comentario destaca la importancia de las TDIC, incluyendo las plataformas digitales, en la construcción del conocimiento de forma colaborativa, reflejando cómo el aprendizaje en red puede ser facilitado por estas herramientas, permitiendo que los alumnos trabajen juntos, compartan informaciones y desarrollen sus competencias.

De esa forma, queda evidente que las plataformas digitales desempeñan un papel fundamental en la creación de un ambiente de aprendizaje activo y colaborativo. Ellas no solo ofrecen recursos para el aprendizaje basado en problemas y gamificación, sino que también proporcionan espacios para la colaboración entre alumnos, contribuyendo al desarrollo de competencias esenciales para el aprendizaje en el siglo XXI.

Tecnología y accesibilidad en el proceso de enseñanza

Las plataformas digitales han demostrado ser esenciales en la promoción de la accesibilidad en la enseñanza, permitiendo que alumnos con diferentes necesidades educativas tengan acceso a recursos personalizados que atienden a sus particularidades. Según França (2021, p. 105), "las tecnologías digitales, cuando son utilizadas, favorecen la personalización de la enseñanza, posibilitando que cada alumno tenga acceso a los contenidos de acuerdo con sus necesidades y ritmos de aprendizaje". Esta cita destaca la capacidad de las plataformas digitales de adaptar la enseñanza a las especificidades de cada alumno, garantizando una educación inclusiva y accesible, que respeta las diferencias individuales y promueve el aprendizaje.

Además, la inclusión digital desempeña un papel fundamental en la promoción de la autonomía discente, permitiendo que los alumnos se vuelvan independientes en su proceso de aprendizaje. Como destaca Portes et al. (2024, p. 115), "la utilización de las plataformas digitales contribuye al desarrollo de la autonomía discente, ya que ofrece a los alumnos la libertad de explorar contenidos y realizar actividades de manera autónoma, sin la necesidad de supervisión constante". Esta afirmación evidencia cómo las plataformas digitales pueden empoderar a los alumnos, proporcionándoles herramientas para que asuman el control de su aprendizaje, promoviendo el desarrollo de habilidades de autorregulación.

La importancia de la inclusión digital también está presente en las palabras de Santos et al. (2020, p. 90), que afirman: "las tecnologías digitales posibilitan que alumnos con diferentes necesidades educativas accedan a contenidos de forma personalizada, lo que es esencial para la promoción de la igualdad de oportunidades en el proceso educativo". Esta cita refuerza la idea de que las plataformas digitales desempeñan un papel significativo en la creación de un ambiente educativo equitativo, en el cual todos los alumnos, independientemente de sus limitaciones, pueden acceder al conocimiento y desarrollar sus habilidades.

La utilización de plataformas digitales en la educación ha demostrado ser no solo un recurso para adaptar la enseñanza a las necesidades de cada alumno, sino también un camino para la

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

construcción de una educación inclusiva. De esta forma, las plataformas digitales, al permitir la personalización de la enseñanza y la promoción de la autonomía discente, se convierten en herramientas esenciales para la creación de un ambiente educativo accesible, inclusivo e igualitario.

Desafíos y potencialidades de la enseñanza online e híbrida

El uso de plataformas digitales en la enseñanza remota e híbrida se ha consolidado como una tendencia creciente en las últimas décadas, especialmente después de la pandemia de COVID-19. Las plataformas digitales ofrecen una serie de beneficios, como la flexibilidad de tiempo y espacio, permitiendo que los alumnos accedan a los contenidos educativos en cualquier momento y desde cualquier lugar. Sin embargo, también presentan desafíos significativos. De acuerdo con Mattos y Reis (2021, p. 65), "la enseñanza remota e híbrida, a pesar de ser una oportunidad para la expansión del acceso a la educación, también exige cambios en las prácticas pedagógicas, en la estructura de las instituciones y en el perfil de los alumnos y professores". Esta cita resalta la complejidad de la transición hacia la enseñanza digital, que, aunque trae innovaciones, también exige adaptaciones significativas en diversos aspectos del proceso educativo.

Además, las plataformas digitales tienen el potencial de transformar la enseñanza al permitir la utilización de metodologías activas, como el aprendizaje basado en problemas y la gamificación. Sin embargo, como apuntado por Oliveira (2023, p. 122), "la implementación de ambientes de aprendizaje híbridos requiere la integración de diversas tecnologías, lo que demanda no solo infraestructura adecuada, sino también un cambio en la forma como los profesores se relacionan con los alumnos y los contenidos". Esta cita evidencia la necesidad de un abordaje integrado y bien planeado para el éxito de las plataformas digitales en la enseñanza híbrida, destacando que la simple adopción de tecnologías no es suficiente para garantizar resultados positivos.

La capacitación docente es un aspecto fundamental para el éxito de la enseñanza remota e híbrida. Como afirman Portes et al. (2024, p. 119), "el papel del docente es central en la mediación de la enseñanza digital, y su capacitación continua es esencial para el uso de las plataformas digitales, de modo a garantizar que las prácticas pedagógicas se mantengan alineadas a las necesidades y demandas de los alunos". Esta cita destaca que, además de la infraestructura tecnológica, es imperativo que los profesores estén preparados para utilizar las plataformas, lo que exige formación específica y continua.

Además, la infraestructura tecnológica adecuada es esencial para garantizar la eficacia de la enseñanza digital. Según França y Freitas (2022, p. 147),"'la falta de infraestructura adecuada y la carencia de soporte técnico en las instituciones educativas pueden comprometer la experiencia de aprendizaje online, limitando el acceso de los alumnos a las tecnologías y dificultando la implementación de metodologías activas". Esta cita refuerza que, para que la enseñanza remota e híbrida sea exitosa, es necesario invertir no solo en plataformas digitales, sino también en recursos tecnológicos y soporte técnico, para que todos los alumnos tengan la misma oportunidad de aprovechar los beneficios de estas herramientas.

Metodología

El presente texto consiste en una revisión de literatura de tipo narrativa, utilizando bases de datos científicas para abarcar los autores propuestos. El objetivo fue recopilar contenidos relevantes sobre la temática *Educación a distancia: plataformas digitales y autonomía discente del siglo XXI*, con enfoque en diversas teorías. Se realizó una investigación analítica y bibliográfica de abordaje cualitativo sobre el tema mediante libros, artículos y videoclases de bases de datos como *Pepsic*, *Scielo* y *Google Académico*. Posteriormente, se incluyeron los materiales más relevantes, excluyendo contenidos no pertinentes a la temática

Discusión

El uso de plataformas digitales ha demostrado ser una herramienta para promover la autonomía discente, ya que permite a los alumnos tomar el control de su propio proceso de aprendizaje. França (2021, p. 110) destaca que "las plataformas digitales ofrecen recursos que posibilitan a los alumnos aprender a su propio ritmo, elegir los contenidos que les interesan y realizar actividades de forma independiente". Este comentario evidencia cómo las plataformas digitales pueden ser un espacio de aprendizaje flexible, donde los alumnos son incentivados a volverse autónomos, desarrollando habilidades de autorregulación e independencia en el proceso educativo.

Además, Portes et al. (2024, p. 120) resaltan que "el uso de las plataformas digitales en la enseñanza favorece la creación de ambientes que estimulan la autonomía discente, proporcionando no solo el acceso a contenidos, sino también herramientas que permiten a los alumnos gestionar su propio aprendizaje, con libertad y responsabilidad". A partir de esta cita, es posible percibir que las plataformas digitales ofrecen una estructura que va más allá del simple acceso al conocimiento, estimulando a los alumnos a gestionar su tiempo, definir metas de aprendizaje y buscar soluciones a los desafíos encontrados, elementos esenciales para el desarrollo de la autonomía.

Oliveira (2023, p. 125) afirma que "las prácticas pedagógicas mediadas por plataformas digitales favorecen la autonomía de los alumnos, principalmente cuando estas son asociadas a metodologías que incentivan la investigación y la resolución de problemas, como el aprendizaje basado en problemas (ABP)". La asociación de las plataformas digitales con metodologías activas, como el ABP, es un ejemplo claro de cómo las herramientas digitales pueden ser usadas para fomentar la autonomía, al involucrar a los alumnos en situaciones de aprendizaje que exigen pensamiento crítico y la aplicación práctica del conocimiento.

Ejemplos de buenas prácticas en el uso de plataformas digitales pueden observarse en diversas iniciativas educativas que implementan estas herramientas de manera estratégica. Santos et al. (2020, p. 95) destacan que 'algunas plataformas, al promover la interacción entre los alumnos y al ofrecer recursos personalizados, logran crear un ambiente de aprendizaje que estimula la autonomía y la colaboración simultáneamente'. Esta práctica, por ejemplo, se aplica en plataformas que integran foros de discusión y actividades colaborativas, donde los alumnos, al in-

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

teractuar con compañeros, asumen roles activos en la construcción del conocimiento, al mismo tiempo que desarrollan la habilidad de aprender de forma independiente.

El papel del profesor en la educación del siglo XXI se ha visto transformado por la creciente integración de plataformas digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según Santos et al. (2020, p. 92), "el rol del profesor, al mediar el uso de plataformas digitales, va más allá de ser un simple transmisor de conocimiento, convirtiéndose en un facilitador que guía a los estudiantes en su jornada de aprendizaje autónomo". Este cambio en la función docente refleja la necesidad de adaptarse a nuevos modelos pedagógicos donde la enseñanza no está centrada en el profesor, sino en los estudiantes y sus interacciones con las tecnologías.

Además, la transformación del rol docente también implica equilibrar mediación y autonomía del estudiante. França (2021, p. 112) destaca que "aunque las plataformas digitales proporcionen recursos a los estudiantes, corresponde al profesor guiar el uso estratégico de estas herramientas, garantizando que el estudiante mantenga su autonomía sin perder la orientación pedagógica necesaria". Este equilibrio es fundamental para desarrollar la autonomía del estudiante, sin que el profesor pierda su papel esencial como guía en el proceso de aprendizaje. La mediación docente resulta clave para el éxito en el uso de plataformas digitales, ya que proporciona el apoyo necesario para que el estudiante explore estas herramientas mientras se le incentiva a asumir responsabilidad por su propio aprendizaje.

La importancia de este equilibrio también es resaltada por Oliveira (2023, p. 128), quien afirma: "el uso de plataformas digitales requiere que el profesor ajuste continuamente su actuación, alternando momentos de mediación activa con periodos de mayor autonomía estudiantil, lo que exige flexibilidad y adaptación constantes". Esta cita demuestra que el profesor no solo debe adaptar su práctica pedagógica al nuevo contexto tecnológico, sino también estar preparado para alternar entre diferentes estilos de enseñanza según las necesidades de sus estudiantes. La flexibilidad del profesor en su rol mediador constituye, por tanto, un aspecto central para el éxito en la implementación de tecnologías educativas.

La implementación de plataformas digitales en el contexto educativo enfrenta una serie de desafíos, tanto en relación a la infraestructura necesaria como a la capacitación de profesores y alumnos. La infraestructura tecnológica, o la falta de ella, es uno de los principales obstáculos. Como afirman Mattos y Reis (2021, p. 67), “la adopción de plataformas digitales requiere una infraestructura robusta que garantice el acceso continuo y sin fallas a las herramientas de aprendizaje, lo que no siempre es posible en muchas escuelas, especialmente en las periféricas o con menos recursos”. La cita evidencia que la calidad del acceso a las tecnologías educativas es un factor determinante para el éxito de la implementación de las plataformas digitales. La falta de equipos adecuados, conexiones de internet inestables y la carencia de soporte técnico son problemas recurrentes que dificultan la integración plena de las tecnologías en el proceso educativo.

Otro desafío significativo está relacionado con la capacitación de los profesores. De acuerdo con Portes et al. (2024, p. 123), “los docentes necesitan ser capacitados de forma continua para

utilizar las plataformas digitales, pues la simple introducción de nuevas tecnologías no garantiza la mejora de la calidad de la enseñanza". Esta cita destaca la importancia de la formación docente, no solo para el uso de las plataformas digitales, sino también para la adaptación pedagógica necesaria para integrar estas herramientas de forma significativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La capacitación no se limita al aspecto técnico, sino que también involucra el desarrollo de competencias pedagógicas específicas para el uso de metodologías innovadoras.

Además, la resistencia al cambio es otro desafío importante. França (2021, p. 115) observa que "muchos profesores enfrentan dificultades en adoptar nuevas tecnologías debido a la resistencia natural a cambios, especialmente cuando estas tecnologías implican un cambio en el modelo tradicional de enseñanza". La resistencia puede ser entendida como un reflejo de la inseguridad de los educadores en relación a las nuevas herramientas, así como la falta de experiencia previa con la enseñanza digital. Este escenario exige un apoyo de las instituciones de enseñanza, tanto en el aspecto de la formación, como en el apoyo psicológico y pedagógico durante la transición al uso de las tecnologías digitales. Por último, la adaptación de los alumnos también representa un desafío relevante.

De acuerdo con Oliveira (2023, p. 130), "los alumnos, por más que estén familiarizados con el uso de tecnologías en su cotidiano, no siempre saben utilizarlas de forma productiva en el contexto educacional, lo que exige una orientación específica por parte de los professores". Esta cita destaca que, aunque los alumnos sean nativos digitales, el simple hecho de estar habituados a tecnologías en el día a día no significa que sepan usarlas para fines educacionales. La adaptación al uso de plataformas digitales exige que tanto profesores como alumnos se involucren en un proceso continuo de aprendizaje.

Consideraciones finales

Al recopilar, de manera organizada y secuencial, un amplio conjunto de información relativa a temas esenciales sobre Educación a distancia: plataformas digitales y autonomía discente del siglo XXI, se permitirá que el tiempo consumido por los investigadores en la búsqueda de información base pueda ser, ahora, utilizado como ventaja para profundizar adicionalmente en actividades reflexivas.

En temáticas de esta envergadura, resulta complejo delimitar el umbral de información suficiente para elucidar realidades educativas y sustentar prácticas pedagógicas. Por ello, manteniendo un criterio equilibrado, los equipos autores adoptaron una sistematicidad metódica que facilita el acceso a múltiples enfoques conceptuales y metodológicos, representativos de las diversas corrientes del pensamiento didáctico-pedagógico.

Se concluye que las plataformas digitales poseen un potencial transformador para la educación a distancia del siglo XXI, al: Fomentar la autonomía de los discentes, y redefinir el rol docente para maximizar los beneficios del proceso de enseñanza-aprendizaje.

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

Se espera que esta investigación permita a los docentes de áreas afines: Una comprensión más profunda de la temática, y una visión técnico-científica más integral. No obstante, se hace necesario desarrollar estudios posteriores que amplíen y profundicen los hallazgos aquí presentados.

Referencias

França, S. C. C. y Freitas, L. G. de (2022). Revisão sistemática: avaliando as contribuições das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. *Revista de Estudos em Educação,* 17(2), 1246-1262. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8583246

França, S. C. C. (2021). *Tecnologias digitais da informação e comunicação na educação superior: contribuições para o desenvolvimento da autonomia discente.* Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Brasília, Brasília. https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/tede/2889

Mattos, N. P. O. y Reis, H. M. M. S. (2021). Como a pandemia do Covid-19 influencia (ou) a educação no século XXI. *Revista Educação Científica,* 73-86. https://downloads.editoracientifica.com.br/articles/210805632.pdf

Oliveira, V. B. de. (2023). *Discussões das práticas avaliativas em turmas do nono ano do ensino fundamental de uma escola pública estadual de Goiânia e os depoimentos dos docentes sob o olhar das concepções de cunho histórico-cultural.* Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia. https://tede2.pucgoias.edu.br/handle/tede/4960.

Portes, C. S. V., Vaz, F. da C., Cazeli, G. G., Ferreira, H. G., Mota, M. F. A. Maciel, R. C. A., Freitas, T. S. y Silva, W. L. da. (2024). O papel das tecnologias digitais na formação de professores: oportunidades e desafios dos ambientes virtuais de aprendizagem. In: Santos, S. M. A. V. e Franqueira, A. da S. (orgs.). *Inovação na educação: metodologias ativas, inteligência artificial e tecnologias na educação infantil e integral.* Capítulo 04, 101-126. Disponível em: https://doi.org/10.51891/rease.978-656054-111-5-4.

Santos, L. N. dos., Lemos, A. S. R., Santos, T. F. dos. y Vieira. K. V. R. G. (2020). As tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) aplicadas nas metodologias de ensino híbrido e gamificação. In: *Anais do Congresso Internacional de Educação e Tecnologia (CIET).* https://ciet.ufscar.br/submissao/index.php/ciet/article/view/499

BY NC SA

Integración de TIC en la enseñanza transdisciplinaria en educación universitaria

Integration of ICT in transdisciplinary teaching in university education

Juan Acacio Rosales Vivas
https://orcid.org/0009-0000-9635-5399
El Piñal, estado Táchira / Venezuela

Recibido: abril / 4 / 2025 **Aceptado:** abril / 22 / 2025

Como citar: Rosales, V. J. A (2025). Integración de TIC en la enseñanza transdisciplinaria en educación universitaria. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 6(12), 121-132. https://doi.org/10.59654/h1kdh186

* Este trabajo ha sido realizado en el marco del programa de doctorado en educación de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora (Unellez).

**Estudiante de Doctorado en Educación, Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora. Maestría en Gerencia Educativa, Universidad Nacional Experimental del Táchira, Barinas – Venezuela. Licenciado en educación, Mención Matemática, Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, Barinas – Venezuela. Técnico Superior Universitario en Informática, Universidad Politécnica Territorial Agro Industrial del Estado Táchira (UPTAIET, San Cristóbal – Venezuela). Email de contacto: aparte17@gmail.com

Resumen

En el presente artículo se plantea como las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se integran en la enseñanza transdisciplinaria en la educación universitaria. En tal sentido el objetivo es analizar el rol de las TIC en la promoción de la transdisciplinariedad. A tal efecto el investigador ha realizado una revisión bibliográfica en bases como Scopus, Redalyc y Scielo, usando términos como "TIC", "enseñanza transdisciplinaria" y "educación universitaria". Los resultados revelan que plataformas como *Zoom* y *Moodle* permiten la conectividad global y el intercambio de recursos, enriqueciendo el aprendizaje y la colaboración entre disciplinas. Entre las conclusiones se tienen que las TIC son mediadores en la enseñanza transdisciplinaria en educación universitaria pero también un medio integrador, aunque todavía hay evidencia de brechas digitales las universidades siguen formando a su profesorado para mejorar sus competencias digitales.

Palabras clave: Transdisciplinariedad, educación universitaria, Tecnologías de la Información y la Comunicación, integración.

Abstract

This article examines how Information and Communication Technologies (ICT) are integrated into transdisciplinary teaching in university education. The objective is to analyze the role of ICT in promoting transdisciplinarity. To this end, the researcher conducted a literature review in databases such as Scopus, Redalyc, and Scielo, using terms like "ICT," "transdisciplinary teaching," and "university education." The results reveal that platforms like Zoom and Moodle enable global connectivity and resource sharing, enhancing learning and collaboration across disciplines. The conclusions indicate that ICT serve as mediators in transdisciplinary teaching in university education and as an integrative tool, though evidence of digital gaps persists. Universities continue training their faculty to improve digital competencies.

Keywords: Transdisciplinarity, university education, Information and Communication Technologies, integration.

Introducción

Las universidades actualmente se enfrentan al desafío de asumir este mundo interconectado y complejo que no se detiene. Unas de esas vías fundamentales que permiten lograrlo son las TIC a través del fomento de la transdisciplinariedad. Para Asunción (2018).

> La educación universitaria y la transdisciplinariedad, sin lugar a duda, se encuentran entrelazadas ente sí por su importancia en la formación de especialistas y en el diseño de las disciplinas, además los conocimientos transdisciplinarios no se adquieren automáticamente como resultado único del avance de la ciencia y la tecnología, sino que requiere de una tarea profunda, consciente y orientada a esta meta. (2.1. La transdisciplinariedad en el contexto de la educación universitaria, párr. 1).

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

De esta manera, la transdisciplinariedad hace posible la integración de diferentes disciplinas para resolver problemas complejos dado que el conocimiento se encuentra disperso en compartimentos disciplinares que no son capaces de comunicarse entre sí y mucho menos abordar los problemas de manera global. Es aquí donde las TIC hacen posible que se genere un cambio de paradigma porque como sostiene Morin (2011) "La hiperespecialización rompe el tejido complejo de lo real, el predominio de lo cuantificable oculta las realidades afectivas de los seres humanos" (p. 141). Pero, es la transdisciplinariedad la vía que hace frente a estos dominios parcelarios de conocimientos destronándolo de ese pedestal en la que la modernidad los ha instaurado.

Por su parte, Martínez (2013) afirma que la transdisciplinariedad permite "superar los límites de los distintos campos del conocimiento disciplinar, con el propósito de generar imágenes más completas de la realidad, mejor integradas, por tanto, más verdaderas" (p. 86). De esta manera, la cosmovisión que permite la transdisciplinariedad son otros lentes de examen de la realidad, a donde las disciplinas no llegan y cuyo centro de reflexión es el hombre y una visión integradora. Sin embargo, para lograr esta actitud transdisciplinaria se requieren según Nicolescu (1996) rigor en el lenguaje argumentativo, apertura para aceptar aquello que resulta desconocido y tolerancia para aceptar cuando se constata que existen otras verdades contrarias y que se desconocen. En esta perspectiva planteada Artidiello *et al.* (2017) le atribuyen a la docencia transdisciplinaria las siguientes características: transgresora, integradora de conocimientos, inclusiva, crítica, comprensiva, ética.

Cabe destacar que la transdisciplinariedad en la enseñanza transdisciplinaria no se circunscribe a los marcos que le establecen las disciplinas de forma individual. Todo lo contrario, la enseñanza transdisciplinaria es transgresora porque atraviesa las disciplinas (transversal) considerando conceptos, enfoques, nociones y construir un conocimiento nuevo y específico que no pertenece exclusivamente a ninguna de ellas, pero que las complementa, enriquece, integra y trasciende a la vez que supera el ámbito de los expertos y no se limita al dominio exclusivo de los expertos en una disciplina específica sino que se abre espacio para diversas formas de sabiduría y conocimiento, fomentando una sensibilidad hacia múltiples perspectivas y manifestaciones culturales, sociales o científicas con una visión más holística y conectada del saber.

Zarzuelo *et al.* (2024) afirman que, en la transdisciplinariedad, miembros con formaciones diversas (estudiantes y partes interesadas en este contexto) colaboran aportando métodos que trascienden las visiones disciplinares individuales. Del mismo modo, se intercambian experiencias, conocimientos, ideas, valores y expectativas. Académicos, profesionales e investigadores desarrollan marcos compartidos al abordar problemas desde este enfoque.

En opinión de Wall & Shankar (2008) la colaboración transdisciplinaria se está promoviendo en ámbitos académicos y profesionales como una estrategia clave para explorar nuevos enfoques de investigación y generar conocimientos aplicables directamente a la resolución de problemas

del mundo real. Por su parte, Martin (2017) menciona que la transdisciplinariedad se basa en el principio de que la realidad es demasiado compleja, interconectada y multidimensional, lo que justifica el uso de múltiples disciplinas para analizarla. Aunque se pueden resolver problemas específicos (en colaboración con actores no académicos afectados.

Para Nicolescu (2010) la transdisciplinariedad es un enfoque que busca integrar conocimientos, metodologías y perspectivas de diversas disciplinas para abordar problemas que no pueden ser resueltos desde una sola área del saber. Ahora bien, para integrar otras formas de saber, generar conocimiento y resolver los problemas complejos de la actualidad como sentencia Nicolescu (2014) es necesario "la unidad del conocimiento" (p. 201) y no depender de una sola fuente de saber.

Este enfoque de integración plantea que los estudiantes sean capaces de desarrollar habilidades que les permita hacer frente a problemas complejos y multidimensionales. De esta forma la transdisciplinariedad más allá de enriquecer el aprendizaje los ayuda para un trabajo en equipo ser capaces de adaptarse a entornos cambiantes. No obstante, hacer posible una enseñanza transdisciplinaria en la educación universitaria no quiere decir que no existan desafíos, como la resistencia al cambio, la falta de formación docente y la dificultad para integrar conocimientos de diferentes disciplinas.

Hay que destacar que, en esta perspectiva planteada, como afirman Kubisch *et al.* (2021) que desde transdisciplinariedad se reconoce la responsabilidad de abordar problemas socialmente relevantes y el papel crucial de quienes están (o estarán) afectados por estos desafíos. En tal sentido, es trascendental preguntarse el papel que juegan los recursos y en este caso en el presente artículo las TIC como medio para lograr la integración. En tal sentido este artículo busca responder a la pregunta: ¿Cómo se integran las TIC en la enseñanza transdisciplinaria en la educación universitaria?

Metodología

Este trabajo incluye una revisión en bases de datos como Scopus, Redalyc y Scielo. La búsqueda se ha realizado en inglés y español. Se han excluido estudios que abordan el tema de estudio. La exploración empleó metabuscadores como *Google y Google Académico*, *Ask*, *Bing*, libros. Igualmente se revisaron repositorios de varias universidades de Venezuela. Se empleó la siguiente ecuación canónica: ("TIC" *OR* "tecnologías de la información y comunicación") *AND* ("enseñanza transdisciplinaria"*OR* "educación transdisciplinar") *AND* ("educación universitaria" OR "educación superior") *AND* ("integración" OR "implementación").

Resultados

TIC y promoción de la transdisciplinariedad

Las plataformas virtuales son aplicaciones o entornos digitales que hacen posible la interacción entre los participantes, pero también facilitan el proceso de aprendizaje y la colaboración o la

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

gestión de recursos a través de internet. Estas plataformas dependen directamente de las TIC para su desarrollo y operación.

En la era digital, las plataformas virtuales se han convertido en herramientas esenciales para la comunicación, el aprendizaje y la colaboración. Su potencial para fomentar la interacción entre disciplinas es particularmente relevante en un mundo donde los problemas complejos requieren soluciones interdisciplinarias. El uso de plataformas virtuales facilita la colaboración entre disciplinas al superar barreras geográficas, promover la diversidad de pensamiento y optimizar el intercambio de conocimientos, lo que contribuye a la innovación y al desarrollo de soluciones integrales.

Para lograr la colaboración existen varias herramientas, Tomalá De la Cruz *et al.* (2020) mencionan, algunas como: "Wikipaces, Moodle, Edmodo, todos ellas son excelentes opciones para diversos propósitos educativo" (p. 202). Pero, no son las únicas también existen recursos tecnológicos que fomentan aprendizaje colaborativo entre ellos el correo electrónico, el foro y el chat. En este sentido, las TIC hacen posible que los profesionales, académicos y expertos de múltiples disciplinas puedan conectarse y colaborar indistintamente de su ubicación geográfica.

En este orden de ideas, las TIC desempeñan un rol fundamental en la promoción de la transdisciplinariedad a través de las plataformas virtuales. Ya se ha explicado en este artículo que la transdisciplinariedad hace posible la integración de conocimientos desde diferentes disciplinas por lo que ofrece una compleja del problema y desde varios enfoques. Una de las formas en que se logra este proceso es la conectividad y el acceso global.

Conectividad y acceso global

Desde plataformas como *Zoom, Microsoft Teams* o *Google Meet* los profesionales o expertos de distintas disciplinas pueden conectarse y colaborar sin que importe su ubicación geográfica. Esto es algo que es primordial para la transdisciplinariedad. Un botánico que está en El Congo, un físico en Australia, un biólogo en Canadá y un matemático en Londres pueden trabajar en un proyecto de energías renovables con el uso de estas herramientas junto a estudiantes de una universidad que este en cualquier parte del mundo.

Estas plataformas como sostienen Zuña *et al.* (2020) "aumentan la motivación del alumnado y crea conocimiento, gestiona y comparte recurso, fomenta el trabajo en equipo" (p. 352). Pero también las TIC influyen como sostienen Irigoyen *et al.* (2018) en aumentar el interés, el nivel de comprensión, la creatividad, la comunicación, estimulan el pensamiento crítico y la multiculturalidad. Sagenmüller (2016) considera que las TIC optimizan el tiempo, reducen costo, mejoran la comunicación de los estudiantes, enriquecen los datos, permiten la exploración, flexibilidad y capacidad de adaptación en el aprendizaje y esto es vital cuando se trata de una enseñanza transdisciplinaria.

Esta perspectiva planteada ha hecho que la Unesco considere un programa en tecnologías de la información a nivel competencias que necesita los decentes para integrar las TIC en su praxis educativa dado que como afirma la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2015) las TIC pueden favorecer la adquisición de las habilidades necesarias para transitar los nuevos tiempos. Estas habilidades apuntan a: Creación y selección de la información, autonomía, capacidad para tomar decisiones, flexibilidad y capacidad de resolver problemas, trabajo en equipo y habilidades comunicativas.

Hay que señalar las TIC maximizan el rol del docente. La Unesco (2008) menciona que el docente es el responsable de diseñar tanto oportunidades de aprendizaje como el entorno propicio en el aula que faciliten el uso de las TIC por parte de los estudiantes para aprender y comunicar. En este sentido, es responsabilidad del docente usar las TIC y diseñar actividades con el empleo de las mismas considerando que el centro del proceso educativo es el estudiante y el solo es un facilitador y gestor de recursos de aprendizaje a fin de que el estudiante desarrolle habilidades y aptitudes que le permitan construir su conocimiento y desarrollar las competencias que hagan posible que él pueda insertarse en el campo laboral, porque la educación universitaria es una antesala que tiene el estudiante para llegar al mundo laboral.

Sin embargo, para que estas ideas planteadas sucedan la Unesco (2008) afirma que "es fundamental que todos los docentes estén preparados para ofrecer esas oportunidades a sus estudiantes". No obstante, Makrakis (2005) menciona que las nuevas tecnologías (TIC) exigen que los docentes desempeñen nuevas funciones y también, requieren nuevas pedagogías y nuevos planteamientos en la formación docente. En este orden de ideas, Santaella y Ruiz (2023) sostienen que la Unesco aboga por que se transite de un modelo educativo disciplinar y especializado hacia un nuevo modelo transdisciplinar que ofrezca al estudiante la posibilidad de dar respuesta a los retos de un mundo global cada vez más complejo.

Intercambio de conocimientos y recursos

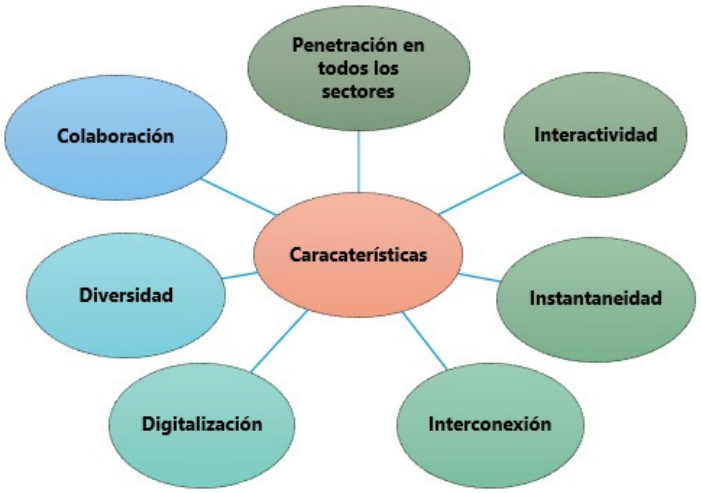
Es de mencionar que existen herramientas como *Google Drive*, *Dropbox* o *Moodle* que en las plataformas virtuales ayudan a compartir documentos, datos, investigaciones y materiales educativos. Desde la transdisciplinariedad este es fundamental en la educación universitaria por tanto los estudiantes pueden acceder a conocimientos especializados de otras disciplinas y pueden integrarlas en su construcción de conocimiento. Así por ejemplo en el caso de la salud pública donde se trabaje un proyecto los médicos, epidemiólogos y economistas pueden compartir datos y análisis para diseñar estrategias integrales. El hecho que estos recursos estén en una plataforma favorece la colaboración y hace que todos los estudiantes del aula virtual tengan acceso a la información.

En este contexto planteado, las TIC permiten el acceso a la información en diferentes formatos de forma sencilla y rápida. Entre las características más importantes que tienen las TIC se tienen las que se indican en la siguiente figura.

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

Figura 1

Características de las TIC



Nota: Elaboración propia.

En el ámbito de la educación superior, el intercambio de conocimientos y recursos es un pilar fundamental para fomentar la transdisciplinariedad. Las TIC han revolucionado este proceso al proporcionar plataformas virtuales que facilitan la compartición, integración y aplicación de saberes de múltiples disciplinas. Este enfoque no solo enriquece el aprendizaje, sino que también prepara a los estudiantes para enfrentar problemas complejos que requieren soluciones integrales. A continuación, se amplía este punto con ejemplos y reflexiones sobre su impacto en la educación superior.

Las TIC en la educación universitaria

En las universidades en los últimos años han ocurrido cambios hacia la incursión en digitalización, entornos interconectados y el desarrollo de investigaciones y publicaciones científicas con relación a tecnologías educativas de manera que como afirman Area *et al.* (2020) existe "un interés claro y focalizado en el estudio de los impactos de las tecnologías digitales sobre las distintas modalidades de enseñanza alternativas a lo presencial" (p. 2). Esto ha planteado una necesidad de cambio en el paradigma de enseñanza y una prueba es lo ocurrido con la reciente experiencia vivida en la pandemia de Covid-19.

Area y Adel (2021) sostienen que en la pandemia se generó "el inesperado impulso de la enseñanza digital, la integración pedagógica y organizativa de las TIC en los centros escolares y la metamorfosis del material didáctico" (p. 83). De manera que las universidades y los centros educativos no deben ser ajenos a estos hechos porque la alerta fue para ambos. El llamado es a reinventarse si desean dar respuesta a las demandas de una sociedad digital, donde lo que priva es el acceso a la información y la colaboración global. Son precisamente las TIC las pro-

tagonistas de esta ruptura de paradigma y el fomento de la innovación educativa, quiérase o no, la respuesta a la experiencia vivida en pandemia se dio gracia a la tecnología. Las redes sociales pasaron a ser el motor de cambio y el núcleo central.

En estos momentos como afirma Area (2017) se ha pasado de los medios analógicos a los digitales o distribuidos en línea, es decir, una metamorfosis del material didáctico. Atrás quedan los libros impresos, el desplazamiento lo han hechos las tecnologías disruptivas, es una mutación a la cultura educativa por una cultura digital en los materiales didácticos. El autor del presente artículo considera que el modelo de enseñanza se agota y con ello las estrategias de enseñanza y los recursos didácticos. La vía posible es abrirse a nuevas perspectivas. Es a partir de allí que, las disciplinas pasan a enriquecerse con el aporte de profesionales y expertos de otras disciplinas que hacen el conocimiento transdisciplinar se manifieste en formatos más expresivos, otras narrativas y experiencias cognitivas.

Por otra parte, es necesario no olvidar la advertencia que realizan Castañeda *et al.* (2018): "el potencial de las TIC en educación todavía está por desarrollar y demostrar" (p. 2). Un ejemplo, del reto que surge en este sentido es la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora que a pesar de tener profesores formados para desarrollar educación a distancia continua permanente desarrollando diplomados de formación de su profesorado.

En este orden de ideas, en otras universidades del mundo se han incorporado plataformas virtuales para sus estudios de pregrado y postgrado. Al respecto, Hidalgo *et al.* (2023) comenta que en el Perú se ha dado la formación de su profesorado en competencias digitales y se han implementado plataformas virtuales como entornos de aprendizaje. Por su parte, Varela (2024) que en México "la formación docente en tecnologías digitales se ha convertido en una necesidad en la educación actual" (p. 1967).

Ahora bien, las TIC favorecen esta formación y capacitación en habilidades transdisciplinarias. Existen distintas plataformas de aprendizaje en línea que desarrollan cursos y recursos de acceso abierto que comprenden diferentes disciplinas. Hernández (2023) destaca entre estas plataformas algunas como: (a) *Coursera* que brinda cursos de aprendizaje interactivo de calidad algunos gratuitos y otros pagos que son certificados. (b) *edX* fundada por la Universidad de Harvard y el Instituto de Tecnología de Massachusetts con certificación opcional. (c) *Khan Academy* que ofrece cursos de matemática, ciencia, computación, economía y finanzas, pero también hay software de colaboración y recursos digitales que hacen posible el trabajo transdisciplinario.

En función de lo anterior, los profesores pueden formarse en conocimientos y habilidades más allá de sus disciplinas hecho que es clave para la colaboración transdisciplinaria. De acuerdo con expertos como Zawacki-Richter & Jung (2023) las TIC son medios digitales y herramientas que facilitan procesos de enseñanza aprendizaje apoyadas en la comunicación, interacción, colaboración, evaluación y retroalimentación. Con la pandemia global de Covid-19, las TIC han pasado a ser parte fundamental de todos los niveles educativos que permiten la colaboración

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

entre disciplinas al proveer espacios virtuales para compartir conocimientos, recursos y experiencias.

Otro aspecto relevante de las TCI en la enseñanza universitaria que estas permiten la personalización del aprendizaje según las necesidades y ritmos de cada estudiante. Pero también como mencionan Gómez y Cano (2020) las TIC ofrecen una variedad de opciones, incluido el acceso a fuentes de información académica y profesional, materiales de cursos, base de datos, gestores bibliográficos y participación en congresos y conferencias en línea.

Conclusiones

Se concluye que las TIC son un mediador importante de la transdisciplinariedad a través de las plataformas virtuales. A través de ellas es posible la conectividad, también las herramientas colaborativas, así como el acceso a datos y recursos. Además, constituyen espacios para la comunicación. Las TIC son un puente que hace posible un trabajo efectivo entre profesionales y académicos de distintas disciplinas. Con ello se enriquece el proceso de investigación y desarrollo a la vez que permite ofrecer soluciones integrales a los problemas complejos.

Se concluye que las plataformas virtuales aparte de permitir superar barreras geográficas hacen posible una pluralidad de pensamiento y el intercambio de conocimientos. Sin embargo, es se requiere aun a nivel de las universidades seguir formando al profesorado en competencias digitales de manera que el manejo de las TIC y las plataformas virtuales no sean una brecha digital, sino que se maximice el potencial del profesorado.

Igualmente se cree que es necesario que las universidades sigan asumiendo la integración de las TIC en la enseñanza transdisciplinaria como un proceso necesario en el nuevo paradigma educativo que emerge y al cual están llamadas a incorporarse según lo revelan los documentos de la Unesco y los planes educativos de los ministerios de educación. No obstante, se cree necesario plantear investigaciones que promuevan el desarrollo de la transdisciplinariedad mediante el uso de TIC.

Las TIC impulsan un modelo educativo transdisciplinario, alejándose de enfoques disciplinares hacia una visión global del saber. Plataformas como edX o Khan Academy democratizan el acceso a cursos interdisciplinarios, preparando a los estudiantes para un mundo complejo. Este cambio de paradigma, potenciado por la tecnología, responde a las necesidades de innovación educativa.

Referencias

Area, M. (2017). La metamorfosis digital del material didáctico tras el paréntesis Gutenberg. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 1*6(2), 13-28. https://doi.org/10.17398/1695-288X.16.2.13

Area, M. M. y Adel, J. (2021). Tecnologías Digitales y Cambio Educativo. Una Aproximación Crítica, REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 83-96.

https://revistas.uam.es/reice/article/view/reice2021_19_4_005/13907

Area, M. M., Puigcercós, R., Rivera, V. P. y Alonso, C. C. (2020). Investigación sobre tecnologías educativas: más allá de los artefactos. En Sancho, G. A. M. et al (Coord.) (2020). *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social.* pp. 223-236. Octaedro.

Artidiello, M., Córdova, M. y Arboleda, L. (2017). Características de la docencia transdisciplinaria: desarrollo de instrumentos para evaluarla. *Ciencia y Sociedad*, 2(2), 19-36. DOI: https://doi.org/10.22206/cys.2017.v42i2.pp19-36

Asunción, S. M. (2018). Transdisciplinariedad: Una Mirada desde la Educación Universitaria. https://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/article/view/276/398

Castañeda, L., Esteve, F. y Adell, J. (2018). ¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital? RED. Revista de Educación a Distancia, 56(6), 1-20. DOI: http://dx.doi.org/10.6018/red/56/6 http://www.um.es/ead/red/56/castaneda_et_al.pdf

Espinoza Varela, A. R. (2024). Formación docente en competencias digitales: una experiencia basada en la investigación – acción. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5 (2), 1964 – 1982. https://doi.org/10.56712/latam.v5i2.2000

Gómez, M. I., & Cano, M. A. (2020). El desarrollo de la competencia investigadora: Experiencia online en orientación educativa. *Revista Educativa Hekademos*, 29(12), 32-42. https://bit.ly/3EZfGxe

Hernández, D. (2023). *11 de junio de 2023. Los mejores cursos gratuitos en línea con certificado que recomiendo*. https://www.linkedin.com/pulse/los-mejores-cursos-gratuitos-en-línea-con-certificado-deylin/

Hidalgo, B. L.E., Haro, D.C. L. y Niño, C. C. A. (2023). *Entornos personales de aprendizaje y competencias investigativas digitales en estudiantes de la Universidad Nacional de Piura.* Educación, 32(63), 157-178. https://doi.org/10.18800/educacion.202302.A008

Irigoyen, A. L. E., Acuña, O. M. A., Aguilar, P. E. y Hernández, H. M. E. (2018). Pros y contras de las TIC en educación superior como detonante del aprendizaje en el s XXI. Pp. 264-276. En Martínez, P. L. et al (compiladores). *El uso de las TIC en la formación de estudiantes en Instituciones de Educación Superior (IES).* Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. https://repositorios.fca.unam.mx/anfeca_docs/publicaciones/libros/anfeca_tic_min.pdf

Kubisch, S., Parth, S., Deisenrieder, V., Oberauer, K., Stötter, J. & Keller, L. (2021). *From Transdisciplinary Research to Transdisciplinary Education—The Role of Schools in Contributing to Community Well-Being and Sustainable Development. Sustainability*, 13(1), 306. https://doi.org/10.3390/su13010306

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

Makrakis, V., 2005. Training teachers for new roles in the new era: Experiences from the United Arab Emirates ICT program. En *Actas de la Tercera Conferencia Panhelénica sobre Didáctica de la Informática*, Corinto (Grecia).

Martínez, M. M. (2013). *Epistemología y metodología cualitativa en las ciencias sociales.* Trillas.

Martin, V. (2017). *Transdisciplinarity revealed: What librarians need to know.* Libraries Libraries Unlimited, Santa Barbara, CA.

Morin, E. (2011). *La Vía. Para el futuro de la humanidad.* Editorial Paidós.

Nicolescu, B. (1996). *La Transdisciplinariedad. Manifiesto.* Ediciones Du Rocher. https://www.academia.edu/31835170/LA_TRANSDISCIPLINARIEDAD_Manifiesto_transdisciplinariedad_Ediciones_Du_Rocher

Nicolescu, B. (2010). Methodology of transdisciplinarity – levels of reality, logic of the included middle and complexity. *Transdisciplinary Journal of Engineering & Science*, 1(1), 19-38. https://www.basarab-nicolescu.ciret-transdisciplinarity.org/Docs_Notice/TJESNo_1_12_2010.pdf

Nicolescu, B. (2014). *From Modernity to Cosmodernity.* SUNY Press.

Sagenmüller, I. (2016). *Beneficios de la tecnología en educación.* Universidad Magallanes.

Santaella, V. A. y Ruiz, S. E. (2023). La transdisciplinariedad educativa: análisis del marco conceptual, metodologías, contexto y medición. *Revista Iberoamericana de Educación*, 92(1), 15-28. https://doi.org/10.35362/rie9215747

Tomalá De la Cruz, M. A., Gallo, M. G. G., Mosquera, V. J. L. Chancusin, C. J. C. (2020). Plataformas virtuales para fomentar aprendizaje colaborativo en los estudiantes del bachillerato. *Recimundo, Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento*, 4(4), 199-212. DOI: 10.26820/recimundo/4.(4).octubre.2020.199-212

Unesco. (2008). *Estándares de competencia en TIC para docentes.* http://www.eduteka.org/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf

Unesco. (2015). *La integración de las tecnologías de la información y comunicación en los sistemas educativos. 17.* http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001507/150785s.pdf

Wall, S., & Shankar, I. (2008). Adventures in transdisciplinary learning. *Studies in Higher Education*, 33(5), 551–565. https://doi.org/10.1080/03075070802373008

Zawacki-Richter, O. & Jung, I. (2023). *Handbook of Open, Distance and Digital Education.* Springer Nature.

Zarzuelo, P. D., Cosme da Costa, P. C. & Balán, G. A. (2024). Service-learning through an educational model based on transdisciplinary education. *Environmental & Social Management Journal / Revista de Gestão Social e Ambiental*, 18(10), 1-9. https://openurl.ebsco.com/EPDB%3Agcd%3A10%3A19076218/detailv2?sid=ebsco%3Aplink%3Aresult-item&id=ebsco%3Adoi%3A10.24857%2Frgsa.v18n10-004&bquery=enseñanza%20transdisciplinaria%20OR%20educación%20transdisciplinar&page=1&link_origin=www.ebsco.com

Zuña, M. E. R., Romero, B. W. J., Palma, V. J. C. y Soledispa, B. C. J. (2020). Plataformas virtuales y fomento del aprendizaje colaborativo en estudiantes de Educación Superior. *Sinergias educativas*, 1(5), 349-369. https://sinergiaseducativas.mx/index.php/revista/article/view/71

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

Influencia de las tecnologías de información y comunicación en el proceso de formación profesional universitaria

Influence of information and communication technologies on the university professional training process

Ezequiel Landinez Blanco*
https://orcid.org/0009-0002-2360-984X
El Piñal, estado Táchira / Venezuela

Recibido: Jabril / 22 / 2025 **Aceptado:** mayo / 13 / 2025

Como citar: Landinez, B. E. (2025). Influencia de las tecnologías de información y comunicación en el proceso de formación profesional universitaria. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 6(12), 133-143. https://doi.org/10.59654/7nzg9f69

* Este trabajo ha sido realizado en el marco del programa de doctorado en educación de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora (Unellez).

**Estudiante de Doctorado en Educación, Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora.. Magister Scientiarum en Ciencias de la Educación Mención Docencia Universitaria. Docente Ordinario. Universidad Nacional Experimental de Los Llanos Occidentales "Ezequiel Zamora" El Piñal - Venezuela. Correo Electrónico. landinez2014@gmail.com

Resumen

Este estudio analiza el impacto de las TIC en la formación universitaria, destacando su potencial para favorecer métodos flexibles y enseñanza personalizada. Mediante revisión sistemática de literatura, se examina la reconfiguración del entorno educativo, identificando la necesidad de adaptación docente-estudiantil en contextos tecnológicos. Los hallazgos revelan: 1) esfuerzos docentes por implementar modelos tecnopedagógicos, 2) brechas en competencias digitales y didácticas para diseñar estrategias efectivas, y 3) la urgencia de actualizar el perfil docente ante demandas estudiantiles. Concluye pragmáticamente que las universidades deben: • Integrar críticamente tecnologías emergentes • Rediseñar estrategias pedagógicas con TIC • Garantizar formación continua alineada a tendencias actuales. El estudio subraya el desafío permanente de equilibrar innovación tecnológica con calidad educativa, proponiendo como eje central la capacitación docente para cerrar brechas entre adopción tecnológica y su aplicación pedagógica significativa..

Palabras clave: Curriculum revision, higher education, quality, challenges.

Abstract

This study examines the influence of Information and Communication Technologies (ICTs) on higher education professional training, highlighting their potential to enable flexible, personalized, and interactive teaching-learning methods. Through systematic literature review, the research analyzes the reconfiguration of university educational environments, revealing: 1) faculty efforts to implement technology-based teaching models, 2) persistent gaps in teachers' digital-pedagogical competencies for effective strategy design, and 3) the urgent need to update teaching profiles to meet student expectations. The findings demonstrate a contrast between technological adoption and actual pedagogical integration. From a pragmatic perspective, the study concludes universities must: Critically incorporate emerging technologies. Redesign ICT-based teaching strategies. Ensure continuous teacher training aligned with current trends. The research emphasizes the ongoing challenge of balancing technological innovation with educational quality, proposing targeted faculty development as key to bridging the gap between technology access and meaningful pedagogical application.

Keywords: process, training, update, information and communication technologies.

Introducción

En las últimas décadas, el avance de las TIC se hace más evidente, dado la generalización del uso y aplicación en distintos contextos. Generalmente los continuos cambios y avances tecnológicos que caracterizan el siglo XXI, demandan procesos de formación y capacitación tecnológica en los diferentes ámbitos incluyendo el campo educativo, donde la praxis del docente

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

universitario implica cuestionar el conjunto de conocimientos didácticos, pedagógicos y metodológicos que orientan su desempeño.

En consecuencia, resulta imperante evaluar cómo las tecnologías emergentes están reconfigurando el ámbito educativo a nivel universitario y de qué manera tales innovaciones influyen en el aprendizaje. Por tanto, el estudio tiene como propósito analizar la influencia de las TIC en la educación universitaria, identificar oportunidades y desafíos en competencias tecnológicas dadas las innovaciones tecnológicas.

De igual manera, destaca el rol que juegan las tecnologías educativas en la capacitación del talento humano para su desempeño y las implicaciones en la sociedad del conocimiento en el siglo XXI. "Se estima que más del 80% de las instituciones de educación superior a nivel mundial han implementado algún tipo de tecnología emergente en sus programas académicos" (Espinoza et. ál. 2024, p.3).

Para contextualizar el estudio, es oportuno destacar que la educación universitaria asume la tecnología emergente como alternativa de valor estratégico para superar limitaciones de tiempo y espacio, adoptando plataformas de aprendizaje en línea, sistemas avanzados en gestión de aprendizajes y herramientas colaborativas entre otras, facilitando una formación con autonomía. También los avances en inteligencia artificial generan expectativas que pueden redimensionar las metodologías en los procesos educativos. "Estas transformaciones venideras, impulsaran a su vez cambios paradigmáticos en la estructura de la ciencia" (Arbeláez et ál. 2021, p.6).

Esta acción educativa se sustenta en teorías las constructivistas del aprendizaje, las cuales muestran la construcción del conocimiento mediante la interacción, el uso y aplicación de recursos tecnológicos en procesos sociales y pedagógicos, para construir nuevos conocimientos o renovar conocimientos a partir de los ya existentes. En este sentido, los aportes del aprendizaje social de Vygotsky toman especial relevancia en el proceso pedagógico, donde la interacción constructiva mediante tecnologías educativas es cada vez más común. "Esta teoría sostiene que el aprendizaje es el resultado de la interacción del individuo con el medio" (Ortiz, 2015, p. 8).

Entre los resultados del estudio destacan aportes que develan, como las innovaciones tecnológicas permiten mejorar la calidad educativa, pero advierte que el éxito depende del modelo pedagógico implementado en cada etapa del proceso. Otro avance se origina desde la neurociencia, al considerar la motivación como elemento sustantivo de gran influencia en el proceso de capacitación. Adicionalmente se muestra como las estrategias de gamificación (video juegos, otros) permiten al estudiante poner en práctica competencias transversales.

Ahora bien, mediante este suceso de aportes se puede concluir sobre un acontecimiento de gran valor, el progresivo avance e integración de las TIC en los procesos pedagógicos requiere tiempo para adaptar los cambios en la praxis educativa, dado existe una brecha entre los avances tecnológicos, y la capacidad técnica del docente para adoptar y aplicar tales avances de forma inmediata. En el campo epistemológico se evidencia los paradigmas del constructivismo

y conectivismo, mediante la aplicación de tecnología educativa. Finalmente destacan los efectos de la pandemia de COVID-19, pues reveló debilidades en el proceso pedagógico y generó un impulso en el uso de las TIC, aplicadas en el proceso de formación profesional universitaria.

Metododología

La investigación aplica el enfoque cualitativo, se utiliza el método analítico sintético, con la intención de escudriñar, desentrañar y comprender el impacto de las TIC en el proceso pedagógico de formación profesional en las instituciones universitarias actualmente. Con esta finalidad, se efectúa una revisión y análisis de bibliografía lo cual permitió identificar las áreas de investigación con demandas en el contexto de la tecnología educativa, debilidades en el uso o aplicación, vacíos en los procesos pedagógicos, tendencias o expectativas que pueden existir en el contexto tecno educativo, en tal sentido, se sintetizan fundamentos teóricos y su evolución demostrando los avances e innovaciones en el campo pedagógico.

Es pertinente destacar, que el enfoque cualitativo considera tres procesos importantes, entre estos, la búsqueda de la información pertinente, la organización y el análisis. Esta estrategia es importante porque favorece la obtención de información referente al tema de estudio, así como la sistematización y estructuración, a fin de analizar las principales características de la información y documentos vinculados en la investigación. Esta metodología es útil al estudio porque facilita ampliamente la obtención de información en fuentes de estudios avanzados de actualidad y disponibles en red.

En el curso de la investigación se realizó una cuidadosa revisión de literatura académica y teorías relevantes para fundamentar el estudio. En este proceso se seleccionaron trabajos considerando criterios específicos tales como: aplicación de la metodología de estudio, pertinencia, actualidad y perspectivas. Por el contrario, no se consideraron estudios que muestran limitaciones o inconsistencia en la metodología aplicada, los que presentan débil pertinencia y los que presentan sesgo elevado. A partir de esta revisión, se valora un conjunto de aportes, desafíos y reflexiones que integran el tema de estudio.

Resultados

Los avances tecnológicos han inmerso al docente, provocando cambios significativos en sus funciones, la gestión académica y la comunicación. Como resultado, los docentes asumen nuevos roles, como guías, mediadores, facilitadores y motivadores en procesos de aprendizaje significativos y relevantes mediante las tecnologías educativas. Con esta visión, el perfil del docente es un factor de relevancia en los procesos de formación, de allí la necesidad hacer continua su evolución.

Desde una mirada histórica, el perfil conservador del docente respecto al uso de las TIC, tiende a desaparecer dado los requerimientos que tienen estas tecnologías en el desarrollo de la praxis educativa (Pagés, 1994), así como su rápida expansión y aplicación en múltiples áreas de la vida social. En consecuencia, determinan que el uso de las tecnologías educativas ha evolucionado

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

a tal punto que adoptan paradigmas, de allí la necesidad del docente en integrar el uso de estas tecnologías en el proceso pedagógico de forma permanente a través de distintas estrategias (Ferrés *et ál.* 2013).

Adicionalmente, el estudio muestra la existencia de una percepción con sobrevaloración de la atracción del joven por las pantallas y sobredimensión de la influencia que estas ejercen sobre ellos, en contraste, se percibe al estudiante con bajo interés por el aprendizaje. Sin embargo, pocas veces se considera el impacto que las emociones generan en el proceso de aprendizaje, cuando se interactúa desde las pantallas y dispositivos móviles, esto su vez debe ser objeto de estudio, pues corresponde con la dimensión emocional del estudiante y esta determina sobre el proceso pedagógico. Por esta razón, el docente debe considerar en su planificación estrategias vinculantes en la dimensión emocional de manera constructiva.

Existen estudios que develan la importancia de implementar experiencias didácticas en aula mediante el uso de recursos tecnológicos y estrategias colaborativas, demostrando con éxito que el estudiante logra despertar el interés, hace visible su trabajo y proyecta su conocimiento (Jiménez *et ál.* 2018). Este proceso es posible mediante la aplicación de estrategias pedagógicas novedosas y efectivas en diferentes áreas del currículo, así como en los planes de formación y capacitación docente los cuales deben ser de carácter permanente, para incorporar en el momento indicado cada avance e innovación tecnológica de interés educativo.

Esta situación refleja la importancia que adquiere la competencia digital docente, es decir, la capacidad de cada profesor para integrar efectivamente las tecnologías digitales en su práctica pedagógica, sin embargo, en la praxis educativa aún persisten algunas limitaciones que impiden optimizar el proceso de formación, por ejemplo, las deficiencias en la formación de competencias digitales del docente y la rapidez con la cual estas tecnologías logran evolucionar.

> Puede afirmarse que existe una brecha formativa entre el profesorado universitario en lo que a competencias digitales se refiere, pues las habilidades y capacidades en materia tecnológica de las que se dispone hacen que el uso que se efectúa de ellas en sus aulas no corresponda con los requisitos exigidos en las diferentes áreas... Con respecto a las competencias digitales (Barragán *et ál.* 2021, p.12).

En consecuencia, se describe la evolución y expansión de las TIC con gran impacto en diferentes áreas sociales, incluyendo la educación, lo que demanda del docente la incorporación de estas tecnologías en su praxis educativa, estas contribuyen al mejor rendimiento académico y proporciona habilidades para participar activamente en diferentes contextos (social, laboral, académico, cultural). Por tal motivo, capacitar en el contexto tecnológico es un requerimiento del proceso educativo y una oportunidad, dado el potencial humano, las tendencias, expectativas y oportunidades existentes en diferentes contextos del desempeño laboral y profesional.

Otros investigadores revelan la importancia de las emociones y la motivación como elemento determinante en el uso de las tecnologías, pero a su vez advierten que el éxito siempre será

BY NC SA

dependiente de las estrategias pedagógicas aplicadas (López et ál. 2021). En este escenario, nuevamente el docente es protagonista en el proceso de formación, pues debe orientar, motivar, articular y coordinar el desarrollo de las actividades pedagógicas, incluyendo estrategias que en la praxis educativa logren estimular los niveles de motivación en cada estudiante. Además, esta planificación debe ser consistente con la estrategia de motivación; pero alternante en las actividades a desarrollar para evitar que lo repetitivo se convierta en un factor de efecto contrario a la motivación.

Es oportuno señalar, que la motivación será más exigente a nivel universitario en la media que se corresponde con modalidad de andragogía, este nivel demanda docentes con mucha creatividad, imaginación y capacidad de innovación para crear y recrear estrategias altamente efectivas, mediante el uso de la tecnología educativa. Por tal motivo, la docencia universitaria se convierte en un proceso muy dinámico e interactivo, con implicaciones que incluyen todos los actores sociales que participan en el proceso de formación.

Otro factor importante a considerar ámbito educativo es la incidencia del coronavirus 19 (COVID-19), dado que genera gran impulso en el uso de las TIC luego de la implementación de medidas de aislamiento a nivel mundial, este fenómeno prácticamente condiciona la praxis educativa al uso de los recursos tecnológicos en los procesos educativos. Además, permitió evidenciar aspectos vulnerables en el perfil docente referentes al uso de las tecnologías educativas, mostrando así la necesidad de capacitación y oportunidad de mejoramiento.

> En un mundo donde la pandemia de COVID-19 ha revolucionado numerosos aspectos de la vida cotidiana, la educación superior no ha sido la excepción. La redefinición de la formación profesional postpandemia es uno de los aspectos más críticos, planteando la necesidad de adaptar los enfoques educativos a las nuevas realidades del mercado laboral y las demandas sociales (Ramones *et ál.*, 2024, p. 2).

La pandemia de COVID-19 cambió el sistema educativo actual y las perspectivas de carrera, así como la educación de futuras generaciones, lo que implica la creación de nuevas políticas educativas, así como nuevos planes y estrategias de capacitación (Niño et ál. 2021). En esencia el uso y aplicación de estas herramientas deben ser una práctica cotidiana en la formación y desempeño docente, y no solo como una opción en tiempos de contingencia.

Ahora bien, en un contexto tecnológico en constante innovación, el docente universitario debe fomentar de manera estratégica y permanente el pensamiento crítico y creativo del estudiante, como una consecuencia del impacto tecnológico sobre la reconfiguración en distintas áreas del conocimiento, lo cual implica, que los nuevos profesionales enfrentaran desafíos no previstos, pero en mejores condiciones y expectativas en su desempeño. Ante estos escenarios se plantea que los docentes tienen el desafío de conectar con estudiantes nativos digitales (González *et ál.* 2022).

El estudio citado devela la necesidad e importancia de responder efectivamente las exigencia

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

y demandas de los estudiantes nativos digitales, por tal motivo, cada docente debe gestionar y desarrollar estrategias de capacitación y actualización en el contexto tecnológico, dado que además de ser una necesidad es un requerimiento, responder de manera efectiva a estas demandas hace más efectivo el avance y la consolidación del proceso educativo.

En consecuencia, este escenario también demanda el diseño y ejecución de políticas educativas que contribuyan a fortalecer los procesos de comunicación e interacción, mediante adecuación en entornos virtuales, recursos tecnológicos, dispositivos, conectividad, servicios logísticos e infraestructura, que faciliten los procesos de formación profesional para el logro de los objetivos.

En otro aporte, el estudio citado muestra como mediante estrategias de video juegos el estudiante logra poner en práctica competencias transversales, también logra reconocer la importancia de tomar de decisiones, su capacidad de crítica y autoevaluación, la coordinación del trabajo en equipo, habilidades interpersonales y de comunicación, así como la capacidad de reconocer límites, aplicar normas y teorías en la práctica en el marco del contexto educativo.

Este avance en las tecnologías requiere de una revisión en las políticas educativas, dado que demanda la adecuación de currículos educativos, programas y medios audiovisuales que puedan propiciar el proceso pedagógico mediante estrategias interactivas desde entornos virtuales. Aun cuando perece más adecuado a niveles de preescolar, primaria y media general, también estudios recientes demuestran la utilidad de la gamificación en el nivel de educación universitaria.

Por otra parte, el nivel de conocimiento de las TIC aplicado en actividades académicas, así como la intensidad del uso en postpandemia, revelan la importancia de los recursos tecnológicos a nivel universitario (Delgado *et ál.* 2023). Así pues, la percepción del estudiante muestra variabilidad de conocimientos en competencias tecnológicas, cuando refieren las redes sociales como el componente donde poseen mayor nivel de conocimiento con 84%, mientras el 16% no muestra este componente como el principal en el nivel de sus conocimientos de recursos tecnológicos. En instrumentos como correo electrónico, video conferencia y chat, el nivel de conocimiento es 81%, mientras 19% desconocen los instrumentos. Por tanto, "la integración efectiva de las TIC en los procesos educativos es un tema que ha tomado creciente relevancia en los últimos años, dado los profundos cambios y transformaciones sociales derivados de la revolución digital" (Ruiz, 2024, p.1).

Cabe destacar, que la mensajería instantánea e interacción en redes sociales son instrumentos de uso permanente en el contexto social, académico y laboral, por esta razón el manejo y aplicación de estas herramientas es también un requerimiento en casi todos los campos de la actividad humana. En consecuencia, el efectivo manejo de estas tecnologías es una garantía en el proceso de formación y brinda excelentes ventajas en el ejercicio profesional.

De forma similar, el 80 % de los estudiantes reconocen que los buscadores ocupan el tercer lugar de conocimiento en recursos tecnológicos, mientras el 20% no los reconocen. Es oportuno destacar la importancia y utilidad de reconocer y utilizar los buscadores en la red, dado que

representan un aventaja extraordinaria en la búsqueda y acceso a la información. Por otro lado, el nivel de conocimiento sobre plataformas de enseñanza es 79%, por contrario 21% confirman desconocimiento. En consecuencia, "la universidad debe transitar hacia modelos más colaborativos y centrados en el estudiante" (Pérez et. ál. 2021, p. 1).

Al considerar apartados de programas profesionales y paquetería especializada, el nivel de conocimiento mostrado es solo 35%, mientras el 65% no posee conocimiento en estos. Sobre elaboración de material virtual y recursos en línea, 32% los conoce o reconoce, 68% no conoce estos instrumentos. Con relación al manejo de programas para edición de imagen, audio y vídeo, el nivel de conocimiento es 31%, mientras 69% muestra desconocimiento, por tanto, no utiliza estas herramientas. Finalmente, en programas para el análisis de datos 19% posee conocimientos, 81% manifiesta desconocer estos instrumentos. Al respecto, algunas investigaciones indican que "Los estudiantes procedentes de familias con un nivel formativo bajo tienen menos oportunidades de uso de tecnologías digitales" (Pérez et. ál. 2021).

La valoración muestra índice de conocimiento sobre 81% para instrumentos de uso general, se puede considerar elevado pero mejorable. En apartados de programas profesionales, paquetes especializados, recursos en línea, edición de imagen, video y audio 33%, lo que representa un aclara debilidad, desde luego la pérdida de oportunidades en desarrollo del talento humano en el componente tecnológico. En tal sentido, la competencia en TIC se vuelve esencial, comparable con al alfabetismo tradicional. "La alfabetización tecnológica se ha convertido en un elemento fundamental, la falta de competencias digitales da lugar a un nuevo tipo de analfabetismo: el analfabetismo digital." (Murillo et ál. 2024, p. 3).

Luego de la pandemia, la intensidad en el uso de las TIC por parte del estudiante universitario indica 88% de frecuencia en paquetería básica de Word, Excel y Power Point, en contraste, 12% no lo aplica. Igualmente, destacan los autores el uso de las TIC para acceso a redes sociales es 79% principalmente Facebook e Instagram, incluye herramientas de comunicación, aplicaciones, buscadores Web y plataformas de enseñanza para el trabajo académico a distancia. Los investigadores, sostienen que la pandemia del COVID obligó a usar estas tecnologías con mayor frecuencia en las actividades académicas (Núñez et ál. 2021).

Estos avances muestran la necesidad de fortalecer los procesos de capacitación tecnológica en ámbito educativo, con énfasis en los apartados de programas profesionales, paquetes especializados, recursos en línea, edición de imagen, video y audio, lo que puede contribuir de manera significativa al fortalecimiento de la praxis educativa, haciendo más eficiente el proceso de formación profesional. Además, brinda la oportunidad para desarrollar las potencialidades del talento humano.

Conclusiones

El auge de las tecnologías y su influencia en el ámbito educativo es indiscutible, más notable luego de su impulso y utilidad durante el período de pandemia. A nivel universitario se evidencia

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

la aceptación de las TIC, dado sus múltiples beneficios en el proceso pedagógico. Sin embargo, existe debilidades en las competencias didácticas para el uso y aplicación por parte del docente, lo que evidencia vacíos entre la competencia docente y la rápida innovación y los avances de estas tecnologías, lo cual amerita de estrategias orientadas a la capacitación del docente universitario en entorno virtuales, así como también en el uso y aplicación de recursos en tecnología educativa.

Adicionalmente, se puede señalar que la rápida evolución tecnológica demanda de las instituciones educativas actualización y adecuación en políticas, programas e infraestructuras, dado que la alfabetización tecnológica en la educación universitaria transciende desde la incorporación de herramientas digitales en el proceso educativo, hasta redimensionar metodologías tradicionales de enseñanza y aprendizaje para atender efectivamente las demandas, aprovechar las oportunidades que ofrece el entorno digital, así como también el potencial del talento humano. Es necesario entonces, una efectiva integración y aplicación de las TIC en la docencia universitaria, lo que puede garantizar transiciones hacia nuevos modelos o enfoques de competencias basados en la innovación de las TIC, como elementos que de forma permanente deben estar presentes en el contexto de la educación universitaria.

Finalmente, es relevante la construcción didáctica fundada en las TIC, como catalizador en la transformación de la educación universitaria, que permita asumir los cambios y desafíos, así como responder demandas y exigencias, en función de las oportunidades y expectativas en la sociedad del conocimiento, de un mundo cada vez más interconectado.

Referencias

Arbeláez, C.D. F., Villasmil, E.J. J., y Rojas, B. M. J. (2021). Inteligencia artificial y condición humana. *Revista de Sociales*, 27(2), 502-513. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7927679

Barragán, S., R., Llorente, C. M. D. C., Aguilar, G. S. y Benítez, G. R. (2022). Autopercepción inicial y nivel de competencia digital del profesorado universitario. *Texto Livre*, 15(e36032), 1-24. https://rodin.uca.es/handle/10498/26227

Delgado, G. J. G., Macías, V.J. C. y Franco, M. E. N. (2023). Las TIC en la Educación Universitaria en Tiempos de Postpandemia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7 (5). 10-24. https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/8373/12584

Espinoza, B. M. G., Ríos, Q. M. B., Castro, V., K. L., Velasco, M. C. B., & Feijoo, M. D. A. (2024). La influencia de tecnologías emergentes en la educación superior. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(1),894–904. https://doi.org/10.56712/latam.v5i1.1641

Ferrés, P. J., Masanet, J. M. J. y Marta, L. M. C. (2013). Neurociencia y educación mediática: carencias en el caso español. *Historia y Comunicación Social*. 18. Nº Especial. 129-144. https://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/view/44317/41875

González, L. M., Rodríguez, R. A. y Padilla, C. M. T. (2022). La gamificación como estrategia metodológica en la Universidad. El caso de BugaMAP: percepciones y valoraciones de los estudiantes. *Pixell-Bit. Revista de Medios y Educación*, 63, 293-324. https://doi.org/ https://doi.org/10.12795/pixelbit.90394

Jiménez, B. I. Salamanca, E. L. A., y López, L. L. G. (2018). Implementación de entornos personales de aprendizaje para fortalecer las habilidades comunicativas. *Folios*, (47), 119-132 https://revistas.upn.edu.co/index.php/RF/article/view/7401/7553 132

López, de la S. A., Bilbao, Q. N. y Romero, A. A. (2021). Motivación y pertenencia al grupo en las Comunidades Virtuales de Aprendizaje en la universidad. Estudio comparativo. *EDMETIC Revista de Educación Mediática y TIC*, 10(2), 227-249. https://doi.org/10.21071/edmetic.v10i2.12998

Murillo, R. J., Rubio, G. S., Balda, M. M. A. y Muñoz, M. L. D. (2024). Influencia de las Tecnologías de la Información y Comunicación: Retos y Potencialidades en la Educación Superior. *Revista San Gregorio*, 1(57), 170–185. http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2528-79072024000100170&lng=en&nrm=iso&tlng=es

Niño, C. S. A., Castellanos, R. J. C. y Huerta, D. L. (2021). Implicaciones de la Covid-19 en la educación escolar; una revisión temprana de los artículos publicados en revistas académicas. *Noesis. Revista de Ciencias Sociales*, 30(59), 20-40. https://doi.org/https://doi.org/ 10.20983/noesis.2021.1.

Núñez, R.M. A., Atila, L. J. D., Banegas, R. R. A. y Esperanza, G. I. G. (2021). Predictores de la intención hacia el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) por profesores universitarios en Bolivia durante la pandemia por COVID-19. *Formación Universitaria*. 14 (6), 109-118. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062021000600109

Ortiz, G. D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 19 (2), pp. 93-110. chromeg-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846 096005.pdf

Pagès, J. (1994). La didáctica de las ciencias sociales, el curriculum de historia y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 8 (13), 38-51, https://historia1imagen.files.wordpress.com/2011/10/pages-la-didactica-de-las-cs-sociales-el-curriculum-de-historia-y-la-formacion-de-profesorado.pdf

Pérez, L. E., Vázquez, A. A., y Cambero, R. S. (2021). Educación a distancia en tiempos de COVID-19: Análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), pp. 331-350.doi: http://dx.doi.org/10.5944/ried.24.1.27855

Ramones, J. C. C., Hallal, P. C. y Lassonde, O. M. C. (2024). *El Impacto del COVID-19 en la Educación Superior.* chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://cres2018mas5.org/wp-

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

content/uploads/2024/03/EJE-8-Documento-Base-pre-CRES.pdf

Ruiz, C. B. I. (2024). *Análisis de la implementación de las estrategias pedagógicas y recursos didácticos usados en la educación Universitaria.* http://repositorio.uts.edu.co:8080/xmlui/handle/123456789/16097

Revisión curricular en la Educación Superior y sus implicaciones en la calidad docente: Desafíos para la enseñanza universitaria

Curriculum review in higher education and its mplications for teaching quality: Challenges for university education

Mário Adelino Miranda Guedes*
https://orcid.org/:0009–0002-1836 –9773
Luanda / Angola

Recibido: abril / 13 / 2025 **Aceptado:** mayo / 22 / 2025

Como citar: Francisco, C. C. (2025). Revisión curricular en la Educación Superior y sus implicaciones en la calidad docente: Desafíos para la enseñanza universitaria. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 6(12), 145-151. https://doi.org/10.59654/r2gev478

* Doctorado en Ciencias de la Educación por la ACU – Absolute Christian University. Magíster en Ciencias de la Educación por la Unixavier-Tiradentes. Licenciado en Medicina por la Universidade Jean Piaget de Angola. Profesor de Patologia General del Instituto Superior Politécnico Alvorecer da Juventude – ISPAJ, Luanda. E-mail: marioguedes1973@hotmail.com.

Resumo

La revisión curricular es un proceso dinámico y continuo que, fundamentado en los derechos humanos y el contexto social, busca mejorar la calidad educativa. Este estudio descriptivo y cualitativo —basado en análisis documental— identificó tres ejes clave: (1) transparencia y coherencia (desde su diseño hasta su impacto pedagógico y social), (2) autogestión del aprendizaje (metas definidas por los actores educativos), y (3) democraticidad (valores como justicia y respeto a la diversidad). Los resultados demuestran que la revisión curricular trasciende lo académico: promueve aprendizajes significativos, atiende necesidades educativas actuales y fomenta la integración política-social, contribuyendo a la democratización. Sin embargo, se requiere profundizar la investigación para comparar resultados y generar nuevas aportaciones científicas..

Palavras-chave: Revisión curricular en educación superior, calidad educativa y desafíos contemporáneos.

Abstract

Curriculum review is a dynamic, ongoing process grounded in human rights and contextual relevance, aimed at enhancing educational quality. This qualitative, descriptive study—based on documentary analysis—identified three key pillars: (1) transparency and coherence (from design to pedagogical/social impact), (2) self-directed learning (learner-defined goals), and (3) democratic values (justice, equity, and diversity). Findings reveal that curriculum review transcends academic discourse: it fosters meaningful learning, addresses contemporary educational needs, and promotes socio-political integration, advancing societal democratization. However, further research is needed to compare outcomes and generate new scientific contributions.

Keywords: Curriculum review in higher education: quality assurance and contemporary challenges.

Introducción

En las últimas décadas, la educación superior ha estado marcada por cambios significativos que impactaron particularmente la relación entre la Universidad y la sociedad. Es decir, las instituciones de educación superior dejaron de estar ajenas a la dinámica social para participar cada vez más en los contextos sociales, culturales, políticos y económicos en los que se insertan (Martins et al., 2016).

Fernanda (2020, p. 49) hace referencia a los factores que contribuyeron a estos cambios, centrándose en: La modificación del perfil estudiantil, la investigación sobre enseñanza y aprendizaje, la ampliación de espacios de reflexión respecto a los contextos y prácticas educativas, y la organización de las instituciones de educación superior, que se ha vuelto cada vez más compleja y con una oferta formativa más diversificada. No obstante, la idea de la enseñanza universitaria se ha pluralizado, diversificado, diferenciado y segmentado.

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

El currículo real es aquel que efectivamente se implementa en el aula, derivado de un proyecto pedagógico y de los planes de enseñanza. Se trata de una teoría basada en supuestos sociológicos y psicológicos, que integra contenidos, objetivos y estrategias puestos en práctica mediante un plan curricular. Gira en torno al desarrollo curricular, un proceso continuo y dinámico desplegado en distintas fases y niveles, cuyos pilares son el sujeto en su contexto y la plenitud de sus derechos. Sin embargo, este desarrollo consta de tres etapas: concepción, implementación (u operacionalización) y evaluación (Leite & Fernandes, 2019).

Según Pérez (2018, p. 41), en su reflexión sobre la educación superior y la necesidad de una cultura pedagógica de calidad, enfatiza ocho principios clave para una Pedagogía Universitaria transformadora y emancipadora:

Transparencia y coherencia, relevancia y reflexividad de la acción pedagógica, democratización, con énfasis en valores de ciudadanía democrática, justicia, respeto a la diferencia, y libertad de pensamiento y expresión, comunicación, debate de ideas y negociación de decisiones, colaboración y apoyo mutuo, autoevaluación, creatividad e innovación personal, visión pluridisciplinar e interdisciplinar del conocimiento y la realidad.

Este estudio buscó demostrar la importancia de diseñar e implementar un currículo que fomente: La adquisición de conocimientos en la educación superior, el desarrollo de habilidades prácticas en el aula, y la internalización de valores y creencias positivas. El currículo se erige como la herramienta fundamental para moldear el desarrollo integral de los valores, resultando indispensable para el docente de este subsistema educativo al desafiarle a construir una enseñanza innovadora y transformadora.

Metodologia

Es una nvestigación descriptiva, bibliográfica y documental con enfoque cualitativo, en la cual se buscó analizar las implicaciones de la revisión curricular en la calidad de la educación superior. Este estudio se derivó de una revisión documental cuyo objetivo es destacar la importancia de la revisión curricular en la enseñanza superior, enfatizando los principios que sustentan la Pedagogía universitaria.

Según Severino (2017, p. 124), la investigación bibliográfica es aquella que se realiza a partir de registros disponibles, producto de investigaciones previas, en documentos impresos como libros, artículos, tesis, entre otros.

Los trabajos que constituyeron el fundamento técnico-científico de este estudio fueron leídos en su totalidad, seleccionándose posteriormente aquellos cuya temática demostró mayor relevancia para los propósitos de la investigación. Se incluyeron en el análisis todos los trabajos -"artículos científicos, publicaciones periódicas, revistas, informes y reseñas que abordaron la temática en cuestión".

Fueron excluidos todos aquellos trabajos que, tras una lectura exhaustiva e integral, no estaban contextualizados, carecían de actualidad o cuyo enfoque no presentaba relevancia alguna para los objetivos del estudio. Se realizó un análisis e interpretación cualitativa de los resultados, los cuales fueron discutidos mediante la comparación de perspectivas de diversos autores y descriptores que examinaron este fenómeno desde múltiples enfoques.

En cuanto a las consideraciones éticas, este estudio cumplió con los requisitos científicos y didácticos en todas sus etapas de desarrollo, desde su concepción inicial, identificación de la problemática, selección metodológica hasta la recolección de información.

Resultados y discusión

El concepto de currículo en la educación se ha ido transformando a lo largo del tiempo y diferentes corrientes pedagógicas son responsables de abordar su dinámica y funciones. El currículo, más que una simple enumeración de contenidos y directrices a ser trabajados en el aula por los profesores a lo largo de las diferentes fases de la vida escolar de los estudiantes, es también una construcción histórica y cultural que sufre, con el tiempo, transformaciones en sus definiciones.

Se constató en los diversos análisis realizados a lo largo de los trabajos seleccionados después de una lectura integral que la revisión curricular como herramienta crucial en la mejora de la calidad de la enseñanza, se fundamenta en la contribución de los paradigmas que sustentan el desarrollo curricular. En este pensamiento, a la luz de la perspectiva de Campani et al. (2022), la innovación curricular debe ser un desafío para las instituciones de educación superior, debiendo, sin embargo, ser encarada como herramienta de transformación didáctico-pedagógica y social.

Según Slomski et al. (2020), el desarrollo del proceso de revisión curricular debe estar basado en el análisis de las teorías curriculares, como líneas orientadoras para la construcción de la reforma curricular, tales como: las teorías tradicionales o técnicas promovidas en la primera mitad del siglo XX por John Franklin, que asociaba las disciplinas curriculares a una cuestión permanente mecánica, en la cual el sistema educativo estaría conceptualmente vinculado al sistema industrial, fundamentadas en los paradigmas de la administración científica del Taylorismo; la teoría crítica del currículo basada en la concepción Marxista y también en los idearios vinculados a autores de la Escuela de Frankfurt, notablemente Theodor Adorno, y de la nueva Sociología de la Educación como Pierre Bourdieu.

De acuerdo con Pérez (2018, p. 41) en su reflexión sobre la enseñanza superior y de la necesidad de una cultura pedagógica de calidad, enfatiza ocho principios que gravitan en torno a la Pedagogía Universitaria transformadora y emancipadora: Coherencia, basada en la formación que la orienta, así como la naturaleza de los contenidos disciplinares y con los métodos de evaluación; Relevancia, con énfasis en la movilización y promoción de saberes, salvaguardando la realidad socio-profesional, y perspectiva el currículo de forma articulada; Reflexividad, ella refiere que la acción pedagógica promueve el pensamiento divergente.

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

La perspectiva de Pérez en su reflexión sobre la enseñanza superior y de la necesidad de una cultura pedagógica fue corroborada por Vallejo (2016), teniendo como referencia la democraticidad de la enseñanza superior afirmando que la acción pedagógica se asienta en valores de una ciudadanía democrática, sentido de justicia, respeto por la diferencia, libertad de pensamiento y expresión, comunicación y debates de ideas, negociación de decisiones, colaboración e interayuda.

Según Sabia et al. (2023), citando a Pérez, la autodetección así como la creatividad e innovación crean bases no solamente para la implementación de acciones pedagógicas vinculadas en actitudes y capacidades de autogestión del aprendizaje, desarrollan igualmente espacios de intervención socio-profesional con base en el conocimiento de la realidad, identificación de problemas, análisis de su relevancia, creando condiciones para el desarrollo de proyectos de intervención social con base en los pilares que sustentan la vida de la Universidad.

Este estudio pretendió demostrar la importancia de la concepción e implementación de un currículo que incentive la adquisición de conocimientos, habilidades, desenvoltura en las habilidades en aulas, además de valores y creencias positivas, una vez que el currículo constituye el mejor medio para que sea posible atribuir forma al desarrollo global de los valores, se torna una herramienta indispensable.

Los resultados de esta investigación nos permiten lanzar nuevas miradas en el abordaje de la temática referente al fenómeno en análisis debido a la pertinencia que este encierra en la promoción de una enseñanza superior cuya calidad se recomienda, que integra la explicitación de los presupuestos y finalidades de formación que la orientan, de la naturaleza de la metodología seguida, de los procesos, recorridos de aprendizaje y de los parámetros de evaluación adoptados.

Consideraçiones finales

El currículo es la parte de inspiración para la planificación de las prácticas diarias de las instituciones de enseñanza Superior, de los profesores, como también el compromiso para con los estudiantes, pues, los mismos necesitan y deben ser escuchados, sólo así el aprendizaje será considerado democrático.

Este artículo tuvo como objetivo profundizar las discusiones y resaltar el debate en torno a los cambios curriculares y sus implicaciones en la calidad de enseñanza superior, para de ese modo señalar el modelo y la práctica curricular capaces de orientar el trabajo educativo con vistas a posibilitar aprendizajes significativos y visando atender las necesidades educacionales contemporáneas.

Después del estudio realizado, se observó que algunas consideraciones pueden ser realizadas tales como: Desarrollar un currículo de formación de profesionales para mayor perfeccionamiento del pensamiento del estudiante y de su aprendizaje en aulas. Es necesario programar el currículo de formación de profesores para que sea posible analizar su eficacia. En el presente

estudio fue notorio que, a lo largo de las varias reflexiones efectuadas por autores, hay una preocupación clara de establecerse conceptos sobre el papel que desempeña el currículo mientras herramienta de extrema importancia en la forma de encarar el fenómeno de educación y enseñanza.

Quedó aquí igualmente expresado, que al profesor, es preciso no sólo conocer los temas concernientes al currículo de sus áreas de actuación, como también el sentido expreso por su orientación curricular. En el contexto de la educación superior, el abordaje de la problemática de la revisión curricular es un proceso que no se agota en el ámbito de mera discusión académica, pero ella debe estar volcada para una integración política, social en el contexto del papel que este desempeña en el proceso de ciudadanía y democratización de la sociedad.

Cualquier proceso de revisión curricular que pueda contribuir de manera positiva para la calidad de enseñanza superior debe ser dotado de: Intencionalidad que se asienta en los presupuestos y finalidades relativa a la educación formal versada en la perspectiva científica, cultural, técnico-profesionalizante, personal y social. La transparencia que se basa en la explicitación de las finalidades y presupuestos de formación, orientación, naturaleza metodológica de los procesos de aprendizaje y de los parámetros de evaluación adoptada;

De la coherencia basada en las posibilidades de formación a orientar, de la naturaleza de los contenidos disciplinares y con los métodos de evaluación. La relevancia se asienta en la integración de las expectativas, necesidades, ritmos e intereses diferenciados, movilizando y promoviendo saberes y experiencias relevantes. La democraticidad asentada en los valores de una ciudadanía democrática, sentido de justicia, respeto por la diferencia, libertad de pensamiento y expresión, debates de ideas, negociación en la toma de decisiones, colaboración e interayuda. Se puede concluir que la necesidad de revisión curricular en la enseñanza superior es un imperativo no sólo académico, pero es extensivo en el ámbito socio profesional, para que la Universidad cumpla con su papel social en el dominio de la enseñanza, aprendizaje, investigación científica y extensión universitaria.

Sugerencias

En función de la importancia que la temática inherente a la revisión curricular presenta en el proceso de innovación pedagógica así como del impacto que encierra en la inclusión escolar, democratización de la enseñanza, integración socio-profesional y desarrollo de la sociedad, se sugiere la realización de más estudios en este ámbito, utilizando otras teorías y otras muestras y técnicas de estudio, con vista a establecer futuras comparaciones así como la evaluación de tendencia del fenómeno en análisis.

Referencias

Campani, A., Silva, R. M. G., e Silva, M. do S. S. (2022). inovação curricular no ensino superior: desafios e possibilidades. *Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara*, 23(1), 785–797Brasil.

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13015

Fernanda, M. (2020). *Formação acadêmica no currículo.*

Leite, C., y Fernandes, P. (Coords.). (2019). *Currículo, avaliação, formação e tecnologias educativas (CAFTe): Contributos teóricos e práticos. IIº Seminário internacional.* Faculdade de Psicologia da Universidade do Porto. https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/132285/2/371138.pdf

Martins, R. R., Augusto, L. L. y Pinheiro, S. C. de L. (2016). O processo de reforma curricular do curso de Pedagogia de uma Universidade do estado de Minas Gerais e seus efeitos em relação ao estágio curricular. *UEMG*, 4(1), 27-49. https://revistas.ufrj.br/index.php/pgpu/article/view/27992

Pérez, M. (2018). *Didática e currículo: A Didática geral como campo de conhecimento.* Universidade Internacional Iberamericana.

Sabia, C. P. P., Varani, A., dos Anjos, T. D., & dos Anjos, N. D. (2023). Qualidade da educação e avaliação: dimensões, tensões e perspectivas. *Cad. CEDES*, 43 (121), 124-133, https://www.scielo.br/j/ccedes/a/YThtY89pCZccvS9K7xcMBsQ/

Severino, A. J. (2017). *Metodologia do trabalho Cientifico.* 24ª edição. PUC – Rio de Janeiro, Brasil.

Slomski, V. G., Silva, A. C. R., Gomes, S. M. S., y Guimarães, I. P. (2020). Mudanças curriculares e qualidade de ensino: Ensino com pesquisa como proposta metodológica para a formação de contadores globalizada. *Revista de Contabilidade e Organizações*, 4(8), 160-188. https://www.redalyc.org/journal/2352/235216395008/html/

Vallejo, A. (2016). *Orientação educativa e tutoria: A classificação dos modelos na orientação educativa.* FUNIBER, Barcelona, Espanha.

BY NC SA

Implementación de la Inteligencia Artificial: Una estrategia para la planificación y evaluación del aprendizaje

Implementation of artificial intelligence: A strategy for learning planning and evaluation

Recibido: mayo / 6 / 2025 **Aceptado:** mayo / 25 / 2025

Como citar: Mejía, R. S. A. (2025). Implementación de la Inteligencia Artificial: Una estrategia para la planificación y evaluación del aprendizaje. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 6(12), 153-166. https://doi.org/10.59654/5b86nv09

* Master en Docencia Universitaria, Universidad de Tecnología y Comercio (UNITEC). Licenciado en Ciencias de la Educación con mención en Informática Educativa, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN). Licenciado en Electrónica, UNAN. Profesor de Matemática, Física, Informática, Electrónica, Circuitos Digitales, Universidad de Tecnología y Comercio, Nicaragua. Email: sabanagrande2003@yahoo.es

Resumen

Esta investigación es relevante por analizar cómo docentes universitarios en Nicaragua utilizan tecnologías emergentes, en la planificación y la evaluación del aprendizaje. El presente estudio buscaba identificar el grado de uso de la IA por parte del profesorado, así como las herramientas más empleadas. Se utilizó un enfoque cualitativo de tipo descriptivo, utilizando encuestas y entrevistas a una muestra de 30 docentes de educación superior. Los datos fueron procesados mediante análisis estadístico y categorización temática. Los resultados revelaron que el 62.5 % de los docentes posee conocimientos básicos sobre IA, y un porcentaje similar ya la utiliza en la planificación y evaluación. *ChatGPT* fue la herramienta más empleada. Se identificaron beneficios como ahorro de tiempo, mejora en la calidad educativa y personalización del aprendizaje. Se recomienda implementar cursos de formación en modalidad *B-learning*, para garantizar una adopción más amplia y responsable de la IA en la educación superior.

Palabras clave: *B-learning*, Evaluación de aprendizajes, Inteligencia artificial, Planificación educativa, Tecnologías emergentes.

Abstract

This research is relevant because it analyzes how university professors in Nicaragua use emerging technologies in learning planning and assessment. This study sought to identify the degree of AI use by faculty, as well as the most commonly used tools. A descriptive qualitative approach was used, utilizing surveys and interviews with a sample of 30 higher education professors. The data were processed through statistical analysis and thematic categorization.The results revealed that 62.5% of professors have basic knowledge of AI, and a similar percentage already use it in planning and assessment. ChatGPT was the most commonly used tool. Benefits were identified such as time savings, improved educational quality, and personalized learning. It is recommended to implement B-learning training courses to ensure broader and more responsible adoption of AI in higher education.

Keywords: B-learning, Learning evaluation, Artificial intelligence, Educational planning, Emerging technologies.

Introducción

En el ámbito de la educación universitaria, la adopción de herramientas tecnológicas, especialmente la IA, se ha convertido en una tendencia en auge que promete revolucionar las prácticas de enseñanza. Sin embargo, es fundamental investigar cómo los docentes están integrando la IA en sus procesos de planificación y evaluación del aprendizaje. Esto implica examinar el grado de conocimiento, apropiación y uso de estas tecnologías, así como las estrategias concretas que utilizan para diseñar actividades didácticas, personalizar la enseñanza y evaluar el progreso de los estudiantes.

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

La IA puede definirse como "el estudio de agentes que reciben percepciones del entorno y llevan a cabo acciones para cumplir objetivos" (Poole et al., 2022, p. 3). En otras palabras, la IA busca crear programas y máquinas capaces de exhibir un comportamiento aparentemente inteligente similar al de los humanos (Rubio et al., 2021).

Esta investigación se alinea con el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4, que busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Se centra en el uso de la inteligencia artificial para mejorar la calidad educativa en las universidades. Además, está relacionada con las políticas y programas nacionales de Nicaragua, como el Plan Nacional de Desarrollo Humano (PNDH), que prioriza la modernización y transformación del sistema educativo a través de la incorporación de tecnologías innovadoras para fortalecer tanto la calidad como la accesibilidad de la educación.

Es así como, el uso de la tecnología ha evolucionado a lo largo de los años, lo que ha llevado al desarrollo de la IA, entendida como la capacidad de las máquinas para lidiar y adaptarse a situaciones emergentes, resolver problemas, responder preguntas, diseñar planes y realizar varias otras funciones que requieren cierto nivel de inteligencia inherente a los seres humanos (Rouhiainen, 2018). Otros investigadores la definen como el estudio del comportamiento de la inteligencia en seres humanos, animales y máquinas que se esfuerza por convertir dicho comportamiento en un artefacto, como computadoras y tecnologías relacionadas con la computadora (Ponce et al., 2014). A partir de estas definiciones, la IA representa el resultado de innovaciones tecnológicas que permiten a las computadoras realizar funciones similares a las humanas. En el ámbito educativo, la IA se ha integrado como una herramienta clave para optimizar la planificación y evaluación de los aprendizajes facilitando procesos más eficientes y personalizados.

A nivel internacional la IA proporciona el potencial necesario para abordar algunos de los desafíos mayores de la educación actual, en este contexto, las universidades tanto públicas como privadas, ha promovido diversos cursos cortos sobre el uso de tecnologías emergentes como la IA, pero todavía existen muchos vacíos en los docentes de cómo ésta puede incorporarse en la planificación y evaluación de los aprendizajes.

Esta investigación es de gran importancia, ya que se analizará como los docentes de la educación superior están utilizando las tecnologías emergentes, como la inteligencia artificial, utilizada para el proceso de planificación y evaluación de los aprendizajes

En este escenario, los docentes enfrentan la necesidad de adaptar sus enfoques pedagógicos a las nuevas herramientas digitales, lo que implica un proceso de capacitación y ajuste en sus metodologías. A pesar de los beneficios potenciales de la IA, como la personalización del aprendizaje y la optimización de la gestión educativa, su integración efectiva en la planificación y evaluación del proceso educativo depende de su implementación responsable y ética. En particular.

Todo lo anterior es sustentado por la Unesco, debido a que la IA puede transformar profundamente el sector educativo, desde la gestión hasta las metodologías de enseñanza, siempre que se utilice de manera responsable y ética, debido a que la IA no solo es una herramienta, sino una aliada integral en el proceso de enseñanza-aprendizaje, promoviendo competencias digitales.

El contexto de este estudio es un momento en el que los docentes universitarios en Nicaragua, como muchos otros países, se están adaptando al uso de la inteligencia, como muchos otros países, se están adaptando al uso de la IA. Este proceso refleja cambios importantes provocados por el rápido desarrollo de herramientas digitales que están transformando la forma en que enseñamos. La integración de la IA en entornos universitarios presenta tanto un desafío como una oportunidad para la innovación en la planificación y evaluación de la investigación, promoviendo una educación más efectiva y personalizada adaptada a las necesidades del siglo XXI.

Resulta crucial comprender cómo los docentes están adaptando sus enfoques pedagógicos de planificación y evaluación haciendo uso de la IA de manera ética y efectiva, lo cual tiene un impacto directo en la calidad educativa.

El objetivo de este estudio es realizar un análisis de la integración de nuevas tecnologías, como la IA, como herramienta en el currículo y proceso de evaluación utilizado por los docentes universitarios nicaragüenses. Este estudio explora cómo los docentes utilizan la inteligencia artificial en su práctica pedagógica, analiza su impacto en la mejora de la enseñanza y el diseño de evaluaciones más efectivas basadas en un entorno universitario.

Es así como la incorporación de la IA en los procesos de planificación y evaluación por parte de los docentes mejorará significativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación de estos, pero esto se logrará si cada uno de los docentes implementan de forma ética y responsable cada una de las actividades diseñadas haciendo uso de las tecnologías existentes para ser implementadas en el aula de clase, para lograr un aprendizaje significativo de cada uno de los estudiantes.

A nivel internacional, En el año 2024, Patricio Bustamante, Experto en Implementación de plataforma de venta de cursos online y desarrollo de soluciones basadas en automatización e inteligencia artificial en su escrito *Inteligencia Artificial en Evaluación Educativa: Cómo está transformando el aprendizaje*, manifiesta que la integración de la IA en la educación está reformulando los paradigmas tradicionales de enseñanza y evaluación, pavimentando una senda hacia metodologías de aprendizaje ajustadas a las capacidades únicas y ritmos de cada estudiante. Es evidente que la llegada de la IA al campo educativo no es simplemente una tendencia tecnológica, sino una verdadera transformación que toca los cimientos del sistema educativo tradicional, promoviendo la eficiencia y la justicia en las pruebas y exámenes."

En el 2023, Rómulo Hernán Banegas Ullauri, en su artículo *Optimización de la inteligencia ar*ti-

© 2024, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

ficial en la educación a través de estrategias docentes eficaces manifiesta que las estrategias docentes eficaces respaldadas por la inteligencia artificial, como la personalización del aprendizaje y el uso de sistemas de tutoría inteligente. Estas estrategias demostraron mejorar el rendimiento académico y la motivación de los estudiantes. El uso de la IA en entornos educativos mostró un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes. Los estudiantes que participaron en entornos respaldados por la inteligencia artificial evidenciaron un mayor compromiso y un mejor rendimiento en comparación con aquellos en entornos tradicionales.

A nivel nacional, son escasos los estudios realizados sobre este tema. Entre ellos, se destacan las investigaciones de Sambola (2023), Ordoñez y Sambola (2023), Romero (2022) y Fletes (2021), las cuales coinciden en señalar que se trata de un asunto complejo en el ámbito educativo, que plantea un desafío para autoridades, docentes y estudiantes en cuanto al uso ético y responsable de las IA.

La IA promete mejorar la calidad de la educación en todos los ámbitos y niveles haciendo que el aprendizaje sea más personalizado, adaptándose a las variadas necesidades de los estudiantes (Ocaña et al., 2019). Para ello es necesario lograr una combinación entre las actividades cotidianas, interacción con otras personas y la aplicación de las herramientas digitales, entendiendo las diferencias y limitaciones de cada individuo.

Así, también, los docentes utilizan herramientas innovadoras en su vida laboral y podemos decir que desde la experiencia se da relevancia de utilizar métodos y técnicas que van de la mano con la era tecnológica. Vera (2023) concluye que los docentes valoran la eficiencia, personalización y retroalimentación que se logra mediante la IA, sin embargo, se subraya la importancia de un uso responsable para asegurar una educación de calidad.

Esta investigación se hizo para indagar como los docentes de la educación superior están integrando la inteligencia artificial en su planificación y evaluación de los aprendizajes, una vez indagado todo lo referente al uso, crear planes que fortalezcan el uso de la IA, en los métodos de enseñanza de los docentes.

Metodología

La presente investigación empleó un enfoque cualitativo de naturaleza descriptiva, encaminado a conocer cómo aprovechan los docentes universitarios en Nicaragua la IA para los procesos de planificación y evaluación de los aprendizajes.

Se recopiló la información mediante entrevistas semiestructuradas y encuestas a docentes universitarios de diferentes disciplinas. El objetivo de esta investigación fue indagar como los docentes están haciendo uso de la IA para su planificación y evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes mediante el uso de la IA en el entorno educativo. También se recopilo ejemplos de prácticas pedagógicas en las que se ha hecho algún esfuerzo para emplear herramientas basadas en IA.

"En los estudios descriptivos el investigador debe ser capaz de definir, o al menos visualizar, qué se medirá (conceptos, variables, componentes, entre otras.) Y sobre qué o quiénes se recolectarán los datos (personas, grupos, comunidades, objetos, hechos, etc.)" (Nieto, 2018, p. 2).

Este estudio se realizó de la siguiente manera. Primeramente, se realizó una encuesta en la plataforma *Google Form*. La encuesta consistió en un total de 6 preguntas cerradas donde se preguntó de forma generan cuál era su conocimiento de la IA, y como las estaban aplicando en el aula de clase, también cuáles aplicaciones habían utilizado, adema se preguntó, si poseían herramientas tecnologías en sus hogares para implementarla, otra pregunta general que se hizo fué ¿Con qué frecuencia usaban la IA? y las actividades que más realizaban con las aplicaciones y 3 preguntas abiertas donde el docente exprese con sus propias palabras los beneficios clave de utilizar la IA para planificar y evaluar el aprendizaje, como utiliza estas herramientas en el salón de clase, y como le están dando resultado.

Después de validar la encuesta y la entrevista se procedió a seleccionar la población de 70 docentes que imparten clases a nivel universitario. De esta población se tomó una muestra de 30 docentes, el muestreo, según (Mata et al, 1997, p.19) es el método utilizado para seleccionar a los componentes de la muestra del total de la población. "Consiste en un conjunto de reglas, procedimientos y criterios mediante los cuales se selecciona un conjunto de elementos de una población que representan lo que sucede en toda esa población"

Como criterios de selección se estableció a todo aquel docente que participo de manera voluntaria en la encuesta que se les compartió a través de los grupos de *WhatsApp*, así como de forma personal.

Por último, se realizó el análisis mediante la estadística descriptiva, a través de esta se calculó la frecuencia según las respuestas brindadas por los docentes. Los datos cuantitativos se trabajaron con el programa Excel de Office para obtener análisis porcentual, las tablas y los gráficos. En cuanto al análisis cualitativo se agruparon las categorías por ejes temáticos según las respuestas que otorgaron los informantes. El análisis cuantitativo permitió resumir las respuestas de las entrevistas con los profesores. Este proceso facilitó la identificación de patrones y tendencias destacando los usos clave de la IA en la planificación y evaluación educativa. Una vez procesado los datos se llegó a conclusiones y recomendaciones sobre el conocimiento y aplicación de la IA que tienen los docentes universitarios en la planificación y evaluación de los aprendizajes.

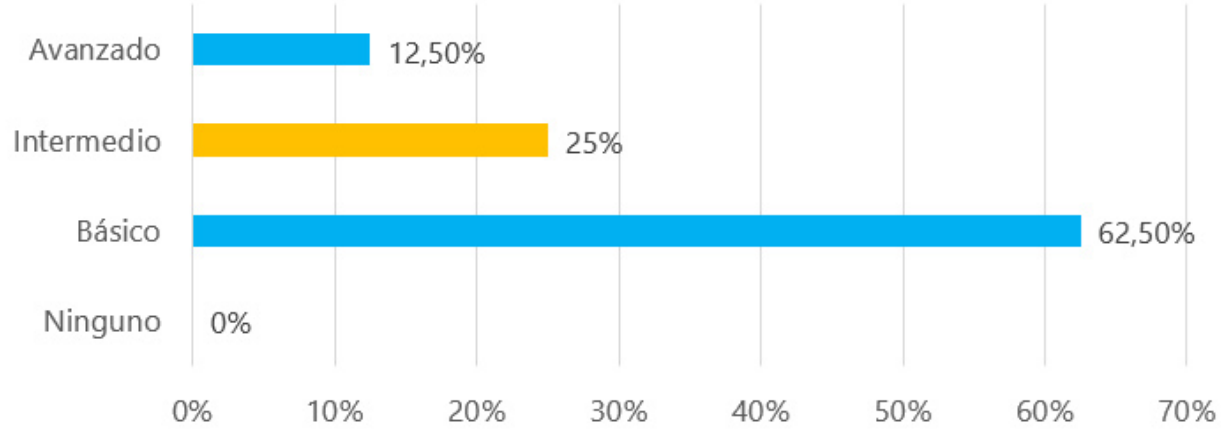
Resultados

El análisis de los resultados obtenidos a partir de la encuesta aplicada permite identificar el nivel de conocimiento que poseen los docentes universitarios sobre la IA, aspecto fundamental para comprender su grado de preparación frente a los desafíos tecnológicos actuales en la educación superior.

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

Figura 1

Nivel de conocimiento sobre Inteligencia Artificial por parte de los docentes.

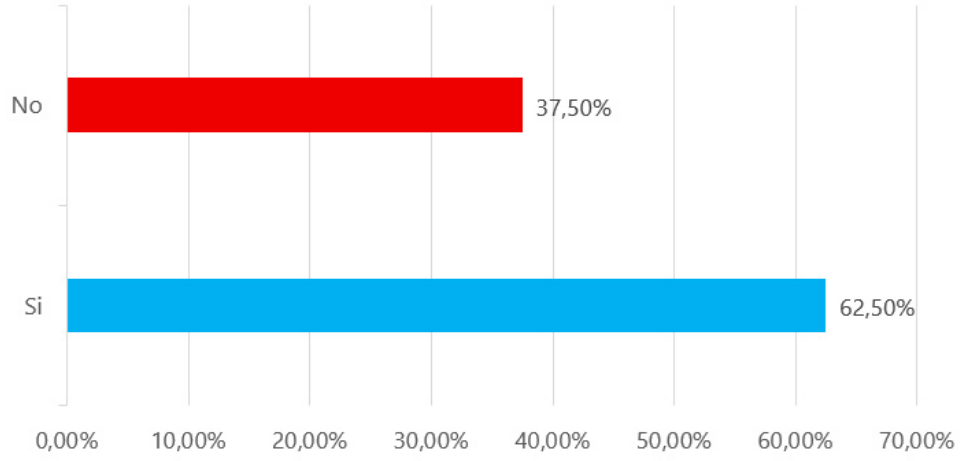


Nota: Mejía (2024).

La figura 1 muestra el porcentaje del nivel de conocimiento sobre IA entre los encuestados los cuales revelan tendencias claras: el 62.5% se ubica en un nivel básico, lo que indica una familiaridad limitada con el tema. Por su parte, el 25% alcanza un nivel intermedio, demostrando mayor comprensión y uso de la IA. Solo un 12,5% posee conocimientos avanzados, lo que refleja un dominio más profundo de la tecnología. Es relevante destacar que ningún participante indicó carecer de conocimientos (0% en "Ninguno"), lo que sugiere un interés generalizado por la IA.

Figura 2

Docentes que han recibido formación sobre inteligencia artificial aplicada a la educación.

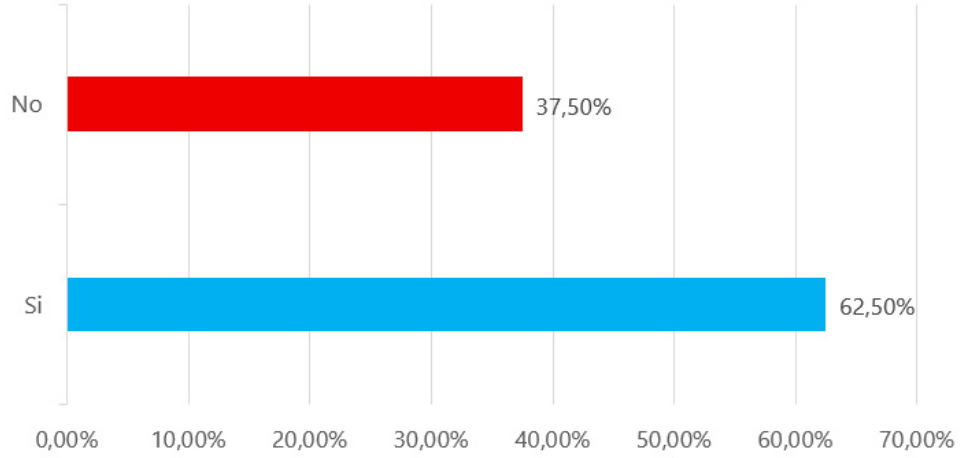


Nota: Mejía (2025).

La Figura 2 muestra el porcentaje de capacitación que han recibido los decentes, se observa que un 62,5 % de los docentes han recibido capacitación en herramientas de IA, y un 37,5 % no han recibido, esto es muy satisfactorio ya que un buen porcentaje de los docentes la recibido, pero se debe seguir impulsando los planes de capacitación sobre el uso de la IA aplicada a la planificación y evaluación de los aprendizajes.

Figura 3

Utilización de herramientas de IA para la planificación y evaluación de aprendizajes en el ámbito educativo



Nota: Mejía (2025).

La Figura 3 muestra el uso de herramientas de IA por los docentes de educación superior, muestra que un 62,5 % de los docentes las emplean para planificar y evaluar el aprendizaje de sus estudiantes, lo que indica una adopción relativamente alta de estas tecnologías en el ámbito educativo. Este dato sugiere que muchos educadores están reconociendo el valor de la IA como una herramienta para optimizar y personalizar los procesos pedagógicos, facilitando una evaluación más eficiente y una planificación más precisa. Mientras que solo un 37,5 % no la utilizan. Aunque la mayoría de los docentes ya han incorporado herramientas de IA en su labor educativa, aún queda un segmento considerable que no lo ha hecho, lo que resalta la importancia de continuar promoviendo su uso y entendimiento en el ámbito educativo.

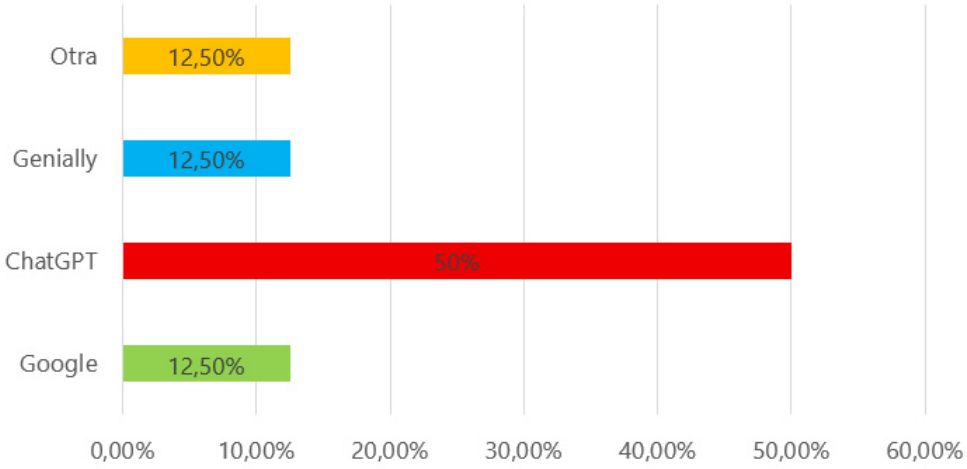
La Figura 4 muestra las herramientas de IA que los docentes de educación superior emplean para la planificación y evaluación del aprendizaje de sus estudiantes. Según los datos, un 57 % de los docentes optan por utilizar *ChatGPT*, lo que indica una fuerte preferencia por esta herramienta en particular. Este dato refleja la confianza y efectividad que muchos educadores perciben en *ChatGPT* como un apoyo para la elaboración de contenidos, la resolución de dudas o la personalización del aprendizaje.

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

Por otro lado, una proporción significativa de docentes también hace uso de otras herramientas como *Google* y *Genially*, entre otras, para complementar su práctica educativa. Estas herramientas son reconocidas por su capacidad para facilitar la creación de material didáctico interactivo y la evaluación continua.

Figura 4

Herramientas de IA utilizadas para la planificación y evaluación de los aprendizajes.



Nota: Mejía (2025).

Tabla 1

Resumen de las ventajas del uso de IA en la planificación y evaluación del aprendizaje por parte de los docentes.

Resumen de ventajas del Uso de IA en la planificación y evaluación del aprendizaje por parte de los docentes.
Son de mucha ayuda porque logran generar alternativas de aprendizaje.
Pueden servir como una guía para la aplicación de estrategias y metodologías.
Permite una mejor planificación y valoración de los conocimientos adquiridos por los estudiantes.
Minimizan el tiempo en algunos procesos de planificación.
Mejor planificación y evaluación de los aprendizajes.
Pueden ofrecerse más actividades didácticas, de ejercicios, y variados.

Nota: Mejía (2025).

La Tabla 1 muestra un resumen de las principales ventajas que posee el uso de la IA brindadas por cada uno de los docentes de la educación superior que participaron en la entrevista, donde

manifiestan que las herramientas de inteligencia artificial son útiles en la planificación y evaluación de los aprendizajes, también generar alternativas de aprendizaje, optimizan el tiempo y mejoran la calidad del proceso de aprendizaje. Uno de los beneficios clave es que se reduce el tiempo de planificación y evaluación, lo que permite a los profesores centrarse más en la interacción directa con los estudiantes y en implementar estrategias de enseñanza efectivas.

Discusión

Con el desarrollo de la IA, es necesario estructurar un programa de formación del profesorado que permita generar pensamiento crítico, para que el estudiante pueda comprender los hechos que ocurren en el mundo, y que no se camine de manera irreflexiva y buscando recursos que limiten la razón; como lo explica (Chomsky , 2001). En este contexto, aunque el 62% de los docentes ha recibido capacitación en herramientas de IA, lo cual es un avance significativo, aún persiste un 38% sin formación. Esta brecha evidencia la urgencia de ampliar e intensificar los programas de capacitación, con el fin de promover un uso más consciente, generalizado y efectivo de la IA en el ámbito educativo.

De acuerdo con Barrios-Tao et al. (2021), los docentes pueden diseñar evaluaciones que fomenten el pensamiento crítico y creativo, habilidades que no pueden ser fácilmente replicadas por herramientas de IA. Sin embargo, a pesar de este potencial, los niveles de conocimiento sobre IA entre el profesorado siguen siendo limitados: el 62.5 % de los docentes encuestados declara tener un nivel básico, mientras que solo el 12.5 % posee conocimientos avanzados. Esta situación pone de manifiesto la necesidad urgente de fortalecer la formación docente en el uso de la IA, con el fin de ampliar su comprensión y aprovechamiento efectivo en el contexto educativo.

Por otra parte, el uso de modelos de IA ha tenido un gran impacto en la educación, incluyendo mejoras en la eficiencia, el aprendizaje personalizado y global, mejoras en la administración y en la generación de contenidos inteligentes (realidad virtual, robótica, archivos audiovisuales o tecnología 3D) (Chen, Xie et al., 2020); En este contexto se observa que un 62.5% de los docentes ya utiliza herramientas de IA para planificar y evaluar los aprendizajes, lo que refleja un nivel de adopción positivo ya que esto les permite dedicar más tiempo a las consultas y reforzamiento de los conocimientos de sus estudiantes. Sin embargo, No obstante, un 37.5% aún no incorpora estas herramientas en su práctica docente, lo cual subraya la necesidad de promover su inclusión efectiva, especialmente en áreas clave como la planificación y la evaluación educativa.

El *ChatGPT* puede asistir a los educadores en diversas tareas, incluyendo la creación de materiales educativos, planificación de lecciones, evaluación de estudiantes y diseño de actividades didácticas. Estas capacidades no solo permiten a los docentes ahorrar tiempo, sino que también promueven un aprendizaje más personalizado y centrado en el estudiante (Vincent -Lancrin & van der Vlies, 2020; Martínez, Billelabeitia y Melero, 2023), con base en lo anterior, no es sorprendente que *ChatGPT* sea la herramienta preferida por los docentes uni-

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

versitarios para la planificación y evaluación de los aprendizajes, con un 57 % de aceptación. Otras herramientas, como *Google* y *Genially*, cuentan con solo un 14 % de preferencia, lo que pone de manifiesto la utilidad percibida de *ChatGPT* en la mejora del proceso educativo.

Por su parte, Ayuso y Gutiérrez (2022) sostienen que la IA en el ámbito educativo tiene el potencial de adaptar los métodos de enseñanza a las necesidades individuales de los estudiantes, lo que contribuye a una mayor efectividad en el aprendizaje. En línea con esta visión, los docentes destacan diversas ventajas percibidas en el uso de herramientas basadas en IA, entre las que se incluyen la optimización del tiempo, la mejora en la calidad de los procesos de planificación y evaluación, así como la generación de alternativas de aprendizaje más personalizadas. Asimismo, se valora especialmente la capacidad de la IA para ofrecer orientaciones en cuanto a estrategias metodológicas y actividades didácticas variadas, lo que refuerza su utilidad en la práctica educativa.

La IA ofrece un gran potencial para mejorar la eficiencia y la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación, al proporcionar al docente elementos que le ayudaran a planificar y evaluar mejor los conocimientos de sus estudiantes.

La implementación de la IA en la evaluación educativa ofrece beneficios significativos tanto para los estudiantes como para los docentes. Los estudiantes se benefician de una retroalimentación instantánea y personalizada, así como de evaluaciones adaptadas a su nivel de competencia. Por su parte, los docentes se benefician de una reducción de la carga de trabajo y acceso a información valiosa para la toma de decisiones educativas

Conclusiones

La mayoría de los docentes poseen un mayor conocimiento sobro el uso del ChatGPT, la cual les permite hacer planificaciones y evaluaciones de los aprendizajes de los estudiantes.

Con respecto a otra herramienta de IA, estos poseen solo un conocimiento básico de su uso.

Existe un buen porcentaje de docentes que han recibido capacitación sobro la implementación de la AI aplicada a la planificación y evaluación, pero todavía existe un 37.5 % de docentes pendientes de capacitación en IA.

Los docentes destacan varias ventajas del uso de IA, como la optimización del tiempo, la mejora de la calidad en la planificación y evaluación, y la creación de alternativas de aprendizaje. Estas ventajas demuestran el potencial de la AI para hacer más eficiente el proceso educativo y proporcionar experiencias de aprendizaje más personalizadas y efectivas.

Se debe implementar un curso general basado en la utilización de la IA, donde el docente se apropie y conozca que herramienta debe de utilizar para su planificación y la evaluación de los aprendizajes para lograr el 100% de docentes capacitados en IA. Este curso debe de ser en

modalidad *B-learning* ya que este es un modelo educativo que combina la enseñanza presencial con la virtual logrando de esta manera una mejor participación de cada uno de los docentes.

Es necesario un enfoque equilibrado y crítico en la implementación de la IA en la educación, para garantizar que los educadores y los estudiantes entiendan los beneficios y los límites de esta tecnología y puedan utilizarla de manera efectiva para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por tanto, se hacen las siguientes recomendaciones para las instituciones de educación superior: (a) Desarrollar políticas y estrategias claras para la integración de la IA en la educación, que incluyan la identificación de objetivos claros y la evaluación de los beneficios y riesgos. (b) Proporcionar a los educadores la capacitación necesaria para utilizar la IA de manera efectiva y ética en el aula. (c) Fomentar la colaboración entre educadores e investigadores de IA para garantizar que la tecnología se adapte a las necesidades de los sistemas educativos. (d) Realizar investigaciones rigurosas y evaluaciones continuas de la implementación de la IA en la educación para medir su efectividad y garantizar su mejora continua.

Referencias

Ayuso, D.; y Gutiérrez, P. (2022). La Inteligencia Artificial como recurso educativo durante la formación inicial del profesorado. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(2), 347–362. https://doi.org/10.5944/ried.25.2.32332

Banegas, U. R. H., Guachun, G. B. F. y Sarmiento, I. J. H. (2023). Optimización de la inteligencia artificial en la educación a través de estrategias docentes eficaces. *Revista InveCom*, 3(2), 1–10. https://doi.org/10.5281/zenodo.8078717

Barrios-Tao, H.; Díaz, V.; & Guerra, Y. (2021). Propósitos de la educación frente a desarrollos de inteligencia artificial. *Cadernos de Pesquisa*, 51, e07767. https://www.scielo.br/j/cp/a/4xLrQkM5v36QqnQRP8ZmMPC/

Bustamante, P. (20 de Enero de 2023). *IA en la educacion.* https://aulasimple.ai/blog/inteligencia-artificial-en-evaluacion-educativa-como-esta-transformando-el-aprendizaje/

Chomsky , N. (2001). *La (des)educación.* Crítica.

Chen, Xie et al., 2020 X. Chen, H. Xie, D. Zou, G.J. (2020). *Hwang Application and theory gaps during the rise of artificial intelligence in education Computers and Education: Artificial Intelligence*, 1, p. 100002, https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666920X20300023

Fletes, R. (2021). Título del estudio. Editorial/Revista. Las nuevas tecnologías en la educación superior, una. *Revista Torreón Universitario,* 10(28), 4-5. https://doi.org/https://doi.org/10.5377/rtu.v10i28.11521

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

Guerrero-Bejarano, M. A. (2016). La investigación cualitativa. INNOVA Research Journal, 1(2), 1-9. https://doi.org/10.33890/innova.v1.n2.2016.7

Martínez, A. A., Billelabeitia, P. K., & Melero, R. M. (2023). Una experiencia sobre el uso de ChatGPT como herramienta educativa para la creación de materiales y actividades de aula de inglés como lengua extranjera de primaria: percepciones de profesores en formación y opiniones de expertos. En I*nnovación en la enseñanza de lenguas: mejoras docentes para el aprendizaje del siglo XXI* (págs. 760 -783). Dykinson

Mata, M. C. y Macassi, S. (1997). Cómo elaborar muestras para los sondeos de audiencias. *Cuadernos de investigación Nª 5*. ALER, Quito.

Nieto, J. (2018). *Tipos de investigación.* Universidad Santo Domingo de Guzmán, 1-2. http://repositorio.usdg.edu.pe/bitstream/USDG/34/1/Tipos-de-Investigacion.pdf

Ordoñez, M., & Sambola, A. (2023). Herramienta basada en Inteligencia de Negocios y Analíticas para la toma de decisiones académicas. Caso de Bluefields Indian & Caribbean University. *Revista Científica de FAREM Estelí*, 12(46), 247-261. https://doi.org/https://doi.org/10.5377/farem.v12i46.16489

Ocaña Fernández, Y., Valenzuela Fernández, L. A., & Garro Aburto, L. L. (2019). Inteligencia artificial y sus implicaciones en la educación superior. Propósitos y Representaciones, 7(2), 536-568. https://doi.org/https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.274

Ponce, J., Torres, A., Quezada, F., Silva, A., Martínez, E., Casali, A. & Pedreño, O. (2014). *Inteligencia artificial. Iniciativa Latinoamericana de Libros de Texto Abiertos (LATIn)*. http://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/17686/1520250496_Inteligencia-Artificial-CC-BY-SA-3.0-86.pdf?sequence=2 [Links]

Poole, D., Mackworth, A., y Goebel, R. (2022). *Computational intelligence: a logical approach*, Vol. 1. Oxford University Press.

Rouhiainen, L. (2018). *Inteligencia artificial.* Editorial Alienta.

Romero, J. (2022). Análisis jurídico del reconocimiento de la inteligencia artificial como inventor a la luz del derecho de patentes de Nicaragua. *Revista científica de Estudios Sociales RCES*, 1(1), 224-269.

Rubio, J. M., et al. (2021). Definición de Inteligencia Artificial: una revisión actualizada. *Revista Iberoamericana de Inteligencia Artificial*, 25(85), 105-113.

Sambola, A (2023). Inteligencia Artificial en la Educación: Estado del Arte. *Revista del Caribe Nicaragüense, WANI*, 79, 13-26. https://doi.org/https://doi.org/10.5377/wani.v39i79.16806

Vera, F. (2023). Integración de la Inteligencia Artificial en la Educación superior: Desafíos y oportunidades. *Revista Electrónica Transformar,* 4(1), 18–32. https://www.revistatransformar.cl/index.php/transformar/article/view/84

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

Deserción escolar, estrategias de acceso y permanencia en las Instituciones Educativas Oficiales de Tunja*

School desertion, access and permanence strategies in the official educational institutions of Tunja

Jorge Fernando Vargas Cruz**
https://orcid.org/0000-0002-7165-7152
Tunja, Boyaca / Colombia

Recibido: mayo / 22 / 2025 **Aceptado:** junio / 12 / 2025

Como citar: Vargas, C. J. F. (2025). Deserción escolar, estrategias de acceso y permanencia en las Instituciones Educativas Oficiales de Tunja *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 6(12), 167-185. https://doi.org/10.59654/fbhdfj24

* Este trabajo ha sido realizado en el marco del Programa de Doctorado en Humanidades mención Educación del Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, San Cristóbal - Venezuela.

** Magister en ciencias de la educación en énfasis en investigación. Docente catedrático, Boyacá, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, Colombia, Email de contacto: jorgefernando.vargas@uptc.edu.co

Resumen

La permanencia de los estudiantes es un problema significativo porque ningún niño debe estar por fuera del sistema educativo. El objetivo es analizar de manera crítica y profunda las causas estructurales, contextuales e individuales que inciden en la deserción escolar —manifestada en el abandono, la exclusión y el fracaso escolar— para comprender sus múltiples consecuencias en el tejido social y en el desarrollo humano. La investigación se enmarcó en el paradigma crítico, con enfoque cualitativo, de tipo básico, nivel descriptivo, alcance correlacional, metodología documental y análisis de sistemas de información, recopilando datos de matrícula y opiniones del personal de las Instituciones Educativas Oficiales de Tunja. Se reflexionan las estrategias de acceso y permanencia escolar a nivel local. Los resultados proponen estrategias transformadoras que contribuyen a la permanencia y éxito educativo de los estudiantes en condiciones de vulnerabilidad a través de iniciativas como el observatorio de Trayectorias Educativas.

Palabras clave: Deserción escolar, fracaso escolar, Asistencia escolar, Integración escolar.

Abstract

Student retention constitutes a fundamental educational challenge, as no child should remain outside the education system. This study critically examines the structural, contextual, and individual causes of school dropout—manifested through abandonment, exclusion, and academic failure—to understand its multiple consequences on social fabric and human development. Framed within a critical paradigm, this qualitative research employs basic descriptive methodology with correlational scope, utilizing documentary analysis and information systems while incorporating enrollment data and interviews with staff from Official Educational Institutions in Tunja. The analysis reflects on local strategies for educational access and retention, proposing transformative approaches through initiatives like the Educational Trajectories Observatory. These evidence-based strategies aim to enhance permanence and academic success for vulnerable student populations by addressing systemic barriers to continuous education, ultimately contributing to more equitable educational outcomes.

Keywords: School dropout, academic failure, school attendance, educational inclusion.

Introducción

La deserción escolar es un obstáculo relevante en las Instituciones Educativas Oficiales de Tunja, lo cual tiene un impacto relevante en el desarrollo social, individual y académico de los estudiantes. Este artículo analiza las causas de la deserción escolar y evalúa las estrategias aplicadas para mejorar el acceso y la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo de la Entidad Territorial Certificada (Ministerio de Educación Nacional, 2022; Senado Colombia, 2001).

El objetivo principal es identificar las barreras que enfrentan los estudiantes para continuar su educación y proponer soluciones para reducir la tasa de deserción. Asimismo, se examinan las estra-

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

tegias nacionales y locales para el acceso y permanencia en el sistema educativo, tales como el programa de alimentación, gratuidad y transporte escolar (Ministerio de Educación Nacional, 2012).

La justificación de este trabajo radica en garantizar que todos los niños, niñas y jóvenes de Tunja tengan acceso a una educación de calidad y puedan mejorar su formación académica. El Ministerio de Educación Nacional (MEN) menciona que la educación es un derecho fundamental y una herramienta clave para el desarrollo personal y social. Se reflexiona sobre la necesidad de fortalecer las mediciones de este fenómeno mediante iniciativas como el Observatorio de Trayectorias Educativas, para mejorar la toma de decisiones en la política pública educativa municipal y equilibrar los recursos económicos y la estructura de planta docente de Tunja (Turbay, 2000; Ministerio de Educación Nacional, 2023).

Con esta investigación se pretende diseñar o reformular nuevas estrategias de acceso y permanencia para disminuir las brechas existentes en las Instituciones educativas oficiales de Tunja, las cuales se van a exponer en el desarrollo este texto.

Antecedentes

Estudios como los realizados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, la educación (Unesco, 2021) y la Cepal (2020) advierten que las brechas educativas aumentaron tras la pandemia. En Colombia, investigaciones de García y Restrepo (2019) muestran que los factores socioeconómicos siguen siendo determinantes. Esta información se toma a nivel internacional, nacional y local. Tener claro primero general para aterrizar en lo particular.

La deserción escolar es un fenómeno complejo que afecta a millones de estudiantes en América Latina, especialmente en contextos marcados por la pobreza, el racismo estructural y la exclusión social, por eso la importancia de la educación desde una perspectiva de la ONU y la Unesco es un derecho universal. Podemos evidenciar lo siguiente: en la Declaración Universal de los Derechos Humanos en la Asamblea General de las Naciones Unidas en París, el 10 de diciembre de 1948, se manifiesta que toda persona tiene derecho a la educación. "La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos" (Naciones Unidas, 1948).

Para la Unesco es un derecho humano relevante que permite sacar a los hombres y las mujeres de la pobreza, superar las desigualdades y garantizar un desarrollo sostenible (Unesco, 2024).

Podemos resumir que para la ONU y la Unesco la importancia de la educación se encuentra en la Transformación de Vidas, Igualdad de Género, Desarrollo Sostenible y Acceso Universal (Maldonado, 2023; Unesco, 2022; Naciones Unidas, 1948; Unesco, 2024).

La educación en Colombia es un derecho fundamental y un servicio público con una función

social, de acuerdo con la Constitución Política. El MEN define la educación como un proceso de formación permanente, cultural, social y personal que se fundamenta en un pensamiento integral de la persona humana, sus derechos, deberes y dignidad. Esta orientación busca garantizar no solo el acceso y la permanencia en el sistema educativo, sino también la calidad del aprendizaje, iniciando la formación moral, intelectual y física de los estudiantes. Además, la responsabilidad con la educación inclusiva refleja la determinación de la República de Colombia por ofrecer oportunidades educativas ecuánimes para todos los habitantes (Senado de la República de Colombia, 2024; Zárate y Moreno 2023; MEN, 2024).

La educación en Colombia, de acuerdo con Moisés Wasserman, ha sido estudio y reflexión por parte de la comunidad educativa e investigativa, se podrían tener las siguientes perspectivas: Calidad Educativa, Educación Básica Primaria y Secundaria y Políticas Educativas (Montes et al. 2013; Solórzano, 2024; Wasserman, 2021).

¿Cómo se mide la deserción? En general hay dos formas de medir la deserción, según la encuesta nacional de deserción del Ministerio de Educación Nacional (Ministerio de Educación Nacional, 2023).

El cálculo de los eventos anuales de deserción, que permite medir la proporción de estudiantes que cada año abandonan. Tanto los que abandonan en el transcurso del año escolar (intra-anual), como los que abandonan al finalizar el año y comenzar el siguiente (interanual).

El cálculo de la situación de deserción de un grupo de edad determinado, que refiere al proceso acumulado de deserción de todos los niños y jóvenes que componen ese grupo.

Para este artículo se tomó la primera forma medir la deserción escolar particularmente la deserción intra-anual. En el caso puntual, la Entidad Territorial Tunja, no se evidencia estudios correspondientes a la deserción escolar en los niveles de prescolar, básica y media; para tal fin, se hace necesario recolectar los datos en las Instituciones Educativas, secretaría de Educación y Ministerio de Educación Nacional para su posterior análisis y resultados.

Metodología

La investigación se enmarcó en el paradigma crítico con enfoque cualitativo, de tipo básico, nivel descriptivo, alcance correlacional. La metodología es documental enfatizando el análisis de sistemas de información recopilando datos sobre el comportamiento de matrícula de los sistemas de información estatal y las opiniones de los directivos docentes, Psicorientadoras, personeros estudiantiles en las Instituciones Educativas Oficiales de Tunja; que posteriormente fueron analizados con el programa Atlas TI 9.0, debido a que la situación estudiada es un proceso complejo, que solo pudo realizarse con una interpretación detallada de diversas situaciones como reuniones, trabajo en equipo con directivos y estudiantes. Se usó un instrumento de tipo cuantitativo, para tener una visión más completa de la situación estudiada especialmente en la etapa de diagnóstico (Hernández y Mendoza, 2018).

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

El proceso investigativo se desarrolló en instituciones educativas oficiales del municipio de Tunja que, según informes regionales, presentan índices representativos de deserción escolar. La investigación se inició con una revisión documental de fuentes oficiales y académicas, lo que permitió contextualizar el fenómeno en la región y delimitar el campo de estudio. A partir de ese panorama inicial, se identificaron escuelas con condiciones sociales críticas que coincidían con los registros de estudiantes con trayectorias escolares interrumpidas (Cárcamo & Gubbins, 2020).

El trabajo en campo se orientó a la comprensión del fenómeno desde la experiencia directa de los actores educativos. Para ello, se establecieron encuentros con estudiantes que habían abandonado la escuela o estaban en riesgo de hacerlo, así como con docentes, directivos, padres de familia y funcionarios de la Secretaría de Educación. La participación fue voluntaria, previa firma del consentimiento informado, y se garantizó la confidencialidad de las respuestas (Cárcamo y Gubbins, 2020).

Durante el proceso se emplearon entrevistas en profundidad y espacios grupales de conversación que posibilitaron el diálogo en torno a las causas, significados y consecuencias del abandono escolar. Estos encuentros se convirtieron en escenarios de escucha activa, donde emergieron no solo problemáticas estructurales, sino también relatos cargados de emociones, frustraciones y expectativas, tanto individuales como colectivas.

La información fue sistematizada a través de procedimientos de categorización progresiva que permitieron organizar los hallazgos en núcleos temáticos. Estos núcleos fueron construyéndose de forma inductiva, a medida que se analizaban las voces recogidas, con un criterio de recurrencia y profundidad. Posteriormente, se contrastaron los resultados con datos secundarios y marcos teóricos pertinentes, lo que favoreció una lectura más crítica del problema.

El desarrollo metodológico de esta investigación no se limitó a aplicar técnicas, sino que buscó generar una comprensión situada del fenómeno, respetando la complejidad del entorno social en el que se inscribe la deserción escolar. Por esta razón, el trabajo no solo generó hallazgos académicos, sino también reflexiones que pueden contribuir a la formulación de políticas públicas más sensibles y contextualizadas.

Resultados

Tabla 1
Evolución de la matrícula total por sector

Sector	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Oficial	23.825	23.328	23.345	23.664	23.557	23.660	22.770	22.661	22.255	22.159
Contratada	2.787	2.527	2.380	1.372	1.476	1.485	1.244	1.090	1.057	839
Privada	12.905	14.050	14.050	14.924	14.797	14.910	15.013	13.245	14.344	14.221
Total	39.517	39.905	39.905	039.96	39.740	40.055	39.027	36.996	37.656	37.219

Nota: Datos suministrados por Tunja Cobertura en Cifras -Subdirección de Acceso Ministerio de Educación Nacional.

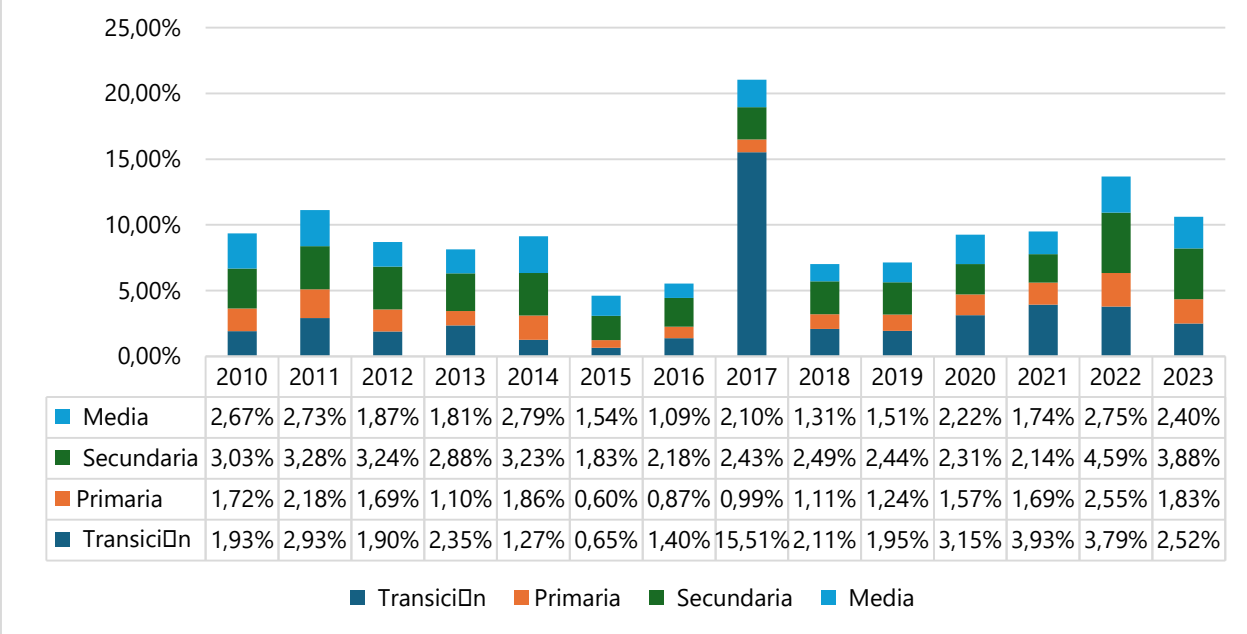
Deserción a nivel municipal

En la evolución de la matricula por los sectores (matricula oficiales, contratada y no oficial) se muestra que la matricula oficial ofrece la mayor cantidad de estudiantes, y se evidencia un intervalo de años lo que muestra una disminución del total de estudiantes en el sector educativo de Tunja.

Se evidencia una disminución gradual de la población estudiantil, cabe aclarar que desde el año 2022, la población migrante de estudiantes de la República Bolivariana de Venezuela, se encuentran en las aulas de clase aumentando la matricula.

Gráfico 1

Tasa deserción intra anual por nivel educativo Tunja



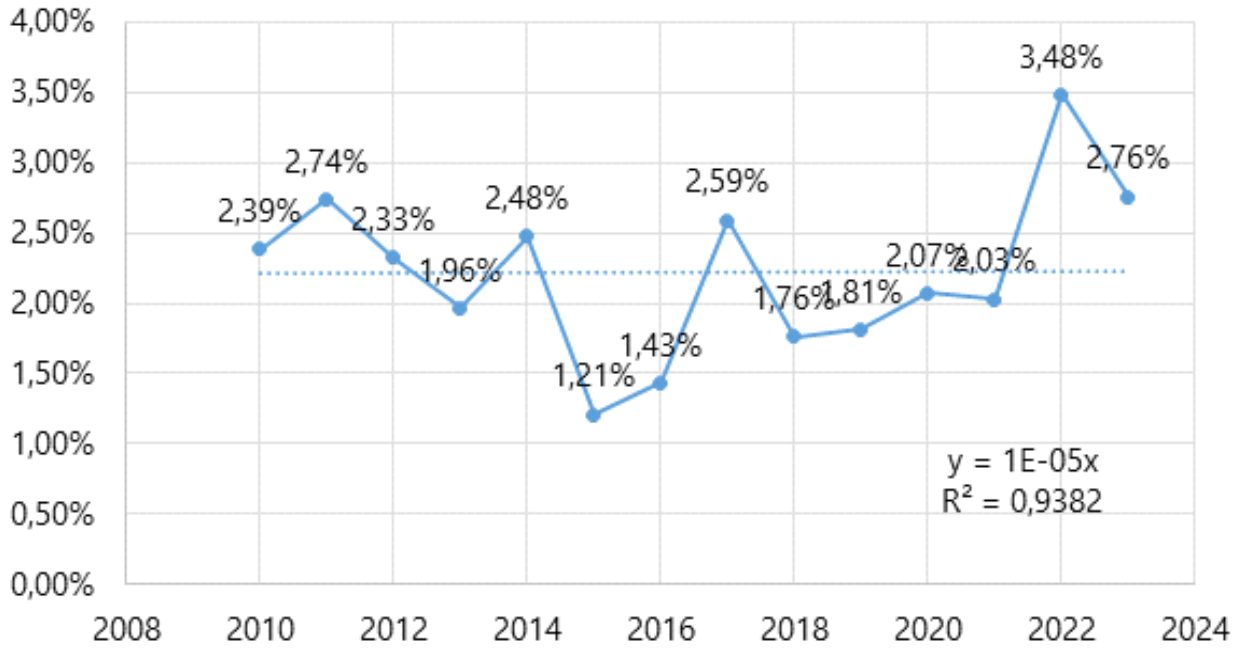
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Media	2,67%	2,73%	1,87%	1,81%	2,79%	1,54%	1,09%	2,10%	1,31%	1,51%	2,22%	1,74%	2,75%	2,40%
Secundaria	3,03%	3,28%	3,24%	2,88%	3,23%	1,83%	2,18%	2,43%	2,49%	2,44%	2,31%	2,14%	4,59%	3,88%
Primaria	1,72%	2,18%	1,69%	1,10%	1,86%	0,60%	0,87%	0,99%	1,11%	1,24%	1,57%	1,69%	2,55%	1,83%
Transici□n	1,93%	2,93%	1,90%	2,35%	1,27%	0,65%	1,40%	15,51%	2,11%	1,95%	3,15%	3,93%	3,79%	2,52%

Nota: Elaboración propia. Información suministrada por la oficina asesora de planeación Ministerio de Educación Nacional -MEN- y Secretaría de Educación Territorial.

El Gráfico 1 representa la deserción por niveles académicos (preescolar, primaria, secundaria y media) durante los años comprendidos 2010 al 2022, donde se evidencia que el nivel con mayor deserción es educación básica secundaria. Lo que también se puede evidenciar que en las trayectorias escolares se muestra que los cambios de niveles educativos aumentan la repitencia y deserción escolar. Otra situación preocupante que estudiantes del nivel escolar se encuentren por fuera del sistema educativo.

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

Gráfico 2
Tasa de deserción en las instituciones educativas oficiales de Tunja



Nota: Elaboración propia con información suministrada por la Oficina Asesora de Planeación del MEN y Secretaría de Educación Territorial.

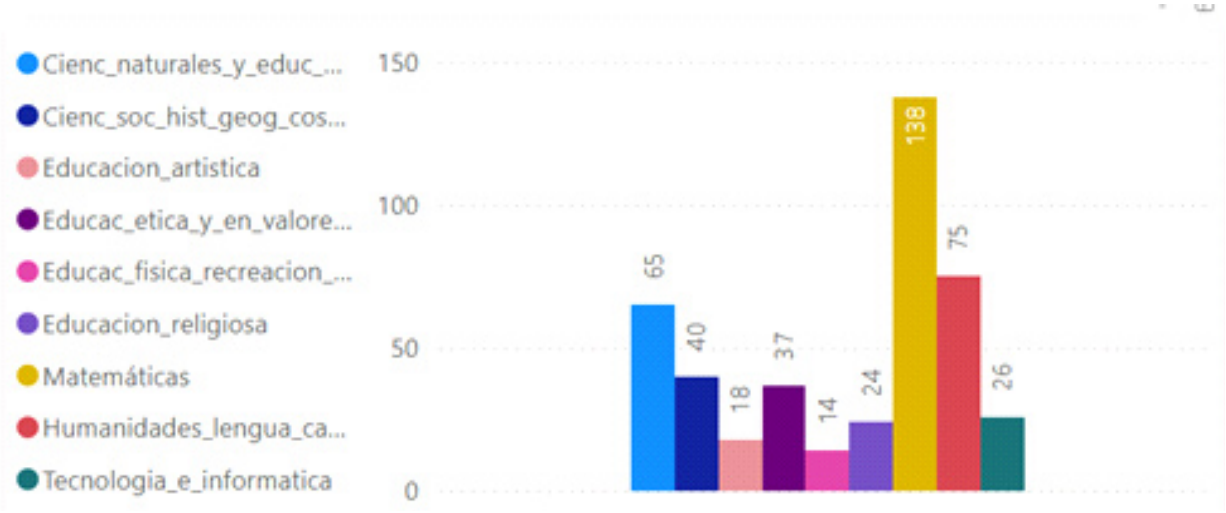
El Gráfico 2 representa la deserción por porcentajes durante los años 2010 al 2023, donde muestra que durante el año 2021 y 2022 se incrementó porcentual al 1.45% que equivale a 856 estudiantes. Sin embargo, la Secretaría de Educación Territorial con el área de cobertura educativa, además de ser proveedor de información de matrícula también debe gestionar actividades en coordinación con los demás procesos de la Secretaría y las mismas Instituciones Educativas oficiales, según lineamientos establecidos para ello con el Ministerio de Educación Nacional y de la misma Alcaldía Municipal actualmente se ha enfatizado en lograr la permanencia de los niños dentro del sistema educativo, e implementar diversas estrategias de acceso que permitan evitar la repitencia y la deserción escolar. Aunque el Municipio de Tunja se encuentra actualmente dentro del Grupo V, que agrupa las Entidades Territoriales Centralizadas –ETC- con tasas de deserción menores a 2.25, (tasa Tunja 2,03), teniendo el Grupo I tasas superiores al 5%, la cual es concordante con la estimada dentro del Plan de Desarrollo Municipal Tunja (Alcaldía de Tunja, 2023).

El MEN impulsa medidas especiales encaminadas a crear condiciones para que los estudiantes no abandonen el servicio y permanezcan en las Instituciones Educativas como espacios de protección de la sociedad y protectores de los derechos básicos de niños, mujeres, adolescentes y generaciones más jóvenes, lo que permita acceso al conocimiento, para determinar su proyecto de vida.

En tal sentido, se han identificado y desarrollan entre otras las siguientes estrategias: Programas de gratuidad escolar, alimentación escolar, transporte escolar, inversiones con excedentes cooperativos, atención a población con necesidades educativas específicas, talentos excepcionales, y población afectada por la violencia.

Gráfico 3

Asignaturas no aprobadas en junio del 2023



Nota: Datos tomado del Sistema de información para el monitorio la prevención y el análisis de la deserción escolar –(SIMPADE) Tunja, año 2023.

Como muestra el Gráfico 4 en mayor índice de no aprobación en asignaturas (reprobación del año escolar) se encuentra matemáticas (primer lugar) y como segundo lugar esta Humanidades lengua y castellano, con una base de 18.755 registros en la plataforma.

Estrategias de acceso y permanencia propuestas por cada institución educativa oficial de Tunja

Para la entidad territorial certificada Tunja estas estrategias de permanencia de nivel nacional han ayudado en la mitigación la deserción, pero se pretende llevar más a lo particular; cada Institución tiene su propia problemática se encarga de una población y georreferenciación diferente. Se solicitó por intermedio de la Secretaría de Educación territorial se formulen las estrategias de acceso y permanencia en cada Institución Educativa oficial de Tunja, luego, se agrupa la información para ser analizada. Para esta investigación se consolidaron las más relevantes y representativas entre las doce Instituciones Educativas oficiales de Tunja, arrojando el siguiente análisis:

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

Tabla 2

Consolidada estrategia de acceso y permanencia propuestas por cada institución educativa oficial de Tunja. - Punto de vista de los docentes y directivos docentes.

Problemática	Estrategias	Debilidades	Oportunidades	Fortaleza	Amenazas
Fallas injustificadas	Seguimiento con llamadas telefónicas. Jornada unificadas (jornada única).	Ausencias injustificadas por parte de los estudiantes.	Seguimiento vía telefónica a los acudientes, para hacer seguimiento. Seguimiento a la asistencia escolar.	Seguimiento que se le da al estudiante en cuanto a su nivel académico y la buena planta física de la institución.	Abandono, repitencia y deserción escolar
Problemas de aprendizaje	Detección a tiempo de estudiantes que presenten Necesidades Educativas Específicas -NEE- Inclusión presente en el PEI.	Falta de caracterización de estudiantes con Necesidades Educativas Específicas -NEE-.	Flexibilidad curricular.	Docentes de apoyo en triadas en las Instituciones Educativas para focalizar y realizar la inclusión del estudiante en el sector educativo.	Exclusión educativa
Problemas de conducta	Trabajo que se hace por parte de las dependencias se mantiene dialogo permanente con la familia mediante los comités de convivencia conciliatorios generándose compromisos por parte del estudiante, los padres o acudientes para así obtener cambios positivos con los educandos. Programas orientaciones y prevención de alcoholismo, drogadicción, sexualidad, Tiempo libre, manejo de conflictos.	Problemas de convivencia, prevención de alcoholismo y drogadicción.	Apoyo de orientador y Psicóloga en las diferentes dificultades que presenta el estudiante.	Las Unidades de Orientación Escolar (actualmente Zonas de Orientación Escolar), realizan seguimiento a los estudiantes con problemas de convivencia y conducta.	Abandono, repitencia y deserción escolar.

Tabla 2 (cont.)

Problemática	Estrategias	Debilidades	Oportunidades	Fortaleza	Amenazas
	Programas orientaciones y prevención de alcoholismo, drogadicción, sexualidad, Tiempo libre, manejo de conflictos				
Familias disfuncionales.	Uno de los factores que inciden directamente en la irregularidad de asistencia y permanencia en la institución por parte de los estudiantes radica en la desestructuración del núcleo familiar toda vez que a los menores quedan sin referente que represente para ellos autoridad y responsabilidad.	Responsabilidad familiar en los asuntos escolares.	Las Unidades de Orientación Escolar (actualmente Zonas de Orientación Escolar) han contribuido en gran parte ya que ellos se desplazan y hacen las visitas domiciliarias para la verificación oportuna de los casos de deserción.	Acompañamiento al estudiante por parte de la familia y la institución educativa. Proyecto de vida compartido. (Escuela de padres).	Dificultades familiares. Problemas afectivos en el hogar.
Asignaturas con valoración en básico o bajo.	Cada docente realiza actividades de refuerzo en cada una de las temáticas trabajadas semanalmente.	Mejorar el ambiente institucional y en el aula. Confianza del niño con el docente.	Redes de apoyo como el SENA y CASD.	Nivelación por periodos de los estudiantes con dificultad académica. Entrevistas y dialogo con los estudiantes próximos a desertar.	Reprobación académica, repitencia.
Atención a padres de familia.	Comunicación Tripartita entre Escuela-estudiantes – padres de familia.	Falta de comunicación con padres de familia del estudiante.	Comunicación continúa con padres de familia.	Apoyo brindado por algunos padres de familia y redes de apoyo externas. (ZOE, Sisbén, Familias en Acción, Protección Social, entre otros).	La comunicación es la base de la educación, por tanto, si no hay comunicación entre el estudiante- escuela y padres de familia, hay un índice alto de deserción escolar.

Nota: Consolidado de Estrategias de acceso y permanencia de las doce (12) Instituciones Educativas oficiales de Tunja para la prevención de la deserción escolar.

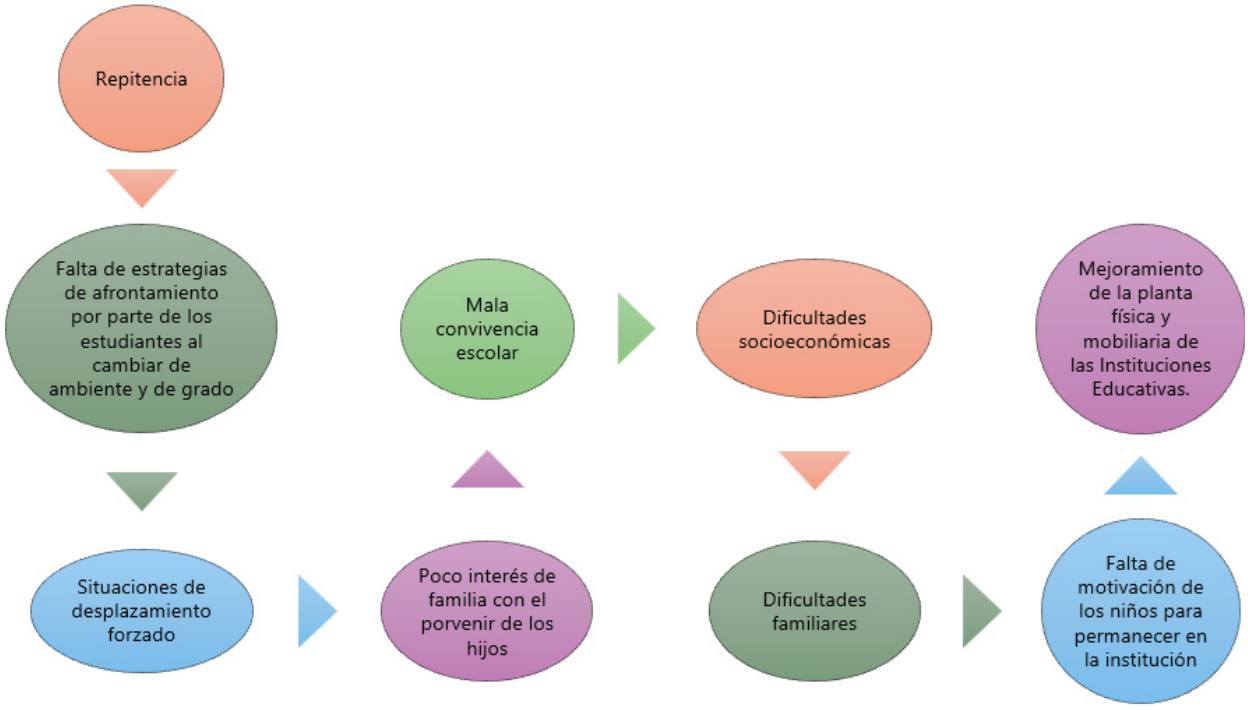
© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

Posteriormente, mediante mesas de trabajo para las actualizaciones de las estrategias de acceso y permanencia de cada una de las instituciones educativas oficiales junto con psicorientadoras y personeros estudiantiles, se tomó como meta lograr la permanencia de los niños dentro del sistema educativo y evitar la deserción escolar.

Con la participación de psicorientadoras y algunos rectores de las instituciones educativas oficiales, se encontró que las principales causas de la deserción en las Instituciones (Ver Gráfico 4).

Gráfico 4

Causas de deserción desde el punto de vista de las psicorientadoras.



Nota: Criterio de deserción propuesta por las psicorientadoras de las instituciones educativas oficiales de Tunja.

Tabla 3

Propuestas de acceso y permanencia para las instituciones educativas oficiales de Tunja por parte de las psicorientadoras.

Sugerencias de las psicorientadoras de las instituciones educativas oficiales de la ciudad de Tunja.	Sensibilización, motivación y exigencia de los docentes para el desarrollo de su labor.
	Propender en al acto educativo por valorar el proceso de evaluación como factor operante para el desarrollo integral de los estudiantes.
	Tener en cuenta que el factor permanencia de acuerdo con las voces de los docentes de las instituciones educativas para escuchar las causales y el diseño de estrategias pertinentes.

Tabla 3 (cont.)

Sugerencias de las psicorientadoras de las instituciones educativas oficiales de la ciudad de Tunja.	Programa de unidades de orientación escolar como apoyo en torno a las diferentes instituciones, dar continuidad a las personas que ya conocen la situación de las instituciones educativas.
	Trabajo y sensibilización con los docentes "humanizar" a los estudiantes.
	Tener en cuenta también las voces de los padres de familia para formalizar acuerdos respectivos.
	Fortalecer el trabajo individual con los padres de familia.
	Aumento de capacidad de respuesta interinstitucional.
	Implementación de proyectos psicopedagógicos-lúdicos de acuerdo con la permanencia y motivación.
	Lograr un convenio con universidades en especial fundación universitaria Juan de castellanos para apoyar a las instituciones educativas (practicantes de trabajo social).
	Desde la SEM fortalecer las escuelas de padres de familia.

Nota: Elaboración propia según datos obtenidos.

Tabla 4

Propuestas de los personeros estudiantiles

Sugerencias de los personeros(as) de las instituciones educativas oficiales de la ciudad de Tunja.	Mejorar la relación de los profesores con el estudiante.
	Intervención de entidades públicas y privadas para la prevención de problemas exteriores que intervengan en la formación y convivencia escolar
	Dar mayor relevancia al ser como persona.
	Analizar y valorar el sistema educativo actual y su funcionalidad.
	Necesidad de recibir motivación.
	Los padres no deben transmitirle sus problemas a los hijos para que ellos no tiendan a descuidar sus estudios por quitarles una carga y brindarles un apoyo.

Nota: Elaboración propia según datos obtenidos.

Tabla 5

Suegrencias de la secretaria de educación.

Sugerencias de la secretaria de educación..	Capacitar a los docentes en modelos pedagógicos flexibles.
	Desarrollar actividades con estudiantes, docentes, rectores y cuerpo administrativo con el fin de generar tolerancia entre las partes.
	Desarrollar actividades con estudiantes, docentes, rectores y cuerpo administrativo con el fin de generar tolerancia entre las partes.

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

Tabla 6 (cont.).

Sugerencias de la secretaria de educación..	Apoyar a las psicorientadoras desde el aspecto social en el trabajo con familias y redes de apoyo institucionales e interinstitucionales.
	Generar compromiso con los padres de familia ante la corresponsabilidad que tienen al vincular a su hijo (a) al sistema educativo.
	Crear espacios para que los estudiantes y docentes expresen los aspectos a mejorar en cada institución.

Nota: Elaboración propia según datos obtenidos.

Tabla 7

Distribución de la deserción por nivel y año.

Año	Transición	Primaria	Secundaria	Media	Total
2021	3,93%	1,69%	2,14	1,74	2,03
2022	3,79%	2,55%	4,59	2,75	3,48

Nota: Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT)- Secretaría de Educación Territorial.

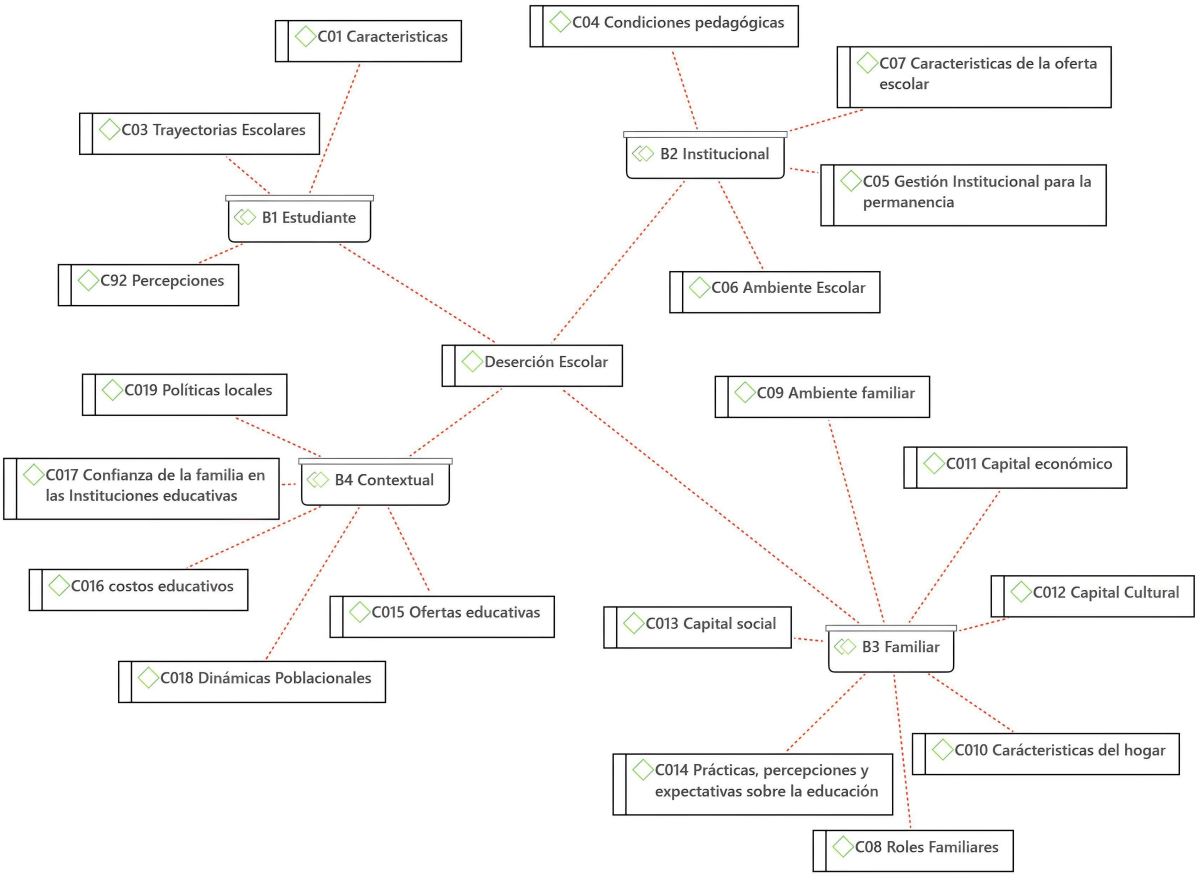
Por tal motivo, se realizó un seguimiento permanente a las estrategias de acceso y permanencia y el comportamiento de la deserción escolar, mediante el Sistema de Monitoreo para la Prevención y Análisis de la Deserción Escolar (SIMPADE); el seguimiento a la implementación de las estrategias de permanencia, niño a niño a través de SIMAT y la Encuesta Nacional de Deserción Escolar (ENDE).

El presente análisis recoge la caracterización de los estudiantes que desertaron en el transcurso del año 2022 (desertores intra-anuales). Teniéndose en cuenta los siguientes aspectos metodológicos (Lagunes y Martínez, 2024). Se entiende como desertores intra-anuales a aquellas personas que estuvieron matriculadas en el 2022 y abandonaron sus estudios en el transcurso del año. El análisis de la deserción intra-anual es parcial en cuanto identifica los desertores desde el mes de abril hasta el mes de noviembre de dicho año. La información proviene del seguimiento mensual de la matrícula de los estudiantes de educación preescolar, básica y media (transición a undécimo) en su respectiva entidad territorial, es decir, no incluye ciclos de adultos).

Revisando la documentación del MEN, el marco teórico, los datos de matrícula, trayectorias escolares, deserción escolar, las apropiaciones de los docentes, directivos docentes, psicorientadoras y personeros estudiantiles, con ayuda del programa Atas Ti, herramienta diseñada para análisis de datos cualitativos.

Figura 1

Relación por redes, categorías, códigos, citas en Atlas Ti



Nota: Elaboración propia.

De la red semántica anterior se puede evidenciar los resultados:

- En el estudiante las características socioeconómicas, familiares y académicas influyen significativamente en el rendimiento y la motivación de los estudiantes. Asimismo, la calidad educativa, el ambiente escolar y el apoyo familiar son cruciales para la autoeficacia y la relevancia académica.
- En las trayectorias escolares los recorridos educativos varían según las condiciones socioeconómicas y el apoyo institucional.
- En lo institucional la implementación de metodologías efectivas y la adaptación de contenidos curriculares son fundamentales para mantener el interés de los estudiantes. Igualmente, las políticas de bienestar, como programas de alimentación y apoyo psicológico, reducen la deserción escolar. Asimismo, la integración con la comunidad y la promoción de prácticas culturales enriquecen la experiencia educativa.

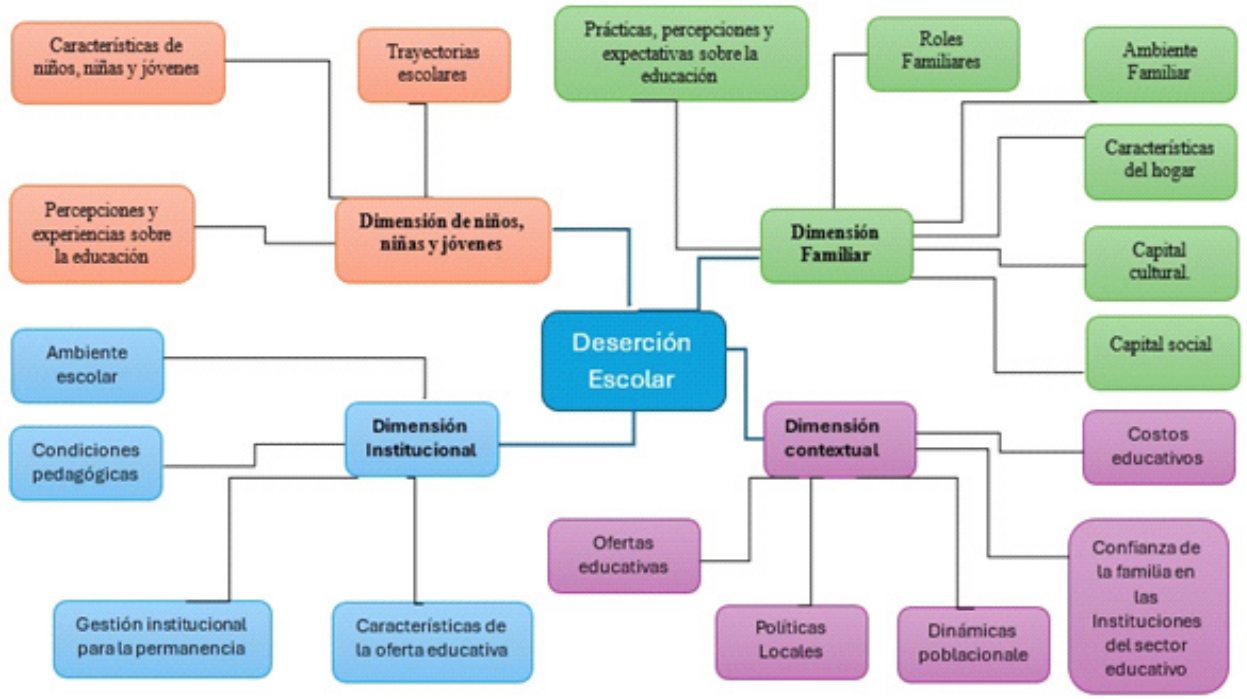
© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

- En cuanto a lo familiar el apoyo emocional y económico de los padres es esencial para el éxito académico. Un entorno familiar que valora la educación motiva a los estudiantes. Los ingresos familiares y el nivel educativo de los padres influyen en el acceso a recursos educativos y en las expectativas académicas.
- Con relación a lo contextual la educación continuada y los servicios de educación rural son importantes para la inclusión educativa. Los costos adicionales, como útiles y uniformes, pueden ser una barrera para algunos estudiantes. La confianza de la familia en las instituciones educativas es fundamental para el éxito académico.

Los resultados revelan que una combinación de factores socioeconómicos, familiares, institucionales y contextuales influye en la educación de los estudiantes. Las políticas educativas corresponden considerar estos factores para mejorar la calidad y la equidad en la educación. La asistencia entre la familia, la escuela y la comunidad es fundamental para promover el bienestar y el éxito académico de los estudiantes. De tal manera se puede sintetizar el análisis en la siguiente figura.

Figura 2

Deserción escolar por dimensiones discusión.



Nota: Elaboración propia.

Conclusiones

Los factores que mitigan el riesgo de deserción escolar en Colombia incluyen ser mujer, poseer habilidades excepcionales, discapacidad, estudiar en instituciones con calificaciones inferiores a las del estudiante y asistir a clases de forma irregular. Estos factores están asociados con el aumento de las tasas de deserción escolar.

Los factores de riesgo para la deserción escolar incluyen tener una discapacidad, cambiar de institución, ser nuevo en una institución educativa, reprobar un año académico, dejar temporalmente, interrumpido o no completar un año académico, estudiar en zonas rurales, estar en la escuela secundaria o en la modalidad de Ciclos Integrados de Educación Especial.

La educación es fundamental para la movilidad social y la reducción de desigualdades. Factores como el origen socioeconómico, la inmigración y las políticas educativas juegan un papel determinante. La intervención temprana, la atención a la diversidad y las políticas inclusivas son necesarias para mejorar la equidad y el rendimiento del sistema educativo.

Las trayectorias educativas son completas, continuas y de calidad. Es fundamental monitorear y mejorar estas trayectorias a través de políticas nacionales, locales e institucionales, y mediante la colaboración entre la comunidad educativa y la administración municipal.

La disminución de las tasas de repitencia escolar es un componente crucial para prevenir la deserción escolar. La etapa de transición entre grados es concluyente, y es necesario implementar estrategias de permanencia para esta población.

La deserción escolar desencadena múltiples problemáticas, incluyendo la estructura de planta directiva docente, docente y administrativa, la asignación de recursos económicos y el impacto social en los estudiantes que quedan fuera del sistema educativo.

La educación se concreta como el proceso de socialización de un individuo, y la colaboración entre la familia, la escuela y la sociedad es esencial para el acceso, permanencia y finalización del proceso educativo. El trabajo mancomunado de estos tres factores es importante para la formación integral del estudiante.

Es relevante que los docentes investiguen e implementen actividades motivacionales que impliquen una mayor participación de los estudiantes y una buena metodología docente. La motivación de los estudiantes varía, por lo que es necesario adaptar las técnicas de enseñanza de acuerdo con el contexto, al tiempo y las necesidades del entorno.

Es ineludible identificar las principales causas de deserción y actuar frente a ellas, efectuando seguimiento constante y trabajando en equipo con los estudiantes.

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

Agradecimientos

A la Secretaría de Educación Territorial de Tunja, Instituciones Educativas Oficiales de Tunja, Grupo de Investigación de Educación Matemática PIRÁMIDE, Semillero: Grupo colaborativo en ambientes virtuales de aprendizaje de la geometría y la doctora Nancy Diaz Pinillos.

Referencias

Alcaldía de Tunja. (31 de 05 de 2020). *Plan de Desarrollo Municipal de Tunja _2020-2023*. https://www.tunja-boyaca.gov.co/planes/plan-de-desarrollo-municipal-de-tunja-_20202023

Astorga, M. (2023). Factores y/o dinámicas familiares asociadas al ausentismo escolar. *Perspectivas: revista de trabajo social*, (41), 159-190. DOI: https://ediciones.ucsh.cl/index.php/Perspectivas/article/view/3426

Bañuelos, L. P. y Salas, M. K. (2024). Propuesta metodológica para la adquisición de la lectoescritura en niños con bajo rendimiento escolar. Intervenciones Psicológicas, pp. 35-56. En Baltazar, R. A. M. (2024). *Estudio de Casos y Grupo*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Cárcamo, V. H. y Gubbins, F. V. (2020). Representaciones de la relación familia-escuela de los formadores del profesorado para la enseñanza básica. *Revista mexicana de investigación educativa*, 25(86), 549-573. https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=14065614003

Dávila, M. R., Martin, B. M., Zapana, D. D. y Velarde, D. L. (2022). La educación universitaria y el emprendimiento de los estudiantes de una universidad limeña. *Revista Universidad y sociedad*, 4(14), 486-494. https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/3070

Hernández, S. R. y Mendoza, T. C. P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.

Maldonado, M. D. (2023). Impacto de la gerencia para el desarrollo sostenible y sustentable. Gestión y producción. *Revista Electrónica de Ciencias Gerenciales*. https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2739-00392023000200001&script=sci_arttext

Martínez, C. X. (2024). Abuso de la repetición escolar, sobre-exigencia académica y violencia simbólica. (G. eta, Ed.) La repetición y el abandono educativo. *Reflexiones y propuestas Errepikatzea eta hezkuntza uztea*, 58. https://www.researchgate.net/publication/380606091_Abuso_de_la_repeticion_escolar_sobre-exigencia_academica_y_violencia_simbolica

Ministerio de Educación Nacional. (2012). *Estrategias de permanencia escolar. estrategias de permanencia escolar*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-310052_archivo_pdf_31_julio_p5.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (5 de 08 de 2022). Estadísticas de deserción y permanencia en educación superior spadies 3.0 - Indicadores 2022. https://www.mineducacion.gov.co/sistemasinfo/spadies/secciones/Estadisticas-de-desercion/

Ministerio de Educación Nacional. (07 de 2022). *Deserción escolar en Colombia: análisis, determinantes y política de acogida, bienestar y permanencia.* https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_34.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (19 de 12 de 2023). *El derecho fundamental a la educación: un gran proyecto de nación. El derecho fundamental a la educación: un gran proyecto de nación.* https://www.mineducacion.gov.co/

Ministerio de Educación Nacional. (29 de 08 de 2023). https://www.mineducacion.gov.co/sistemasinfo/spadies/secciones/Estadisticas-de-desercion/:

Ministerio de Educación Nacional. (1 de 04 de 2024). *Sistema Educativo Colombiano.* https://www.mineducacion.gov.co/portal/Educacion-superior/Sistema-de-Educacion-Superior/231235:Sistema-Educativo-Colombiano

Muga, H. (2023). La convivencia escolar, desde la perspectiva del estudiante. (2, Ed.) Revisión del concepto: School coexistence, from the student's perspective, 429.

Naciones Unidas. (1948). *La Declaración Universal de los Derechos Humanos.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388399

Senado Colombia. (21 de 12 de 2001). LEY 715 DE 2001. Diario Oficial No 44.654 de 21 de diciembre de 2001. Colombia: http://www.secretariasenado.gov.co/. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0715_2001.html

Senado de la Republica de Colombia. (2024). Colombia. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991_pr002.html

Solórzano, L. S. (2024). La comunidad educativa ante los retos de la inteligencia artificial en el proceso de enseñanza aprendizaje (Doctoral dissertation, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Santo Domingo.). https://repositorio.puce.edu.ec/items/fb85cbf1-2223-413c-bedb-7047e8ca11c9

Turbay, R. C. (06 de 2000). El derecho a la educación. https://www.unicef.org/colombia/informes/el-derecho-la-educacion

Unesco (2024). Recomendación sobre la educación para la paz, los derechos humanos y el desarrollo sostenible. Recomendación sobre la educación para la paz, los derechos humanos y el desarrollo sostenible: Nota explicativa. https://www.unesco.org/es/articles/recomenda-

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

cion-sobre-la-educacion-para-la-paz-los-derechos-humanos-y-el-desarrollo-sostenible-nota

Wasserman, M. (1 de 02 de 2021). La educación en Colombia. https://books.google.com/books?id=e5MdEAAAQBAJ&lpg=PA1&hl=es&pg=PA1#v=onepage&q&f=false

Zárate, M. V. & Moreno, S. R. (2023). The impact of smart specialization strategies on sub-cluster efficiency: simulation exercise for the case of Mexico. *Competitiveness Review: An International Business Journal,* 364-394. https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/cr-01-2021-0010/full/html

Sistema de Indicadores de Calidad: Evaluación de la Formación Investigativa en la Educación Superior de Nicaragua, 2021-2023

Integration of ICT in transdisciplinary teaching in university education

Jossarys Gazo Robles
https://orcid.org/0000-0002-0989-4827
Managua / Nicaragua.

Recibido: mayo / 5 / 2025 **Aceptado:** junio / 25 / 2025

Como citar: Gaso, R. J. (2025). Sistema de Indicadores de Calidad: Evaluación de la Formación Investigativa en la Educación Superior de Nicaragua, 2021-2023. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 6(12), 187-197. https://doi.org/10.59654/zjcv8v41

* Doctora en Gestión de la calidad de la Investigación Científica, Master en Métodos de Investigación Científica y Licenciada en Antropología Social, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN-Managua, Nicaragua. Docente investigadora, UNAN Managua. Email: jgazo@unan.edu.ni

Resumen

Los indicadores se han convertido en instrumentos claves para mejorar la toma de decisiones en la gestión investigativa de las instituciones y para una mejor definición, desarrollo y evaluación de políticas, reformas y programas; bajo esta realidad se elabora la presente investigación que surge de la tesis doctoral en Gestión de la calidad de investigación científica. La metodología se caracterizó por un paradigma constructivista, enfoque mixto, tipo de estudio explicativo, se utilizaron métodos, técnicas, herramientas e instrumentos para recolectar y procesar datos. La objetividad de la investigación es: elaborar un sistema de indicadores de calidad para la evaluación de la investigación en el ámbito universitario, desde la eficacia, efectividad y eficiencia.

Palabras clave: Calidad, Indicadores, Investigación, Sistema, Universidad.

Abstract

Indicators have become key instruments to improve decision-making in the research management of institutions and for better definition, development, and evaluation of policies, reforms, and programs. Under this reality, the present research is developed, which arises from the doctoral thesis in Gestión de la Calidad de Investigación Científica. The methodology was characterized by a constructivist paradigm, a mixed approach, and an explanatory type of study. methods, techniques, tools, and instruments were used to collect and process data. The objective of the research is: to develop a quality indicators system for the evaluation of research in the university context, based on efficacy, effectiveness, and efficiency.

Keywords: Quality, Indicators, Research, System, University.

Introducción

El presente articulo científico está vinculado al área de investigación: Investigación Universitaria. Línea de investigación: Impacto de los resultados de investigación en la productividad de los países centroamericanos. Línea de investigación de la UNAN Managua: Área de conocimiento: Ciencias de la educación. CED1.-16: La gestión y calidad en educación. Se vincula al: Proyecto Institucional de Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN-Managua). Igualmente, se relaciona con el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) número 4: Educación y con el Plan Nacional de Lucha contra la Pobreza, en el desarrollo de talentos humanos para el desarrollo nacional desde el sistema de educación.

El sistema de indicadores propios de calidad para la evaluación de la investigación de la UNAN -Managua, es un conjunto de indicadores que servirán para medir la calidad del desempeño en el proceso de investigación de la institución educativa; lo que se desea es que los involucrados en los proyectos de mejora continua de los procesos y productos en los Sistemas de Gestión de Calidad tengan no solo las herramientas suficientes, si no también sepan como elaborarlos; este es el motivo central de esta investigación, estar preparados para lo que se viene: medir y

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

mejorar la calidad mediante indicadores día a día.

La investigación tiene *implicaciones* trascendentales, al elaborar un sistema de indicadores propios de calidad para la evaluación de la investigación en la educación en la UNAN, desde la eficacia, efectividad y eficiencia; que pueden ser implementado en cualquier universidad a nivel superior, organizaciones que están efectuando sistemas de calidad y mejora continua, mostrándose la relación entre criterio, indicador y estándar con sus respectivos ejemplos, así como los diferentes tipos de indicadores.

La presente investigación identifica los problemas específicos que afectan el proceso de investigación, se presentarán alternativas de soluciones para promover el desarrollo de procesos de mejora continua que contribuyan al fortalecimiento del actual sistema de gestión de calidad investigativa a nivel universitario.

Se debe medir la calidad e impacto de la investigación porque las instituciones educativas son y deben ser generadoras permanentes de propiedad intelectual, conocimiento y recursos humanos, que impacten en los sectores educativo, científico, económico y social. Deben establecerse con claridad las prioridades del desarrollo nacional y a partir de esta definición, financiar o auspiciar las investigaciones que atiendan esas prioridades.

Ante esta realidad surge la siguiente pregunta: ¿Cómo se evalúa la calidad, eficiencia, eficacia y efectividad del componente de investigación? Dentro de las formas de culminación de estudios a nivel de pregrado y posgrado, se encuentra el trabajo monográfico para la obtención del título profesional, por lo antes expuesto es necesario evaluar la pertinencia y aporte del impacto de las investigaciones desarrolladas. Medir la calidad en el proceso de investigación y formación de las carreras con perfil investigativa en la educación superior.

Los beneficiarios directos son los próximos profesionales que se formen en carreras con perfil investigativo, maestros que aún no tienen la categoría de docentes investigadores. Los beneficiarios indirectos la comunidad nicaragüense. Por lo antes expuesto dada la importancia del componente investigación para dar respuesta a fenómenos y problemas que demanda la sociedad, en la UNAN siempre ha sido un tema de interés evaluar la pertinencia y aporte de calidad e impacto de las investigaciones desarrolladas.

Para alcanzar el objetivo de esta investigación es necesario definir los indicadores de impacto, calidad de la investigación, que permitan evaluar su eficacia. Así, los *Indicadores de calidad*, son aquellos que se asocian a los resultados y operación de los procesos clave de una organización y se determinan con base en los factores y componentes críticos de éxito, esto es, el desarrollo de acciones concretas y los resultados finales de los procesos que garanticen el logro de los objetivos. Los indicadores de calidad miden si las acciones más relevantes que realiza la organización y contribuyen al logro de los resultados (García et al., 2003)

En cuanto al concepto *calidad* este ha ido evolucionando desde la prehistoria hasta la actuali-

dad, pero alcanza su mayor relevancia en la actividad empresarial y en la última mitad del siglo anterior. Destacan varios autores reconocidos internacionalmente, quienes hacen énfasis en determinados aspectos como citados por Becerra et al. (2018, p.s.n):

> la calidad como valor (Feigenbaum, 1951; Abbot, 1955), la calidad como conformidad con las especificaciones (Levitt,1972; Gilmore, 1974), la calidad como cumplimiento de los requisitos (Crosby, 1979), la calidad como adecuación al uso (Juran y Gryna, 1988), uniformidad y confiabilidad (Deming, 1989).

Según Horruitiner (2007) el concepto de calidad se utiliza para definir un conjunto de cualidades del objeto de estudio —en este caso el proceso de formación— previamente establecido, que se constituye en un patrón contra el cual se hacen evaluaciones periódicas de dicho proceso.

Los indicadores de calidad son instrumentos de medición, de carácter tangible y cuantificable, que permiten evaluar la calidad de los procesos, productos y servicios para asegurar la satisfacción de los clientes. Dicho de otro modo, miden el nivel de cumplimiento de las especificaciones establecidas para una determinada actividad o proceso empresarial.

En educación los indicadores cumplen funciones informativas, evaluativas y de producción de conocimiento. Lo que se puede medir se puede comprender mejor y lo que mejor se comprende se puede mejorar. Las instituciones educativas más competitivas son las que están en capacidad de innovar a nivel técnico y organizacional, mantener su visión emprendedora, en la búsqueda constante de mejorar sus procesos, creciente estandarización, lo cual se logra mediante una buena gestión administrativa. Todo ello se deriva de la búsqueda de soluciones ante la crítica situación por la que atraviesan, lo cual procede de la falta de innovación en productos y procesos, llegando solo a sostenerse en el mercado estando a la defensiva, pero sin progresos o crecimiento significativo.

A nivel internacional, la universidad del nuevo siglo debe enfrentar retos importantes ante los continuos cambios y crecientes rupturas paradigmáticas que suceden de manera continua en todas las áreas del conocimiento, la ciencia y la tecnología. Es decir, se busca garantizar e incrementar sustancialmente los recursos actuales y potenciales del conocimiento, determinando una relación entre la educación superior y toda la sociedad en su conjunto.

A nivel nacional, hay consenso general sobre la necesidad de evaluar y acreditar establecimientos y programas de educación superior en particular en cuanto al tipo, alcance y características de la docencia como manera efectiva de garantizar la calidad y cautelar la fe pública (Consejo Superior de las Universidades Privadas, COSUP, 2000, p. 2). En tal caso la UNAN -Managua, como una institución comprometida con la calidad de la educación superior y la formación pertinente de sus estudiantes, ha estado inmersa en diferentes procesos, entre ellos, la Autoevaluación Institucional con fines de mejora, el Plan de Mejora Institucional, el Proceso de Verificación de Mínimos de Calidad y proceso de acreditación internacional, Consejo de Evaluación y Acreditación Internacional (CEAI) de la Unión de Universidades de América latina y el Caribe

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

(UDUAL). Esta entidad se encarga de evaluar bajo las dimensiones de Gobierno, Gestión Universitaria e Infraestructura, Formación, Investigación, Creación Artística, Cultural e Innovación, Vinculación e Internacionalización.

Metodología

El paradigma de la investigación fue socio constructivista. Según Berger y Luckman (2003), se basa en el principio de que el saber del mundo real se construye con base a procesos de interaccionismo social y de movilización de recursos persuasivos y representacionales.

La presente investigación, al tener un enfoque mixto se apropió de los métodos y técnicas, tanto del enfoque cualitativo como cuantitativo, como: investigación documental, método etnográfico, análisis de datos, encuestas con preguntas cerradas, entrevista semiestructurada, observación participante, triangulación y grupo focal.

El tipo de estudio fue de carácter explicativo, el cual plantea resolver problemas o intervenir en la historia. Enmarca a la innovación técnica, artesanal e industrial como la científica. De acuerdo con el tiempo de ocurrencia de los hechos y registro de la información, el estudio fue retrospectivo y según el período y secuencia del estudio fue transversal

El estudio también fue expo facto, es decir, información disponible sobre hechos que ya sucedieron, en el cual se obtuvo información a dos niveles (empleadores y egresados); del estudio. Este método permitió la obtención de información sobre la marcha y los productos generados para la toma de decisiones sobre los ajustes y correcciones al plan de estudio.

La población de estudio la constituyeron: carreras de la UNAN con perfil investigativo (Antropólogos Sociales, historiadores y geógrafos); un total de 256. Se empleó el muestreo aleatorio simple y muestreo por conveniencia considerándose 60 participantes.

En la fase documental se llevó a cabo las siguientes sub-fases: (*a) Planteamiento del proyecto:* Revisión de fuentes secundarias, fuentes documentales existentes relacionadas con el objeto de estudio (la calidad de la educación). Atendiendo a los objetivos de la investigación, se procedió a la definición de las variables a investigar, su operacionalización y se construcción de los indicadores de calidad. *(b) Elaboración de instrumentos:* Diseño y validación de instrumentos de investigación que permitió la recolección de datos con sus respectivas tablas de salida, los cuales representaron las variables estudiadas, por medio del intercambio de información, cuestionarios y entrevistas. Para el análisis cuantitativo se inició con una idea de investigación, basadas en las hipótesis formuladas. Una vez recolectados los datos numéricos, estos se transfirieron a una matriz, la cual se analizó mediante procedimientos estadísticos.

A partir de los datos recolectados, se diseñó la base datos correspondiente, utilizando el software estadístico SPSS, v. 20 para Windows. Una vez que se realizó el control de calidad de los datos registrados se procedió a los análisis estadísticos pertinentes, de acuerdo con la naturaleza

de cada una de las variables (cuantitativas o cualitativas) y guiados por el compromiso definido en cada uno de los objetivos específicos, se consideraron análisis descriptivos correspondientes a las variables nominales y/o numéricas.

Resultados

La *calidad* de un producto siempre es compleja de evaluar. La razón es simple, la medida de la calidad puede abordarse desde diferentes perspectivas y tiene multitud de posibles soluciones. Por esta razón, para hablar de calidad de la forma más objetiva posible, se debe primero definir qué se puede entender por esa calidad, segundo especificar cómo se evaluará esa calidad y tercero dejar claro qué nivel de calidad se desea y, si se puede alcanzar.

La manera más sencilla de enfocar estos pasos es identificar los objetivos que se persiguen en materia de calidad (criterios de calidad), establecer una forma para conocer si alcanzamos dichos objetivos (índice numérico que informa por dónde se va y al que se llama indicador) y, por último, estableciendo un rango dentro del cual el nivel de calidad es el aceptable y en el que se debe mover (estándar de calidad).

Se ha argumentado que para trabajar en calidad una condición indispensable es evaluar, es decir, poder medir. Se necesitan datos no impresiones, habrá que saber qué, cómo, quién, cuándo, por qué, y para qué, se mide. Aquí es donde entraron en juego criterios, indicadores y estándares de calidad que, como se verá, van íntimamente ligados. alcanzan los aprendizajes que se esperan. Un buen sistema de información y evaluación de la calidad de un sistema educativo deberá comprender, además de pruebas de rendimiento, indicadores derivados de las estadísticas educativas tradicionales y otros estudios sobre aspectos particulares, como los recursos de las escuelas y los procesos que tienen lugar en su interior.

El interés por las pruebas de rendimiento no debe llevar a abandonar los indicadores tradicionales, sino a perfeccionarlos y manejarlos junto con los más recientes, además de seguir explorando el desarrollo de los que todavía están mal atendidos, en especial los de *relevancia y pertinencia, impacto y equidad*.

Los indicadores de gestión se convierten en una idea sencilla y poderosa para medir que tan bien se está haciendo algo; debido a que se espera que los recursos invertidos en educación se administren eficientemente y den los mejores resultados. Por ejemplo, permiten conocer: ¿Cuál es el grado de satisfacción de los contratistas con los egresados graduados de carreras con perfil investigativo debido a su prestigio derivado de sus competencias?

Los indicadores hacen referencia a determinado objeto de análisis (programa, carrera, etc.); siempre hay un factor de análisis evaluador, del cual depende la importancia de los indicadores, por lo tanto, en esta investigación se seleccionaron los siguientes factores de análisis: (a) evaluación de calidad, eficiencia, eficacia de las investigaciones sociales. De esta manera surgió la pregunta de investigación General ¿Cuál es el sistema de indicadores de calidad que se requiere

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

configurar para la evaluación de la formación investigativa en las universidades de Nicaragua?

Actualmente la UNAN -Managua cuenta con la Dirección de Investigación y la Dirección de Gestión de la Calidad Institucional, que ha logrado concretar los principales elementos teóricos y conceptuales sobre la gestión por proceso, la gestión de la calidad y el sistema de gestión de la información, consiguiendo la participación de las unidades de nivel central en la conducción del cumplimiento de las metas planteadas. La cultura investigativa no escapa a este propósito estratégico de la acreditación para la excelencia académica.

En la UNAN se asume la gestión de la calidad como el conjunto de políticas, estrategias, acciones y procedimientos dirigidos al mantenimiento y sostenibilidad de la mejora continua en cada uno de los niveles de dirección, instancias académicas y administrativas, funciones y procesos estratégicos, claves y de apoyo que desarrollamos para satisfacer las demandas de la sociedad nicaragüense.

El Vice Rector de UNAN - Managua, Luis Alfredo Lobato en entrevista con Mora y Hernández (2024) expresa que:

> Se está avanzando en Investigación, y sobre todo en Innovación. Hoy en día, ya las Jornadas de Innovación son vistas desde lo tecnológico, lo social y de proceso (...) a no son sorpresa, son una dinámica continua. Hay 4, 5, 6 Jornadas al Año en materia de concursos y de búsqueda de avances en materia Innovativa, en materia Investigativa. Las Jornadas Universitarias de Desarrollo Científico siguen siendo una regularidad en nuestras Universidades, y vamos creciendo a pesar de que siempre es una asignatura pendiente, cómo crecemos, cómo avanzamos en Investigación. (p.s.n).

En la educación superior cubana, este concepto de calidad se asume como resultado de la conjunción de la excelencia académica y la pertinencia integral. El grado de pertinencia social de un programa o institución se mide por el impacto social que genera, por el flujo de repercusiones y de transformaciones de sentido que se producen objetivamente en la sociedad de su entorno, presumiblemente como efecto del cúmulo de aportes que realiza dicho programa (Águila, 2012)

Según Martín et al. (2015) existen indicadores claves en la evaluación:

1. Pertinencia e impacto social: Respuesta que brinda la carrera para alcanzar el desarrollo sostenible del país y la región, el fortalecimiento de la identidad cultural de la sociedad cubana, el integral de los profesionales, la atención de los ideales de justicia y equidad que caracterizan nuestro sistema social.
2. Los estudiantes, profesores, especialistas, egresados y empleadores están satisfechos con la formación investigativa alcanzada en la carrera.
3. Los egresados asumen a cabalidad los retos investigativos de la profesión en correspondencia con la dinámica acelerada de la ciencia y la tecnología del desarrollo económico y social del país.
4. Profesores, especialistas, evidenciada, producción científica y especialmente en su modo

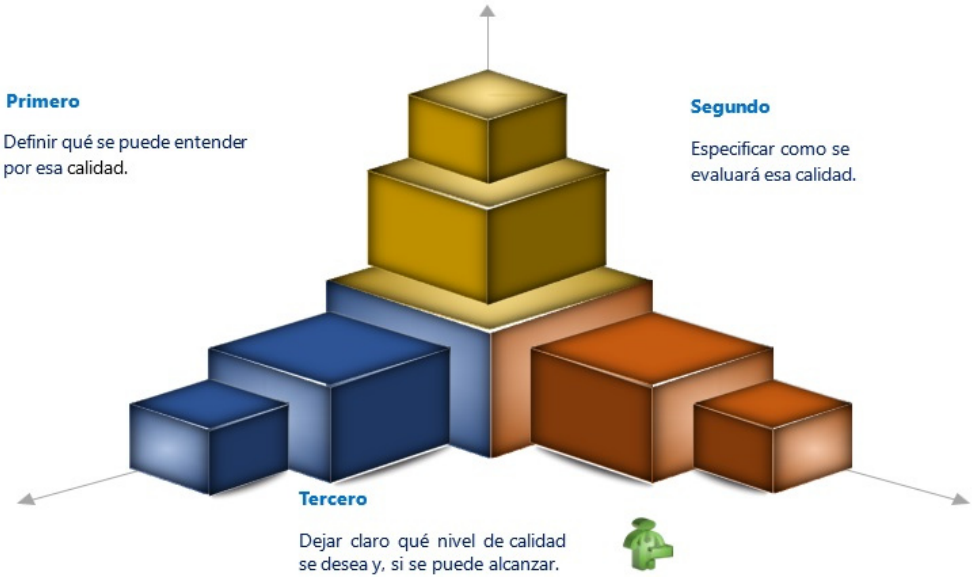
de actuación la cultura investigativa

5. Los profesores y especialistas se deben destacar por sus cualidades investigativas como educadores, lo que se fundamenta en una sólida preparación político-ideológica, científico-tecnológica y profesional.
6. Los profesores del claustro de la carrera poseen una alta capacidad para el trabajo profesional y de investigación científica, acreditada por la comunidad universitaria y la sociedad con un importante número de ellos con el grado científico de Doctor y título académico de Máster o Especialista
7. La dirección de los trabajos de investigativos cursos y de diplomado está igualmente a cargo de profesores y especialistas de alta calificación.

Ante esta realidad, y con la pretensión que investigaciones de educación a nivel superior tengan eficiencia, eficacia y efectividad, por lo cual se elaboró El Sistema de Indicadores de Calidad: Evaluación de la Formación Investigativa a nivel superior que, cuenta con 140 indicadores, para las dimensiones de investigación: (a) Proyecto de investigación, Programas de formación en investigación. (b) Recursos humanos en investigación e Infraestructura en investigación, evaluadas desde la eficacia, eficiencia y efectividad investigativa. (c) Capacidad de investigar las realidades socioculturales, con el fin de analizar de manera integral al ser humano y su cultura (indicadores aplicados en las carreras de antropología, historia y geografía). (d) Capacidad de formular proyectos sociales con pertinencia cultural, que aporten al desarrollo humano sostenible. (d) Capacidad de promover el diálogo intercultural, con el fin de aportar a la convivencia local y fortalecer las identidades, entre otros elementos clave. (e) Uso y Relevancia de la investigación científica desde la bibliometria, entre otros. La Figura 1 resumen en tres pasos la forma de lograr una buena calidad.

Figura 1

Proceso para lograr una calidad de manera objetiva



Nota: Elaboración propia.

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

La manera más sencilla de enfocar estos pasos fue identificar los objetivos que se persiguen en materia de calidad (criterios de calidad), establecer una forma para conocer si alcanzamos dichos objetivos (índice numérico que informa por dónde se va y al que se llama indicador) y, por último, establecimiento de un rango dentro del cual el nivel de calidad es el aceptable y en el que se debe mover (estándar de calidad).

Como resultado a cada criterio se le asignó, una calificación de cero a cinco, de forma tal que los indicadores que obtuvieron puntajes de 13 a 15 fueron clasificados como de prioridad 1, los que obtuvieron puntajes de 10-12, fueron clasificados como de prioridad de 2, y los que obtuvieron puntajes menores a 10, fueron clasificados como de prioridad 3. ¿Por qué se seleccionaron estos indicadores? Se consideraron debido a que el proyecto de investigación constituye la unidad a partir de la cual se recupera la información de las universidades estatales sobre insumos y productos).

Discusión de resultados

Los conceptos de *efectividad, eficiencia y eficacia* son fundamentales en la evaluación de la calidad, y pueden utilizarse como *criterios e indicadores claves* en un *Sistema de Indicadores de Calidad*, especialmente al evaluar la *formación investigativa*.

El sistema de indicadores de calidad el conjunto de indicadores que se asocian a los resultados y operación de los procesos clave de una organización y se determinan con base en los factores y componentes críticos de éxito, esto es, el desarrollo de acciones concretas y los resultados finales de los procesos que garanticen el logro de los objetivos.

La calidad de la formación investigativa siempre es compleja de evaluar. La razón es simple, la medida de la calidad puede abordarse desde diferentes perspectivas y tiene multitud de posibles soluciones. Por esta razón, para hablar de calidad de la forma más objetiva posible.

Para trabajar en calidad una condición indispensable es evaluar, es decir, poder medir. *Eficacia* ¿Qué mide? El grado de cumplimiento de los objetivos propuestos. *Eficiencia*, mide la relación entre los recursos utilizados y los resultados obtenidos. Implica lograr los objetivos con el menor uso posible de recursos (tiempo, dinero, esfuerzo). *Efectividad* es la capacidad del sistema para generar impactos positivos reales en su entorno. Se necesitan datos no impresiones. Habrá que saber qué, cómo, quién, cuándo, por qué, y para qué, se mide. Aquí es donde entran en juego criterios, indicadores y estándares de calidad que están íntimamente ligados.

De igual manera ocurrió que la participación de los docentes en procesos investigativos es un elemento clave para la producción de conocimiento y la mejora educativa. Analizar su rol desde la eficacia, eficiencia y efectividad permitió entender cómo su implicación impacta en los resultados del proceso investigativo y en la transformación del entorno educativo.

En tal sentido, la participación de los docentes en investigación se evaluarse como positiva o

negativamente desde la eficacia (logro de objetivos), la eficiencia (gestión de recursos) y la efectividad (impacto real, el cual se retomó como cambio duradero en la condición de las personas y su entorno provocado por una cadena de eventos o un cambio en el funcionamiento de un sistema al que han contribuido la investigación, las innovaciones y las actividades relacionadas, siempre que exista una articulación adecuada entre su rol docente y el rol investigador. Para maximizar estos aspectos, se consideró fundamental que las instituciones educativas brinden formación, tiempo y reconocimiento al trabajo investigativo docente.

Conclusiones

La investigación se ha convertido en sinónimo de calidad. La universidad que no produce investigación no aporta al desarrollo del conocimiento, por lo tanto, se va relegando en el contexto académico; docente que no investiga, no logra desarrollarse profesional, ni académicamente. Entendida en este contexto, la formación investigativa se constituye en una vía de acceso hacia una nueva sociedad.

Se concluye que la eficacia investigativa, significa hacer las cosas bien para alcanzar el resultado esperado. Se centra en las habilidades de una persona para hacer tareas investigativas. Se puede medir con indicadores que reflejan el nivel de productividad alcanzado. Así se concluye que la eficiencia investigativa, significa centrarse en el uso de recursos y el tiempo requerido, hacer lo correcto para obtener el resultado, optimizar los recursos necesarios para cumplir con el objetivo, se puede medir con indicadores que reflejan el nivel de calidad avanzado.

Finalmente, se concluye que la efectividad, es la combinación de eficacia y eficiencia, para alcanzar el resultado esperado, se centra en como alcanzar un objetivo de la mejor manera. Es la máxima calidad que se pude alcanzar para cumplir con el objetivo estipulado. Se puede medir con indicadores de resultados que reflejen datos del nivel de productividad y de calidad alcanzados.

Referencias

Águila, C. V. (2012) El concepto calidad en la educación universitaria: clave para el logro de la competitividad institucional. Revista Iberoamericana, 36(12),1-6. https://rieoei.org/rie/article/view/2886

Becerra, L. F. Á. Andrade, O. A. M. y Díaz, G. L. I. (2018). Sistema de gestión de la calidad para el proceso de investigación: Universidad de Otavalo, Ecuador. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19(1), 1-32. https://www.redalyc.org/journal/447/44759854020/html/

Berger, P. L. y Luckman, T. (2003). *La construcción social de la realidad.* Amorrortu.

Consejo Superior de las Universidades Privadas. (2000). *Informe del Congreso Académico.* Managua. COSUP.

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

García, P. M., Ráez G., L., Castro, R. M., Vivar, M. L. y Oyola, V. L. (2003). Sistema de Indicadores de Calidad I. *Industrial Data*, 6(2), 63-65. https://www.redalyc.org/pdf/816/81660210.pdf

Martín, G. A., Viltes, S. H., Batista, V. J. Romero, G. M. (2024). Evaluación de las competencias profesionales de egresados de la Universidad de las Ciencias Informáticas. *Revista Cubana de Ciencias Informáticas*, 18(2), . http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2227-18992024000200003&lng=es&tlng=es

Mora, A. y Hernández, A. (2024). Entrevista al Doctor Luis Alfredo Lobato Vicerrector de la UNAN-Managua. *el19digital*. https://www.el19digital.com/articulos/ver/159623-entrevista-al-doctor-luis-alfredo-lobato-vicerrector-de-la-unan-managua

Horruitiner, S. P (2007). Modelo de acreditación de carreras de la educación superior cubana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(2), 1-13. https://rieoei.org/RIE/article/view/2252/3261

Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua - Managua. (Agosto de 2020). *Proyecto Institucional. Managua: UNAN*. https://www.unan.edu.ni/wp-content/uploads/unan-managua-proyecto- institucional.pdf

Ensayos

Retos del profesorado al guiar aprendizajes competitivos en saberes distintos a su especialidad

Challenges faced by teachers when guiding competitive learning in areas outside their field of expertise

Mayra Daniella Escobar Rivas
https://orcid.org/0009-0006-1163-4190
Santa Bárbara, estado Barinas / Venezuela

Recibido: mayo / 8 / 2025 **Aceptado:** mayo / 28 / 2025

Como citar: Escobar, R. M. D. (2025). Retos del profesorado al guiar aprendizajes competitivos en saberes distintos a su especialidad. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 6(12), 201-209. https://doi.org/10.59654/0ycs4z44

* Candidata a Doctorado en educación, Magíster en Ciencias de la Educación Mención Docencia Universitaria, Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, Venezuela.. Especialista en Evaluación Educacional, Universidad Valle del Momboy, Venezuela. Docente Agregado en la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora del Núcleo Santa Bárbara, adscrito al Programa Ciencias de la Educación y Humanidades del Vicerrectorado de Planificación y Desarrollo Social, Venezuela. Email de contacto: mayradaniella.17@gmail.com

Resumen

El ensayo analiza los desafíos del profesorado al guiar aprendizajes en áreas fuera de su especialidad, destacando la necesidad de una enseñanza universitaria basada en competencias que fomente el pensamiento crítico, la autonomía y la resolución de problemas complejos. Critica los modelos tradicionales, conductistas y repetitivos, que limitan la creatividad estudiantil, y propone un enfoque transdisciplinario, humanista y ético, integrando tecnologías como la inteligencia artificial. Subraya la importancia de docentes con habilidades pedagógicas, vocación y adaptabilidad, capaces de crear entornos de aprendizaje significativo. Además, analiza la crisis de especialistas en Venezuela, exacerbada por migración docente y condiciones laborales adversas, exigiendo políticas de capacitación para suplir estas carencias. El texto concluye que la verdadera enseñanza competitiva trasciende lo técnico, requiriendo docentes reflexivos, comprometidos con la formación integral y la transformación social..

Palabras clave: Educación basada en competencias, adaptabilidad docente, aprendizaje transdisciplinario, crisis educativa (Venezuela), pedagogía crítica.

Abstract

This essay examines the challenges faced by university educators when teaching subjects outside their expertise, advocating for a competency-based approach that fosters critical thinking, autonomy, and problem-solving skills. It critiques traditional, behaviorist teaching models for stifling student creativity and proposes a transdisciplinary, humanistic framework integrating technology (e.g., artificial intelligence). The text emphasizes the need for adaptable, ethically grounded educators who create meaningful learning environments. Additionally, it addresses Venezuela's teacher shortage crisis, worsened by migration and poor working conditions, calling for policies to train non-specialist faculty. The author argues that true competitive teaching transcends technical knowledge, requiring reflective educators committed to holistic student development and societal transformation. Ultimately, the essay highlights the urgency of rethinking higher education to produce professionals capable of addressing complex global challenges

Keywords: competency-based education, teacher adaptability transdisciplinary learning, educational crisis (Venezuela), critical pedagogy.

Retos del profesorado al guiar aprendizajes competitivos en saberes distintos a su especialidad

En la actualidad los estudiantes universitarios demandan de una enseñanza competitiva, que favorezca el autodescubrir, despertar y activar; quién es él como persona, cuáles son sus habilidades, virtudes, destrezas, capacidades, ideas, potencialidades y pensamientos, que ha consolidado durante su proceso de vida y académico, también; requiere de este modelo de enseñanza competitiva para identificar cuáles son las formas inéditas que dispone para resolver tareas diarias, comprender problemáticas sociales, profesionales, políticas, económicas y culturales.

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

Asimismo, las realidades mundiales, nacionales, locales e institucionales de diferentes naturaleza, están demandado del desarrollo de otro enfoque educativo a nivel universitario, que mejore el desenvolvimiento de la persona como ser vivo, pensante, racional, humano y del profesional como sujeto técnico, capacitado y versado en un área académica en concreto o como profesional integral y transdisciplinario, porque hay que dejar atrás el modelo tradicional, e ir hacia una dirección que se encamine a la valoración como reflexión crítica de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en el reconocimiento de las competencias, habilidades, destrezas, aptitudes, dones y virtudes de los estudiantes.

Al respecto, Zhizhko (2017) plantea que a nivel universitario la enseñanza por competencias exige que estas se articulen con la experiencia. Sin embargo, la tarea no es fácil para lograrlo se requiere incorporar la experiencia en el propio proceso formativo sin menoscabar la manera de ver y explicar al estudiante el mundo o las realidades.

No obstante, es necesario resaltar que existe la necesidad de promover esta metodología porque se siguen observando en las aulas de clases, estudiantes que están en proceso de formación académica, con un modelo de asesoría, acompañamiento y orientación que conlleva a desarrollar un sistema de aprendizaje arcaico, conductista, repetitivo e improductivo; que no ayuda a pensar pero tampoco a comprender ni resolver situaciones que demanda el estudiante universitario, es decir, se está desarrollando, una enseñanza discriminativa, porque se limita al estudiante a no producir desde lo propio, sino; desde el pensamiento de otras personas, que lo aísla y de un saber crítico, eclético y holístico.

En tal sentido, es prioritario promover este enfoque metodológico, dado que aún persisten en las aulas modelos de asesoría y acompañamiento basados en esquemas de aprendizaje arcaicos, conductistas, repetitivos e improductivos. Estos modelos no fomentan la reflexión ni la comprensión, y mucho menos la resolución autónoma de problemas. En consecuencia, se continúa promoviendo una enseñanza limitada y discriminativa, que inhibe al estudiante de producir conocimiento desde su propia perspectiva, y lo somete a reproducir el pensamiento de otros, alejándolo de un saber crítico, ecléctico y holístico.

En otras palabras, es necesario materializar una educación universitaria centrada en comprender qué y cómo aprende él estudiante, para que se consoliden en un recurso, oportunidad, o herramienta viviente, que esté al servicio de todos los actores del proceso educativo, y se obtenga el pleno desarrollo de las capacidades, dones, potencialidades, habilidades, competencias, virtudes de todos, y al mismo tiempo, se promueva un futuro profesional que es competente para tomar decisiones, a partir de los logros y aspiraciones del mismo protagonista que busca desarrollarla. De esta manera, como manifiesta Lora (2020, p. 84) las competencias deben centrarse en "lo que se puede hacer, de lo que se sabe hacer, y de lo que se tiene la voluntad de hacer (Ser, Hacer, Saber-Hacer). Sin descuidar, lo señalado por Rodríguez (2003, p. 82) "estar al día de los temas relevantes y ofrecer criterios de validación del conocimiento".

En este orden de ideas, se requiere de un docente universitario con cualidades competitivas y

que enseñe desde el área de su competencia de formación. Lo ideal es, que comience por manifestarse en el hacer, ser, buscar, convivir y sentir como un docente competente. Vale decir, que promueva, practique y demuestre una enseñanza basada en competencias. Este llamado se está haciendo desde varios años. Así, Ortega y Gasset (1976, p. 49) decía: "...hay que enseñar sólo lo que se puede enseñar; es decir, lo que se puede aprender...". Aquí la mirada se dirige al currículo y los objetivos que se deben diseñar. Pero el asunto va más allá hay que prestar atención a la condición humana y el papel en la tierra patria como afirma Morin (1999).

Se están dando muchos desafíos mundiales en diversos temas, fenómenos y sucesos que, enfatiza, reclaman y exigen con urgencia de una enseñanza universitaria que realmente prepare personas competentes que conozcan, expliquen y orienten desde su área y más allá sobre lo que está ocurriendo. Es necesario formar e instruir sin dejar de lado lo ético, ambiental, tecnológico, científico y psicológico, pero sobre todo no perder de vista sentido del bien común.

Es momento de que el docente universitario asuma con firmeza los retos epistemológicos que enfrenta, se comprometa con su labor formativa y desarrolle la capacidad de expresarse con versatilidad sobre cualquier tema, de manera segura, reflexiva, crítica y profundamente humana. La formación por competencias de los futuros profesionales representa una oportunidad valiosa para educar también en valores. No debe olvidarse que el docente universitario es el pilar fundamental en los procesos de formación, acompañamiento, asesoría, orientación y capacitación. Enseñar a ser competente no se reduce únicamente a la transmisión de contenidos o al cumplimiento de los aspectos curriculares definidos por el perfil académico; tampoco se limita a analizar un acontecimiento o fenómeno social desde una única perspectiva. Formar en competencias exige poner en acción la totalidad del ser humano, lo que implica integrar los procesos cognitivos, las emociones, la socialización y la experiencia como ejes fundamentales del aprendizaje significativo.

Se trata de una *weltanschauung*, cosmovisión o *worldview* estudiar la realidad desde una mirada interna y externa (visible y no visible), buscar nuevos paradigmas, replantear una verdadera comprensión y explicación del evento que atrae el interés del estudiante, le preocupa o se constituye en desafío para el estudiante. Sin embargo, solo se logra si el docente universitario hace su debut con agilidad, versatilidad y eclecticismo curricular o estrategias interactivas como los debates, conversatorios o discusiones en las aulas de clases.

En esta perspectiva no hay que descuidar las técnicas, métodos, recursos, contextos de aprendizaje, o estrategias didácticas y las nuevas tecnologías como la inteligencia artificial; lo que implica reexaminar las teorías epistemológicas, ontológicas, axiológicas y las capacidades críticas e interpretativas de todos los interventores del proceso. Mientras, más ideas emerjan, más se nutre el conocimiento y se mejora la inteligencia de todos. Hay que dejar de lado esa inteligencia ciega que plantea Morin.

En la medida que un docente universitario se autodisciplina y se proyecte por interés propio a desarrollar una enseñanza desde las competencias sin temer a los riesgos, desafíos o retos

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

que le exige este enfoque, la sociedad, empresas, familias, y demás instituciones se contará con profesionales capaces de hacer propuestas, tomar iniciativas, responder exigencias propias o colectivas; también, se dispondrá de profesionales dinámicos, críticos, autónomos, emancipados de conocimientos y gestores de solución a las problemáticas de todo su entorno.

Por esta razón es necesario que el docente tenga actitudes, competencias y habilidades entre las que destacan según Santiago y Fonseca (2016, p. 193) "el profesionalismo, disciplina, responsabilidad, ética, valores o estabilidad mental y emocional", Freire (2004) y Dewey (1998) mencionan que deben ser estimuladores y críticos. Por su parte, Escámez (2013, p. 17) indica que un docente competitivo procura la "creación de entornos favorables para el aprendizaje donde sus estudiantes alcancen los más altos niveles de desarrollo"

No obstante, la verdadera enseñanza competitiva no se enmarca a una enseñanza especializada o técnica. Hay muchos docentes con esta condición profesional que se les dificulta dar a comprender lo que intenta decir y demostrar, y esto se debe, a su forma de ser o condición personal que expresa en el día a día. Es necesario una buena actitud, sentir, pensar, tener vocación, investigar, consultar, saber evaluar, tener experiencia, analizar, confrontar teorías.

Cabe destacar que la verdadera enseñanza competitiva no se limita a lo especializado o técnico. Incluso docentes con sólida formación en su disciplina pueden enfrentar dificultades para comunicar y demostrar efectivamente sus conocimientos, muchas veces debido a actitudes personales o prácticas poco reflexivas. Por ello, resulta indispensable cultivar una actitud proactiva, vocación auténtica, pensamiento crítico y apertura al diálogo entre teorías.

Asimismo, es fundamental integrar la investigación constante, la evaluación formativa y el análisis de contextos, tal como lo exige el enfoque por competencias para formar profesionales emancipados y capaces de resolver problemáticas complejas. Solo así se superará la "inteligencia ciega" —advirtiendo a Morin (1999)— y se consolidará un aprendizaje que, desde la ética, la autodisciplina y la creatividad pedagógica, transforme tanto a los interventores del proceso como a sus entornos.

En la medida que se comprenda y valore estas condiciones, mejorará la enseñanza universitaria, y se dejará de vivir de prestigios académicos que muchas veces lo que producen es rechazo y aislamiento escolar porque no se encuentra sentido lógico ni reflexivo a lo que se le enseña en las universidades.

Un verdadero docente competitivo que se plantea retos en la enseñanza reflexiona que siendo especialista o no, la importancia que tiene la enseñanza para los estudiantes es su actuación, el rol, la función, los aportes, la satisfacción de beneficios, y el aprendizaje significativo, constructivo, humanístico, critico, eclético y holístico que les propicie para crear o replantear nuevas experiencias, testimonios y saberes que estén articulados a lo que vive a diario. Solo así, comprenden que están trascendiendo de un enfoque de enseñanza tradicional y receptiva, a un

enfoque basado en competencias, que les permite unir lo cualitativo con lo cuantitativo en un mismo encuentro de formación valorando todo su potencial multidimensional que tiene como persona y no como simple estudiante.

Claro está, que esta nueva postura de enseñanza incita al docente que manifieste mayor compromiso, responsabilidad, vocación, habilidades, destrezas y amor por lo que "hace". Vale decir, que sea más, autodidáctico, inédito, ingenioso, motivacional, humanista, en fin; que exprese una epistemología compleja, transdisciplinaria y global sobre lo que enseña para que le ayude a auto entender, descubrir y reconocer al estudiante cómo aprende más eficazmente en estos tiempos de cambios universales, si por competencias o por duplicación de ideas y conocimientos de otros.

En efecto, requiere, reflexionar para que no termine formando sólo por aprendizaje, o por cumplir con los objetivos y metas curriculares del área de enseñanza que imparte. Pues, lo ideal es que conduzca a ofrecer a la sociedad primeramente una persona con gran humanismo y luego un profesional multidimensional, seguro, versado, eclético y complejo que sea capaz de desenvolverse con autonomía y dominio propio, sin imitar pensamientos de terceros. Rico y Ponce (2022, p. 80) agrega al respecto que "los docentes competentes son capaces de resolver situaciones diversas en los diferentes contextos, para lo que el conocimiento visto desde una perspectiva conceptual o disciplinar resulta insuficiente".

En tal sentido, un docente con particularidades competitivas es aquel docente que se manifiesta aun sin ser experto en su área de enseñanza como tutor, acompañante y orientador desde lo humano, ético, epistemológico, social, cultural, empírico, científico y técnico. Entonces, es el profesional que se expresa y actúa como un todo en el desarrollo tanto de la enseñanza como del aprendizaje del estudiante.

Este docente explica, hace y evalúa desde lo que domina a lo que desconoce, sin temer a equivocarse, porque reflexiona que, del error puede extraer un deseo por buscar conocimientos para comprobar, demostrar la realidad ignorada y mejorar el concepto o habilidad que no se disponía. Pues, a través de ensayo y experimentación, también se aprende y postulan nuevas teorías de conocimientos que emergen del hacer, convivir e interpretar, siendo significativas para el productor del saber.

Por otra parte, lo importante en la enseñanza por competencias no es si el docente es especialista o no en el área académica que desarrolla, tampoco si es un excelente acompañante del proceso de aprendizaje, ni tutor responsable en alcanzar un número de objetivos específicos dentro de una disciplina curricular. De allí que el reto fundamental radica en comprender y pensar qué acciones particulares ameritan aplicar, activar e impulsar para que el estudiante despliegue o aflore las habilidades, destrezas, capacidades, virtudes y dones que han sido desaprovechadas en otros niveles de estudio y que deben convertirse en competencias específicas para dar respuestas contextualizadas y sentido al análisis de inquietudes, interrogantes, dudas o curiosidades que emergen en el acto educativo.

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

Sin embargo, es necesario mencionar que actualmente en el caso de docentes especialistas a nivel básico en Venezuela según refiere el propio Ministerio del Poder Popular para la Educación (2025) hay un déficit de quince mil. Asimismo, en las universidades venezolanas está ocurriendo un éxodo de docentes como indican Linarez y Linarez (2019). De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1999) existe una fuga de cerebros. Paralelamente a ello se incrementa la asignación de cargas horarias en docentes con diferentes perfiles académicos y por consiguiente, se afrontan mayores desafíos, cuestionamientos y criticas a la praxis docente.

Ciertamente, el déficit de docentes especializados no mermará si se sigue manteniendo la realidad salarial, económica, el trato y el adoctrinamiento educativo que se está presentando en las universidades y esto conllevará a ocasionar diversos estudios y revisión profunda de los profesionales que se quieren mantener ofreciendo el proceso de enseñanza, para que se auto formen, conciencien, disciplinen y alineen a enfoques educativos que realmente satisfagan las necesidades del estudiante y las exigencias intelectuales del mundo, siendo o no competente en lo que guía.

Igualmente, se requiere que las autoridades universitarias y el Estado reflexionen con relación a esta problemática de déficit profesional y sosieguen la migración especializada o que propongan mecanismo que transciendan a capacitar, asesorar y formar al docente No especializado, para que sea competente en lo que enseña, porque algunos se les está complicando, atender las exigencias multidimensionales y epistemológicas de los estudiantes de estos momentos, o para que prosigan contribuyendo a demostrar que la calidad académica y competente, obedece más principios humanos, más que al cumplimientos curricular de un número de objetivos desarrollados.

Existe un reconocimiento y preocupación hasta de la Organización de las Naciones Unidas y por los entes competentes sobre los desafíos de enseñanza que atraviesa un docente cuando orienta y dirige un aprendizaje no especializado y por eso, desde nuestra perspectiva es necesario colocar freno a la migración docente a nivel universitario a través de políticas nacionales e internacionales e implementar de manera masiva a través de las universidades una capacitación a docentes no especialistas que satisfaga las necesidades técnicas que no están recibiendo los estudiantes en formación.

Como ideas finales de este ensayo hay que señalar la obsolescencia de métodos tradicionales basados en memorización, que anulan la capacidad crítica del estudiante. Frente a esto, exhorta por aplicar un modelo por competencias que integre saber, hacer y ser, articulando teoría con experiencia real. Este enfoque demanda docentes que faciliten aprendizajes significativos, vinculados a problemáticas sociales y profesionales, superando la reproducción mecánica de conocimientos. La transición exige replantear currículos y prácticas pedagógicas hacia la autonomía y la innovación.

Se concluye también que n docente competitivo no se limita a dominar contenidos, sino que

combina profesionalismo, ética y habilidades socioemocionales para guiar aprendizajes multidimensionales. Incluso sin especialización, debe actuar como facilitador, fomentando diálogo interdisciplinario y adaptándose a contextos diversos. Su éxito radica en la vocación, autocrítica y capacidad para aprender junto a sus estudiantes, transformando limitaciones en oportunidades de crecimiento colectivo.

En Venezuela, el éxodo docente y la falta de especialistas agravan los retos educativos. Bajos salarios y condiciones laborales precarias desincentivan la permanencia de profesionales calificados. Urgen políticas públicas que frenen esta migración y capaciten a docentes no especializados, asegurando calidad educativa. La solución no es solo técnica, sino estructural, requiriendo inversión en formación continua y reconocimiento de la labor docente.

La enseñanza moderna exige incorporar tecnologías (como IA) y estrategias interactivas (debates, estudios de casos) para desarrollar habilidades analíticas. Según Morin, esto implica superar la "inteligencia ciega" mediante enfoques holísticos que vinculen conocimiento con ética y contexto global. El docente debe dominar herramientas digitales y fomentar una cosmovisión crítica, preparando estudiantes para realidades cambiantes.

Finalmente, se concluye que la formación competitiva debe priorizar valores como el bien común, la empatía y la responsabilidad social. Freire y Dewey resaltan que el docente debe ser un estimulador crítico, no un mero transmisor de información. Esto implica equilibrar lo técnico con lo humano, formando profesionales que resuelvan problemas desde una perspectiva integral, ética y emancipadora, trascendiendo las demandas curriculares tradicionales

Referencias

Dewey, J. (1998). *Democracia y educación.* Ediciones Morata.

Escámez, S. J. (2013). La excelencia en el profesor universitario. *Estudios,* 254, 11-27. https://www.revistadepedagogia.org/rep/vol71/iss254/9/

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa.* Paz e Terra.

Linarez, V. G. D. y Linarez, V. G. D. (2019). Éxodo del docente universitario en Venezuela. *Revista Scientific,* 4(14), 141-162. https://www.redalyc.org/journal/5636/563662154008/html/

Lora, G. H. S., Castilla, P. S. y Gómez, F. M. C. (2020). La gestión por competencias como estrategia para el mejoramiento de la eficiencia la eficacia organizacional. *Revista Saber, Ciencia y Libertad,* 15(1), 83 – 94. https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2020v15n1.6291

Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2025). *Así incrementa el Ministerio de Educación el número de docentes especialistas.* https://www.mppe.gob.ve/noticias/2025/05/21/así-incre-

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

menta-el-ministerio-de-educación-el-número-de-docentes-especialistas/#:~:text=Así%20incrementa%20el%20Ministerio%20de%20Educación%20el%20número%20de%20docentes%20especialistas&text=El%20sistema%20educativo%20venezolano%20presentaba,ministro%20del%20área%2C%20Héctor%20Rodríguez.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1999). *Fuga de cerebros, movilidad académica, redes científicas.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000186433

Ortega y G. J. (1976). *Misión de la universidad y otros ensayos afines.* Ediciones de la Revista de Occidente.

Rico, G. M. Ponce, G. A. I. (2022). El docente del siglo XXI: Perspectivas según el rol formativo y profesional. *Revista Mexicana Investigación Educativa,* 27(92), 77-101, 2022.

Rodríguez, E. S. (2003). Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario. *Revista de Educación,* 331, 67-99. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=670568

Santiago, G. R. y Fonseca, B. C. D. (2016). *Ser un buen profesor. Una mirada desde dentro.* EDETANIA, 50, 191-208. https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/27/26

Zhizhko, E (2017). *Competencias en la educación profesional: una contribución a su estudio.* Universidad Autónoma de Zacatecas. ile:///C:/Users/Carmen/Downloads/Dialnet-CompetenciasEnLaEducacionProfesional-6475486.pdf.

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*. 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) pagina (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 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

© 2025, Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela

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 directrics 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

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: (a) Aceptado sin modificaciones. (b) Aceptado con modificaciones de

fondo. (c) Aceptado con modificaciones de forma. (d) 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.

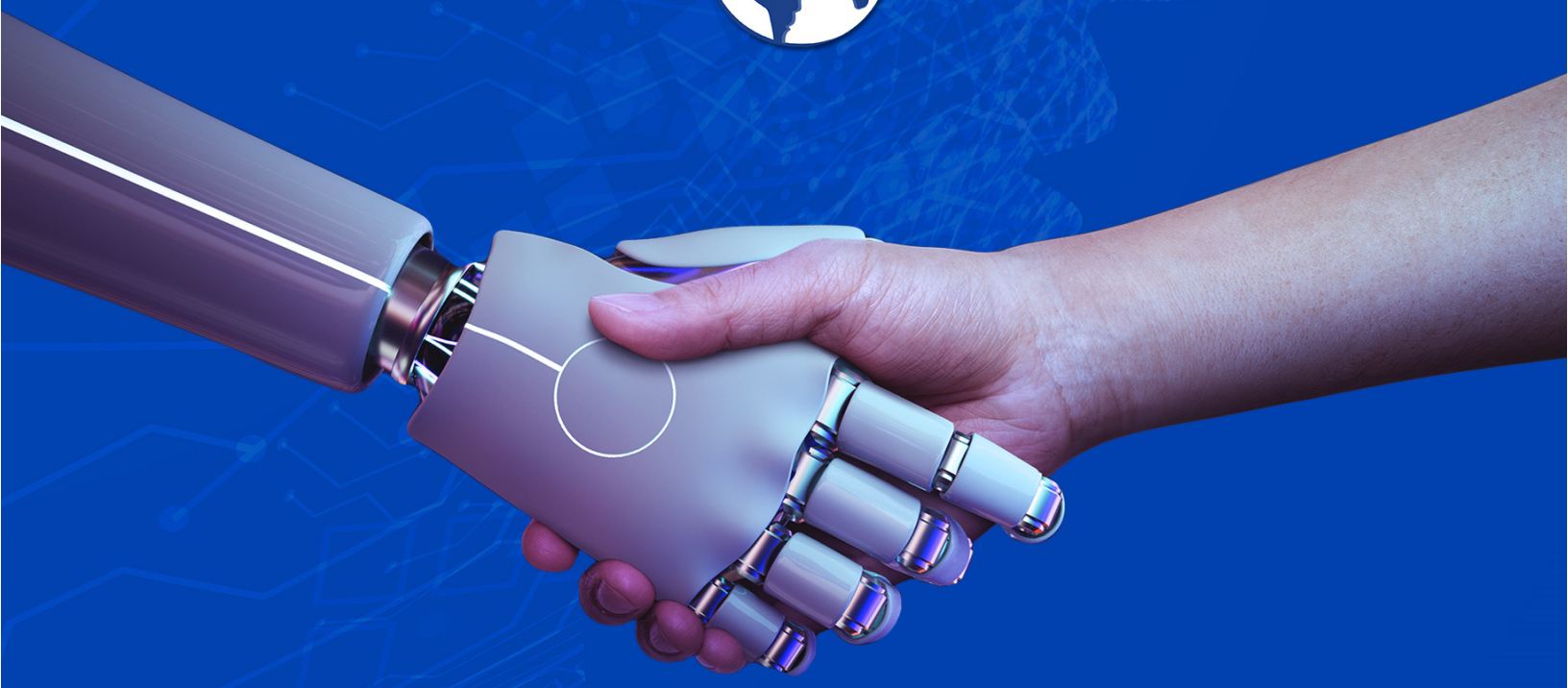
El trabajo con las correcciones se envía nuevamente al árbitro responsable de la primera evaluación, para que éste determine si se realizaron los cambios solicitados. De ser así, el trabajo meritorio pasa al banco de artículos de REDIP; en caso contrario, se le informa al autor/a y se le solicita nuevamente que en un plazo no mayor de 15 días hábiles envíe las correcciones respectivas.

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%20ensayos%20cient%C3%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%C3%B3n%20de%20manuscritos%20de%20art%C3%ADculos%20cient%C3%ADficos%20para%20revisores%20externos.pdf

Vol. 6, N° 12
Julio - Diciembre 2025

Redes Sociales:

iesip_uni
iesip_uni
iesip.edu.ve
Iesip Uni