

Vol. 7, N° 13
(Enero - Junio)
2026

REDIP

Revista Digital de Investigación y Postgrado

Depósito Legal TA2019000041

ISSN: 2665 - 038X



INSTITUTO DE ESTUDIOS SUPERIORES
DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
VENTANAS AL CONOCIMIENTO

Relación entre el niño con TDAH y el entorno familiar:

una revisión sistemática

Docentes investigadores:

*Evaluación de la calidad investigativa
desde la eficiencia, eficacia y efectividad*



Otros temas

*Evaluación del rendimiento
académico aplicando las TIC en los
procesos de enseñanza y
aprendizaje*

*Uso de espacios digitales de trabajo
por maestros de enseñanza primaria
en Francia*

Indicadores de gestión y la toma de decisiones

*en unidades educativas
nacionales de Maracaibo,
Venezuela*



REDIP

Revista Digital de Investigación y Postgrado

Volumen 7, número 13 (enero - junio), 2026

1

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>

2



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. 7 N° 13, enero – junio 2026. 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 LinkedIn, 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 14º de la Ley de Depósito Legal, en concordancia con los Artículos 31º y 41º del Reglamento de la citada Ley. ISSN asignado por Instituto Autónomo Biblioteca Nacional y de Servicios de Bibliotecas en Venezuela.

El acceso a Redip se puede realizar desde los siguientes enlaces

URL: redip.iesip.edu...

Google: www.google.com/...

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

Yahoo: search.yahoo.com.





Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado

Directora General

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

5

Coordinador General Académico

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

Secretario General

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

Revista de Investigación y Postgrado

Volumen 7, número 13 (enero-junio) 2026

Comité Editorial

Editor Jefe

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

Coordinadores Internacionales

7

Ronald Humberto Ordoñez Silva. Dr. en Ciencias de la Educación. Corporación Internacional para la Gestión del Conocimiento Corpigec, 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: Mérida - Venezuela. E-mail: jrpp@ula.ve

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

Rosmary Guillén Guillén. Máster en Física y Tecnologías Físicas. Universidad Tecnológica del Perú. Arequipa, Perú. E-mail:c21372@utp.edu.pe

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

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

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

Consejo editorial institucional IESIP

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

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



CiteFactor
Academic Scientific Journals



OpenAlex



11

Directarios Selectivos



Hemerotecas Selectivas



Políticas de Copyright de las Editoriales y Autoarchivo



Catálogos de Bibliotecas Internacionales



12



Universität der Bundeswehr München
Universitätsbibliothek



Kurt-Schwitters-Forum
Library



Technische Universität München



Hochschule
München
University of
Applied Sciences

HOCHSCHULE
WEIHENSTEPHAN-TRIESDORF
UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES





Universität Augsburg
Universitätsbibliothek



STAATS- UND
STADTBIBLIOTHEK
AUGSBURG



STAATLICHE BIBLIOTHEK
Neuburg a. d. Donau



KATHOLISCHE UNIVERSITÄT
EICHSTÄTT-INGOLSTADT



UNIVERSITÄT
BAYREUTH



Hochschule Neu-Ulm
University of Applied Sciences



Friedrich-Alexander-Universität
Universitätsbibliothek



Hochschule für Technik
und Wirtschaft Berlin

13



Julius-Maximilians-

UNIVERSITÄT
WÜRZBURG



COLLEGE OF
Saint Benedict



Saint John's
UNIVERSITY



Hanzehogeschool
Groningen

University of Applied Sciences



TIB
LEIBNIZ INFORMATION CENTRE
FOR SCIENCE AND TECHNOLOGY
UNIVERSITY LIBRARY



Instituto de Estudios Superiores
de Investigación y Postgrado

REDIP, Revista Digital de Investigación y Postgrado, E-ISSN: 2665-038X



14



ZHB





15



Firmantes de



REDIP, Revista Digital de Investigación y Postgrado, E-ISSN: 2665-038X

Editorial

La educación en la encrucijada: Realidades digitales, desigualdades persistentes y nuevos paradigmas

Estimada comunidad académica de lectores,

El presente número de nuestra revista se erige como un mosaico deliberado, donde cada pieza investigativa ilumina una faceta crítica del complejo panorama educativo contemporáneo. Los ocho artículos aquí reunidos, junto con la conferencia final, no constituyen una colección azarosa, sino un itinerario reflexivo cuidadosamente dispuesto. Este recorrido nos guía desde la transformación concreta de las aulas hacia los desafíos humanos más profundos, pasando por los marcos de gestión y los imperativos éticos, para culminar en una reflexión fundamental sobre los cimientos mismos del saber. La secuencia propuesta—de Schneeweile a Medina Borges—no es cronológica, sino conceptual, revelando un diálogo intrínseco entre lo digital, lo humano, lo organizacional y lo filosófico.

Abrimos este diálogo en el terreno de la práctica inmediata. El estudio de **Manuel Schneeweile** sobre la plataforma **PrimOT** en Francia nos sitúa en el corazón de la digitalización cotidiana de la escuela primaria. Su análisis demuestra una adopción amplia y una integración efectiva de este espacio digital de trabajo, normalizando su uso en las rutinas pedagógicas. Este éxito, sin embargo, no es un punto final, sino un punto de partida que inmediatamente nos obliga a mirar más allá de la herramienta.

17

Porque la tecnología se implementa en contextos humanos complejos. La reveladora revisión sistemática de **Celia Gallardo Herrerías** sobre la **relación entre el niño con TDAH y el entorno familiar** nos recuerda con contundencia que el proceso educativo trasciende el espacio digital o físico; se arraiga en dinámicas emocionales y relaciones bidireccionales. El ciclo de emocionalidad negativa, estilos parentales y sintomatología clínica descrito evidencia que cualquier innovación pedagógica—incluidas las digitales—debe ser sensible al bienestar psicosocial del estudiante y su sistema de apoyo. No se puede optimizar la enseñanza sin comprender estas interdependencias fundamentales.

Precisamente, la eficacia de la herramienta digital cuando el contexto humano es considerado, queda robustecida por la investigación de **María Elena Di Tillio Cárdenas y Luis Alejandro Lobo Caicedo**. Su evaluación cuantitativa confirma que la aplicación pedagógica de las **TIC** en asignaturas como Geografía e Historia **favorece significativamente el rendimiento académico**. Este hallazgo empírico valida la dirección señalada por Schneeweile, pero, al igual que él, sus autores advierten: el éxito depende de la formación docente y de la adecuación estratégica. La herramienta es potente, pero su potencia es canalizada por la competencia profesional y la conciencia del contexto.

Frente a esta realidad de aulas digitalizadas y realidades humanas complejas, surge la pregunta por el liderazgo que puede conducir estas transformaciones. La investigación de **Beisy Lisbeth Romero Luzardo** sobre la **Gestión Educativa Consciente** ofrece una respuesta paradigmática. En un mundo BANI (Frágil, Ansioso, No lineal, Incomprensible), propone trascender los modelos gerenciales tradicionales hacia una **Administración Educativa Transpersonal Consciente**. Este enfoque cultiva un liderazgo ético, resiliente y colaborativo, que integra la atención plena y el desarrollo humano inte-

gral. Es el marco necesario para gestionar instituciones que deben simultáneamente integrar tecnología (como PrimOT), acoger diversidades (como en los casos de TDAH) y potenciar el aprendizaje (mediante TIC), todo ello con sabiduría y adaptabilidad.

¿Cómo se traduce este liderazgo consciente en la práctica cotidiana de la gestión? El estudio de **Deinny José Puche Villalobos y Javier Fernando Acosta Faneite** en Maracaibo aporta una pieza crucial al demostrar, con evidencia cuantitativa, la **correlación positiva entre los indicadores de gestión y la efectividad en la toma de decisiones**. Para los directivos, esta relación es particularmente fuerte. La gestión consciente no prescinde de los datos; los requiere y los humaniza. Los indicadores son la brújula, pero la conciencia es la capacidad de navegar con ella en aguas turbulentas.

La excelencia en la gestión y la docencia debe, a su vez, sustentarse en la calidad del conocimiento que se genera y se transmite. El trabajo de **Jossarys Gazo Robles** sobre la evaluación de la **calidad investigativa de los docentes universitarios** desde la eficiencia, eficacia y efectividad, sitúa la investigación como el pilar fundamental del ecosistema educativo. Sin una producción científica rigurosa, las herramientas digitales, las estrategias inclusivas y los modelos de gestión carecen de un sustrato de conocimiento válido y fiable.

Avanzando en esta capa de pensamiento crítico, el análisis de **Thais Raquel Hernández Campillo** sobre **alfabetización en inteligencia artificial y curación de contenidos** en Francia señala el horizonte de complejidad al que nos enfrentamos. No basta con usar tecnología (Schneeweile) ni con medir su impacto (Di Tillio y Lobo); ahora es imperativo desarrollar una **competencia crítica y ética** para interactuar con sistemas de IA. La curación de contenidos emerge como la habilidad clave para discriminar, contextualizar y dotar de sentido la información en un entorno mediado por algoritmos. Es el antídoto necesario contra la desinformación y la superficialidad.

Sin embargo, toda esta conversación sobre vanguardia digital y pensamiento crítico puede parecer abstracta cuando se contrasta con realidades donde lo básico está en entredicho. La reflexión de **Mário Adelino Miranda Guedes** sobre el **acceso a la educación primaria en Angola** es un recordatorio ético ineludible. El dato del 22% de exclusión escolar nos confronta con la **desigualdad persistente** como el mayor desafío educativo global. Los factores socioeconómicos, geográficos y de salud que limitan el acceso en Angola y en tantos otros lugares, exigen que cualquier paradigma innovador incluya, como primer mandato, la lucha por la equidad. No se puede debatir sobre IA mientras millones de niños ni siquiera tienen un aula.

Finalmente, para dar coherencia y profundidad a este mosaico de realidades—digitales, emocionales, gestionarias, críticas y desiguales—acudimos a la conferencia de **Rosa María Medina Borges**, “**¿Filosofía o Filosofías?**”. Su cuestionamiento radical al canon único y su defensa de la pluralidad de saberes nos proporciona el marco filosófico último. La educación en la encrucijada no necesita una respuesta monolítica, sino la capacidad de dialogar con **múltiples paradigmas**. Su reflexión valida la coexistencia y el diálogo necesario entre la eficacia tecnológica, la sensibilidad humana, la gestión consciente, el rigor investigativo, la alfabetización crítica y la justicia social.

En conclusión, la secuencia de este número nos revela un viaje desde la herramienta hacia el sentido.

Muestra que la realidad digital (Schneeweile, Di Tillio y Lobo, Hernández Campillo) es inseparable de la realidad humana (Gallardo Herrerías, Miranda Guedes), y que ambas requieren nuevos paradigmas de gestión (Romero Luzardo, Puche y Acosta) y ejercicio profesional (Gazo Robles), todo ello bajo una mirada filosófica plural y crítica (Medina Borges). La encrucijada no es un callejón sin salida, sino un cruce de caminos donde la dirección a tomar dependerá de nuestra capacidad para integrar, con sabiduría y justicia, todas estas dimensiones. Los artículos aquí presentados no solo diagnostican esta encrucijada, sino que ofrecen valiosas luces para transitar por ella.

Dr. Omar Escalona Vivas

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

Contenido

Comité editorial.....	7-9
Indexaciones.....	11-15
Editorial.....	17-19

Artículos de investigación..... 23-150

Uso de espacios digitales de trabajo por maestros de enseñanza primaria en Francia.....	25-45
---	-------

Use of digital workspaces by primary school teachers in France

Manuel Schneeweile

Relación entre el niño con TDAH y el entorno familiar: una revisión sistemática.....	47-60
--	-------

Relationship between children with ADHD and the family environment: a systematic review

Celia Gallardo Herreras

Evaluación del rendimiento académico aplicando las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje.....	61-71
--	-------

Evaluation of academic performance by applying ICT in teaching and learning processes

Maria Elena Di Tillio Cárdenas y Luis Alejandro Lobo Caicedo

21

Gestión educativa consciente como vía para el desarrollo humano en la resignificación de la teoría y praxis gerencial en entornos BANI.....	73-85
---	-------

Conscious educational management as a path for human development in the re-signification of managerial theory and praxis in BANI environments

Beisy Lisbeth Romero Luzardo

Indicadores de gestión y la toma de decisiones en unidades educativas nacionales de Maracaibo, Venezuela.....	87-104
---	--------

Management indicators and decision-making in national educational units of Maracaibo, Venezuela

Deinny José Puche Villalobos y Savier Fernando Acosta Faneite

Docentes investigadores: Evaluación de la calidad investigativa desde la eficiencia, eficacia y efectividad.....	105-113
--	---------

Teacher-researchers: Evaluation of research quality based on efficiency, efficacy, and effectiveness

Jossarys Gazo Robles

Alfabetización en inteligencia artificial y curación de contenidos: desafíos y oportunidades para docentes y estudiantes universitarios en Francia	115-133
--	---------

Artificial intelligence literacy and content curation: challenges and opportunities for teachers and university students in France

Thais Raquel Hernández Campillo

Paradigma de la educación escolar: Una reflexión sobre el acceso de los niños a la educación primaria en Angola	135-141
---	---------

Paradigm of school education: A reflection on children's access to primary education in Angola
Mário Adelino Miranda Guedes

Conferencia.....145-152

¿Filosofía o Filosofías? Polémicas en torno a la academia y la vida145-152
Implementation of artificial intelligence: A strategy for learning planning and evaluation
Rosa María Medina Borges

Política editorial de la revista154-153

Procedimiento seguido en la recepción, selección y evaluación de originales.....155-156

Artículos de investigación Research articles

Uso de espacios digitales de trabajo por maestros de enseñanza primaria en Francia

Use of digital work spaces by primary teachers in France



Manuel Schneeweile*

Instituto Nacional Superior de Profesorado y Educación, Centre Val de Loire, Equipo de Investigación Contextos y Actores de la Educación, Universidad de Orléans, Orléans, Francia

Resumen

El estudio presenta un análisis de la implementación de la plataforma PrimOT como espacio digital de trabajo en la academia de la región central de Francia. La metodología utilizada se sustenta en la perspectiva mixta de la investigación social, mediante la aplicación de un cuestionario a maestros de escuelas primarias y de entrevistas semi-estructuradas a directores educativos. Los resultados permitieron comprender el nivel de interacción con la plataforma, así como la percepción y satisfacción, la utilización de herramientas digitales para el aprendizaje y el impacto de PrimOT en diversos aspectos del entorno educativo. Se concluyó que PrimOT ha sido ampliamente adoptada por los maestros, integrándose de manera efectiva en las rutinas diarias de enseñanza y aprendizaje. No obstante, se identificaron áreas de mejora y desafíos para maximizar el potencial de la plataforma, según las necesidades cambiantes del entorno educativo.

Palabras clave: tecnología de la educación, profesor, enseñanza primaria, aprendizaje.

Abstract

The study presents an analyze of implementing the PrimOT platform as a digital workspace in the Central France academic region. The methodology employs a mixed-methods approach, including administering a questionnaire to primary school teachers and conducting semi-structured interviews with school principals. The results offer insights into the level of interaction with the platform, as well as perceptions and satisfaction, the use of digital tools for learning, and PrimOT's impact on various aspects of the educational environment. The study concludes that PrimOT has been widely adopted by teachers, effectively integrating into daily teaching, and learning routines. However, areas for improvement and challenges are identified to maximize the platform's potential in response to the evolving needs of the educational setting.

Keywords: educational technology, teacher, primary education, learning.

Cómo citar este artículo (APA): Schneeweile, M. (2024). Uso de espacios digitales de trabajo por maestros de enseñanza primaria en Francia. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 7(13), 25-45.. <https://doi.org/10.59654/y31kpr60>

Introducción

La adaptación de los sistemas educativos a la digitalización se ha transformado en un eje central en la sociedad actual. En ese sentido, diversos países y organizaciones destinan programas y presupuestos para equipar escuelas con dispositivos, conectividad, y plataformas educativas digitales. En el caso de la Unión Europea, se adopta el Plan de Acción de Educación Digital (2021-2027), una iniciativa dirigida a una educación digital de alta calidad, inclusiva y accesible que posee como objeto apoyar la adaptación de los sistemas de educación a la era digital ([Comisión Europea, 2021](#)).

Debido al confinamiento mundial originado por la COVID-19, el entorno laboral y la vida cotidiana están cada vez más vinculados a las herramientas digitales. Es así como el uso masivo de plataformas educativas online, impacta y se integra en el trabajo diario de diferentes actores educativos como maestros y estudiantes. Lo anterior implica no solo disponer de la infraestructura necesaria, también requiere una mejor capacidad para navegar, comprender y utilizar eficazmente las tecnologías.

Como parte de la digitalización de la educación en Francia, se introduce el Espacio Digital de Trabajo (*Espace Numérique de Travail*) para modernizar la pedagogía y las herramientas de gestión escolar. Su implementación, en el sistema educativo francés, en el año 2020, responde a un nivel superior de educación digital, en tanto que promueve oportunidades para modernizar la gestión y organización de las instituciones educativas. La definición del término alude a "*un ensemble intégré de services numériques choisis et mis à disposition de tous les acteurs de la communauté éducative d'une ou plusieurs écoles ou d'un ou plusieurs établissements scolaires dans un cadre de confiance défini par un schéma directeur et par ses annexes*" [un conjunto de servicios digitales escogidos y puestos a disposición de los actores de una comunidad educativa, de varias escuelas o establecimientos escolares dentro de un contexto autorizado establecido por una estructura directiva] ([Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse. Direction générale de l'enseignement scolaire, 2024](#)). En términos prácticos, se puede conceptualizar como una plataforma digital integrada por servicios de comunicación y colaboración, información y documentación, acompañamiento de la vida del estudiante, producción pedagógica y educativa, así como otros servicios de utilidad.

26

El espacio digital de trabajo es denominado, también, por la comunidad académica como plataforma educativa digital. Ambos términos se enmarcan en el proceso de digitalización educacional, permiten el desarrollo de nuevas formas de organización y gestión escolar, actualizan estrategias y prácticas pedagógicas en las aulas, además que promueven las relaciones entre las estructuras educativas. En relación con lo anterior, diversos estudios enfocan sus análisis a la incorporación de contextos digitales a la educación, atendiendo a su uso en estudiantes ([Jiménez & Fernández, 2021](#); [Rivera et al., 2024](#); [Velasteguí, 2019](#); [Flores y Meléndez, 2024](#)) y su empleo por maestros y profesores de diferentes sistemas educativos ([Barragán-Giraldo et al., 2024](#); [Chavez, 2021](#); [Mujica, 2020](#); [Chugh et al., 2023](#)).

Por otra parte, [Jacovkis et al. \(2022\)](#) explica cómo la adopción de plataformas digitales educativas influye en el ámbito familiar. La introducción de los espacios digitales de trabajo en el sistema educativo francés constituye un soporte para la relación entre la escuela y la familia. De este modo, tiene como objetivo fortalecer la cooperación entre los padres y la escuela en los territorios, implicando a la familia en la vida escolar. Por otra parte, busca mejorar la comunicación entre la institución los padres, en un contexto de confianza y transparencia. En ese sentido, se garantiza la seguridad y confidencialidad de los datos manipulados aplicando el *Reglamento General de Protección de Datos de la Unión Europea* ([Conseil européen, 2018](#)).



La implementación de los espacios digitales de trabajo en academias francesas es realizada y financiada por las autoridades locales, quienes ofrecen un acompañamiento personalizado a los usuarios. Dichas herramientas digitales, promueven un discurso de cambio centrado en los beneficios potenciales de la tecnología. Según las estadísticas del Ministerio de Educación, más del 90% de los colegios y liceos públicos cuentan actualmente con un espacio digital de trabajo, lo que representa un aumento con respecto al año después de su implementación. No obstante, su incorporación en escuelas primarias es progresiva pero limitada ([Ministre de l'Éducation nationale et de la jeunesse, 2023](#)).

Como se ha expresado anteriormente, los espacios digitales de trabajo han generado un cambio en las prácticas y relaciones entre los actores involucrados en el contexto escolar. En ese sentido, esta investigación arroja como principales resultados un análisis de la utilidad, la usabilidad y la aceptabilidad del entorno digital de trabajo por maestros de enseñanza primaria. Se considera que estos espacios pueden crear vínculos entre sus usuarios, además de ser una fuente de innovación pedagógica y facilitar la coeducación. También se destaca la idea de que pueden facilitar el acceso y la comunicación con un público distante.

Otro de los resultados de la investigación es determinar el impacto de las plataformas digitales educativas en diversos aspectos del entorno educativo, así como los desafíos en la implementación y adopción de estas herramientas tecnológicas, desde la perspectiva de directivos de escuelas primarias. A pesar de las posibilidades que ofrecen las plataformas digitales educativas, persisten discrepancias entre los discursos institucionales, los diseñadores de la plataforma y las percepciones de los actores educativos.

En correspondencia con lo descrito y a partir de la revisión de la literatura académica, se constata un vacío teórico relacionado con la escasa generación de investigaciones en la educación primaria francesa, que examinan los usos de los espacios digitales de trabajo como una pieza central de los sistemas educativos contemporáneos y de la agenda educativa global. De esta forma, esta indagación expone como objetivo analizar la utilización de espacios digitales de trabajo en escuelas primarias pertenecientes a la Academia Orléans-Tours, ubicada en la región central de Francia.

27

Marco contextual del estudio

Con el propósito de fundamentar las ideas expresadas anteriormente y de situar al lector en el contexto donde se desarrolla la investigación, se presenta una caracterización de la Academia Orléans-Tours y del entorno digital PrimOT. Estos apartados permiten establecer el estudio en un contexto educativo específico, cuyas políticas digitales, estructura institucional y recursos tecnológicos influyen directamente en las prácticas docentes observadas. En investigaciones de corte descriptivo-interpretativo, la comprensión del marco institucional y tecnológico es clave para el análisis riguroso de los datos.

Caracterización de la Academia Orléans-Tours

Ubicada en la Región Centre Val de Loire y parte de la región de Île-de-France es una de las treinta academias que componen el sistema educativo de Francia. Su sede se encuentra en la ciudad de Orléans y posee a su cargo la supervisión y la gestión de las instituciones educativas de toda la región. La supervisión educativa incluye la implementación de las políticas educativas nacionales a nivel regional en escuelas primarias, secundarias y universidades. Otra de sus funciones es la gestión de los recursos humanos, sobre todo los docentes y el personal administrativo, así como la administración del presupuesto asignado para la educación en su jurisdicción.



La Academia, asegura la calidad de la educación mediante la evaluación de los resultados académicos y la implementación de programas de mejora. En ese sentido, promueve la innovación educativa y el uso de nuevas tecnologías en las aulas. Para ello, proporciona formación continua para los docentes, facilitando su desarrollo profesional y la movilidad dentro del sistema educativo.

Los estudiantes que corresponden a la Academia disponen de diversos servicios de apoyo, como orientación profesional y personal, becas y ayudas financieras. A su vez, cuentan con programas para la inclusión y el éxito escolar, adaptados también a estudiantes con necesidades especiales.

Las temáticas de los proyectos de investigación que impulsa la Academia de Orléans-Tours se relacionan con la innovación educativa tomando en cuenta el desarrollo de métodos pedagógicos modernos, con la integración de tecnologías digitales en la enseñanza y el fomento de la investigación educativa. De esta forma juega un papel crucial en el desarrollo educativo de la región, contribuyendo al crecimiento y la cohesión social. Además, trabaja en colaboración con autoridades locales, empresas y otras organizaciones para fomentar una educación que responda a las necesidades del mercado laboral y la sociedad en general.

En ese sentido, puede afirmarse que la Academia de Orléans-Tours es una entidad clave en el sistema educativo francés, dedicada a garantizar una educación de calidad, adaptada a las necesidades y desafíos de su región. Su labor se enmarca, principalmente, en la gestión administrativa, el apoyo a estudiantes y docentes, y la promoción de la innovación educativa. No obstante, entre sus desafíos pueden citarse la implementación rápida de reformas educativas nacionales y el mantenimiento de la calidad educativa debido a las restricciones presupuestarias. Asimismo, entre las oportunidades que posee la Academia Orléans-Tours se encuentran el fortalecimiento de la colaboración con actores regionales y nacionales, la aplicación de nuevas tecnologías y métodos pedagógicos innovadores, así como la promoción de programas de movilidad estudiantil y profesional. La implementación de espacios digitales de trabajo, a partir del año 2021 proporciona un entorno cohesivo que posibilita a los docentes, realizar sus funciones laborales de forma más eficiente y flexible, aprovechando las ventajas de la tecnología para superar las limitaciones físicas o geográficas. Estas plataformas virtuales integradas por diversas herramientas y aplicaciones informáticas permiten, también, el trabajo colaborativo entre docentes y otros actores de la educación.

28

El espacio digital de trabajo PrimOT en la Academia de Orléans-Tours

El espacio de trabajo digital PrimOT, acrónimo de *Primaire Orléans-Tours*, es un servicio en línea, bajo suscripción de pago, disponible en centros de educación infantil y en las escuelas primarias que pertenecen a la Academia Orléans-Tours.

El propósito de su lanzamiento, el 1ero de diciembre de 2021, fue facilitar la gestión administrativa y educativa, así como para mejorar la comunicación entre los diferentes actores de la comunidad educativa (docentes, estudiantes, padres de familia y administradores del servicio). Accesible desde cualquier dispositivo con acceso a Internet, integra herramientas y recursos educativos y pedagógicos. A su vez, ofrece un servicio a las familias que permite el seguimiento de la vida escolar y las actividades de sus hijos, así como la comunicación con los profesores.



Figura 1

Interfaz de PrimOT



Elèves Parents Enseignants Autres

Mon identifiant ou email*

Mon mot de passe*

Me connecter

Mot de passe oublié



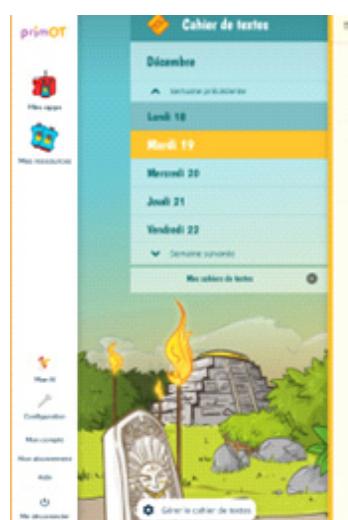
Nota: Tomado de <https://www.primot.fr/auth/login>

Con el propósito de fundamentar las ideas expresadas anteriormente y de situar al lector en el contexto donde se desarrolla la investigación, se presenta una caracterización de la Academia Orléans-Tours y del entorno digital PrimOT. Estos apartados permiten establecer el estudio en un contexto educativo específico, cuyas políticas digitales, estructura institucional y recursos tecnológicos influyen directamente en las prácticas docentes observadas. En investigaciones de corte descriptivo-interpretativo, la comprensión del marco institucional y tecnológico es clave para el análisis riguroso de los datos.

29

Figura 2

Herramienta de mensajería instantánea "El rincón del padre", dedicada a la transmisión de informaciones a las familias y a la comunicación padres-maestro



Nardi 19 diciembre 2023

lundi

Travail donné à : (Sébastien P111)

Envie la page 60

math

Travail donné à : (Gwenaelle OFF22)

révision les tables d'addition

Le cahier de texte

Le cahier de texte sert à organiser le travail de la classe au jour le jour.

Les travaux personnels des élèves à effectuer peuvent être enrichis de ressources numériques ou d'une aide à la consigne.



Nota: Tomado de <https://www.snc.recia.fr/interface-et-outils-primot>

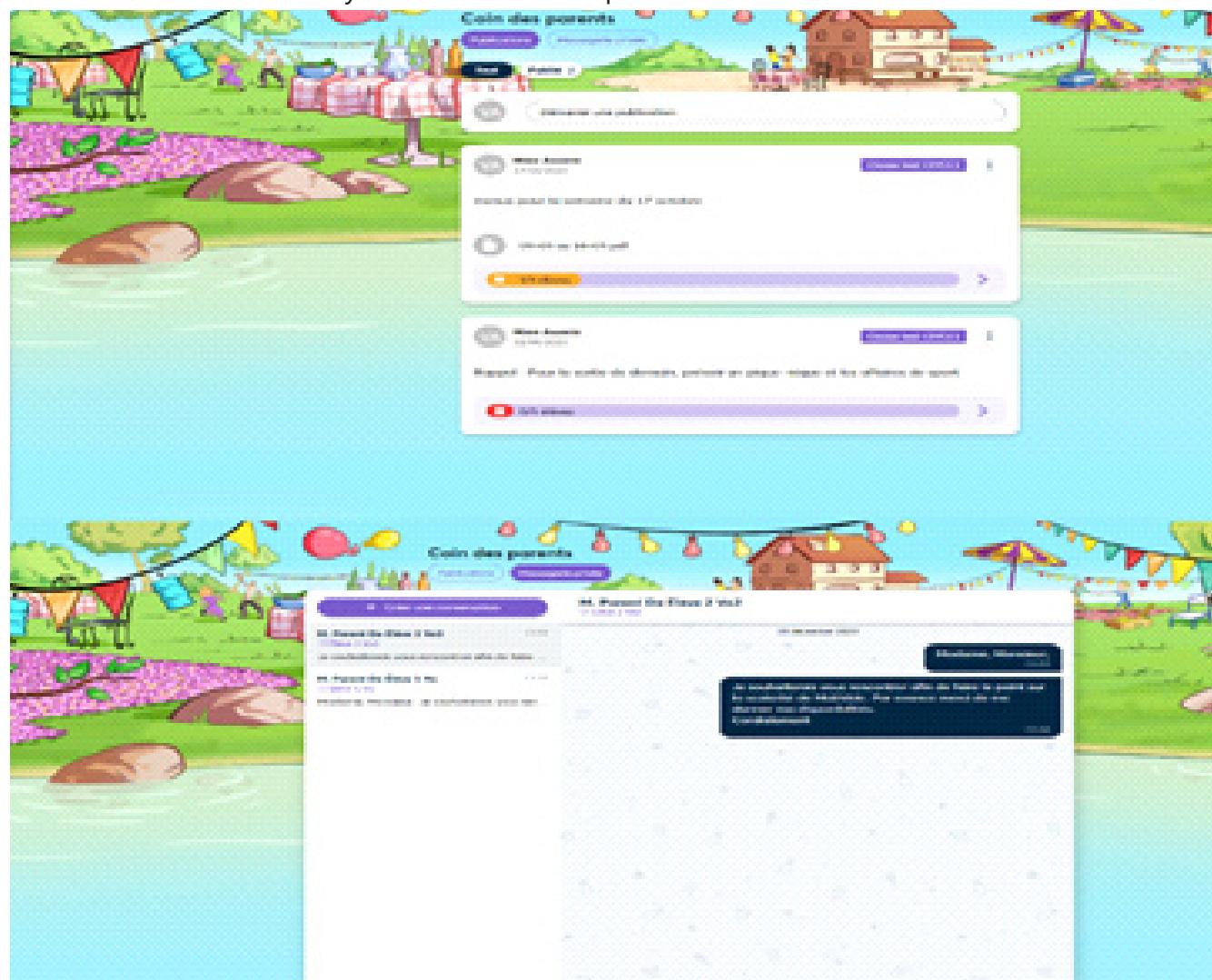
Los usuarios de la citada plataforma son los maestros, los alumnos y sus familias, los directores de escuela, los directivos municipales y establecimientos públicos para la cooperación intercomunal, estructuras administrativas que promueven la cooperación intermunicipal para mejorar la calidad de los servicios públicos locales.

De acuerdo con su tipología de usuarios, PrimOT diferencia los servicios que proporciona, para clases y escuelas pone a disposición libros de texto, contenidos multimedia para el aprendizaje, biblioteca digital, desafíos de clase, boletín de noticias, informe de la escuela, agenda de actividades y mensajería. Para municipios y establecimientos públicos ofrece servicios de blog, "rincón de los padres", publicación de información municipal, menús de comedor, novedades, actividades del centro de ocio, entre otras. Además, provee una mediateca para compartir documentos, creación de cuentas y personalización del espacio digital con logos y enlaces a servicios externos utilizados por escuelas y familias.

Figura 3

Herramienta de mensajería instantánea "El rincón del parent", dedicada a la transmisión de informaciones a las familias y a la comunicación padres-maestro

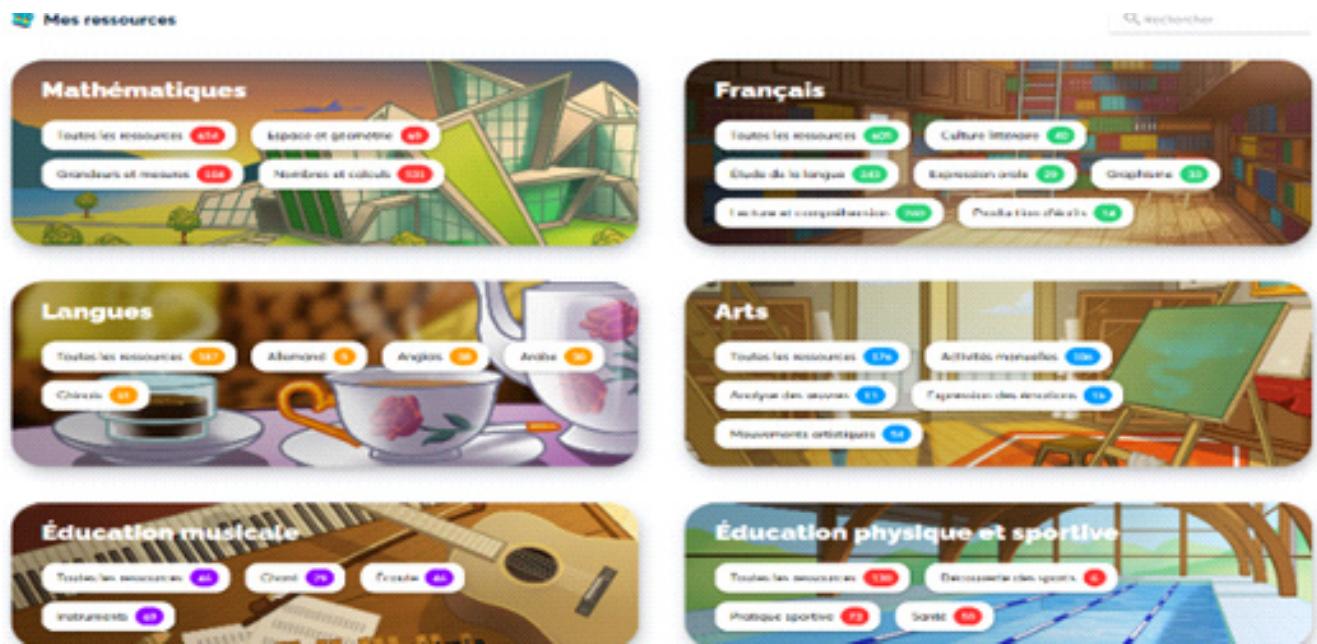
30



Nota: Tomado de <https://www.snc.recia.fr/interface-et-outils-primot>

Figura 4

Recursos multimedia de la plataforma como apoyo a las diferentes asignaturas



Nota: Tomado de <https://www.snc.recia.fr/interface-et-outils-primot>

La implementación de PrimOT ha traído diversas ventajas a la educación primaria en la región central de Francia, entre las cuales se citan su facilidad de uso, su ergonomía intuitiva, la realización de funciones laborales de forma flexible a través de sus disímiles servicios y la seguridad que ofrece en el tratamiento de datos. A algunos años de su despliegue en la Academia de Orléans-Tours, constituye un aspecto interés para el autor de esta investigación, pues les permite analizar los usos de esta plataforma virtual de trabajo y establecer conclusiones de su utilidad e impacto a través de los criterios de sus principales usuarios.

31

Metodología

El presente artículo se basa en la perspectiva de investigación mixta, al combinar instrumentos cualitativos y cuantitativos. Hernández, Fernández y Baptista (2014) indican que "la necesidad de utilizar los métodos mixtos es la naturaleza compleja de la gran mayoría de los fenómenos o problemas de investigación abordados en las distintas ciencias, representados o constituidos por dos realidades, una objetiva y la otra subjetiva" (p.536). Por otra parte, se asume un alcance de la investigación descriptivo investigativo debido a sus características más importantes entre las cuales pueden mencionarse "la teoría constituye una reflexión en y desde la praxis, intenta comprender la realidad, profundiza en los diferentes motivos de los hechos, el individuo es un sujeto interactivo, comunicativo, que comparte significados" (Walker, 2016, p.21).

Atendiendo a lo expresado, primeramente, se desarrolló la fase cuantitativa donde se aplicó un cuestionario dirigido a los maestros que utilizaban la plataforma. El objetivo era indagar sobre la utilidad, la usabilidad y la accesibilidad de la plataforma. Posteriormente se procedió al enfoque cualitativo, mediante la aplicación de una entrevista semiestructurada a directivos sobre la adopción de espacios digitales de trabajo y su utilización específica por los maestros en la comunicación con los padres.



Muestra

En la pesquisa participaron un total de 34 personas, pertenecientes a tres escuelas primarias de la academia objeto de estudio. Una cantidad basada en la aceptación del consentimiento informado y la adecuación a los criterios de selección como:

Para la selección de maestros: (a) Nivel de experiencia en el uso de PrimOT. (b) Cantidad de materias, áreas o disciplinas enseñadas utilizando PrimOT.

Para la selección de directivos de escuelas: (a) Nivel de responsabilidad pedagógica (directivo, responsable académico de año, coordinador pedagógico). (b) Trabajar en una escuela primaria perteneciente a la Academia Orléans-Tours. (c) Experiencia con la plataforma durante al menos un año.

De este modo, la muestra estuvo constituida por 23 maestros y 11 directivos escolares. La selección de dichos sujetos estuvo motivada por la importancia que tienen en garantizar que la tecnología sea una herramienta efectiva y segura que respalde los objetivos educativos de la institución. El acceso a la muestra se realizó de manera presencial y a distancia, sin ninguna distinción, utilizando herramientas integradas por chat en línea.

Instrumentos

Para la realización de este estudio se administró, primeramente, un cuestionario sobre el uso que realizaban de PrimOT los sujetos indagados. El cuestionario (Anexo 1), además de preguntas concernientes a datos profesionales e información demográfica, estaba compuesto por 14 cuestiones en las que el informante expresaba sus experiencias relativas a: nivel de interacción y frecuencia de uso de PrimOT (bloque 1), percepción y satisfacción con PrimOT (bloque 2), impacto en la enseñanza y el aprendizaje (bloque 3), aspectos técnicos y soporte (bloque 4) y seguridad y privacidad (bloque 5). El instrumento fue aplicado virtualmente durante los meses de mayo y junio del año 2022, con la colaboración de inspectores educativos de las regiones Cher y Loiret, quienes eran responsables de la implementación tecnológica en las escuelas primarias participantes en la pesquisa.

32

Por otra parte, se aplicaron entrevistas semiestructuradas a directivos de escuelas primarias. La guía del instrumento (Anexo 2) se enfocaba en los usos reales o percibidos según 4 ejes temáticos: los estudiantes, los profesores, los padres y la escuela.

La duración de las entrevistas fue entre 30 y 45 minutos. Se cumplió con los requisitos éticos de todo proceso de investigación, formalizado a través de un consentimiento informado de realización y grabación de la entrevista. Posteriormente, las entrevistas fueron transcritas literalmente en su totalidad, anonimizadas y codificadas con el software ATLAS.ti, versión web. Las entrevistas se aplicaron en los meses de septiembre y octubre del 2022.

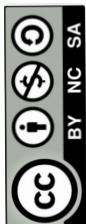
Análisis de datos

Todos los cálculos estadísticos se realizaron a través del procesador de cálculo Microsoft Excel, lo que permitió el análisis gráfico de la información recopilada.

Para el análisis de las respuestas arrojadas por las entrevistas, se agruparon y categorizaron los argumentos de los entrevistados, identificando consensos y disensos. También, se utilizó el método de asociaciones libres de palabras, donde se analiza el orden de aparición de las palabras y su frecuencia (Ramírez, 2024). Los fundamentos teóricos de este método evidencian al discurso como una práctica social basada en acciones y manifestaciones de actores. Luego, se agruparon las transcripciones y se desarrolló el proceso de codificación tomando en consideración los ejes definidos para cada participante (director o maestro). Finalmente, se destacan las narraciones colectivas más pertinentes relacionadas directamente con el objetivo central de este estudio y las categorías elementales que maneja la investigación.

Resultados

Consiguentemente se presentan las principales concepciones y posicionamientos de los sujetos es-



tudiados, en relación con la utilización y funcionamiento de los entornos digitales de trabajo. En ese sentido, los datos recopilados se agrupan por la aplicación de las técnicas de investigación, con el objetivo de estructurar la descripción de los datos siguiendo una secuencia lógica y clara.

Aplicación del cuestionario a maestros

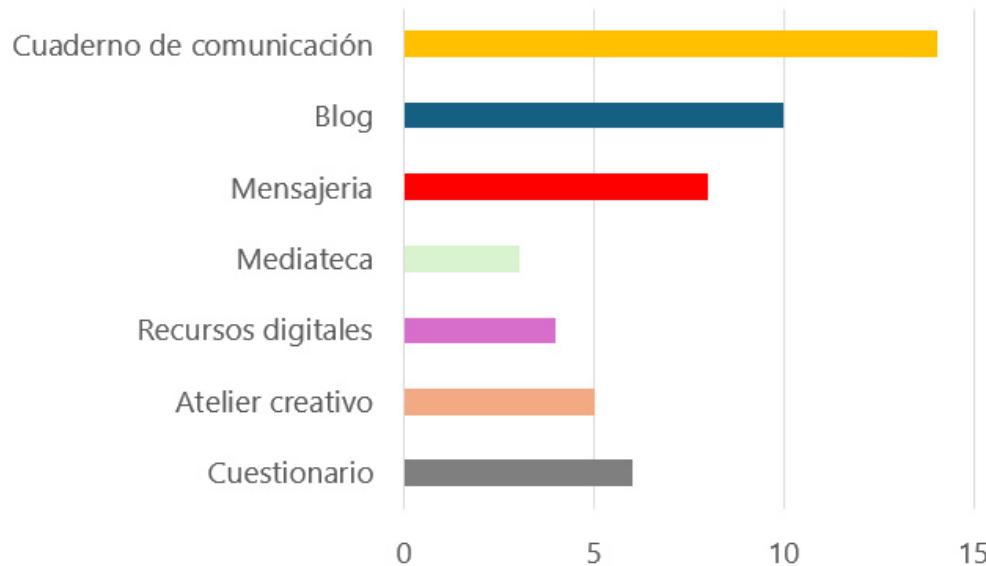
El primer bloque del cuestionario se centró en evaluar el nivel de interacción de los usuarios con la plataforma PrimOT, así como la frecuencia con la que utilizaban las diferentes funcionalidades que ofrece. Los resultados obtenidos revelan un nivel satisfactorio de interacción con la herramienta, lo que se refleja en la utilización diaria de PrimOT por la mayoría de los participantes. Esta frecuencia de uso sugiere que la plataforma se ha integrado de manera sólida en las rutinas diarias de los maestros, tanto para la planificación como para la ejecución de actividades académicas. Solo un pequeño porcentaje (10%) de los informantes reportó un uso esporádico o limitado, lo que podría estar relacionado con factores como la naturaleza de sus roles o la disponibilidad de tiempo.

En cuanto a la percepción y satisfacción con la plataforma (bloque 2), los participantes en el estudio mostraron una tendencia positiva, destacando la facilidad de uso y la manera intuitiva de la interfaz como los principales factores de satisfacción. Sin embargo, algunos informantes señalaron áreas de mejora, principalmente relacionadas con el diseño visual de la herramienta, alegando que la cantidad de funcionalidades dificulta la selección de la función deseada y la carencia de un soporte técnico disponible para contactar en caso de problemas.

Hacia el impacto en la enseñanza y el aprendizaje se enfocó el bloque 3. Los usuarios reportaron utilizar una amplia variedad de las funcionalidades que ofrece PrimOT. Entre las más destacadas se encuentran: el cuaderno de comunicación (*cahier de liaison*, en francés) empleado para la comunicación entre la escuela y los padres, el cuaderno de tareas o *cahier de texte*, recurso utilizado por el maestro para organizar el trabajo escolar diario y asegurarse de que no se olviden las tareas asignadas, la mensajería, así como otras herramientas para la gestión de contenidos, la creación de actividades interactivas y los mecanismos de evaluación. Este hallazgo indica que la plataforma no solo se utiliza como un repositorio de información, sino como un recurso dinámico que facilita la interacción y la participación de los alumnos. A continuación, se representa gráficamente el porcentaje de utilización de las herramientas mencionadas.

33

Figura 5
Funcionalidades de PrimOT más empleadas por maestros, estudiantes y padres



Nota: Elaboración propia



La utilización notable de estas herramientas está relacionada con la regularidad con la que los usuarios las exploran y las aplican en sus labores pedagógicas. Muchos maestros describieron su uso con la plataforma como intensivo y constante, lo que sugiere un alto grado de confianza en el funcionamiento de PrimOT para apoyar sus actividades educativas. Este nivel de utilización puede estar relacionado con la percepción de PrimOT como una herramienta confiable y eficiente para la enseñanza y el aprendizaje.

Referente a los aspectos técnicos y el soporte (bloque 4), los encuestados generalmente calificaron estos elementos de manera favorable. No obstante, algunos mencionaron problemas ocasionales de conectividad y la necesidad de un soporte técnico más ágil durante situaciones críticas, como períodos de exámenes o actividades evaluativas.

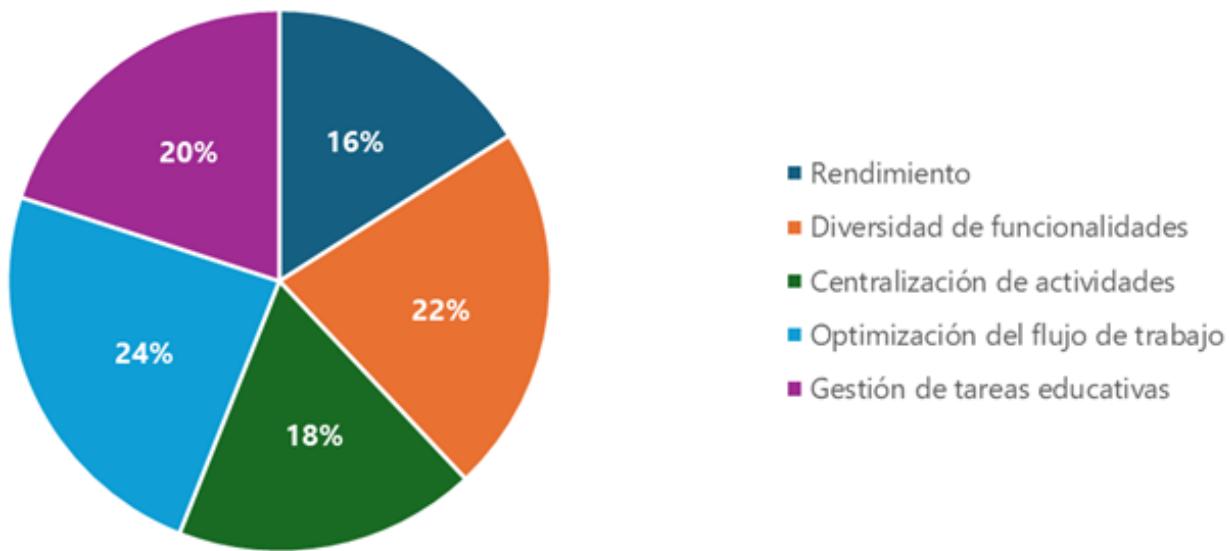
Finalmente, en el bloque 5 relativo a la seguridad y privacidad, los participantes manifestaron confianza en las medidas de seguridad implementadas por PrimOT. La mayoría se mostró (80%) satisfecha con las políticas de privacidad, aunque algunos sugirieron mejoras relacionadas a la transparencia en el manejo de los datos personales y académicos y el cifrado de las informaciones compartidas con los padres de los estudiantes.

Al comparar PrimOT con otras herramientas similares, los encuestados mencionaron que prefieren PrimOT debido a su consistencia en el rendimiento y la amplia gama de funcionalidades que ofrece en un solo lugar. El siguiente gráfico representa los motivos de preferencia de los encuestados en la utilización de la plataforma.

34

Figura 6

Motivaciones para la utilización de PrimOT



Nota: Elaboración propia.



Los resultados del cuestionario comprueban la utilidad, la usabilidad y la aceptabilidad del entorno digital de trabajo. Estos tres elementos son considerados de manera positiva por todos los maestros que respondieron al cuestionario. Uno de los aspectos más reconocidos es el beneficio para la comunicación con los padres, lo cual fortalece la relación escuela-familia. Los obstáculos mencionados por los encuestados se centran en la implementación reciente de la plataforma digital, por ende, es necesario una capacitación tanto a maestros como padres que no se sienten cómodos con las herramientas digitales o que simplemente no están acostumbrados a usarlas.

Aplicación de entrevistas a directivos escolares

En complemento al cuestionario aplicado, se realizaron entrevistas semiestructuradas con directivos de diversas escuelas primarias. Estas entrevistas tuvieron como objetivo explorar los usos reales o percibidos de la plataforma PrimOT a través de los ejes temáticos aludidos en el apartado metodológico. Asimismo, se explican los posicionamientos más relevantes para la investigación, sobre todo los puntos clave que surgieron durante las entrevistas con los directivos.

Las primeras cuestiones se dirigieron al impacto de los entornos digitales de trabajo en los educandos. Los directivos resaltaron que PrimOT ha tenido un efecto significativo en el compromiso y la motivación de los estudiantes. Se observó que la plataforma facilita la personalización del aprendizaje, permitiendo que los alumnos avancen a su propio ritmo y según sus necesidades individuales. Además, algunos directivos mencionaron que PrimOT ha mejorado las habilidades digitales de los alumnos, preparándolos mejor para el uso de tecnologías en contextos académicos futuros.

Para los directores, PrimOT es "la plataforma escolar a la altura de los niños", principalmente "hecha para los alumnos porque son ellos los que tendrán más acciones en la plataforma". Los responsables académicos refieren que el objetivo es que sea atractiva visualmente para los niños con el fin de motivarlos para el aprendizaje. Por otra parte, debe ofrecer funcionalidades adaptadas para profesores y padres.

35

En relación con los maestros, los directivos coincidieron en que la plataforma ha sido una herramienta valiosa para la planificación y gestión de las actividades educativas. Se destacó que la plataforma permite una mayor organización de los materiales didácticos y facilita la comunicación entre docentes, lo cual ha mejorado la colaboración y la coherencia en la enseñanza. Además, se percibe que los profesores han desarrollado nuevas competencias digitales, mejorando su capacidad para integrar tecnologías en su práctica pedagógica.

Los directores consideran que es el maestro quien generará usos porque publicará palabras o información y el padre recibirá esta información, responderá, consultará las tareas y ayudará a la formación educativa de su hijo. Los entrevistados especifican la importancia del acceso a la plataforma desde un dispositivo móvil, lo que facilitará el uso por los padres sobre todo en prescolar cuando los niños no dominan las funcionalidades de la plataforma. Hasta el momento, la plataforma solo es accesible mediante un ordenador, lo cual genera inconvenientes en algunas familias, pues el teléfono móvil es el dispositivo más empleado y de mayor acceso, por los padres.

Según los directores, PrimOT integra una multitud de aplicaciones en constante evolución. Entre las aplicaciones más utilizadas se encuentran el cuaderno de comunicaciones, el cuaderno escolar y el correo, respuestas que se corresponden con los resultados arrojados por el cuestionario aplicado a los maestros. No obstante, se evidencian el uso de otras herramientas como la mediateca que alma-



cena recursos digitales educativos y el blog, que sirve especialmente como cuaderno de vida para el preescolar donde los padres transmiten sus inquietudes sobre el aprendizaje de sus hijos. En el caso del cuaderno de comunicaciones, se destaca su relevancia en la interacción maestro-padre.

Respecto a los padres, las entrevistas revelaron que PrimOT ha permitido un mayor involucramiento en el proceso educativo de sus hijos. Los directivos señalaron que la plataforma ofrece a los padres un acceso más directo a la información sobre el progreso académico y las actividades escolares, lo que ha mejorado la comunicación entre la escuela y las familias. Sin embargo, algunos directivos también mencionaron desafíos relacionados con la capacitación de los padres para el uso efectivo de la plataforma.

Los directores explicaron que la herramienta denominada El rincón de los padres facilitará la comunicación por chat con el director de la escuela, y ofrecerá la posibilidad de conservar las conversaciones, con el objetivo de releerlas en el momento preciso. De esta manera, la comunicación será más instantánea e integrada y ofrecerá una actualización de la plataforma.

A nivel institucional, los directivos expresaron que PrimOT ha contribuido a la modernización de las prácticas administrativas y pedagógicas de las escuelas. La plataforma ha sido vista como un catalizador para la transformación digital de las escuelas, promoviendo una cultura de innovación y adaptación tecnológica. Además, se identificó un impacto positivo en la coordinación entre diferentes áreas de la escuela, mejorando la eficiencia en la gestión y el seguimiento de las actividades educativas.

En resumen, las entrevistas semiestructuradas con directivos de escuelas primarias reflejan una percepción positiva sobre el impacto de PrimOT en diversos aspectos del entorno educativo. Aunque se reconocen desafíos en la implementación y adopción de la plataforma, los directivos valoran su contribución al mejoramiento de la enseñanza, el aprendizaje y la gestión escolar.

36

Discusión

Los resultados provenientes de la aplicación de los instrumentos explicitados permiten una caracterización multifacética del uso de la plataforma PrimOT en la enseñanza primaria dentro de la Academia de Orléans-Tours. De esta forma, los hallazgos apuntan hacia una integración progresiva y funcional de esta herramienta digital en las prácticas pedagógicas, con impactos diferentes pero complementarios entre maestros, alumnos, padres y directivos educativos.

El uso cotidiano de PrimOT reportado por la mayoría de los docentes sugiere una apropiación efectiva de la herramienta, alineada con las consideraciones de autores como [Liriano \(2024\)](#) y [Meridja y Abdelbaki \(2024\)](#), quienes identifican la recurrencia en el uso como elemento esencial para la integración tecnológica en educación primaria. A diferencia de otras investigaciones donde se observa un uso instrumental o marginal de plataformas digitales ([Pérez y García, 2023](#)), los datos arrojados revelan una funcionalidad activa y frecuente, que abarca no solo aspectos administrativos sino también pedagógicos. En ese sentido, se valida el potencial de PrimOT como un entorno de trabajo digital sólido y adaptable.

El uso esporádico de la plataforma, expresada por un pequeño grupo de docentes, invita a la reflexión profunda de las variables contextuales que determinan la frecuencia de utilización. En ese orden de ideas, la carga laboral, la formación digital del usuario y el apoyo institucional, podrían explicar la resistencia o la escasa apropiación tecnológica, de acuerdo con los factores encontrados por [Arotoma \(2024\)](#) relativos a las barreras internas para la adopción de TIC en un contexto de investigación similar al de esta pesquisa.



La percepción favorable hacia la interfaz de la plataforma refuerza la idea de que la usabilidad es un componente clave para la integración tecnológica en el proceso docente educativo en la enseñanza primaria. Esta afirmación se corresponde con el estudio de [Arreola et al. \(2022\)](#) donde se examinan la usabilidad, la utilidad, la gestión directiva y las habilidades digitales como aspectos que permiten mejorar la calidad de la educación primaria mediante la integración de tecnologías en el proceso de enseñanza. No obstante, las críticas relativas al diseño visual y la saturación funcional apuntan hacia una paradoja de complejidad: una herramienta con múltiples opciones puede volverse, a ojos del usuario, menos accesible si no cuenta con un soporte técnico adecuado. Lo anterior coincide con la investigación de [Carballo y González \(2023\)](#) que subraya la importancia del diseño centrado en el usuario en entornos digitales de trabajo.

En relación con el impacto pedagógico, tanto maestros como directivos destacaron que PrimOT no solo facilita la organización de la labor docente, también potencia la interacción y la autonomía del alumnado, en concordancia con principios del aprendizaje activo y personalizado ([Enríquez y Navarro, 2024](#)). Desde esa perspectiva, la plataforma se percibe como un valor añadido, en la medida en que permite una gestión del ritmo de trabajo, una mejora en la comunicación con las familias y un fortalecimiento del vínculo escuela-hogar. De esta forma, la plataforma cumple un rol que va más allá del soporte tecnológico y se convierte en un mediador didáctico y social.

Una dimensión emergente de especial relevancia es la implicación de los padres en el proceso educativo ofrecida por PrimOT. Los argumentos manifestados por los maestros y directivos sobre la utilidad de herramientas como el Rincón del padre, se refleja también en estudios recientes sobre la corresponsabilidad educativa en entornos digitales para fortalecer el acompañamiento familiar y mejorar el rendimiento académico de los estudiantes ([Teherán, 2025](#)). Sin embargo, la disponibilidad de una aplicación móvil de PrimOT representa una barrera en la comunicación con la familia, especialmente en hogares donde el ordenador no es el dispositivo principal. Esta situación indica la necesidad de un diseño multiplataforma, si se desea una participación más amplia de las familias.

37

Desde el punto de vista institucional, los directivos valoraron la plataforma como un catalizador para la transformación digital de las escuelas. Esta percepción es coherente con los resultados del estudio realizado por [Gonon et al. \(2024\)](#) que analiza la transformación digital mediante los objetivos, las estructuras, las culturas y las prácticas de la escuela. La mejora en la coordinación interdepartamental y la agilización de procesos administrativos son razones colaterales positivas que evidencian el alcance de la herramienta más allá del aula.

A pesar de los avances, persisten retos vinculados a la capacitación de todos los actores implicados. Si bien los maestros han desarrollado competencias digitales, aún se percibe una brecha en el dominio de estas herramientas por parte de algunos padres, especialmente en los niveles iniciales. Este hallazgo reafirma la necesidad de formación continua e inclusiva, no solo para docentes, sino también para las familias, a fin de consolidar una comunidad educativa digitalmente competente.

En síntesis, los resultados respaldan la usabilidad y utilidad de PrimOT en el entorno escolar, pero su efectividad depende de factores infraestructurales (accesibilidad, soporte, capacitación) y culturales (actitudes hacia el cambio, competencia digital). El estudio confirma algunos patrones identificados en investigaciones previas sobre entornos digitales educativos, pero también señala áreas no resueltas, como la usabilidad desde dispositivos móviles o la capacitación transversal, que deben ser abordadas para una implementación más equitativa y eficaz. Conclusiones



El presente estudio exploró la implementación y el impacto de la plataforma PrimOT en el contexto educativo de escuelas primarias, abordando la perspectiva de maestros y directivos escolares. Los resultados obtenidos, permiten confirmar que PrimOT ha sido ampliamente adoptada por los maestros, integrándose de manera efectiva en las rutinas diarias de enseñanza y aprendizaje. La frecuencia de uso sugiere que la plataforma es percibida como un recurso esencial que contribuye a la eficiencia y efectividad del proceso educativo.

La satisfacción con la plataforma, arrojada, por los datos cuantitativos del cuestionario como los cualitativos de las entrevistas revelan una percepción mayoritariamente positiva hacia PrimOT. Los usuarios valoran la facilidad de uso, la intuición de la interfaz y las funcionalidades ofrecidas. Esta satisfacción generalizada, sin embargo, viene acompañada de la identificación de áreas de mejora, especialmente en cuanto a la personalización de la experiencia y el soporte técnico.

La pesquisa ha demostrado el impacto significativo de PrimOT en la enseñanza y el aprendizaje, facilitando la organización y asimilación de contenidos. También se destaca el papel de la plataforma en el desarrollo de competencias digitales en los maestros, lo que sugiere un efecto transformador en las prácticas pedagógicas. La plataforma ha mejorado la comunicación y participación de los padres en el proceso educativo, proporcionando acceso directo a la información académica y facilitando un mayor involucramiento en la educación de sus hijos. A nivel institucional, PrimOT ha contribuido a la modernización de las prácticas de gestión y coordinación, impulsando una cultura de innovación dentro de las escuelas.

38

No obstante, en la educación primaria, hay pocas investigaciones directas sobre el despliegue de estos espacios digitales, lo que se debe en parte al limitado despliegue de los ENT en este nivel educativo y a la difícil transición digital de las escuelas primarias.

A partir de los resultados de esta indagación, se identifican como desafíos importantes, la necesidad de mejorar el soporte técnico y ofrecer una capacitación más amplia a todos los actores involucrados, especialmente a los padres. Estos desafíos sugieren que, para maximizar el potencial de PrimOT, es necesario un enfoque continuo en la mejora y adaptación de la plataforma a las necesidades cambiantes del entorno educativo.

El estudio se centró en maestros y directivos debido a que estos actores son los principales usuarios y gestores de la plataforma PrimOT en el entorno escolar. Los maestros están directamente involucrados en la implementación diaria de las herramientas educativas digitales, mientras que los directivos juegan un papel crucial en la supervisión y toma de decisiones sobre la adopción y el uso de tecnologías en la institución. Los padres, no fueron incluidos en este estudio porque su interacción con PrimOT es más limitada y secundaria en comparación con la de los maestros y directivos. Este enfoque permite un análisis más detallado de la eficacia y los desafíos de la plataforma desde la perspectiva de aquellos que la utilizan directamente en el entorno educativo.

En relación con lo anterior, el autor de esta investigación propone como un nuevo horizonte de estudio la exploración del uso de PrimOT por parte de los padres de estudiantes de educación primaria en Francia.

Conclusiones

El presente estudio ha explorado la implementación y el impacto de la plataforma PrimOT en el contexto educativo de las escuelas primarias, abordando la perspectiva de los docentes y de los responsables de la



supervisión pedagógica. Los resultados obtenidos permiten confirmar que PrimOT ha sido ampliamente adoptada por los docentes, integrándose de manera efectiva en las rutinas diarias de enseñanza y aprendizaje. La frecuencia de uso sugiere que la plataforma es percibida como un recurso esencial, contribuyendo a la eficacia y eficiencia del proceso educativo.

La satisfacción con respecto a la plataforma, que se desprende tanto de los datos cuantitativos del cuestionario como de los datos cualitativos de las entrevistas, pone de manifiesto una percepción mayoritariamente positiva hacia PrimOT. Los usuarios valoran la facilidad de uso, la intuitividad de la interfaz, así como las funcionalidades ofrecidas. Esta satisfacción generalizada va acompañada, sin embargo, de la identificación de áreas que pueden ser mejoradas, en particular en lo que respecta a la personalización de la experiencia y al soporte técnico.

La investigación ha demostrado el impacto significativo de PrimOT en la enseñanza y el aprendizaje, al facilitar la organización y la asimilación de contenidos. El papel de la plataforma también se destaca en el desarrollo de competencias digitales entre los docentes, lo que sugiere un efecto transformador en las prácticas pedagógicas. La plataforma ha mejorado la comunicación y la participación de los padres en el proceso educativo, ofreciendo un acceso directo a la información académica y fomentando una mayor implicación en la educación de sus hijos. A nivel institucional, PrimOT ha contribuido a la modernización de las prácticas de gestión y coordinación, estimulando una cultura de innovación dentro de las escuelas.

No obstante, en la enseñanza primaria, existen pocas investigaciones directas sobre el despliegue de estos entornos digitales, lo cual se explica en parte por la implementación aún limitada de los Entornos Numéricos de Trabajo (ENT) en este nivel educativo y por la difícil transición digital de las escuelas primarias.

A partir de los resultados de esta investigación, se han identificado varios desafíos importantes, en particular la necesidad de mejorar el soporte técnico y de ofrecer una formación más amplia a todos los actores involucrados, especialmente a los padres. Estos desafíos sugieren que, para maximizar el potencial de PrimOT, es necesario mantener una atención constante en la mejora y adaptación de la plataforma a las necesidades cambiantes del entorno educativo.

39

El estudio se ha centrado en los docentes y en los responsables locales de educación, ya que estos actores son los principales usuarios y gestores de la plataforma PrimOT en el entorno escolar. Los docentes están directamente involucrados en la implementación diaria de las herramientas educativas digitales, mientras que los responsables de la supervisión pedagógica desempeñan un papel crucial en la supervisión y la toma de decisiones respecto a la adopción y el uso de las tecnologías dentro de la institución.

Los padres no han sido incluidos en este estudio, ya que su interacción con PrimOT es más limitada y secundaria en comparación con la de los docentes y los responsables pedagógicos. Este enfoque analítico permite así un estudio más detallado de la eficacia y los desafíos de la plataforma desde el punto de vista de quienes la utilizan directamente en el ámbito educativo.

Finalmente, a raíz de los elementos presentados, este estudio propone como nueva perspectiva el análisis del uso de PrimOT por parte de los padres de alumnos de educación primaria.

Privacidad: No aplica.

Declaración sobre el uso de inteligencia artificial: El autor del presente artículo declara que no ha empleado Inteligencia Artificial en su elaboración.



Referencias

- Arotoma, J. (2024). *Percepción de barreras de integración de las tecnologías de información y comunicación en docentes de educación básica regular de Concepción-Junín*. (Tesis de maestría) Universidad Nacional del Centro del Perú. <http://repositorio.uncp.edu.pe/handle/20.500.12894/10088>
- Arreola, C. G., Fernández, M. T., Vales, J. J. y Sánchez, P. A. (2022). Factores asociados a las prácticas de enseñanza docentes con apoyo de las tecnologías de la información y comunicación. *EDUCAR*, 58(1), 189–203. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1349>
- Barragán, G. D. F., Pirela, M. J. E., Riaño, D. J. A. y Munevar, S. L. (2024). Plataformas digitales y prácticas pedagógicas de docentes: promesas no cumplidas. *Edutec, Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (87), 56–73. <https://doi.org/10.21556/edutec.2024.87.3067>
- Carballo, H. M. A. y González, R. G. A. (2023). El diseño centrado en el usuario: Estrategia para la actualización docente. *Legado de Arquitectura y Diseño*, 18(34), 171-176. <https://doi.org/10.36677/legado.v18i34.19365>
- Chavez, M., Rojas, L., Anticona, D.M. y Chavez, E. D. (2021). Educación Virtual: una revisión sistemática. *Revista iberoamericana de educación*, 1(1). <https://doi.org/10.31876/ie.vi.82>
- Chugh, M., Upadhyay, R. & Chugh, N. (2023). An Empirical Investigation of Critical Factors Affecting Acceptance of E-Learning Platforms: A Learner's Perspective. *SN Computer Science* 4, (240). <https://doi.org/10.1007/s42979-022-01558-3>
- 40
Comisión Europea (2021). Plan de Acción de Educación Digital (2021-2027). European Education Area, European Comission.<https://education.ec.europa.eu/es/focus-topics/digital-education/action-plan>
- Conseil européen (2018). *Le règlement général sur la protection des données*. Conseil de l'union européenne, Conseil européen. <https://www.consilium.europa.eu/fr/policies/data-protection/data-protection-regulation/#individuals>
- Enríquez, L. y Navarro, J. (2024). Explorar los matices: aprendizaje personalizado y adaptativo en la educación digital. *Revista Digital Universitaria*, 25(1), 1-20. https://www.revista.unam.mx/wp-content/uploads/v25_n1_a10.pdf
- Flores, R. L. y Meléndez, T. C. (2024). Estrategias de aprendizaje digital en entornos virtuales educativos. *Revista Innova Educación*, 6(2), 7-22. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2024.02.001>
- Hernández, R. Fernández, C. & Baptista, P. (2006). Metodología de la investigación social (4^a edición). McGraw-Hill. Interamericana
- Jacovkis, J., Rivera, V. P., Parcerisa, L. y Calderón, G. D. (2022). Resistir, alinear o adherir. Los centros educativos y las familias ante las BigTech y sus plataformas educativas digitales. *Edutec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (82), 104–118. <https://doi.org/10.21556/edutec.2022.82.2615>
- Jiménez, P. E. y Fernández, F. Z. (2021). Plataformas virtuales en la educación superior en tiempos de COVID-19. *Experiencias en estudiantes de Cuba. Actualidades Investigativas en Educación*, 21(3),



361-380. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v21i3.46224>

Liriano, J. P. (2024). Transformación del docente en el siglo XXI: Integración de las TIC y su influencia sobre la educación primaria. *Revista Arbitrada: Orinoco, Pensamiento y Praxis*, 14(3), 40-52. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9996078>

Meridja, A. y Abdelbaki, M. (2024). Impact des TIC sur l'enseignement moyen en Algérie : cas de l'établissement Martyrs Baouche et Iken. *Journal of Contemporary Business and Economic Studies*, 7(2). <https://asjp.cerist.dz/en/downArticle/617/7/2/251394>

Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse. (2023). *Espaces numériques de travail. Direction générale de l'enseignement scolaire*. <https://eduscol.education.fr/1050/espaces-numeriques-de-travail>

Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse. (2024). *L'état du déploiement des espaces numériques de travail. Direction générale de l'enseignement scolaire*. <https://eduscol.education.fr/1567/l-etat-du-deploiement-des-espaces-numeriques-de-travail>

Pérez, L. E. y García, T. A. (2023). La competencia digital y el uso de herramientas tecnológicas en el profesorado universitario. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 16(31), 69-81. <https://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/5364>

Ramírez, L. (2024). *Innovating in Mental Health: Metacognitive Psychotherapy. Interdisciplinary Rehabilitation*, 4, 2-15. <https://doi.org/10.56294/ri202474>

41

Rivera, P., Calderón, D., Moreno, G. A. y Massó, G. B. (2024). Percepciones de las Familias sobre el uso de Plataformas Digitales Comerciales en las escuelas públicas: un estudio sobre la confianza y la privacidad digital. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 22(2), 85-99. <https://doi.org/10.15366/reice2024.22.2.005>

Teherán, V. E. (2025). *Estrategias pedagógicas para fortalecer el acompañamiento familiar en el proceso educativo de los estudiantes de la sede Rodrigo Vives de Andrés, Institución educativa Juana Arias de Benavides*. (Diplomado de profundización para grado). Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Colombia. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/69163>

Vital, M. (2021). Plataformas Educativas y herramientas digitales para el aprendizaje. *Vida Científica Boletín Científico De La Escuela Preparatoria*, 9(18), 9-12. <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa4/article/view/7593>

Walker, W. (2016). Algunas consideraciones para el uso de la metodología cualitativa en investigación social. *Foro educacional*, (27), 13-32. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6429426.pdf>



Fecha de recepción del artículo: 5 de julio de 2025

Fecha de aceptación del artículo: 2 de agosto de 2025

Fecha de aprobación para maquetación: 5 de agosto de 2025

Fecha de publicación en Online: 10 de enero de 2026

42

Notas sobre el autor



* Manuel Schneeweile es Doctor en Ciencias de la Educación, profesor titular en la Universidad de Orleans, en Francia, en el laboratorio de investigación ERCAE (Equipo de Investigación Contextos y Actores de la Educación), Unidad de Investigación 7493. Su trabajo se sitúa en la intersección de las Ciencias de la Educación y las Ciencias de la Información y la Comunicación. Se centra en la apropiación de dispositivos digitales para el seguimiento y acompañamiento de los aprendizajes. E-mail: manuel.schneeweile@univ-orleans.fr

Anexo 1

Cuestionario aplicado a maestros

Introducción: Este cuestionario tiene como objetivo recoger información sobre su experiencia y percepción en el uso de la plataforma PrimOT. Por favor, responda a las preguntas de manera sincera, basándose en su experiencia personal. La información recopilada será utilizada exclusivamente con fines de investigación y se mantendrá en confidencialidad.

Datos Profesionales

Años de experiencia profesional en la educación: _____

Rol en la institución educativa: _____

Bloque 1: Nivel de interacción y frecuencia de uso de PrimOT

1. ¿Con qué frecuencia utiliza PrimOT en su labor diaria?

- (a) Todos los días
- (b) Varias veces a la semana
- (c) Una vez a la semana
- (d) Ocasionalmente
- (e) Nunca

2. ¿Cuáles son las funcionalidades de PrimOT que más utiliza? (Seleccione todas las que correspondan).

- (a) Gestión de contenidos
- (b) Creación de actividades interactivas
- (c) Evaluaciones y seguimientos
- (d) Comunicación con estudiantes
- (e) Otras (especificar): _____

43

3. ¿En qué medida considera que PrimOT ha facilitado su labor educativa?

- (a) Mucho
- (b) Bastante
- (c) Regular
- (d) Poco
- (e) Nada

Bloque 2: Percepción y Satisfacción con PrimOT

1. ¿Cómo calificaría su nivel de satisfacción general con PrimOT?

- (a) Muy satisfecho
- (b) Satisfecho
- (c) Neutral
- (d) Insatisfecho
- (e) Muy insatisfecho

2. ¿Qué aspectos de PrimOT considera más positivos? (Seleccione todas las que correspondan).

- (a) Facilidad de uso
- (b) Intuitividad de la interfaz
- (c) Funcionalidades ofrecidas



- (d) Soporte técnico
 (e) Otro (especificar): _____

3. ¿Hay algún aspecto de PrimOT con el que esté insatisfecho? (Especificar): _____

Bloque 3: Impacto en la Enseñanza y el Aprendizaje

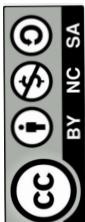
1. ¿En qué medida considera que PrimOT ha mejorado el aprendizaje de sus estudiantes?
 - (a) Mucho
 - (b) Bastante
 - (c) Regular
 - (d) Poco
 - (e) Nada
2. ¿PrimOT ha cambiado la forma en que organiza y gestiona su enseñanza?
 - (a) Sí, en gran medida
 - (b) Sí, en cierta medida
 - (c) No ha cambiado mucho
 - (d) No ha cambiado nada

Bloque 4: Aspectos Técnicos y Soporte

1. ¿Qué tan satisfecho/a está con el soporte técnico de PrimOT?
 - (a) Muy satisfecho
 - (b) Satisfecho
 - (c) Neutral
 - (d) Insatisfecho
 - (e) Muy insatisfecho
2. ¿Ha experimentado problemas técnicos al usar PrimOT?
 - (a) Sí, frecuentemente
 - (b) Sí, ocasionalmente
 - (c) Raramente
 - (d) No, nunca
3. ¿Qué mejoras técnicas sugeriría para PrimOT? (Especificar): _____

Bloque 5: Seguridad y privacidad

1. ¿Cómo evalúa las medidas de seguridad y privacidad de PrimOT?
 - (a) Muy satisfactorias
 - (b) Satisfactorias
 - (c) Neutras
 - (d) Insatisfactorias
 - (e) Muy insatisfactorias
2. ¿Tiene alguna preocupación específica sobre la seguridad o la privacidad al usar PrimOT? (Especificar): _____



Anexo 2

Guía de entrevista semiestructurada para directores de escuelas primarias

Objetivo: Explorar los usos reales o percibidos de la plataforma PrimOT desde la perspectiva de los directivos, considerando el impacto en estudiantes, profesores, padres y la escuela en su conjunto.

Sección 1: Impacto en los Estudiantes

- (a) ¿Cómo describiría el impacto de PrimOT en el aprendizaje de los estudiantes en su escuela?
- (b) ¿Qué tipo de actividades o recursos educativos proporcionados por PrimOT han sido más útiles para los estudiantes?
- (c) ¿Ha identificado algún desafío o limitación en el uso de PrimOT por parte de los estudiantes?

Sección 2: Apoyo a los profesores

- (a) ¿Cómo ha influido PrimOT en la planificación y ejecución de las actividades pedagógicas por parte de los profesores?
- (b) ¿Qué tipo de formación o soporte se ha proporcionado a los profesores para el uso de PrimOT?
- (c) Desde su perspectiva, ¿cómo ha cambiado la dinámica de enseñanza con la incorporación de PrimOT?

Sección 3: Participación de los padres

- (a) ¿Cómo ha influido PrimOT en la comunicación y la participación de los padres en el proceso educativo?
- (b) ¿Qué funcionalidades de PrimOT son más valoradas por los padres, según su percepción?
- (c) ¿Qué desafíos ha encontrado en la implementación de PrimOT con respecto a la participación de los padres?

45

Sección 4: Efectos en la escuela

- (a) ¿Cómo describiría el impacto de PrimOT en la gestión y organización general de la escuela?
- (b) ¿PrimOT ha contribuido a la modernización o transformación digital de la escuela?
- (c) ¿Qué aspectos de PrimOT considera más beneficiosos para la escuela en su conjunto?
- (d) ¿Cómo ha sido la experiencia en términos de soporte técnico y mantenimiento de PrimOT a nivel institucional?
- (e) Para finalizar, ¿hay algún otro aspecto relacionado con PrimOT que considere importante mencionar y que no haya sido cubierto en esta entrevista?



Relación entre el niño con TDAH y el entorno familiar: una revisión sistemática

Relationship between the child with adhd and the family environment: A systematic review



Celia Gallardo Herrerías
Universidad de Almería, Almería, España

Resumen

El presente estudio se centra en comprender la posible interdependencia entre un diagnóstico de TDAH, la respuesta al mismo entre los miembros de la familia, y cómo esto afecta bidireccionalmente las relaciones, el funcionamiento y, en definitiva, la salud mental de todos los convivientes. El diseño metodológico es el de una revisión sistemática siguiendo el protocolo PRISMA. Los estudios se analizaron mediante un enfoque cualitativo partiendo de un grupo inicial de 143 trabajos, de los cuales diez se incluyeron en la muestra final. Los estudios seleccionados muestran una clara tendencia a experimentar una emocionalidad negativa, lo que conduce a estilos parentales permisivos y/o autoritarios, lo que resulta en un aumento de la sintomatología clínica del niño afectado por TDAH y actúa como un influjo cíclico de sentimientos y comportamientos no deseados..

Palabras clave: TDAH, familia, relaciones sociales.

Abstract

The present study focuses on understanding the possible interdependence between a ADHD diagnosis, the response to it among the family members, and how this bidirectionally affects the relationships, functioning and, ultimately, the mental health of all the cohabitants. The methodological design is that of a systematic review following the PRISMA protocol. The studies were analyzed using a qualitative approach based on an initial group of 143 works, of which ten were included in the final sample. The selected studies show a clear tendency towards experiencing negative emotionality, which leads to permissive and/or authoritarian parenting styles, resulting in an increased clinical symptomatology of the child affected by ADHD and acting as a cyclical influx of unwanted feelings and behaviors..

Keywords: ADHD, family, social relationships.

47



Cómo citar este artículo (APA): Gallardo, H. C. (2026). Relación entre el niño con TDAH y el entorno familiar: una revisión sistemática. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 7 (13), 47-60. <https://doi.org/10.59654/33k8a578>

Introducción

El *Trastorno por déficit de atención e hiperactividad* (TDAH) se refiere a un patrón persistente de inatención, impulsividad e hiperactividad que altera el funcionamiento normal de los ámbitos social, familiar, laboral y/o escolar de la persona afectada, con una duración superior a los seis meses (American Psychiatric Association, 2022).

Desde una perspectiva clínica, el TDAH es uno de los trastornos del neurodesarrollo con mayor prevalencia en la población infantojuvenil a nivel mundial (en torno al 5%), aunque su incidencia en la edad adulta es más evidente ya que el cuadro clínico puede confundirse con comportamientos prototípicos de la infancia (Berenguer et al., 2019; D'Onofrio & Emery, 2019).

Para comprender el alcance de la presentación del TDAH, es necesario remitirse al análisis de su recorrido diagnóstico, emprendido en el siglo XVIII por los pediatras y psicólogos de la época, quienes le atribuyeron una fuerte etiología moralista vinculada a factores ambientales y, especialmente, a los patrones de crianza desarrollados en el seno familiar (Gómez & Ortiz, 2019) un defecto moral que años después se complementó con la idea de la disfunción cerebral mínima, apuntando a la alteración de ciertas regiones neuronales y conexiones sinápticas como factores causantes de un cuadro sintomático vinculado al déficit de atención, las dificultades de aprendizaje, la excesiva actividad motora y los problemas de control conductual. En la actualidad, se acepta una postura etiológica multifactorial en la que tanto la predisposición genética de la persona afectada como las características ambientales presentes en el contexto de referencia social juegan un papel importante en la severidad y sintomatología con la que se manifiesta el trastorno (González et al., 2022).

48

El recorrido etiológico emprendido por el TDAH a lo largo de los años ha ido acompañado de múltiples nomenclaturas que van desde la disfunción cerebral mínima, como se ha mencionado antes, hasta el actualmente aceptado trastorno por déficit de atención e hiperactividad. Con la publicación de la tercera edición del *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales* (DSM-III), la nueva nomenclatura de trastorno por déficit de atención e hiperactividad creó otra controversia respecto a su sintomatología, en cuanto a si dependía o no de patrones hiperactivos (Morales & Mosquera, 2022).

El TDAH también presenta una alta predisposición a presentarse de forma comórbida con otros trastornos mentales como los trastornos del espectro autista, los trastornos de tics, los trastornos depresivos, las dificultades de aprendizaje o los trastornos del lenguaje, entre otros, lo que agrava la sintomatología nuclear de los trastornos dominantes y comórbidos. Tanto el TDAH como sus presentaciones comórbidas, recientemente aceptadas y enumeradas en el *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales* (DSM-V-TR), han adquirido una mayor visibilidad social, facilitando nuevos instrumentos diagnósticos y opciones de tratamiento gracias a los avances científicos en el estudio de esta afección neuropsicológica (American Psychiatric Association, 2022).

Por otro lado, la forma actual de entender socialmente el TDAH deja de lado una postura reduccionista y unipersonal, ya que es necesario estudiar este trastorno como algo más que un problema de salud individual, y más bien como uno que está directamente vinculado al ámbito social y familiar más cercano a la persona afectada, capaz de alterar los patrones de funcionamiento sociofamiliar y la calidad de vida de los convivientes (Stadelmann et al., 2021). No obstante, la convivencia con un niño que padece TDAH puede vivirse de formas muy diversas según las circunstancias sociales, los valores o la experiencia de los familiares, y el ámbito social más próximo a un trastorno análogo (Urbano et al., 2022). La convivencia con una persona con TDAH afecta de manera bidireccional a la organización



y al modelo familiar establecido, requiriendo ajustes de diversa significación en la vida personal y profesional de los convivientes para que los esfuerzos seáunen en respuesta a un mismo propósito de mejorar la calidad de vida de todas las figuras implicadas en el núcleo familiar.

El objetivo del presente estudio es recopilar la evidencia científica disponible para determinar la posible concomitancia entre el TDAH y la respuesta familiar ante un diagnóstico, las repercusiones que esta situación tiene en las relaciones y el funcionamiento del hogar, y viceversa —es decir, cómo las actitudes de los familiares afectan al cuadro clínico del TDAH—, tratando de determinar si el estilo parental condiciona la evolución del trastorno. La intención es determinar en qué grado un diagnóstico de TDAH influye en la dinámica familiar, y viceversa, y cómo el funcionamiento familiar afecta al desarrollo clínico de un niño con TDAH, teniendo en cuenta los posibles efectos que la formación parental puede tener en las respuestas familiares. Específicamente, la presente revisión establece los siguientes objetivos: (a) Conocer cómo la implicación familiar afecta a las condiciones del TDAH. (b) Analizar si los estilos parentales causan alguna influencia en el TDAH, y viceversa. (c) Identificar el impacto del diagnóstico de TDAH en la salud mental de los padres

Metodología

De acuerdo con los objetivos establecidos, el método seguido se basó en desarrollar una revisión sistemática para analizar la influencia que la sintomatología asociada al TDAH tiene en el entorno familiar y cómo la predisposición de la familia y los estilos parentales afectan al pronóstico del TDAH, con el propósito de obtener una comprensión más integral del tema. La revisión sistemática aquí presentada buscó documentos bibliográficos a través de las bases de datos *Web of Science (WOS)*, *Scopus*, *PubMed*, *Redalyc*, *Scielo* y *Dialnet*, utilizando como descriptores trastorno por déficit de atención e hiperactividad, calidad de vida y familia en los campos de título, resumen y/o palabras clave. La elección de estas bases de datos se basó en su reconocimiento y prestigio internacional, así como en su vinculación directa con el contenido específico de la investigación. Tras buscar, recopilar y seleccionar los artículos considerados más relevantes para el estudio, se procedió a analizarlos, extrayendo la información descriptiva y sus principales hallazgos, a partir de los cuales se obtuvo la evidencia para los resultados.

49

Procedimientos de búsqueda

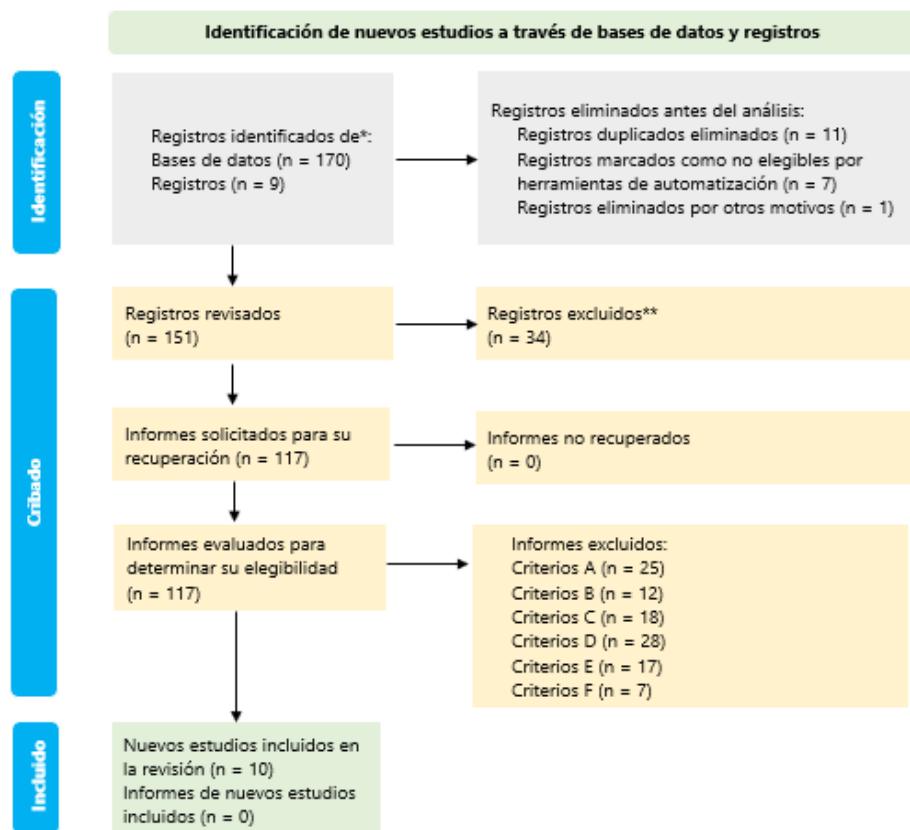
Se realizó una búsqueda inicial de documentos bibliográficos publicados hasta 2023 a través de las bases de datos *Web of Science (WOS)*, *Scopus*, *PubMed*, *Redalyc*, *Scielo* y *Dialnet*, utilizando como combinación de descriptores trastorno por déficit de atención e hiperactividad, calidad de vida y familia. Los resultados de la búsqueda inicial se limitaron a documentos completos de acceso abierto y se restringieron a las categorías TDAH/ADHD y familia para trabajos elaborados en inglés o español.

Finalmente, se incluyeron un total de diez artículos (Figura 1) tras ser analizados desde dos perspectivas: por un lado, la información descriptiva y los hallazgos de los estudios y, por otro, la calidad de los artículos seleccionados y la validez de la información que contenían. Para ello, los investigadores tuvieron que evaluar la elegibilidad de los artículos con respecto a los objetivos de la revisión, destacando aspectos temáticos como el impacto del TDAH en la familia y el papel bidireccional de influencia entre la salud mental, los estilos parentales, la calidad de vida familiar y el TDAH. En la Tabla 1 se muestra el proceso de búsqueda y selección de literatura utilizando el diagrama de flujo PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*) para revisiones sistemáticas ([Moher et al., 2009](#)).



Figura 1

Diagrama de flujo PRISMA



50

Nota: Elaboración propia (2025).

Selección de estudios: criterios de inclusión y exclusión

Para seleccionar los artículos relacionados con el tema de estudio, se estableció una serie de criterios de inclusión. Estos criterios fueron: (A) artículos de investigación o estudios empíricos, (B) artículos no duplicados, (C) trabajos centrados en estudiar las implicaciones que el diagnóstico de un caso con TDAH genera en el hogar familiar, así como los efectos que la dinámica familiar tiene en el curso del TDAH, (D) documentos publicados desde 1990 hasta 2024. Asimismo, en este estudio, la búsqueda se centró en artículos publicados en revistas con revisión por pares, excluyendo comunicaciones, tesis y capítulos de libros. Estos criterios de inclusión fueron esenciales ya que permitieron centrar la atención en estudiar las repercusiones que un diagnóstico de TDAH tiene en el entorno familiar y cómo la persona afectada y los familiares ven alterado su estado emocional de forma bidireccional.

De igual modo, se excluyeron artículos con base en los siguientes criterios de exclusión: (A) Capítulos de libro, tesis y actas de congresos, (B) estudios duplicados, (C) investigaciones ajenas al estudio del TDAH y sus repercusiones en la vida familiar, (D) estudios no publicados en revistas con revisión por pares, (E) informes o comentarios editoriales sin datos originales, (F) estudios con problemas éticos en su realización.



Resultados

Identificación de las publicaciones seleccionadas

Los artículos identificados en esta sección abarcan diferentes investigaciones centradas en analizar el impacto que un diagnóstico de TDAH tiene en el entorno familiar y, de forma recíproca, cómo el manejo y la convivencia con un hijo con TDAH afecta la salud mental de los padres y los patrones de crianza, detallando un panorama de factores confluientes como un aumento del estado de tensión, estrés, cambios en la percepción propia de los padres sobre su rol y su efectividad, modificaciones en la dinámica familiar y en los estilos parentales. Las alteraciones en el funcionamiento cognitivo y conductual de los niños con TDAH impactan la convivencia en el ámbito familiar ya que requieren una atención casi continua; esto compromete la salud mental no solo de los padres, sino también de los hermanos y cualquier otro conviviente, provocando serias alteraciones en el funcionamiento familiar general.

En este sentido, la información recopilada se estructura siguiendo una secuencia que parte de la formación para una parentalidad positiva en una familia afectada por TDAH, analiza los estilos y dinámicas parentales y su influencia recíproca en el TDAH, y finaliza con un estudio de los efectos que el diagnóstico de TDAH, y la convivencia con una persona que lo padece, tienen en el estado emocional, en la vivencia de estrés y en la prevalencia de otros psicopatógenos.

Descripción de los ítems incluidos

La familia es el primer agente social con el que el niño entra en contacto. Además de ser un sistema complejo de interrelaciones —conyugales, filiales y fraternas—, es un ámbito de referencia para el crecimiento y desarrollo integral de todos sus miembros. Es por ello por lo que este fenómeno se estudia como un todo, donde cada parte se verá influenciada bilateralmente. Así, las alteraciones conductuales asociadas a que uno de sus miembros tenga TDAH afectarán a todo el sistema familiar, cambiando la forma de relacionarse, el manejo de la conducta de la persona afectada y el ejercicio de estilos de crianza orientados a encontrar el equilibrio mental y la gestión social del trastorno (Agha et al., 2020).

51

En muchos casos, la falta de apoyo y asesoramiento dado a los familiares de estos niños con TDAH dificulta seriamente su autopercepción y capacidad para afrontar una situación de crianza tan anómala. Por lo tanto, es fundamentalmente importante desarrollar habilidades para una parentalidad adecuada en los casos en que las familias tienen un miembro con TDAH, no solo para minimizar el impacto que el diagnóstico del niño tiene en la funcionalidad familiar y las relaciones entre convivientes, sino también para ayudar a estimular el desarrollo global del niño. En este sentido, los resultados del estudio llevado a cabo por Andrades et al. (2019) corroboran cómo la falta de información y formación condiciona considerablemente la capacidad de la familia para ayudar a su hijo con TDAH, comprometiendo la consistencia de su estilo parental. En esta investigación participaron tres familias con hijos con TDAH y la información se obtuvo mediante entrevistas.

En la misma línea, Fabra (2021) considera que la formación de los familiares y tutores legales responsables de niños con TDAH ayuda a abordar el trastorno de forma más positiva, proporcionando herramientas e información para comprender las necesidades reales de la persona afectada; esto se evidenció en los resultados obtenidos tras aplicar un programa de intervención formativa. El estudio buscó demostrar la efectividad de un programa de intervención familiar de seis semanas, observando



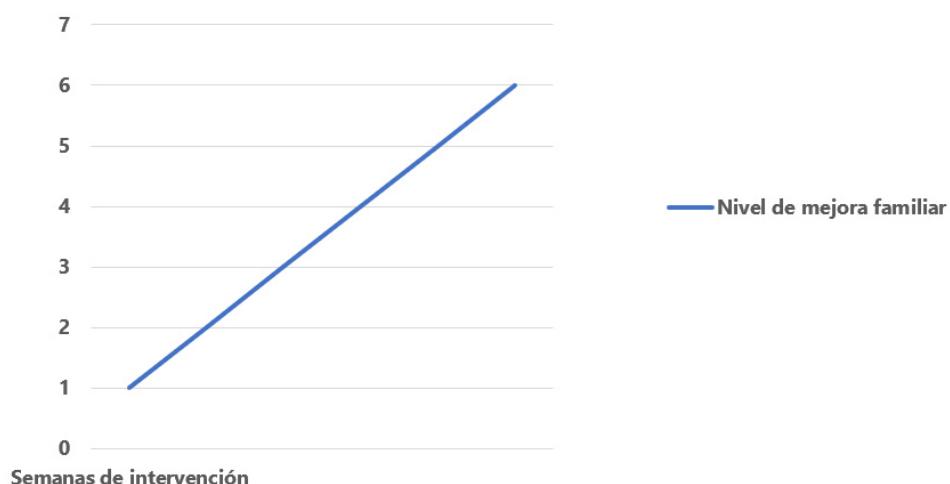
mejoras significativas en las relaciones familiares y el ambiente del hogar. El programa de entrenamiento en conducta parental fue una herramienta clave para cambiar el estilo educativo, haciéndolo más respetuoso y comprensivo con los afectados, a la vez que reflejaba un ambiente más cordial y relajado en lugar de disciplinario.

De la Rosa (2019) obtuvo resultados que no concordaban con los de Andrades et al. (2019) y Fabra (2021). En este caso, no se observaron evidencias significativas antes y después de la participación parental en un taller psicoeducativo sobre TDAH. Participaron un total de 80 familiares, cada uno viviendo con una persona con TDAH. Citando los resultados, el mismo autor concede que posiblemente el taller no logró ajustarse suficientemente a las necesidades formativas de los participantes (Ver Figura 2).

Figura 2

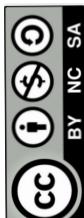
Evolución de la intervención familiar

52



Nota: Elaboración propia (2025).

Es importante señalar que, al intentar manejar los patrones conductuales del trastorno, los padres comienzan a manifestar respuestas adaptativas muy variadas. Estas están determinadas por diversos factores asociados con la severidad de la presentación patológica, su formación en este trastorno, su percepción del rol parental y su paciencia, siendo los más recurrentes los patrones parentales asociados con una permisividad excesiva o una rigidez excesiva (Morales & Mosquera, 2022; Orjales, 2019). La dinámica familiar y los estilos parentales afectarán directamente la manifestación y evolución clínica del TDAH, siendo las posiciones extremas disfuncionales para una parentalidad positiva y también perjudiciales para el pronóstico del trastorno. Entre otros factores, esto se debe a que los métodos de disciplina habituales son menos efectivos o totalmente ineficaces en niños con TDAH, dadas las dificultades que tienen para inhibir respuestas impulsivas u obedecer órdenes parentales. Esto, a su vez, genera procedimientos disciplinarios coercitivos e inconscientes por parte de los padres, a la vez que desencadena una comprensión negativa de sus propios roles parentales. Por lo tanto, es difícil identificar un estilo parental unidireccional y único en familias que tienen hijos con TDAH. De hecho, se pueden observar muchos tipos de reacciones emocionales ante un diagnóstico, como la desaprobación del trastorno, el rechazo a la responsabilidad de abordarlo y atribuirlo a una mala praxis por parte de los diversos especialistas (típico de un patrón de crianza permisivo) o una marcada so-



breprotección que quita la autonomía de alguien afectado por esta patología en términos de su desarrollo madurativo (Romero, 2022).

Castiblanco et al. (2020) muestran en su estudio cómo el comportamiento inmaduro y disfuncional de los padres afecta el desarrollo de situaciones relacionales así como la dinámica familiar, permaneciendo este efecto latente en los resultados tras aplicar el Instrumento Apgar Familiar.

Los factores de riesgo asociados con el curso del TDAH son múltiples. Además, es probable que diferentes variables interactúen, dando lugar a que los síntomas del trastorno evolucionen positiva o negativamente. Sin embargo, en este caso, el entorno familiar (especialmente la familia nuclear) impacta negativamente el desarrollo del niño y sus síntomas, siendo factores que afectan la severidad del TDAH (Segura, 2019).

Siguiendo estas ideas, Patiño y Martínez (2020) investigaron cómo estas influencias familiares afectaban un caso específico, reflexionando sobre cómo las dificultades de crianza derivadas de tener un hijo con TDAH impactaban el entorno inmediato, generando desajustes y desequilibrios entre todos los miembros de la familia nuclear. Esto se debe al desconocimiento respecto a la ineffectividad de las pautas educativas tradicionales para canalizar el comportamiento de estos niños. En consecuencia, un ajuste insuficiente de los estilos parentales a las necesidades del niño con TDAH lleva a que los padres se sientan culpables ante los contratiempos y los intentos fallidos de controlar la conducta de su hijo. Además, esta es una práctica parental disfuncional, que agrava la sintomatología del trastorno, dificultando que el niño establezca relaciones sociales con sus pares porque el estilo parental negativo proporciona un modelo de socialización inadecuado. Este mecanismo, resultante de una psicopatología familiar en la que los miembros están abrumados por la desesperación o la frustración, tiene un efecto directo en las manifestaciones conductuales disruptivas y antisociales del niño, las cuales se agravan de manera recíproca.

53

En resumen, las habilidades parentales interfieren significativamente en la etiopatogenia de un niño con TDAH, y si bien el comportamiento desafiante del TDAH impacta negativamente el estado emocional de los padres, dichos problemas conductuales en el niño pueden mitigarse mejorando las habilidades parentales. Para Patiño y Martínez (2020), la forma en que se aborda el estilo de crianza se convierte en uno de los mejores predictores del pronóstico del TDAH, distinguiendo entre el rol pasivo o activo que el padre asume en una situación estresante o amenazante. Por lo tanto, al evaluar el impacto en la familia de tener un hijo con TDAH, se debe centrar la atención no solo en la edad, el sexo, la sintomatología nuclear y la comorbilidad de la presentación patológica de la persona afectada, sino también en las habilidades y capacidades de los padres para manejar el trastorno, su estilo educativo y las expectativas generadas por su rol parental, siendo todos estos factores determinantes para que experimenten ansiedad, estrés, culpa, depresión e insatisfacción (Patiño & Martínez, 2020).

A la inadecuación de los estilos parentales permisivos o autoritarios, Freitas et al. (2019) añaden la influencia de la salud mental de los padres como un determinante significativo en la evolución clínica del TDAH. Según ellos, una baja autoestima y los sentimientos de culpa tienen repercusiones en el desarrollo emocional de un niño con TDAH, generando un torbellino de sentimientos de fracaso y frustración, así como interacciones negativas que amenazarán la estabilidad psicológica y emocional tanto de la familia como del niño. Entre los múltiples instrumentos utilizados en su estudio se encuentran el Inventory of Parenting Styles y la Medida Corta para Evaluar la Calidad de Vida, cuyos resultados indican cómo el TDAH afecta directamente la relación conyugal, desestabilizándola e in-



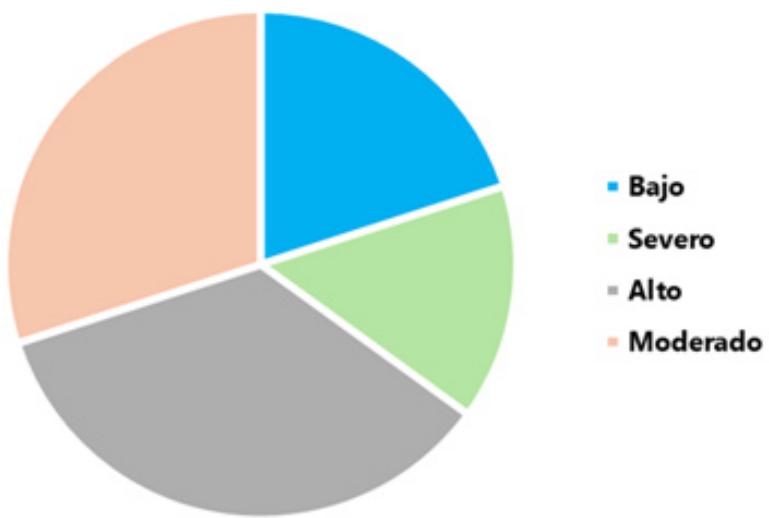
cluso llevando a su ruptura debido a la falta de consenso en la comprensión y manejo del trastorno. Así, los sentimientos asociados con la insatisfacción y la ineffectividad respecto a los estilos parentales son recurrentes en familias que tienen hijos con TDAH, fomentando un círculo vicioso de interacciones negativas y prácticas educativas disfuncionales en las que se abandona la supervisión de tareas, ya sea por frustración o desesperación, ante la ineffectividad de sus acciones (Fabra, 2021).

Aunque experimentar estrés es parte del proceso de crianza de cualquier niño, Zambrano et al. (2020) han confirmado cómo los altos niveles de estrés parental están vinculados a patrones de comportamiento opositores, impulsividad, hiperactividad y otros tipos de problemas conductuales. Este indicador es también un predictor certero del bienestar psicológico y del estado de salud mental. Por lo tanto, es un tema de vital importancia dado que experimentar altos niveles de estrés en el hogar familiar implica que los padres tengan una percepción negativa de su propia capacidad para implementar intervenciones y tratamientos apropiados para cuidar a su hijo con TDAH. Asimismo, el estudio identificó cómo reducir el estrés parental favorece un manejo más efectivo de los comportamientos problemáticos de los niños, reflejándose en un estilo parental más positivo y democrático. Su estudio, que utilizó la escala de ansiedad CMAS-R, consistió en una amplia muestra de participantes (302 sujetos) que incluía tanto a niños con TDAH como a sus familias (ver Figura 3).

Figura 3

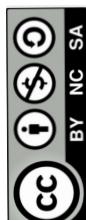
Niveles de estrés parental y su influencia en el TDAH

54



Nota: Elaboración propia (2025).

Agha et al. (2020) respaldan la idea de que los distintos comportamientos y personalidades de los niños influyen directamente en la dinámica familiar, mostrando en su estudio empírico el grado en que los comportamientos hiperactivos e impulsivos de los niños causaban tensión y ansiedad entre los miembros de la familia. De esta manera, se produciría previsiblemente una mayor simbiosis entre las actitudes relacionadas con la afabilidad, el respeto a las normas, la disciplina y el autocontrol en comparación con el grupo de control sin TDAH. Así, existe una correlación entre los estados de ansiedad, el malestar social parental, la disciplina negativa y la severidad de la manifestación clínica del TDAH. Además, estos factores se vincularon con un peor funcionamiento social y una marcada disminución en la calidad de vida tanto de los padres como de los demás familiares.



En esta línea de investigación, [Insa \(2020\)](#) reporta una mayor tasa de prevalencia psicopatológica en padres que tienen hijos con TDAH en comparación con aquellos que tienen hijos sin ningún trastorno, siendo los más comunes los trastornos de personalidad y los trastornos afectivos. Los padres de niños con TDAH están más predispuestos a experimentar algún tipo de trastorno mental, ya sea debido a la crianza o a las dificultades académicas y sociales concomitantes con la patología. Sin embargo, dependiendo de la edad de los padres, la presencia de trastornos de personalidad casi con certeza sería anterior a tener hijos con TDAH. No reconocer que los padres pueden tener psicopatología previa a tener hijos con TDAH niega la naturaleza bidireccional del TDAH y la psicopatología, y el hecho de que en el modelo biopsicosocial, la genética y otros factores están presentes antes de que nazca un niño con TDAH. Sus resultados mostraron que, en las 115 familias entrevistadas, existía una clara tendencia hacia manifestaciones psicopatogénicas en los familiares que vivían con alguien con TDAH en comparación con aquellos del grupo de control.

La naturaleza desafiante y demandante de los niños con TDAH a menudo genera conflictos en el hogar familiar, afectando el funcionamiento psicológico de los padres y su relación afectiva. El vínculo de la pareja se ve claramente alterado cuando se ponen a prueba los sentimientos de baja autoestima, insatisfacción y dudas sobre su capacidad parental, fomentando un modelo de convivencia difícil que afecta a todos los miembros de la familia ([Patiño y Martínez, 2020](#)).

La salud mental, la calidad de vida y el apoyo familiar que se recibe influyen decisivamente en las prácticas parentales, como lo demuestran [Berenguer et al. \(2019\)](#). Ellos señalan la importancia de los grupos de apoyo emocional dirigidos y extendidos a los familiares. Independientemente de las características familiares, el diagnóstico de un hijo con TDAH es complejo, requiriendo de un asesoramiento y apoyo constantes para comprender y tratar de manejar esta patología de la manera más adecuada posible, en la búsqueda de una respuesta de tratamiento especializada e integral. Convertirse en padres de un niño con TDAH demanda una alta inversión emocional y personal, no solo en términos de la atención diaria brindada al niño, sino también en términos de protección y estimulación para potenciar su nivel óptimo de desarrollo. Por lo tanto, planificar y llevar a cabo aquellas tareas del hogar no relacionadas con atender al niño con TDAH puede ser algo arduo, dificultando la parentalidad mientras se descuida la relación de pareja ([Quintero et al., 2021](#)). Además, estar expuesto a constantes críticas sociales debido al comportamiento inapropiado de un niño con TDAH usualmente se traduce en la autoexclusión de situaciones de intercambio social por miedo a ser rechazado o señalado por otras familias ([Insa, 2020](#)). Al mismo tiempo, la formación recibida sobre el trastorno ayudará a los padres a adoptar un estilo de crianza más comprensivo con las necesidades y particularidades de su hijo con TDAH, mitigando sus sentimientos de culpa y frustración ante los intentos fallidos de control conductual ([Zheng, 2019](#)).

55

Discusión y conclusiones

Esta revisión sistemática comprende un total de 10 artículos que abordan la influencia bidireccional que un diagnóstico de TDAH tiene tanto en el funcionamiento como en la salud mental de los familiares, y cómo estos afectan a la evolución clínica del trastorno. Más específicamente, se ha intentado cumplir los siguientes objetivos:

a) Conocer cómo la implicación familiar afecta a las condiciones del TDAH

Respecto a este primer objetivo, el estudio destaca el efecto beneficioso de la formación a familiares y otras entidades sociales, tanto en cuanto a la evolución clínica del niño afectado por TDAH como



en la dotación de herramientas para ayudar a los padres a gestionar este trastorno de forma más eficaz. Efectivamente, se ha demostrado que la participación de los familiares en procesos formativos influye positivamente, no solo en cuanto a un mayor conocimiento y un mejor manejo de la situación intrafamiliar, sino también en las influencias positivas en la salud mental de los participantes, ayudándoles a liberar tensiones y a reducir su frustración. De esta manera, los sentimientos y actitudes de los padres derivan en una mayor positividad y paciencia hacia sus hijos con TDAH. Asimismo, cuando los padres de niños con TDAH participan en procesos formativos, esto reporta beneficios significativos en la vida social inter e intrafamiliar, mejorando la convivencia, las relaciones entre hermanos y la amistad entre los propios padres (Andrades et al., 2019).

b) Analizar si los estilos parentales causan alguna influencia en el TDAH, y viceversa

En cuanto al segundo objetivo, el papel que la familia desempeña en el cuidado y protección del niño es indiscutible, llegando incluso a requerir que los diferentes convivientes reestructuren sus roles para responder de la forma más adecuada posible a las necesidades del niño. El ejercicio de un estilo parental positivo está condicionado por la capacidad de los padres para afrontar las conductas disruptivas de su hijo con respeto y comprensión. Toda esta presión parece recaer exclusivamente en la pareja y los demás familiares, que experimentan recurrentes sentimientos de abandono por parte de los sectores voluntario y sanitario, e incluso por las instituciones educativas.

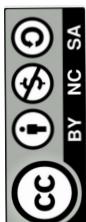
Por el contrario, la formación, visibilidad y concienciación social de este trastorno ayudan a generar redes sociales más empáticas dentro de las cuales las familias puedan sentirse apoyadas y comprendidas. El apoyo de estas entidades determinará una respuesta parental temprana más eficaz y mejor ajustada a las necesidades del niño con TDAH, determinando también la evolución del trastorno (Patiño & Martínez, 2020). Sin duda, se trata de un desafío difícil dada la ineffectividad de los métodos disciplinarios tradicionales que solo exacerbaban las situaciones y conducen a sentimientos de culpa, ansiedad, estrés y una autopercepción negativa del rol parental.

56

Las diferentes dinámicas familiares influyen positiva o negativamente en la evolución del cuadro clínico del TDAH, aunque mayoritariamente son autodestructivas, dados los problemas para gestionar los síntomas, y en parte debido a una falta de información y apoyo. Así, los padres de niños con TDAH suelen ser menos permisivos y más estrictos en comparación con los padres de niños sin este trastorno, observándose cierta recurrencia hacia respuestas temperamentales y estrategias de afrontamiento que conducen al aislamiento social y la frustración debido, en parte, a una autopercepción negativa de su propia parentalidad. Cuanto más alterado está el ámbito social familiar, mayor es la probabilidad de desarrollar un estilo parental autoritario y punitivo marcado por la rigidez y el rechazo a los comportamientos desafiantes. Además, estos factores influyen significativamente en el vínculo conyugal, impactando en los estilos parentales, que se vuelven predominantemente punitivos, aumentando así de forma negativa la ya latente agresividad e impulsividad del niño. Por el contrario, una parentalidad proactiva fomenta el modelado conductual mediante el refuerzo de comportamientos positivos, ayudando a la persona afectada a autorregularse y a suprimir conductas inapropiadas (De la Rosa, 2019).

c) Identificar el impacto del diagnóstico de TDAH en la salud mental de los padres

En respuesta al último de los objetivos del estudio, tras analizar los resultados, consideramos cómo la vorágine de actitudes y sentimientos familiares afecta a la progresión sintomática del TDAH de forma bidireccional. La vivencia de desequilibrios emocionales entre los cónyuges relacionados con



la depresión, el estrés, la ansiedad o la frustración al ejercer sus funciones parentales agrava la conducta del niño y puede alterar los vínculos relationales entre los diferentes convivientes, especialmente los de la pareja, terminando en muchos casos en separación o divorcio (D'Onofrio & Emery, 2019).

A diferencia de las familias que no tienen hijos diagnosticados con TDAH, los padres que sí los tienen están sometidos a mayores tensiones físicas y psicológicas por tener que lidiar públicamente con las conductas disruptivas de su hijo. Estas van acompañadas de una serie de conflictos vinculados a las dificultades académicas del niño o a las exigencias de un entorno social ajeno a las características clínicas del trastorno. Así, esta vorágine de emocionalidad converge bidireccionalmente afectando al progreso y a los comportamientos del niño con TDAH, provocando serios desequilibrios mentales en sus familiares e incluso derivando en la presentación de psicopatologías.

Al ser los principales agentes de referencia del niño, los familiares juegan un papel fundamental al respecto, provocando sus desequilibrios mentales, comúnmente asociados a la depresión, retrocesos agudos en el cuadro clínico del niño a la vez que afectan a la salud mental de todos los miembros del hogar (Agha et al., 2020; Berenguer et al., 2019). Así, las características del ámbito familiar y del niño con TDAH se influyen mutuamente de tal manera que la falta de habilidades parentales, las prácticas de crianza ineficaces e incoherentes o la disfunción conyugal condicionan la expresión y el curso del TDAH (D'Onofrio & Emery, 2019).

Finalmente, cabe señalar que el presente estudio tiene ciertas limitaciones debido a la escasez de investigación publicada en cuanto al TDAH y sus repercusiones en la convivencia. La reciente emergencia y creciente visibilidad del TDAH ha traído consigo la necesidad de ampliar y actualizar la investigación sobre este trastorno del neurodesarrollo y sus vulnerabilidades. El presente estudio ha buscado profundizar en esta área de conocimiento y dar una visión general de sus implicaciones en el contexto familiar, reafirmando el efecto bidireccional de la influencia TDAH-progenitor. Según los resultados, la falta de formación e información que caracteriza la respuesta familiar es sin duda un aspecto de vital importancia ya que determina tanto la evolución clínica del TDAH como la salud mental de todos aquellos que conviven con una persona afectada. Como hemos indicado, la formación familiar es fundamental para poder responder con eficacia a las necesidades de un niño con TDAH sin llenarse de culpa y desesperanza.

57

Además de proporcionar una visión general del TDAH y cómo afecta a la familia inmediata, consideramos que este análisis de la literatura ayudará a una comprensión más completa del trastorno y de los erróneos estilos parentales que se derivan, dotando a los lectores que se encuentren en una situación similar de una forma más adecuada de gestionarlo y de empoderarse al sentirse acompañados a lo largo de este proceso. También alentará a futuros investigadores a avanzar en este campo de estudio.

Sin duda, el ámbito familiar juega un papel primordial en la identificación y desarrollo de este trastorno, requiriendo por tanto la adquisición de una serie de habilidades relacionadas con la paciencia y la asertividad para asegurar una parentalidad positiva y proactiva. De esta manera, los padres pueden llegar a comprender la naturaleza desafiante del comportamiento de su hijo como un efecto de la sintomatología clínica del trastorno y no como una decisión arbitraria adoptada voluntariamente por el niño (Zheng, 2019).

Privacidad: No aplica.



Declaración sobre uso de inteligencia Artificial: La autora del presente artículo declara que no ha empleado Inteligencia Artificial en su elaboración.

Referencias

- Agha, S., Zammit, S., Thapar, A. & Langley, K. (2020). Parent psychopathology and neurocognitive functioning in children with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 24(7), 1836-1846. <https://doi.org/10.1177/1087054717718262>
- Andrades, N., Gasca, E. y Úbeda, J. (2019). El impacto psicológico que genera el diagnóstico de TDAH en las familias de niños de entre 6 a 13 años. *Siglo cero: Revista española sobre discapacidad intelectual*, 34(3), 19-33. <https://doi.org/10.500.12743/1812>
- American Psychiatric Association. (2022). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-V-TR)*. <https://doi.org/10.1176>
- Berenguer, C., Roselló, B. y Baixauli, B. (2019). Perfiles de familias con factores de riesgo y problemas comportamentales en niños con déficit de atención con hiperactividad. International. *Journal of Developmental an Educational Psychology*, 2, 75-84. <https://doi.org/10.17060>
- Castiblanco, L., Correa, R., López, M. y Usma, S. (2020). Influencia del núcleo familiar en la evolución negativa de los síntomas del trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). *Psicogente*, 13(24), 274-291. <https://doi.org/10.823/1999>
- De la Rosa, N. (2019). Impacto en la percepción familiar posterior a intervención psicoeducativa en familias de menores con diagnóstico de Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). *Rev Ped Atención Prim*, 3(2), 199-2016. <https://doi.org/10.29035>
- D'Onofrio, B., & Emery, R. (2019). Parental divorce or separation and children's mental health. *Journal of the World Psychiatric Association (WPA)*, 18(8), 100–101. <https://doi.org/10.1002>
- Fabra, S. (2021). Programa de intervención de educación respetuosa para familias con hijos con TDAH. *Médica Panamericana*, 7(1), 145-201. <https://doi.org/10.4321>
- Freitas, R., Triguero, M., Nunes, C., Ribeiro, A., Roim, A. & Rodríguez, L. (2019). Parenting styles and mental health in parents of children with ADHD. *Revista interamericana de psicología*, 53(8), 417-430. <https://doi.org/10.21315>
- Gómez, K. y Ortiz, D. (2019). Transformaciones en la relación parento-filial y constelación fraterna cuando hay niñas y niños diagnosticados con TDAH en algunas familias de la ciudad de Medellín y el Área Metropolitana. *Revista argentina de clínica psicológica*, 21(1), 45-51. <https://doi.org/10.1016>
- González, R., Rodríguez, A. y Sánchez, J. (2022). Epidemiología del TDAH. *Revista española de pediatría clínica e investigación*, 7, 58-61. <https://doi.org/156643>
- Insa, I. (2020). Análisis de la psicopatología parental de los niños con TDAH. *Psicología clínica con*



niños y adolescentes, 9(3), 1-9. <https://doi.org/2445/173629>

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J. & Altman, D. (2009). Prisma Group. Reprint preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *Physical therapy*, 89, 873-880. <https://doi.org/10.1371>

Morales, L. y Mosquera, Y. (2022). Caracterizar las estrategias de afrontamiento en la familia de un niño diagnosticado con Trastorno Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en la ciudad de Santiago de Cali. *Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(7), 75-84. <https://doi.org/10.500>

Orjales, I. (2019). Familia y TDAH: orientaciones para la intervención. *Cuadernos de pedagogía*, 8(5), 67-78. <https://doi.org/10.1007>

Patiño, I. y Martínez, A. (2020). Sistematización de experiencias en TDAH: Dinámica relacional, hábitos familiares disfuncionales y percepción del síntoma. *Revista Criterios*, 27(9), 11-43. [https://doi.org/10.31948/](https://doi.org/10.31948)

Quintero, D., Romero, E. y Hernández, J. (2021). Calidad de vida familiar y TDAH infantil. Perspectiva multidisciplinaria desde la educación física y el trabajo social. *Revista de Ciencias de la Actividad Física*, 22, 1-3. <https://doi.org/10.29035/rcaf.22.1.1>

Romero, L. (2022). Estrés familiar y funciones ejecutivas en niños con TDAH de 8 a 12 años de un centro especializado de la ciudad de Cuenca-Ecuador. *Revista U-Mores*, 1(8), 9-24. <https://doi.org/10.35290/ru.v1n2.2022.560>

59

Segura, A. (2019). El TDAH, Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, en las clasificaciones diagnósticas actuales (CIE 10, DSM IV-R y CFTMEA-R 2000). *Norte de Salud mental*, 8(4), 30-40. <https://doi.org/10.9181726>

Stadelmann, S., Perren, S., Groeben, M. & von Klitzing, K. (2021). Parental separation and children's behavioral/emotional problems: the impact of parental representations and family conflict. *Family process*, 49(1), 92-108. <https://doi.org/10.1111>

Still, G. (2023). Some abnormal psychical conditions in children: a goulstonian lectures. *Lancet*, 1(10), 1008-1012. <https://doi.org/10.1177/1087054706288114>

Urbano, R., García, P. y Fernández, A. (2022). TDAH en la infancia, ¿cómo es su impacto en la dinámica familiar? Buscando respuestas en una revisión bibliográfica. *Educadores y diversidad*, 69(3), 9-21. <https://doi.org/10.31766>

Zambrano, E., Martínez, J., Sánchez, N., Dehesa, M., Vázquez, F., Sánchez, P. y Alfaro, A. (2020). Correlación entre los niveles de ansiedad en padres de niños con diagnóstico de ansiedad y TDAH, de acuerdo con el subtipo clínico. *Investigación en Discapacidad*, 7(3), 22-28. <https://doi.org/10.45361>



Zheng, Y. (2019). Hablando acerca de TDAH con los pacientes y sus familias. *TDAH*, 124(7), 8-13.
<http://doi.org/10.20453>

Fecha de recepción del artículo: 14 de julio de 2025

Fecha de aceptación del artículo: 25 de agosto 2025

Fecha de aprobación para maquetación: 1 de septiembre de 2025

Fecha de publicación: 10 de enero de 2026

60

Notas sobre la autora



* Celia Gallardo Herrerías es graduada Educación Infantil por la Universidad de Almería, España. Ha obtenido un Máster en Educación Especial y un Doctorado en Educación por la misma universidad. Ha sido profesora invitada en Universidad Católica de Santiago de Guayaquil – Ecuador y por el Departamento de Parques y Recreación en la ciudad de Miami – Estados Unidos. Es conferencista, autora y coautora de diversos libros y contribuyente en revistas internacionales. Actualmente es profesora del Departamento de Educación la Universidad de Almería, España. Email de contacto: cgh188@ual.es

Evaluación del rendimiento académico aplicando las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje

Evaluation of academic performance through the application of ICT in teaching and learning processes



María Elena Di Tillio Cárdenas*

Profesora Instructora Ordinario de la Universidad de los Andes, Venezuela. Núcleo Táchira (NUTULA), adscrita al Departamento de Pedagogía.



Luis Alejandro Lobo Caicedo**

Profesor Asistente Ordinario de la Universidad de los Andes, Núcleo Táchira (NUTULA), adscrito al Departamento de Ciencias.

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo evaluar el rendimiento académico mediante la aplicación de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la asignatura Geografía, Historia y Ciudadanía. Se adoptó un enfoque cuantitativo, con nivel descriptivo y diseño de campo. La técnica de recolección de datos fue la encuesta, utilizando como instrumento un cuestionario aplicado a dos poblaciones: la primera conformada por 65 estudiantes, y la segunda por dos facilitadores del área. Los resultados permitieron concluir que la incorporación de las TIC favorece significativamente el rendimiento académico. Sin embargo, se recomienda que los docentes dispongan de los recursos y capacitación necesarios para seleccionar las estrategias más adecuadas según las características del grupo. Asimismo, se resalta la importancia de que los estudiantes reciban formación y equipamiento para el uso efectivo de las tecnologías de información y comunicación, a fin de optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

61

Palabras clave: Rendimiento académico, Sistemas de información, Métodos de enseñanza, Procesos de aprendizaje.

Abstract

The present study aimed to evaluate academic performance through the use of ICT in the teaching and learning processes of the subject Geography, History, and Citizenship. A quantitative approach was adopted, with a descriptive level and field design. The data collection technique was the survey, using a questionnaire applied to two populations: the first composed of 65 students, and the second of two subject facilitators. The results showed that the integration of ICT significantly enhances academic performance. However, it is recommended that teachers have access to the necessary resources and training to select the most appropriate strategies according to the characteristics of their groups. Likewise, it is essential that students receive both training and adequate tools to manage information and communication technologies effectively, in order to optimize the teaching and learning process and achieve better academic outcomes.

Keywords: Academic performance, Information systems, Teaching methods, Learning processes.

Cómo citar este artículo (APA): Di Tillio, C. M. y Lobo, C. L. A. (2024). Evaluación del rendimiento académico aplicando las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 7(13), 61-71. DOI: <https://doi.org/10.59654/vkcb8150>



Introducción

La evaluación como proceso continuo atiende a cualquier proceso educativo pertinentemente, mientras el individuo sea consciente de los objetivos que considera evaluar en determinadas ocasiones y del entorno interno y externo. La evaluación debe ser un esquema reflexivo, que permita optimizar y mejorar los procesos educativos y de enseñanza-aprendizaje, los estudiantes requieren procesos dinámicos, para ello es necesario incluir estrategias adecuadas a sus necesidades, sin olvidar que la prioridad del docente es enseñar con perseverancia y dar a los estudiantes habilidades conceptuales, aptitudinales y procedimentales.

Hoy en día los requerimientos se encuentran dados ante la cantidad de información que existe en el mundo, lo importante es comprender esta información, la tecnología de información y comunicación ha facilitado los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de recursos tecnológicos que faciliten la comprensión de los tejidos temáticos involucrados en un área de formación específica, para la investigación correspondió a Geografía, Historia y Ciudadanía. Pero, el contexto actual requiere de herramientas tecnológicas para desarrollar estrategias de evaluación que favorecen un aprendizaje significativo.

Ahora bien, la Historia, Geografía y Ciudadanía sea nacional o mundial, es un área de estudio ciertamente extensa y de un arraigo muy tradicionalista en los procesos de enseñanza y aprendizaje, tomando muchas veces como una disciplina de muy pocas estrategias para abordar y que abarca en ciertos aspectos la memorización de fechas, acontecimientos, estructuras, diseños, normas y su muy poca interpretación, lo que conlleva a una gran problemática en el rendimiento estudiantil.

62

Ante esto también otra realidad es el gran desinterés de los estudiantes por la Geografía, Historia y Ciudadanía, viéndola como un área tediosa y que no responde ante la realidad actual, viéndose limitada a libros, pruebas escritas y clases magistrales interminables, condenada a no romper los esquemas y alejarse cada día más de la innovación y el ajuste de la realidad de las nuevas generaciones de estudiantes.

El presente estudio sobre la evaluación del rendimiento académico aporta a los procesos de enseñanza y aprendizaje, el reconocimiento de la enseñanza de estrategias mediante las TIC, es de vital importancia que los docentes y estudiantes conozcan los recursos tecnológicos de evaluación y a su vez como desarrollarlos, tomando en cuenta que todos los recursos utilizados deben siempre adaptarse a las necesidades de aprendizaje, a los propósitos de la enseñanza y al contexto en que se encuentra. En estos momentos actuales los estudiantes responden y usan en su vida cotidiana las TIC como principales medios para el desarrollo de sus actividades diarias, escolares, personales entre otras, entonces, ¿Por qué no aprovechar esta herramienta para los procesos de enseñanza y aprendizaje específicamente en el área de formación, Geografía, Historia y Ciudadanía?

Por ello, se desarrollaron los objetivos, diagnosticar el uso de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de 4to año de educación media general en el área de formación Geografía, Historia y Ciudadanía, determinar las TIC adecuadas para los procesos de enseñanza y aprendizaje en el área de formación Geografía, Historia y Ciudadanía y precisar el impacto generado por el uso de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el rendimiento académico de los estudiantes en el área de formación Geografía, Historia y Ciudadanía.

Los cambios a escala mundial, producto de la globalización han convertido a la educación a través



de la historia en el proceso más apto y en el eje rector de todo desarrollo y renovación social, es la base de la formación y de la preparación de los recursos humanos necesarios para un ser humano integral. Mediante el proceso educativo se transmiten los valores fundamentales y la preservación de la identidad cultural y ciudadana, lo que continúa ubicando a la escuela en el lugar para la adquisición y difusión de los conocimientos relevantes y el medio para la multiplicación de las capacidades productivas.

La educación es vista desde un punto de vista elemental, tal y como lo afirma [Ibarra \(2012\)](#), aunque la educación es un elemento esencial y permanente de la vida individual y social, no se ha realizado siempre del mismo modo, sino que ha variado conforme a las necesidades y aspiraciones de cada pueblo y de cada época, por ejemplo, Sócrates cuando conversaba con sus discípulos sobre la necesidad de viajar para acrecentar el acervo de conocimientos. Así pues, la educación y su estilo variaron conforme a las distintas culturas de los pueblos y evolucionó al mismo ritmo del pensamiento humano.

Han sido muchos los cambios que ha sufrido el proceso educativo a través del tiempo, lo que lleva a pensar, que el desarrollo de los pueblos, en los diferentes estadios y momentos de la historia de la humanidad siempre han estado centrados notoriamente en la educación, como vehículo garante de la transmisión de conocimientos.

Las diferentes definiciones de tecnologías de la información y comunicación engloban una concepción muy amplia y a su vez muy variable, respecto a una gama de servicios, aplicaciones y tecnologías, que utilizan diversos tipos de equipos electrónicos (hardware) y de programas informáticos (software) que, principalmente se usan para la comunicación a través de las redes. En cuanto a las TIC [Cebreiro \(2007\)](#) indica que "giran en torno a cuatro medios básicos: la informática, la microelectrónica, los multimedia y las telecomunicaciones" (p.163), y lo más importante, giran de manera interactiva e interconexión, lo que permite conseguir nuevas realidades comunicativas, y potenciar las que pueden tener de forma aislada.

63

En estas diferentes definiciones, de alguna forma hay cierta coincidencia en considerar a las tecnologías como instrumentos técnicos que giran en torno a la información o transmisión de esta, es decir, de alguna manera implícitamente las ven como medios que sirven para que se lleve a cabo el proceso de comunicación.

La profesión docente requiere del dominio de una serie de elementos y procedimientos pertenecientes a la diversidad conformada por el contexto escolar, entre ellos se encuentra el eje didáctico, el cual está conformado por la planificación y la evaluación de los aprendizajes, así como también las estrategias de enseñanza que permiten consumar los dos procedimientos anteriormente nombrados.

Estas afirmaciones resaltan la importancia de las estrategias didácticas en el hecho educativo; las estrategias didácticas están conformadas por los procesos afectivos, cognitivos y procedimentales que permiten construir el aprendizaje por parte del estudiante y llevar a cabo la instrucción por parte del docente; se afirma, en consecuencia que las estrategias didácticas son fundamentalmente procedimientos deliberados por el ente de enseñanza o aprendizaje con una intencionalidad y motivaciones definidas, esto acarrea una diversidad de definiciones encontradas donde la complejidad de sus elementos se ha diversificado al depender de la subjetividad, los recursos existentes y del propio contexto donde se dan las acciones didácticas.



La diversidad en el uso y la definición de los elementos de una estrategia didáctica por parte del profesorado se transforma, en la mayoría de los casos, en una complicación al momento del diseño y posterior implementación de esta. Al respecto, [Díaz y Hernández \(2003\)](#) señalan: "Las estrategias didácticas son los procedimientos que el agente de enseñanza utiliza de forma reflexiva y flexible para promover el logro de los aprendizajes significativos en los alumnos" (p.70). Asimismo, se define como los medios o recursos para prestar ayuda pedagógica a los alumnos. Este tipo de estrategias en el ejercicio de la docencia actualmente debe enfocarse en el rompimiento de la enseñanza tradicional, dando lugar a los procesos de enseñanza y aprendizaje que logre la conformación de un alumno autónomo, crítico, capaz de transformar su realidad, es decir la gestación a través de la educación de un ser dinámico.

Se define las estrategias de enseñanza de acuerdo con [Díaz y Hernández \(2003\)](#) "son los procedimientos o recursos utilizados por los agentes de enseñanza para promover aprendizajes significativos". Diversas estrategias de enseñanza pueden incluirse antes (preinstruccionales), durante (coinstruccionales) o después (posinstruccionales) de un contenido curricular específico, ya sea en un texto o en la dinámica del trabajo docente. En ese sentido [Díaz y Hernández \(2003\)](#):

- *Las estrategias preinstruccionales* por lo general preparan y alertan al estudiante en relación a qué y cómo va a aprender (activación de conocimientos y experiencias previas pertinentes) y le permiten ubicarse en el contexto del aprendizaje pertinente. Algunas de las estrategias preinstruccionales típicas son: los objetivos y el organizador previo.
- *Las estrategias coinstruccionales* apoyan los contenidos curriculares durante el proceso mismo de enseñanza o de la lectura del texto de enseñanza. Cubren funciones como las siguientes: detección de la información principal; conceptualización de contenidos; delimitación de la organización, estructura e interrelaciones entre dichos contenidos y mantenimiento de la atención y motivación. Aquí pueden incluirse estrategias como: ilustraciones, redes semánticas, mapas conceptuales y analogías, entre otras.
- *Las estrategias posinstruccionales* se presentan después del contenido que se ha de aprender y permiten al alumno formar una visión sintética, integradora e incluso crítica del material. En otros casos le permiten valorar su propio aprendizaje. Algunas de las estrategias posinstruccionales más reconocidas son: pospreguntas intercaladas, resúmenes finales, redes semánticas y mapas conceptuales.

Otra clasificación valiosa por [Díaz y Hernández \(2003\)](#) puede ser desarrollada a partir de los procesos cognitivos que las estrategias utilizan para promover mejores aprendizajes. De este modo, se propone una segunda clasificación que a continuación se describe en forma breve.

- *Estrategias para activar (o generar) conocimientos previos y para establecer expectativas adecuadas en los alumnos:* Son aquellas estrategias dirigidas a activar los conocimientos previos de los alumnos o incluso a generarlos cuando no existan. En este grupo podemos incluir también a aquellas otras que se concentran en el esclarecimiento de las intenciones educativas que el profesor pretende lograr al término del ciclo o situación educativa.

Al respecto, [Díaz y Hernández \(2003\)](#), indican lo siguiente: Una estrategia de aprendizaje "es un procedimiento (conjuntos de pasos y habilidades) que un alumno adquiere y emplea de forma tradicional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas aca-



démicas" (p.70). Eso quiere decir que los objetivos particulares de cualquier estrategia de enseñanza pueden consistir en afectar la forma en que se selecciona, adquiere, organiza o integra el nuevo conocimiento, o incluso la modificación del estado afectivo o motivacional del aprendiz, para que este aprenda con mayor eficacia los contenidos curriculares y extracurriculares que se presentan.

La clasificación de las estrategias de aprendizaje es una tarea difícil, dado que los diferentes autores las han abordado desde una variedad de enfoques. Al respecto, [Pozo et al. \(1990\)](#) señala: "Las estrategias de aprendizaje pueden clasificarse en función de qué tan generales o específicas son, del dominio del conocimiento al que se aplican, del tipo de aprendizaje que favorecen, del tipo de técnicas particulares que conjuntan..." (p.16).

Metodología

La investigación se enmarcó en el paradigma positivista, entendido como la búsqueda de causas en los fenómenos sociales mediante la observación sistemática, la correlación de variables y la formulación de generalizaciones ([Arias, 2012](#)). Este enfoque permitió evaluar el rendimiento académico a partir de la incorporación de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el área de Geografía, Historia y Ciudadanía.

De acuerdo con la naturaleza del problema y los objetivos planteados, se definió un nivel de investigación descriptivo, cuyo propósito es recolectar y analizar información para identificar características, dimensiones y aspectos claves del fenómeno (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). En este sentido, el estudio buscó describir el uso y la percepción de las TIC como recurso pedagógico en la asignatura.

El diseño de investigación fue de campo, al recabar datos directamente en el contexto donde ocurren los hechos, sin manipulación de variables (Palella y Martins, 2010). La recolección se realizó en la institución educativa seleccionada, durante abril de 2023, a través de la aplicación de encuestas.

65

La población estuvo constituida por estudiantes de 4º año de educación media general (secciones A = 33 estudiantes y B= 32 estudiantes), con un total de 65 alumnos inscritos según datos suministrados por la dirección de la institución y por los dos facilitadores responsables de la asignatura. La definición de la población siguió los criterios de Malhotra (2016). En cuanto a la muestra, se empleó un muestreo intencional (Sabino, 2010), tomando la totalidad de la población: 65 estudiantes y 2 docentes (muestra censal). Esta decisión permitió abarcar todas las unidades de análisis relevantes para los objetivos del estudio.

Tabla 1**Población A y B según Malhotra**

Criterio	Población A	Población B
Elemento	Institución educativa	Institución educativa
Unidad muestral	Institución educativa	Facilitadores de geografía y ciudadanía
Extensión	Estudiantes del 4º año A y B	Municipio San Cristóbal
Tiempo	Municipio San Cristóbal	Abril 2023

Fuente: Lobo y Di Tillio (2023).

La técnica de recolección de datos utilizada fue la encuesta, entendida como una búsqueda sistemática de información a través de preguntas dirigidas a los participantes (Vidal, 2001). Como instrumento, se aplicaron cuestionarios estructurados, definidos como un sistema de preguntas lógicas y coherentes



que facilitan la obtención de datos de fuentes primarias (García, 2004). Se elaboraron dos instrumentos: el Cuestionario A, dirigido a los estudiantes, y el Cuestionario B, aplicado a los facilitadores. Ambos cuestionarios fueron estandarizados, con preguntas cerradas que indagaban sobre el uso, aceptación y percepción del impacto de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Resultados

En cuanto a los estudiantes

Los estudiantes consideran que los métodos de estudios que se emplean para los procesos de enseñanza y aprendizaje en el área de geografía, historia y ciudadanía, no benefician el rendimiento académico, esto se pudo observar en los resultados académicos obtenidos en el primer momento del periodo académico 2022-2023, meses de octubre a diciembre del año 2022, cuyo promedio en la unidad curricular fue de 13,14 puntos en la escala de 1 a 20 puntos. La totalidad de los estudiantes creen que el área de Geografía Historia y Ciudadanía se ha convertido en tediosa al momento de desarrollar los contenidos programáticos, esto, de acuerdo con los resultados del instrumento, lo que pudo generar baja motivación y por ende haber incidido en el rendimiento académico.

En ese orden de ideas, en mayor proporción, es decir, 48 participantes, lo que representa un 74%, consideran que la estrategia aplicada actualmente al proceso de enseñanza no se adapta a sus necesidades, por el contrario, el avance tecnológico ha incidido notablemente en el proceso educativo, las necesidades actuales de los estudiantes van orientadas hacia el uso de la tecnología de forma segura, prefieren interactuar con herramientas tecnológicas, software, entre otros. Se afirma notablemente que las estrategias que utilizan actualmente los facilitadores en el área de Geografía Historia y Ciudadanía, no se adaptan al contexto actual, del mismo modo en que la globalización avanza a niveles paradigmáticos, deben cambiar las estrategias aplicadas en el proceso de enseñanza, y en el contexto actual las Tecnologías de Información y Comunicación son una alternativa viable.

66

En cuanto a los profesores

Los profesores a pesar de mostrar disposición en aplicar y desarrollar estrategias de enseñanza y aprendizaje, no se han formado para aplicarlas en el ambiente de aprendizaje, sin embargo, consideran que es interesante mejorar el proceso de formación empleando los nuevos métodos tecnológicos de aprendizaje. El aprendizaje significativo enmarca una variable de estudio, que debe ser adquirida por los estudiantes de forma tal que no olviden los conocimientos requeridos para los períodos académicos posteriores, es por ello que la totalidad de los facilitadores afirma que por medio de las tecnologías los participantes podrán obtener un aprendizaje significativo.

En los resultados encontrados se argumenta también que actualmente los estudiantes no se encuentran motivados con las estrategias utilizadas en el área de Geografía, Historia y Ciudadanía, por lo que la variable tedio está relacionada con la baja motivación de los estudiantes por llevar a cabo las diferentes estrategias de evaluación empleadas en el área.

En cuanto a las estrategias de enseñanza y aprendizaje

A continuación, se observa la tabla 4 en la cual se encuentran los recursos TIC más utilizados en la educación, a su vez la funcionalidad en relación con la estrategia de evaluación definida, posteriormente una vez realizada la revisión documental en diversas fuentes que muestran recursos TIC, se logra determinar las más adecuadas para los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de 4to año de educación media general en el área de formación Geografía, Historia y Ciudadanía.

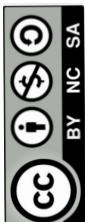


Tabla 4

Herramientas TIC's empleadas con frecuencia en la educación

Herramienta TIC's	Estrategia a utilizar
Google Apps for education	Crear entornos de trabajo (mapas conceptuales, mapas mentales, esquemas, entre otros)
Edmodo	
Goconqr	
Padlet	
Prezi	Debates, comunicarse y colaborar
Popplet	
Glogster	
Kahoot	Juegos interactivos
Moodle	Aulas virtuales
Camtasia	Grabaciones de pantalla, exposiciones
Wix	Páginas web

Nota: Belloch (2018).

En cuanto al impacto de las TIC en el rendimiento académico

La planificación que se desarrolló en el primer momento académico del año escolar 2022-2023 mostró solamente estrategias de evaluación tradicionales, como pruebas escritas, exposiciones y ensayos, que se asignaron sin la implementación de herramientas tecnológicas de información y comunicación. Para la primera evaluación, un taller en el ambiente de aprendizaje, los estudiantes llevaron material de apoyo sobre el tejido temático de la Gran Colombia, correspondiente a la asignatura de Historia. Posteriormente, el facilitador asignó una serie de interrogantes que debían responder en función del material de apoyo investigado.

67

Para la estrategia de evaluación del segundo tejido temático correspondiente a la estructura económica de Venezuela 1830-1870, en la asignatura de Historia se realizó una exposición, en la cual el recurso de apoyo era una lámina de papel bond. El tercer tejido temático de la estructura social de Venezuela 1830-1870 para la asignatura de Historia se aplicó una prueba escrita individual, con preguntas de verdadero y falso, selección simple y desarrollo. No obstante, para el último tejido temático la abolición de la esclavitud se evaluó a través de un ensayo en el ambiente de aprendizaje. Para ello, el facilitador otorgó el título y los participantes redactaron de acuerdo con las instrucciones suministradas.

En comparación con la planificación del primer momento, en el segundo momento, para evaluar el primer tejido temático —Proceso Político Venezolano (1870-1899) de la asignatura de Historia—, se realizó un video empleando la aplicación Camtasia. Cada participante presentó una serie de diapositivas en *Microsoft PowerPoint*; posteriormente, efectuó una grabación explicando el contenido asignado. Una vez finalizado, cargaron los videos al canal de *YouTube* correspondiente y compartieron el enlace al correo electrónico 4toaño@hc@gmail.com, suministrado por el profesor.



En cuanto al segundo tejido temático, *Estructura económica venezolana (1870-1899)* de la asignatura de Historia, desarrollaron una presentación en el programa Prezi. De igual forma, para los tejidos temáticos 3 y 4 —denominados *Gobiernos de Cipriano Castro y Juan Vicente Gómez* y *Estructura económica y social venezolana entre 1899-1935*— de la misma asignatura, emplearon el programa GoConqr para elaborar un mapa conceptual y mental. Los resultados obtenidos con respecto al rendimiento académico de los estudiantes de 4to año de educación media general, en los dos primeros momentos académicos, se muestran a continuación en la Tabla 5.

Tabla 5**Rendimiento académico estudiantes de 4to año educación media general**

Sección	Promedio en el área de formación para el primer momento	Promedio en el área de formación para el segundo momento
A	12,18 puntos	14,63 puntos
B	14,10 puntos	14,23 puntos
General	13,14 puntos	14,43 puntos

Nota: Datos aportados por la coordinación de evaluación.

Se observó un incremento significativo en el rendimiento académico tanto por secciones como en el índice general de 4to año de Educación Media General, manifestado en el aumento progresivo de la cantidad y proporción de estudiantes aprobados entre los momentos evaluativos; este avance resulta fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes, ya que no solo fomenta la adquisición de competencias tecnológicas pertinentes en el contexto actual, sino que también reduce el tedio, incrementa la motivación y garantiza una respuesta efectiva a las necesidades educativas contemporáneas mediante la aplicación de estrategias evaluativas innovadoras.

Discusión

Los resultados del estudio evidenciaron que la mayoría de los estudiantes no había utilizado las tecnologías de información y comunicación en sus procesos de aprendizaje, aunque mostraron una alta disposición para integrarlas en el aula. Este hallazgo coincidió con lo señalado por [Belloch \(2018\)](#), quien afirma que el uso de TIC genera entornos de aprendizaje más motivadores y atractivos, reduciendo el tedio asociado a estrategias tradicionales.

Por su parte, se observó que los docentes mantenían metodologías convencionales, lo que limitaba el aprovechamiento pedagógico de las TIC. Esta situación refleja la brecha entre el potencial de la tecnología y las prácticas de enseñanza, lo cual concuerda con lo advertido por [Cebreiro \(2007\)](#), al destacar que la implementación de TIC exige no solo infraestructura, sino también capacitación docente para diseñar estrategias efectivas.

El incremento en los promedios académicos obtenido tras la incorporación de recursos digitales corroboró la afirmación de [Díaz y Hernández \(2003\)](#), quienes destacan que las estrategias didácticas innovadoras estimulan aprendizajes significativos. Asimismo, se constató que los estudiantes se sintieron más motivados y comprometidos, lo cual refuerza lo planteado por [Pozo \(1990\)](#) respecto a la importancia de estrategias que desarrollos la autonomía y la participación del alumno.



No obstante, la falta de dominio de los docentes en el manejo de herramientas tecnológicas constituye una limitación importante. Este hallazgo se relaciona con lo expuesto por [Ibarra \(2012\)](#), quien sostiene que los cambios en la educación requieren superar inercias metodológicas y asumir la innovación como un eje central en la práctica pedagógica. La disposición mostrada por los profesores a capacitarse constituye, sin embargo, una oportunidad para transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje en este campo disciplinar.

En consecuencia, la investigación aportó evidencia de que el empleo de TIC contribuye a mejorar la calidad del aprendizaje, siempre que exista coherencia entre la didáctica y el uso de recursos tecnológicos. Además, los resultados sugieren que la inclusión de entornos virtuales, aplicaciones y software educativo no solo eleva el rendimiento académico, sino que también fomenta competencias digitales indispensables en la sociedad actual.

Por último, debe señalarse que este estudio estuvo limitado a una población reducida de estudiantes y docentes en un solo plantel educativo, lo que restringe la generalización de los resultados. Futuras investigaciones podrían ampliar la muestra y explorar comparaciones entre diferentes instituciones o áreas curriculares, fortaleciendo así la validez externa de los hallazgos.

Conclusión

El hecho educativo influye en todas las facetas de la vida; constituye una actividad esencial en la formación del individuo dentro del ámbito escolar, y está orientado hacia un beneficio fundamental: el aprendizaje significativo. La educación debe apreciarse en toda su amplitud, abriendo puertas al mundo informativo y a las nuevas tendencias de las TIC en un contexto globalizado.

Actualmente, las estrategias empleadas en el área de Geografía, Historia y Ciudadanía no resultan del todo adecuadas para el proceso educativo. Se mantienen métodos tradicionales que generan tedio y baja motivación en los estudiantes, mientras que los docentes carecen de recursos tecnológicos para planificar clases basadas en TIC, limitando el aprendizaje que los alumnos requieren para su desarrollo integral como futuros profesionales. De ahí surge la preocupación de esta investigación: evaluar el rendimiento académico, identificar deficiencias y proponer oportunidades de mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante herramientas innovadoras.

69

El estudio se enfocó en los estudiantes de 4.º año de educación media general, diagnosticando el uso de TIC como método de estudio y como estrategia docente en la planificación. Dado que los procesos cognitivos conducen al desarrollo de habilidades y a la adquisición de nuevos conocimientos, se espera que los estudiantes logren aprendizajes más significativos y dominen diversas estrategias.

Al reconocer la disposición del alumno hacia el uso de las TIC, el docente debe asumir que una planificación basada en estas tecnologías mejora la enseñanza y el rendimiento académico. La inclusión de aplicaciones, software y recursos en línea representa una ventaja, pues permite que los jóvenes seleccionen y combinen estrategias que potencian su propio proceso cognitivo.

El quehacer docente, aunque muchas veces condicionado por políticas, lineamientos y normativas, requiere voluntad, entusiasmo y creatividad para diseñar propuestas innovadoras que fortalezcan el aprendizaje autónomo, sin descuidar el acompañamiento pedagógico. Así, el estudiante enfrentará el mundo con recursos apropiados y significativos, valorando el aula no solo como un espacio de contenidos, sino de experiencias formativas, donde las relaciones entre geografía, historia y ciudadanía se conviertan en un proceso enriquecedor, estético y transformador.



Privacidad: No aplica.

Financiación: Este trabajo no ha recibido ningún tipo de financiamiento.

Conflictos de intereses: Los autores declaran que no tener ningún conflicto de intereses.

Declaración sobre uso de inteligencia artificial: Los autores del presente artículo declaramos que no hemos empleado Inteligencia Artificial en su elaboración.

Declaración de autoría CRediT	
Autor	Rol desempeñado
MEDTC	Conceptualización, curación de datos, análisis formal, redacción – borrador original.
LALC	Conceptualización, curación de datos, administración del proyecto.

Referencias

Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica*. 5.^a ed. Episteme.

Belloch, C. (2018). *Las tecnologías de información y comunicación en el aprendizaje*. Club Universitario España. <https://medac.es/articulos-educacion-infantil/las-herramientas-tic-en-la-educacion/>

Cebreiro, J. (2007). *Metodología de la investigación*. Editorial Club Universitario España. <https://books.google.co.ve/books?isbn=8484546160>

Díaz, F. y Hernández, G. (2003). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.

García, M. (2004). *El cuestionario: Recomendaciones metodológicas para el diseño de cuestionarios*. Limusa.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. (4.^a ed.). McGraw-Hill.

Ibarra, Y. (2012). *Juran y la calidad por el diseño*. Madrid: Díaz de Santos. <http://books.google.co.ve/books?isbn=8479782153>

Malhotra, N. (2016). *Investigación de mercados: Un enfoque aplicado*. (4.^a ed.). Pearson Educación.

Palella, S. y Martins, F. (2010). *Metodología de la investigación cuantitativa*. Elizcom.

Pozo, J. I. (1990). *Estrategias de aprendizaje*. Morata.

Sabino, C. (2010). *El proceso de investigación*. (9.^a ed.). Panapo.

Silva, L. (2006). *Juicio de expertos en investigación educativa*. Universidad Central de Venezuela.

Vidal, C. (2001). *Manual de trabajo de campo en la encuesta*. Trotta.



Fecha de recepción del artículo: 14 de agosto de 2025

Fecha de aceptación del artículo: 4 de septiembre de 2025

Fecha de aprobación para maquetación: 9 de septiembre de 2025

Fecha de publicación: 10 de enero de 2026

Notas sobre los autores

* María Elena Di Tillio Cárdenas es licenciada en Educación mención Geografía y Ciencias de la Tierra de la Universidad de Los Andes, Táchira, Venezuela. Magister Scientiae en Evaluación Educativa de la Universidad de Los Andes, Táchira, Venezuela. Actualmente desarrollando una línea de investigación en Evaluación Educativa. Estudiante del Doctorado en Humanidades mención Educación del Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Posgrado, Táchira, Venezuela. Profesor Instructor Ordinario de la Universidad de los Andes, Núcleo Táchira (NUTULA), adscrita al Departamento de Pedagogía. Email de contacto: ditilliomaria15@gmail.com

** Luis Alejandro Lobo Caicedo es Ingeniero Industrial por la Universidad Nacional Experimental del Táchira. TSU en Administración de Personal por el Instituto Universitario Jesús Enrique Lozada. Licenciado en Educación mención Matemática por la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora. Magister en Gerencia de empresas mención Finanzas por la Universidad Nacional Experimental del Táchira. Abogado por la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora. Doctor en Matemáticas por el Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado. Profesor Asistente Ordinario de la Universidad de los Andes, Núcleo Táchira (NUTULA), adscrito al Departamento de Ciencias. Email: luis.lobo0811@gmail.com





Gestión educativa consciente como vía para el desarrollo humano en la resignificación de la teoría y praxis gerencial en entornos BANI

Conscious educational leadership as a means of human development in the resignification of managerial theory and practice within BANI contexts



Beisy Lisbeth Romero Luzardo*

Coordinadora de Jefatura de Administración de la Fundación Internacional Universidad del Amor.

Resumen

El estudio investigó la resignificación de la teoría y praxis gerencial en entornos BANI mediante la Administración Educativa Transpersonal Consciente (AETC). Se adoptó un enfoque cualitativo, paradigma interpretativo y diseño etnográfico con sistematización etnográfica, incluyendo un participante por nivel jerárquico: alta gerencia, gerencia líder y gerencia técnica. La recolección de datos integró observación participante, entrevistas, diarios de campo y talleres de sistematización, procesados mediante codificación y categorización temática. Los resultados mostraron que la gestión educativa consciente fortaleció liderazgo ético, desarrollo humano integral, resiliencia y colaboración, promoviendo la integración de competencias transpersonales, neurointeligencia y atención plena. Se evidenció que la praxis gerencial se transformó hacia un liderazgo transpersonal, adaptativo y ético, capaz de enfrentar fragilidad, ansiedad, no linealidad e incomprendibilidad propias de los entornos BANI. En conclusión, Fundaunamor funcionó como laboratorio práctico de transformación organizacional, validando un modelo educativo y gerencial integral, consciente y humanista.

73

Palabras clave: Teoría, Administración, Gestión, Liderazgo, Integración.

Abstract

The study examined the re-signification of managerial theory and practice in BANI environments through Transpersonal Conscious Educational Administration (AETC). A qualitative approach, interpretative paradigm, and ethnographic design with ethnographic systematization were adopted, involving one participant per hierarchical level: senior management, leading management, and technical management. Data collection included participant observation, interviews, field diaries, and systematization workshops, processed through coding and thematic categorization. Results showed that conscious educational management strengthened ethical leadership, holistic human development, resilience, and collaboration, integrating transpersonal competencies, neurointelligence, and mindfulness. Managerial praxis transformed into transpersonal, adaptive, and ethical leadership capable of addressing fragility, anxiety, nonlinearity, and incomprehensibility characteristic of BANI environments. In conclusion, Fundaunamor functioned as a practical laboratory for organizational transformation, validating an integrated, conscious, and humanistic educational and managerial model.

Keywords: Theory, Management, Management, Leadership, Integration.

Cómo citar este artículo (APA): Romero, L. B. L. (2026). Gestión educativa consciente como vía para el desarrollo humano en la resignificación de la teoría y praxis gerencial en entornos BANI. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 7(13), 73-85. <https://doi.org/10.59654/r7v8qs32>



Introducción

En el contexto organizacional contemporáneo, los entornos se caracterizan por fragilidad, ansiedad, no linealidad e incomprensibilidad, configurando el paradigma BANI (Cascio, 2018). Esta realidad exige que los sistemas educativos y organizacionales desarrollen resiliencia, adaptabilidad y conciencia en la acción gerencial. Los modelos tradicionales resultan insuficientes, por lo que la resignificación de la teoría y praxis gerencial adquiere relevancia, orientándose hacia valores humanos y sostenibles, como propone la Administración Transpersonal (Romero y Piña, 2024).

Con todo esto, la investigación se desarrolla bajo un enfoque cualitativo y paradigma interpretativo, adoptando un diseño etnográfico con sistematización etnográfica (Hernández et al., 2014; Denzin & Lincoln, 2017; Pereira, 2016). Participa un representante por nivel jerárquico: alta gerencia (coordinador de diplomado), gerencia líder (docente) y gerencia técnica (auxiliar docente). La recolección de datos integra observación participante, entrevistas, diarios de campo y talleres de sistematización, procedidos mediante codificación y categorización temática, con triangulación etnográfica para garantizar la validez interpretativa (Spradley, 2016; Kvale, 2009; Miles, Huberman & Saldaña, 2014; Creswell & Poth, (2018); Flick, 2015).

Ciertamente, los resultados evidencian que la gestión educativa consciente fortalece liderazgo ético, desarrollo humano integral, resiliencia y colaboración en todos los niveles jerárquicos. El coordinador de diplomado integra objetivos institucionales con valores éticos, priorizando bienestar y adaptabilidad curricular; la docente aplica pedagogía humanizada y decisiones reflexivas; y el auxiliar docente implementa atención plena, autogestión y prácticas transpersonales en procesos técnicos. Estas acciones reflejan la resignificación de la praxis gerencial hacia un liderazgo consciente, ético y adaptativo frente a la fragilidad, ansiedad y no linealidad del entorno BANI (Cascio, 2020; Cobo, 2023; Hernández et al., 2014).

74

Asimismo, la Administración Educativa Transpersonal Consciente (AETC) integra propósito, autogestión, conexión interior, neurointeligencia transpersonal y liderazgo empático. La aplicación del Método Stella de la Libertad Organizacional, las comunidades de práctica, las herramientas metodológicas y la neurociencia educativa permite que los líderes gestionen de manera consciente, transformando la incertidumbre en aprendizaje colaborativo, innovación y resiliencia institucional (Wilber, 1990; Romero, 2022, Romero y Piña, 2024; Goleman, 2020; Senge, 2006).

Así, la resignificación de la teoría y praxis gerencial en entornos BANI promueve un modelo educativo y organizacional integral, humanista y adaptable. Fundaunamor funciona como laboratorio práctico de esta transformación, evidenciando que la integración de valores humanos, conciencia ética, atención plena y competencias transpersonales potencia la formación de líderes capaces de enfrentar la complejidad contemporánea, consolidando organizaciones conscientes, resilientes y orientadas al propósito colectivo (Romero y Piña, 2024; Cascio, 2020).

Del mismo modo, la epistemología que sustenta los fundamentos teóricos se orienta hacia la Gestión Educativa Consciente en entornos BANI caracterizados por fragilidad, ansiedad, no linealidad e incomprensibilidad (Fundaunamor, 2019). Este enfoque impulsa la resignificación de la teoría y praxis gerencial mediante competencias transpersonales y un liderazgo ético. En este marco, Cascio (2018) destaca la adaptabilidad organizacional e Immordino & Damasio (2007) evidencian el papel de la conciencia reflexiva y las emociones en la toma de decisiones y la resiliencia, aplicándose en los niveles jerárquicos de Alta Gerencia (Coordinador de diplomado), Gerencia Líder (Docente) y Gerencia Técnica (Auxiliar Docente).



Aun mejor, la Gestión Educativa Consciente, enfatiza liderazgo reflexivo, toma de decisiones ética y atención plena a los procesos educativos, promoviendo entornos resilientes y sostenibles (Senge, 2006; Zohar y Marshall, 2000). Este enfoque potencia la innovación pedagógica, la mejora continua y el desarrollo integral de estudiantes y docentes, contribuyendo a la resignificación de la praxis gerencial en contextos complejos (Spreitzer, & Cameron 2012; Drago-Severson, 2012).

Todo esto, el Desarrollo Humano Organizacional, fortalece capacidades individuales y colectivas, promoviendo un ambiente de trabajo saludable, colaborativo y orientado al aprendizaje continuo. Estrategias como comunicación asertiva, trabajo en equipo y capacitación continua impulsan el desarrollo profesional y la mejora de los procesos educativos (García Bucheli et al., 2023; Rondón y Ammar, 2016).

Aun cuando, en los Entornos BANI en la Gestión Educativa, caracterizados por fragilidad, ansiedad, no linealidad e incomprensibilidad, las instituciones educativas requieren fortalecer su resiliencia y capacidad de aprendizaje adaptativo para gestionar el cambio con conciencia estratégica (Cascio, 2020; Tshetshe, 2025). En este contexto, el liderazgo transformacional promueve la innovación y el compromiso institucional, facilitando la integración de tecnologías educativas personalizadas que optimizan la eficacia pedagógica y la satisfacción de la comunidad (Pennel, 2023; Román-Cortéz et al., 2025).

Mientras que, la Administración Educativa Transpersonal Consciente (AETC), integra conciencia transpersonal, aprendizaje organizacional y gestión del conocimiento, promoviendo el desarrollo integral y optimizando procesos educativos. Este enfoque resignifica la praxis gerencial, fortalece la resiliencia institucional y facilita la autogestión y el aprendizaje significativo (Rodríguez y Gairín, (2015; Scharmer, 2009; Romero, 2024).

Por lo tanto, la Neurointeligencia Transpersonal articula procesos neurocognitivos y conciencia transpersonal, fomentando resiliencia, toma de decisiones consciente y desarrollo humano (Llinás, 2003; Doria, 2021). Su aplicación en la gestión educativa optimiza planificación estratégica, coordinación de equipos y desarrollo integral de los miembros de la institución.

Sin embargo, el Comportamiento Organizacional, estudia acciones, actitudes y relaciones en la institución, considerando factores individuales, grupales y organizacionales (Robbins & Judge, 2018; Lussier & Achua, 2022). Esta comprensión permite diseñar estrategias que fomenten cooperación, innovación y resiliencia, fortaleciendo cohesión y bienestar en la comunidad educativa (Bolman & Deal, 2017).

De este modo, el Aprendizaje Organizacional, permite adquirir, compartir y aplicar conocimientos para mejorar procesos educativos y administrativos (Argote & Miron-Spektor, 2011; Crossan, Lane & White, 1999). Fomenta colaboración, reflexión crítica y creación colectiva de conocimiento, consolidando resiliencia institucional y desarrollo profesional de docentes y directivos (Edmondson, 2012).

Igualmente, la Caja de Herramientas para la Gestión Educativa, integra estrategias y recursos para implementar prácticas de gestión y promover desarrollo integral, incluyendo planificación estratégica, liderazgo reflexivo, resolución de conflictos y competencias transversales y transpersonales (Bolívar, 2016; Marquardt, 2011). Su aplicación fortalece resiliencia, autogestión y la resignificación de la praxis gerencial (Senge, 2006; Heifetz et al., 2009).



Por otra parte, el Método Stella de la Libertad Organizacional, se articula en seis fases: Silencio Interior, Trascendencia, Elevación Vibracional, Liberación, Luz del Alma y Acción Consciente, fomentando autoobservación, regulación emocional y coherencia ética (Echeverría, 1994; Freire, 2004). Su implementación fortalece entornos educativos resilientes, colaborativos y centrados en el desarrollo integral de los actores institucionales

Metodología

Conviene subrayar, la investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo y paradigma interpretativo, orientado a comprender los significados de los actores organizacionales sobre la gestión educativa consciente (Hernández et. 2014; Denzin & Lincoln, 2017). Se adoptó un diseño etnográfico con sistematización etnográfica (Pereira, 2016), participando un representante por nivel jerárquico: Alta gerencia (Coordinador de Diplomado), Gerencia líder (Docente) y Gerencia técnica (Auxiliar Docente). Los datos se obtuvieron mediante observación participante, entrevistas en profundidad, diarios de campo y talleres de sistematización, procesados por codificación y categorización temática (Spradley, 2016; Kvale, 2009; Miles et al., 2014; Creswell & Poth, 2018). Finalmente, la triangulación etnográfica entre los tres niveles jerárquicos consolidó la validez interpretativa y permitió la emergencia de una teoría sustantiva que resignificó la praxis gerencial desde las experiencias de los participantes (Denzin, 2009; Flick, 2015).

Resultados

Análisis de los hallazgos ficha etnográfica 1. Alta Gerencia

76

Categoría: Gestión educativa consciente. El coordinador de diplomado reveló que alineaba los objetivos institucionales con los valores éticos y el desarrollo integral del estudiante (Ficha Etnográfica 1, Fundaunamor, 2025, p. 1). Esta práctica respondió a la fragilidad y ansiedad propias del entorno BANI, donde la incertidumbre exigió adaptabilidad curricular y atención emocional. En este sentido, la resignificación de la teoría y praxis gerencial se evidenció desde una función técnico-administrativa hacia una acción ética y humanista, coherente con los postulados de Cascio, (2020), Hernández et al. (2014) y Denzin & Lincoln (2017), quienes afirman que la comprensión interpretativa de las experiencias permite transformar los modos de gestión educativa.

Categoría: Desarrollo humano organizacional. El coordinador de diplomado implementó programas de becas, *mindfulness* y rotación de funciones, priorizando el bienestar y aprendizaje integral (Ficha Etnográfica 1, Fundaunamor, 2025, p. 1). Esta acción permitió la resignificación de la teoría y praxis gerencial hacia un liderazgo consciente, empático y resiliente, capaz de enfrentar la ansiedad y la no linealidad del entorno BANI, integrando la dimensión humana como eje de efectividad institucional (Cascio, 2020; Chiavenato, 2017; Robbins & Judge, 2017).

Categoría: Entornos BANI en la gestión educativa. El coordinador de diplomado observó la presión tecnológica y la complejidad del entorno generaron ansiedad y situaciones no lineales, exigiendo al coordinador respuestas colaborativas y estratégicas (Ficha Etnográfica 1, Fundaunamor, 2025, p. 1). En este contexto, la resignificación de la teoría y praxis gerencial emergió un liderazgo resiliente e inclusivo, capaz de manejar la fragilidad y la incertidumbre propias del entorno BANI (Cascio, 2020; Cobo, 2023).

Categoría: Administración educativa transpersonal consciente (AETC). El coordinador de diplomado indicó que el directivo priorizaba la conexión interior mediante meditación y claridad de



propósito ([Ficha Etnográfica 1, Fundaunamor, 2025, p. 2](#)). Esta práctica permitió la resignificación la teoría y praxis gerencial, promoviendo un liderazgo compasivo y facilitador capaz de enfrentar la ansiedad y la no linealidad propia del entorno BANI, manteniendo estabilidad y coherencia institucional ([Cascio, 2020, Wilber, 1990; Romero y Piña, 2024](#)).

Categoría: Neurointeligencia transpersonal. El coordinador de diplomado indicó que el directivo practicaba respiración consciente y metacognición antes de evaluar o tomar decisiones ([Ficha Etnográfica 1, Fundaunamor, 2025, p. 3](#)). Esta práctica permitió la resignificación de la teoría y praxis gerencial, promoviendo un liderazgo capaz de manejar la fragilidad y la ansiedad, así como la no linealidad del entorno BANI, manteniendo serenidad y enfoque ético ([Cascio, 2020, Goleman, 2020; Siegel, 2020](#)).

Categoría: Comportamiento organizacional. El coordinador de diplomado indicó que las relaciones entre los miembros eran horizontales y basadas en confianza mutua, con comunicación frecuente y directa ([Ficha Etnográfica 1, Fundaunamor, 2025, p. 3](#)). Este enfoque permitió la resignificación de la teoría y praxis gerencial, promoviendo un liderazgo distribuido capaz de enfrentar la incertidumbre y la ansiedad propias del entorno BANI, fortaleciendo la cohesión y efectividad institucional ([Cascio, 2020, Robbins & Judge, 2018; Mintzberg, 2017](#)).

Categoría: Aprendizaje organizacional. El coordinador de diplomado indicó que se fomentaban comunidades de práctica entre instructores, documentando experiencias y lecciones aprendidas ([Ficha Etnográfica 1, Fundaunamor, 2025, p. 4](#)). Esta práctica permitió la resignificación de la teoría y praxis gerencial, promoviendo un liderazgo capaz de enfrentar la ansiedad y la no linealidad del entorno BANI, sosteniendo la innovación y resiliencia institucional mediante el aprendizaje colectivo ([Cascio, 2020, Nonaka & Takeuchi, 2019; Senge, 2006](#)).

Categoría: Caja de Herramientas para la gestión educativa. El coordinador de diplomado evidenció la aplicación de metodologías activas como Design Thinking y la matriz ética, integradas en plataformas tecnológicas ([Ficha Etnográfica 1, Fundaunamor, 2025, p. 4](#)). Esta práctica permitió la resignificación de la teoría y praxis gerencial, promoviendo un liderazgo capaz de enfrentar la fragilidad y la no linealidad del entorno BANI, fortaleciendo la adaptabilidad institucional y el pensamiento estratégico ([Cascio, 2020, Drucker, 2014; Romero, 2022](#)).

Categoría: Método Stella de la libertad organizacional. el coordinador de diplomado implementó las fases de Silencio Interior y Liberación, aplicando prácticas de reflexión y soltar el control sobre los instructores. Estas acciones promovieron resiliencia, autogestión y coherencia ética, mientras que la integración progresiva de Trascendencia, Elevación Vibracional, Luz del Alma y Acción Consciente ([Ficha Etnográfica 1, Fundaunamor, 2025, p. 5](#)). Esto permitió la resignificación de la teoría y praxis gerencial, desarrollando un liderazgo capaz de enfrentar la fragilidad, la ansiedad y la no linealidad propia del entorno BANI, fortaleciendo la libertad interior, la toma de decisiones conscientes y la coherencia ética institucional ([Cascio, 2020, Pereira, 2016; Wilber, 1990](#)).

[Análisis de los hallazgos ficha etnográfica 2: Gerencia líder](#)

Categoría: Gestión educativa consciente. El docente orientó su liderazgo mediante una práctica pedagógica humanizada, incorporando atención plena y ética en sus decisiones ([Ficha Etnográfica 2, Fundaunamor, 2025, p. 1](#)). Esta orientación permitió la resignificación de la teoría y praxis gerencial, promoviendo un liderazgo capaz de enfrentar la fragilidad y la ansiedad del entorno BANI, fortale-



ciendo la reflexión pedagógica consciente y la sensibilidad ante el cambio institucional (Cascio, 2020; Hernández et al., 2014; Denzin & Lincoln, 2017; Spradley, 2016).

Categoría: Desarrollo humano organizacional. El docente fortaleció su autoconocimiento mediante procesos formativos y diálogos colaborativos, promoviendo bienestar y empatía como ejes de la acción gerencial (Ficha Etnográfica 2, Fundaunamor, 2025, p. 1). Esta práctica permitió la resignificación de la teoría y praxis gerencial, transformando su liderazgo en un modelo consciente y adaptativo, capaz de manejar la ansiedad y la no linealidad propia del entorno BANI, consolidando resiliencia y coherencia institucional (Cascio, 2020; Chiavenato, 2017; Robbins & Judge, 2018; Miles et al., 2014).

Categoría: Entornos BANI en la gestión educativa. El docente enfrentó la fragilidad del entorno mediante flexibilidad, resiliencia y colaboración, atributos esenciales en la gestión educativa consciente (Ficha Etnográfica 2, Fundaunamor, 2025, p. 2). La fragilidad y la ansiedad promovieron autorregulación emocional e innovación educativa consciente. La praxis gerencial se transformó hacia un liderazgo reflexivo, cooperativo y adaptativo, capaz de responder a la complejidad y volatilidad del entorno BANI (Cobo, 2023; Cascio, 2020; Hernández et al., 2014).

Categoría: Administración educativa transpersonal consciente (Aetc). El docente reflejó aplicó la Aetc integrando el ser, el sentir y el hacer, consolidando decisiones compasivas y autogestión emocional (Ficha Etnográfica 2, Fundaunamor, 2025, p. 2). Esta práctica permitió la resignificación de la teoría y praxis gerencial, desarrollando un liderazgo transpersonal y consciente capaz de gestionar la ansiedad y la incertidumbre propias del entorno BANI, fortaleciendo el bienestar colectivo (Cascio, 2020; Wilber, 1990; Torralba, 2010; Romero y Piña, 2024).

78

Categoría: Neurointeligencia transpersonal. El docente gestionó sus emociones mediante atención plena, manteniendo serenidad y equilibrio ante los desafíos educativos (Ficha Etnográfica 2, Fundaunamor, 2025, p. 3). Esta práctica permitió la resignificación de la teoría y praxis gerencial, desarrollando un liderazgo emocionalmente inteligente capaz de enfrentar la fragilidad, la ansiedad, la no linealidad y la incomprensibilidad del entorno BANI (Cascio, 2020; Goleman, 2020; Pascual-Leone, 2001; Siegel, 2020).

Categoría: Comportamiento organizacional. El docente Promovió comunicación empática y cooperación horizontal, fortaleciendo la confianza y cohesión del equipo (Ficha Etnográfica 2, Fundaunamor, 2025, p. 4). La incomprensibilidad del entorno fue mitigada por relaciones horizontales y participativas. La resignificación de la teoría y praxis gerencial, se reformuló hacia un liderazgo compartido, relacional y distribuido, centrado en la colaboración y la transparencia (Cascio, 2020; Mintzberg, 2017; Salas, Rico, & Passomre, 2017; Robbins & Judge, 2018).

Categoría: Aprendizaje organizacional. El docente fomentó comunidades de práctica y coaprendizaje, garantizando la sostenibilidad del conocimiento en contextos de no linealidad en el entorno BANI (Ficha Etnográfica 2, Fundaunamor, 2025, p. 4). La resignificación de la teoría y praxis gerencial, mediante la construcción colaborativa del saber y la resiliencia institucional, evidenciando una organización que aprende de manera continua (Cascio, 2020; Senge, 2006; Nonaka & Takeuchi, 2019; Argyris, 1999).

Categoría: Caja de herramientas para la gestión educativa. El docente utilizó metodologías reflexivas y herramientas de autoconocimiento para tomar decisiones éticas y conscientes (Ficha Etnográfica 2, Fundaunamor, 2025, p. 5). Esta práctica permitió la resignificación de la teoría y praxis



gerencial, desarrollando un liderazgo capaz de enfrentar la fragilidad, la ansiedad, la no linealidad y la incomprensibilidad del entorno BANI, centrado en el desarrollo humano y la mejora continua (Cascio, 2020; Drucker, 2014; Porter, 2008; Romero, 2022).

Categoría: Método Stella de la libertad organizacional. El docente afirmó que la aplicación del Método Stella favoreció el autodescubrimiento y la coherencia ética en el liderazgo. La integración de las fases de Silencio Interior, Trascendencia, Elevación Vibracional, Liberación, Luz del Alma y Acción Consciente (Ficha Etnográfica 2, Fundaunamor, 2025, p. 5). Permitió la resignificación de la teoría y praxis gerencial, desarrollando un liderazgo capaz de enfrentar la fragilidad, la ansiedad, la no linealidad y la incomprensibilidad del entorno BANI, consolidando la libertad organizacional y el propósito colectivo (Cascio, 2020; Pereira, 2016; Romero y Piña, 2024; Wilber, 1990).

Análisis de los hallazgos ficha etnográfica 3: Gerencia técnica

Categoría: Gestión Educativa consciente. El auxiliar docente integró atención plena y ética en decisiones técnicas y pedagógicas, priorizando coherencia y pertinencia cultural (Ficha Etnográfica 3, Fundaunamor, 2025, p. 1). La fragilidad y la ansiedad del entorno BANI exigieron planificación adaptativa y manejo del estrés. La resignificación de la teoría y praxis gerencial, fusionando eficiencia y humanización con reflexión consciente y ética, fortaleciendo la toma de decisiones responsables en entornos complejos (Cascio, 2020; Hernández et al., 2014; Spradley, 2016; Denzin & Lincoln, 2017).

Categoría: Desarrollo humano organizacional. El auxiliar docente implementó planes de desarrollo individual, mentoría y coaching transpersonal, promoviendo el bienestar emocional del equipo técnico (Ficha Etnográfica 3, 2025, p. 2). La ansiedad e incomprensibilidad del entorno BANI requirieron bienestar colectivo y autogestión como estrategia adaptativa. La resignificación de la teoría y praxis gerencial, priorizó conciencia emocional, autogestión y colaboración como pilares de efectividad organizacional (Cascio, 2020; Chiavenato, 2017; Robbins & Judge, 2018; Miles et al., 2014).

Categoría: Entornos BANI en la gestión educativa. El auxiliar docente adaptó procesos educativos y administrativos ante cambios abruptos y demandas inesperadas (Ficha Etnográfica 3, 2025, p. 3). La fragilidad e incomprensibilidad del entorno BANI técnico exigieron adaptación rápida e innovación. La resignificación de la teoría y praxis consolidó un liderazgo técnico reflexivo y resiliente, capaz de gestionar la volatilidad, la ansiedad y la complejidad contextual (Cobo, 2023; Cascio, 2020; Hernández et al., 2014).

Categoría: Administración Educativa Transpersonal Consciente (AETC). El auxiliar docente integró propósito institucional, autogestión y decisiones compasivas, conectando resultados con impacto humano (Ficha Etnográfica 3, 2025, p. 4). La conexión interior funcionó como ancla emocional frente a la fragilidad, la ansiedad, la no linealidad y la incomprensibilidad del entorno BANI. De este modo, la resignificación de la teoría y praxis gerencial consolidó un liderazgo transpersonal, ético y orientado al propósito, fomentando autonomía y compromiso colectivo (Cascio, 2020; Wilber, 1990; Torralba, 2010; Romero y Piña, 2024).

Categoría: Neurointeligencia transpersonal. El auxiliar docente aplicó *mindfulness* y autorregulación emocional para gestionar conflictos y proyectos (Ficha Etnográfica 3, 2025, p. 5). La fragilidad emocional del entorno BANI técnico exigió la integración de procesos cognitivos y emocionales. La resignificación de la teoría y praxis gerencial, unió neurociencia, conciencia ética y liderazgo empático, optimizando el manejo de la presión y la incertidumbre (Cascio, 2020; Goleman, 2020; Pascual-Leone, (2001); Siegel, 2020).



Categoría: Comportamiento organizacional. El auxiliar docente fomentó cooperación horizontal, comunicación transparente y claridad de roles (Ficha Etnográfica 3, 2025, p. 6). La ansiedad e incomprendibilidad del entorno BANI técnico demandaron relaciones colaborativas. La resignificación de la teoría y praxis gerencial, mediante un liderazgo compartido, relacional y distribuidor de responsabilidades, consolidando confianza y cohesión del equipo (Cascio, 2020; Mintzberg, 2017; Salas, Rico, & Passomre, 2017; Robbins & Judge, 2018).

Categoría: Aprendizaje organizacional. El auxiliar docente promovió comunidades de práctica (CoP), revisiones post-mortem y transferencia de conocimiento (Ficha Etnográfica 3, 2025, p. 7). La no linealidad del entorno BANI exigió aprendizaje continuo y compartido. La resignificación de la teoría y praxis gerencial, institucionalizando un aprendizaje colaborativo, reflexivo y sostenido, fortaleciendo resiliencia y adaptabilidad técnica (Cascio, 2020; Senge, 2006; Nonaka & Takeuchi, 2019; Argyris, 1999).

Categoría: Caja de herramientas para la gestión educativa. El auxiliar docente aplicó matrices de decisión, mapas de empatía y protocolos de reflexión consciente (Ficha Etnográfica 3, 2025, p. 8). La no linealidad del contexto BANI, promovió la adopción de herramientas reflexivas e innovadoras. La resignificación de la teoría y praxis gerencial, integró herramientas metodológicas con enfoque transpersonal, fortaleciendo la toma de decisiones éticas y estratégicas (Cascio, 2020; Drucker, 2014; Porter, 2008; Romero, 2022).

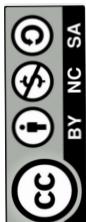
Categoría: Método Stella de la libertad organizacional. El auxiliar docente evidenció que el auxiliar docente aplicó el Método Stella integrando progresivamente sus seis fases: Silencio Interior, Trascendencia, Elevación Vibracional, Liberación, Luz del Alma y Acción Consciente (Ficha Etnográfica 3, Fundaunamor, 2025, p. 9). Estas prácticas promovieron resiliencia, autogestión, coherencia ética y cultura de confianza. La resignificación de la teoría y praxis gerencial técnica consolidó un liderazgo consciente, autónomo y orientado al propósito colectivo (Cascio, 2020; Pereira, 2016; Romero y Piña, 2024; Wilber, 1990).

Discusión

Análisis, discusión y contrastación de los resultados: resignificación de la teoría y praxis gerencial en entornos BANI

Gestión Educativa Consciente: Ética, atención plena e innovación. Las tres gerencias evidenciaron la resignificación de la teoría y praxis gerencial centrada en la ética y la atención plena, respondiendo a la fragilidad y complejidad del entorno BANI. El coordinador alineó objetivos con valores institucionales, la docente promovió decisiones humanizadas y el auxiliar docente aplicó atención plena en los procesos técnicos. Estos hallazgos reflejaron la resignificación de la praxis gerencial, sustituyendo modelos reactivos por una conciencia reflexiva (Cascio, 2020; Hernández et al., 2014; Denzin & Lincoln, 2017).

Desarrollo Humano Organizacional: bienestar y comunicación asertiva. La gestión en Fundaunamor reflejó capacidad de respuesta frente a la presión, resiliencia mediante cooperación y aplicación de innovación metodológica ante la complejidad e incertidumbre. Esto evidenció que la resignificación de la teoría y praxis gerencial permitió transformar la incertidumbre en oportunidad, consolidando un liderazgo adaptativo y emocionalmente inteligente (Cascio, 2020; Cobo, 2023).



Entornos BANI: resiliencia y adaptabilidad. El coordinador integró prácticas contemplativas, la docente armonizó ser, sentir y hacer, y el auxiliar docente aplicó conciencia transpersonal en decisiones éticas. Esta integración configuró la resignificación de la teoría y praxis gerencial hacia un liderazgo transpersonal, fortaleciendo la coherencia interior y la autogestión frente a los entornos BANI (Cascio, 2020; Wilber, 1990; Torralba, 2010; Romero y Piña, 2024).

Administración educativa transpersonal consciente (AETC): propósito, autogestión y conexión interior. El coordinador integró prácticas contemplativas, la docente armonizó ser, sentir y hacer, y el auxiliar docente aplicó conciencia transpersonal en decisiones éticas. Esta integración configuró la resignificación de la teoría y praxis gerencial hacia un liderazgo transpersonal, fortaleciendo la coherencia interior y la autogestión frente a los entornos BANI (Cascio, 2020; Wilber, 1990; Torralba, 2010; Romero y Piña, 2024).

Neurointeligencia transpersonal: autorregulación emocional y liderazgo empático. Las gerencias aplicaron respiración consciente, mindfulness y gestión emocional para mantener equilibrio frente a la ansiedad y la no linealidad. Este hallazgo confirmó que la resignificación de la teoría y praxis gerencial se integra la neurociencia y conciencia ética, fortaleciendo la empatía y la toma de decisiones estratégicas (Cascio, 2020; Goleman, 2020; Pascual-Leone, 2001; Siegel, 2020).

Comportamiento organizacional: relaciones horizontales y cohesión. Se evidenció que las relaciones horizontales y la comunicación empática mitigaron la incomprensibilidad y fragilidad del entorno BANI. La resignificación de la teoría y praxis gerencial hacia un liderazgo colaborativo y distribuido, fortaleciendo la confianza grupal y la cooperación institucional (Cascio, 2020; Mintzberg, 2017; Robbins & Judge, 2018; Salas, Rico, & Passomre, 2017).

Aprendizaje organizacional: comunidades de práctica y aprendizaje continuo. Las tres gerencias promovieron CoP y espacios de coaprendizaje que sostuvieron la resiliencia institucional ante la no linealidad y complejidad. La resignificación de la teoría y praxis gerencial como un proceso de aprendizaje consciente y colaborativo, alineando la gestión educativa con la innovación y adaptación al entorno BANI (Cascio, 2020; Senge, 2006; Nonaka & Takeuchi, 2019; Argyris, 1999).

Caja de herramientas para la gestión educativa: innovación y competencias conscientes. El uso de metodologías activas, matrices éticas y protocolos de autoconocimiento permitió afrontar la volatilidad y ansiedad BANI con creatividad ética. Esto reflejó la resignificación de la teoría y praxis gerencial, incorporando innovación, enfoque transpersonal y mejora continua (Cascio, 2020; Drucker, 2014; Porter, 2008; Romero, 2022).

Método Stella de la libertad organizacional: liderazgo ético y acción consciente. Finalmente, la integración de Silencio Interior, Trascendencia, Elevación Vibracional, Liberación, Luz del Alma y Acción Consciente permitió gestionar la fragilidad, complejidad e incertidumbre BANI. La resignificación de la teoría y praxis gerencial consolidando un liderazgo ético, autónomo y orientado al propósito, armonizando lo individual y lo institucional (Cascio, 2020; Pereira, 2016; Wilber, 2005; Romero y Piña, 2024).

En consecuencia, a partir de la sistematización etnográfica en los tres niveles de Fundaunamor, se desarrolló la Teoría Sustantiva de la Administración Educativa Transpersonal Consciente (AETC), evidenciando que los líderes integraron propósito, autogestión, conexión interior, neurointeligencia transpersonal y liderazgo ético y empático. Asimismo, estas prácticas, junto con atención plena,



cooperación horizontal, aprendizaje organizacional y el Método Stella de la Libertad Organizacional, transformaron la gestión hacia un modelo consciente, humanizado y adaptativo frente a la fragilidad, ansiedad, no lineal e incomprensible de los entornos BANI ([Fichas Etnográficas 1, 2 y 3, 2025; Cascio, 2020, Wilber, 1990; Romero, 2022, Romero y Piña, 2024; Goleman, 2020; Senge, 2006](#)).

Conclusiones

En síntesis, la aplicación de la Administración Educativa Transpersonal Consciente (AETC) permitió la resignificación de la teoría y la praxis gerencial en Fundaunamor, promoviendo liderazgo ético, atención plena y resiliencia en entornos BANI. Esta transformación se sustentó en estrategias orientadas al desarrollo humano integral, la comunicación empática y la colaboración institucional. Asimismo, la integración del Método Stella de la Libertad Organizacional fortaleció la coherencia ética, la auto-gestión y la adaptabilidad consciente. En conjunto, los hallazgos evidencian una gerencia más humana, consciente y sostenible, cuyas aportaciones resultan transferibles a otros contextos organizacionales y constituyen una base para futuras investigaciones en escenarios complejos y cambiantes.

Privacidad: No aplica.

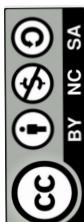
Financiación: Este trabajo no ha recibido ningún tipo de financiamiento.

Declaración sobre uso de inteligencia artificial: La autora del presente artículo declaramos que no ha empleado Inteligencia Artificial en su elaboración.

82

Referencias

- Argote, L., & Miron-Spektor, E. (2011). Organizational learning: From experience to knowledge. *Organization Science*, 22(5), 1123–1137. <https://doi.org/10.1287/orsc.1100.0621>
- Argyris, C. (1999). *On organizational learning*. 2da edición, Editorial Wiley.
- Bolívar, A. (2016). Educar Democráticamente para una Ciudadanía Activa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5, 69-87. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/671304/RIEJS_5_4.pdf?sequence=1
- Bolman, L. G. & Deal, T. E. (2017). *Reframing organizations: Artistry, choice, and leadership*. 6th ed. Jossey-Bass. DOI:10.1002/9781119281856
- Cascio, W. F. (2018). *Managing human resources*. 11 ed. Editorial McGraw-Hill Education.
- Cascio, W. F. (2020). Leading in a BANI world: Managing anxiety and complexity in organizations. *Journal of Organizational Behavior Studies*, 45(3), 210–225. <https://doi.org/10.1002/job.2487>
- Chiavenato, I. (2017). *Gestión del talento humano* (10.^a ed.). McGraw-Hill.
- Cobo, C. & Morave, J. (2023). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. UBE colección Transmedia.
- Creswell, J. & Poth, Ch. (2018). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.



- Crossan, M. M., Lane, H. W., & White, R. E. (1999). An organizational learning framework: From intuition to institution. *Academy of Management Review*, 24(3), 522–537. <https://doi.org/10.5465/amr.1999.2202135>
- Denzin, N. K. (2009). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. McGraw-Hill.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2017). *The SAGE handbook of qualitative research*. 5th ed. Sage Publications.
- Doria, C. (2021). *Inteligencia transpersonal y conciencia expandida*. Gaia Ediciones
- Drago-Severson, E. (2012). *Helping Educators Grow: Strategies and Practices for Leadership Development*. Harvard Education Press.
- Drucker, P. (2014). *Innovation and entrepreneurship*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315747453>
- Echeverría, R. (1994). *Ontología del lenguaje*. Ediciones Pedagógicas Chilenas
- Edmondson, A. (2012). Teaming: How organizations learn, innovate, and compete in the knowledge economy. Wiley.
- Ficha Etnográfica 1, (2025). *Entrevista realizada al Coordinador de diplomado, Alta gerencia*. Fundación Internacional Universidad del Amor (Fundacionamor), Documento confidencial.
- Ficha Etnográfica 2, (2025). *Entrevista realizada al Docente, Gerencia Lider*. Fundación Internacional Universidad del Amor (Fundacionamor), Documento confidencial.
- Ficha Etnográfica 3, (2025). *Entrevista realizada al Auxiliar Docente, Gerencia Técnica*. Fundación Internacional Universidad del Amor (Fundacionamor), Documento confidencial.
- Flick, U. (2015). *Introducing research methodology: A beginner's guide to doing a research project*. 2nd ed. Sage Publications.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Paidós.
- Fundación Internacional Universidad del Amor, (FUNDACIONAMOR), (2019, 29 de septiembre). <https://funiversidaddelamor.wordpress.com/>
- García, B. C, Castro, K., Bravo, J., Zomoza, C. y Cool, E. (2023). *Desarrollo organizacional y su proceso de gestión en las instituciones educativas*. *Revista científico - profesional*, 8(7), 198-218. <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiatNLD9eqQAxUDSzABHSmoNIEQFnoECA0QAQ&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F9234494.pdf&usg=AOvVaw1rcUG6kucYpOEArL7Pl3s5&opi=89978449>
- Goleman, D. (2020). *Emotional intelligence 2.0: Leading with empathy in a complex world*. Bantam Books.
- Heifetz, R. A., Grashow, A., & Linsky, M. (2009). *The practice of adaptive leadership: Tools and tactics for changing your organization and the world*. Harvard Business Press.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. 6th ed. Mc-Graw Hill.



- Immordino, Ma. & Damasio, A, (2007). *Sentimos, luego aprendemos: la relevancia de la neurociencia afectiva y social para la educación*. Compilación de revistas Sociedad Internacional de Mente, Cerebro y Educación y Blackwell Publishing, In. 1(1). <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>
- Kvale, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. 2nd ed. Sage Publications.
- Llinás, R. (2003). *El cerebro y el mito del yo*. Norma.
- Lussier, R. N. & Achua, C. F. (2022). *Leadership: Theory, application, & skill development*. 7th ed. Cengage Learning.
- Marquardt, M. J. (2011). *Building the learning organization: Mastering the five elements for corporate learning*. 3rd ed. Nicholas Brealey Publishing.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* 3rd ed. Sage Publications.
- Mintzberg, H. (2017). *Managing the myths of health care*. Berrett-Koehler.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (2019). *The wise company: How companies create continuous innovation*. Oxford University Press.
- Pascual, L. A. (2001). El cerebro que toca música y es cambiado por ella. *Revista Ann N y Acad Sci*. 930:315-29. DOI: 10.1111/j.1749-6632. 2001.tb05741.
- 84**
- Pennel, L. (2023). *Liderazgo transformacional en educación: un enfoque integral para el éxito educativo*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.28815.56489>
- Pereira, L. (2016). *Sistematización Etnográfica*. Fondo Editorial UNERMB.
- Porter, M. (2008). *On competition*. Harvard Business Review Press.
- Robbins, S. & Judge, T. (2018). *Organizational behavior*. 18th ed. Pearson.
- Rodríguez, D. & Gairín, J. (2015). Innovación, aprendizaje organizativo y gestión del conocimiento en las instituciones educativas. *Revista de Educación*, 24(46). 73-90. <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiLrr6L38WRAxXoGTQIHcKJN0YQFnoECBsQAQ&url=https%3A%2F%2Frevistas.pucp.edu.pe%2Findex.php%2Feducacion%2Farticle%2Fview%2F12245&usg=AOvVaw15lyqy8b9gz8FPLz1MUHIC&opi=89978449>
- Román, C. K., Calderón, C. J., Alcívar, T. C. & Calderón, Ch. Ma. (2025). Liderazgo transformacional y su impacto en la innovación educativa en Ecuador: una revisión sistemática. *Frontiers in Education*, 10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1630004>
- Romero, B. (2022). Competencias interpersonales de la inteligencia emocional. Caso: Complejo Petroquímico Ana María Campos del Municipio Miranda, Venezuela. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 3(6), 61-70. <https://doi.org/10.59654/fzjtpj44>
- Romero, L. B. L. y Piña, B. M. E. (2024). Administración transpersonal: la nueva tendencia en el mundo



- empresarial. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 5(10), 199-207. DOI: 10.59654/an7cx668
- Rondón, M & Ammar, M. (2016). Gestión del talento humano en organizaciones educativas. *Revista de Investigación*, 40(88), 148-165. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142016000200008
- Salas, E, Rico, R, y Passomre, J. (2017). *El manual Wiley de la psicología del trabajo en equipo y los procesos colaborativos*.
- Scharmer, O. C. (2009). *Theory U: Leading from the future as it emerges*. Berrett-Koehler Publishers.
- Senge, P. M. (2006). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Corona.
- Siegel, D. J. (2020). *The developing mind: How relationships and the brain interact to shape who we are* (3rd ed.). Guilford Press.
- Spradley, J. P. (2016). *The ethnographic interview* (Revised ed.). Waveland Press.
- Spreitzer, G. M., & Cameron, K. S. (2012). *The Oxford Handbook of Positive Organizational Scholarship*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199734610.001.0001>
- Torralba, F. (2010). *Inteligencia espiritual*. Herder.
- Tshetshe, N. (2025). *Recognising "being" in the BANI world*. ResearchGate Preprint. https://www.researchgate.net/publication/388200795_Recognising_Being_in_the_BANI_world
- Wilber, K. (1990). *El espectro de la conciencia*. Kairós.
- Zohar, D y Marshall, I. (2000). *El liderazgo espiritual*. Editorial Bloomsbury.

85

Fecha de recepción del artículo: 27 de junio de 2025.

Fecha de aceptación del artículo: 1 de agosto de 2025

Fecha de aprobación para maquetación: 15 de agosto de 2025

Fecha de publicación: 10 de enero de 2026

Notas sobre la autora

* Beisy Lisbeth Romero Luzardo es Dra. En Ciencias Gerenciales, Universidad Latinoamericana y del Caribe. PhD. en Resignificación de la Teoría y Praxis Gerencial, Universidad Yacambú. Coach Ontológico Organizacional, Instituto de Coaching Internacional. Coordinadora Jefatura de Administración de la Fundación Internacional Universidad del Amor. E-mail: beisyr1310@gmail.com



Indicadores de gestión y la toma de decisiones en unidades educativas nacionales de Maracaibo, Venezuela

Management indicators and decision-making in national educational units in Maracaibo, Venezuela



Deinny José Puche Villalobos*
Universidad Central de Venezuela, Caracas, Venezuela



Savier Fernando Acosta Faneite**
Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela

Resumen

Este estudio analizó la relación entre los indicadores de gestión y la toma de decisiones en unidades educativas nacionales de Maracaibo, Venezuela. Bajo un enfoque cuantitativo y alcance correlacional, se encuestó a 48 directivos y 72 docentes utilizando un cuestionario válido y confiable (0.98). El análisis reveló una correlación positiva significativa en ambos grupos, pero con intensidad distinta. Para los directivos, la relación es fuerte (coeficiente de 0.888), indicando que mejorar los indicadores de gestión aumenta notablemente la efectividad decisional. Para los docentes, la correlación es moderada (coeficiente de 0.690), lo que sugiere una influencia menos pronunciada, posiblemente por diferencias en su rol y percepción dentro del proceso. Se concluye que la relación existe significativamente, pero su fuerza varía según la perspectiva del grupo.

87

Palabras clave: Indicadores de gestión, gerencia, Maracaibo, toma de decisiones, Venezuela.

Abstract

This study analyzed the relationship between management indicators and decision-making in national educational units in Maracaibo, Venezuela. Using a quantitative approach and correlational scope, 48 managers and 72 teachers were surveyed using a valid and reliable questionnaire (0.98). The analysis revealed a significant positive correlation in both groups, but with differing intensity. For managers, the relationship is strong (coefficient of 0.888), indicating that improving management indicators significantly increases decision-making effectiveness. For teachers, the correlation is moderate (coefficient of 0.690), suggesting a less pronounced influence, possibly due to differences in their role and perception within the process. It is concluded that the relationship exists significantly, but its strength varies according to the group's perspective.

Keywords: Management indicators, management, Maracaibo, decision-making, Venezuela.



Cómo citar este artículo (APA): Puche, V. D. J. y Acosta, F. S. F. (2026). Indicadores de gestión y la toma de decisiones en unidades educativas nacionales de Maracaibo, Venezuela, 7 (13), 87-104. <https://doi.org/10.59654/7p7zxp10>

Introducción

Estar bien informados es fundamental para tomar decisiones acertadas, especialmente en entornos complejos y cambiantes como el educativo, ya que la información permite tomar decisiones, analizar el contexto de manera objetiva, identificar problemas y oportunidades, y evaluar las posibles consecuencias de diferentes acciones. Igualmente, facilita la adopción de soluciones basadas en datos reales y evidencias, lo que aumenta la probabilidad de éxito y minimiza los riesgos.

En este sentido, [Acosta y Barreto \(2023\)](#), señalan que en un mundo cada vez más interconectado, la información precisa y actualizada también permitirá anticipar los cambios del entorno y ajustar estrategias en tiempo real para adaptarnos a las nuevas tendencias. La toma de decisiones informada garantiza que los recursos se utilicen de manera eficiente, que las medidas adoptadas tengan un impacto positivo, que los resultados se optimicen y que las soluciones utilizadas sean sostenibles.

Por su parte, [Pacheco et al. \(2018\)](#), consideran que la información es el eje que guía la toma de decisiones, asegurando que estas sean coherentes, fundamentadas y alineadas con los objetivos a largo plazo, ya sea en educación, negocios o cualquier otro ámbito. De ahí que [Alvares \(2021\)](#), considera que conocer los indicadores de gestión educativa es importante para la toma de decisiones, ya que proporcionan una visión clara y objetiva del desempeño de las instituciones educativas.

Los indicadores permiten medir y evaluar aspectos importantes como la calidad de la enseñanza, el rendimiento académico de los estudiantes, la eficiencia en el uso de recursos y la satisfacción de la comunidad educativa, ya que, al contar con estos datos, los directivos y responsables pueden identificar áreas de mejora y fortalezas, lo que les facilita tomar decisiones informadas para optimizar los procesos y resultados.

88

En este marco, [Camacho et al. \(2021\)](#) destacan que los indicadores de gestión educativa proporcionan una base sólida para planificar estrategias a distintos plazos. Esto se debe a que facilitan la definición de objetivos alcanzables, la adecuación de políticas y la focalización de acciones que incidan directamente en la mejora de la calidad educativa. Para [Del Rocío et al. \(2019\)](#), los indicadores de gestión juegan un papel fundamental para medir el desempeño de instituciones y programas académicos, así como para orientar la toma de decisiones hacia la mejora continua. Estos indicadores permiten evaluar aspectos importantes como la calidad de la enseñanza, la eficacia de los procesos administrativos, el bienestar de los estudiantes y el uso eficiente de los recursos.

[Fonseca et al. \(2024\)](#) enfatizan que, a nivel global, el uso y reconocimiento de los indicadores de gestión educativa han fortalecido la transparencia y la rendición de cuentas en la administración escolar. Asimismo, estos indicadores han permitido fundamentar las decisiones en información objetiva, facilitando que las instituciones respalden sus acciones frente a la comunidad educativa y las entidades reguladoras, evidenciando su compromiso con la mejora continua y el desarrollo integral de los estudiantes.

En este sentido, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco \(2022\)](#), señala la presentación y uso de indicadores de gestión educativa a nivel mundial es fundamental para garantizar una educación de calidad, inclusiva y equitativa en todos los contextos. Por lo que este organismo promueve la recolección y análisis de datos educativos a través de organismos como el Instituto de Estadística de la Unesco (UIS), que genera indicadores globales para evaluar el progreso hacia metas educativas, como las establecidas en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), especialmente el ODS 4, que se centra en la educación de calidad.



Por otra parte, la [Unesco \(2019\)](#), destaca que el uso de indicadores educativos permite a los países monitorear aspectos como el acceso a la educación, equidad, eficiencia de los sistemas educativos y los resultados de aprendizaje. Estos indicadores permiten comparar el desempeño entre diferentes países y regiones, ayudando a identificar brechas y áreas prioritarias de intervención. A través de reportes la Unesco se presenta una visión global sobre los desafíos y avances en el sector educativo, basándose en estos indicadores clave. También subraya que el acceso a datos precisos y confiables es esencial para la toma de decisiones informadas a nivel político y administrativo.

Ahora bien, según la [Unesco \(2019\)](#), en Latinoamérica estos indicadores se presentan de manera estructurada, organizándose en categorías como acceso y cobertura, calidad educativa, eficiencia, equidad y resultados de aprendizaje. Incluyen tanto indicadores cuantitativos, como tasas de matriculación y resultados en pruebas estandarizadas, como cualitativos, a través de encuestas de satisfacción a estudiantes y docentes. Es común el uso de datos desagregados por género, ubicación geográfica y contexto socioeconómico para identificar brechas y desigualdades.

De allí que, esta organización considera que estos indicadores suelen publicarse en informes anuales elaborados por los ministerios de educación y organismos internacionales, permitiendo comparaciones entre países y un enfoque en los resultados de aprendizaje, especialmente a través de evaluaciones estandarizadas como el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA). Asimismo, se incluyen indicadores de gestión institucional, como la formación docente y la infraestructura escolar, lo que es fundamental para evaluar la eficiencia y efectividad del sistema educativo.

En el contexto venezolano, la implementación de indicadores de gestión cobra especial importancia, para fomentar la calidad educativa nacional; sin embargo, el sistema educativo venezolano enfrenta desafíos tales como recursos limitados, alta rotación de docente y la desigualdad de oportunidades educativas. En este sentido, [Acosta y Barrios \(2023\)](#), sostienen que para contrarrestar lo anterior, es necesario una gestión efectiva de las instituciones educativas que permitan evaluar el desempeño y la toma de decisiones estratégicas; de allí, que los indicadores de gestión son una herramienta importante para este propósito, ya que proporcionan una visión cuantitativa y cualitativa del estado de la institución y permiten identificar áreas de mejora.

Además, [Prieto et al. \(2022\)](#), señalan que la importancia de la ética en la gestión, porque es una herramienta esencial para mejorar la calidad de la educación en las instituciones educativas. Asimismo, [Puche y Acosta \(2024\)](#), señalan que es necesario superar los desafíos existentes y lograr el compromiso de todos los actores involucrados para alcanzar resultados sostenibles en las instituciones venezolanas.

Por su parte, se ha observado en las unidades educativas nacionales en el Municipio Maracaibo, diversas debilidades en la gestión escolar. Siendo uno de los primeros la falta de claridad en los objetivos institucionales, lo que genera una planificación desorganizada y poco alineada con las necesidades reales de la escuela. Esto puede traducirse en decisiones impulsivas o arbitrarias, que no responden a un análisis profundo de la situación. Además, es común la ineficiencia en el uso de los recursos, tanto humanos como financieros. Sin la referencia de indicadores, los directivos asignan personal o presupuesto de manera inadecuada, lo que genera desperdicio de recursos o la falta de ellos en áreas fundamentales para el funcionamiento y mejora de la institución.

Asimismo, se observa una baja capacidad para identificar y corregir problemas estructurales dentro de la organización. La falta de seguimiento a los indicadores dificulta la detección temprana de fallas,



lo que lleva a una gestión reactiva en lugar de preventiva. Esto puede resultar en un ambiente escolar desorganizado, con problemas recurrentes y baja motivación tanto en docentes como en estudiantes.

También se presentan problemas de comunicación dentro de la institución. La falta de indicadores dificulta la comunicación efectiva entre los diferentes niveles de gestión y entre el personal, afectando la cohesión y colaboración en el trabajo. Esto lleva a dificultades en la evaluación del desempeño, ya que sin métricas es complicado medir el rendimiento de los estudiantes y del personal, impidiendo la identificación de áreas que requieren mejora.

Por último, se observa una resistencia al cambio, donde los miembros de la institución tienden a mostrarse reacios a nuevas iniciativas o mejoras. Esta resistencia se debe a la falta de datos concretos que justifiquen la necesidad de implementar cambios, ya que la ausencia de indicadores de gestión en las unidades educativas nacionales de Maracaibo genera una serie de situaciones que impactan negativamente en su desempeño y efectividad. De allí que el estudio se centró en determinar la relación entre los indicadores de gestión y la toma de decisiones en unidades educativas nacionales de Maracaibo, Venezuela.

Fundamentación teórica

Indicadores de gestión

90

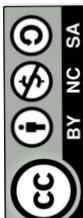
Son herramientas fundamentales que permiten medir, evaluar y monitorear el desempeño, la eficiencia y la calidad de los procesos educativos en las instituciones. Según [Ramírez y Quesada \(2019\)](#), su propósito principal es ofrecer información precisa y objetiva sobre el estado actual de diversos aspectos de la educación, con el fin de tomar decisiones fundamentadas que impulsen la mejora continua. Estos indicadores también facilitan la identificación de fortalezas y debilidades en la gestión, permitiendo un enfoque estratégico para resolver problemas y optimizar recursos.

A criterio de [Sánchez \(2020\)](#), entre las características particulares de los indicadores de gestión educativa se encuentra su capacidad para ser relevantes y directamente relacionados con los objetivos clave de la institución. Además, deben ser medibles en términos cuantitativos o con criterios claros de evaluación cualitativa, lo cual permite que sean interpretados de manera consistente. Su comparabilidad es otro aspecto destacado, ya que facilita el análisis de tendencias a lo largo del tiempo o entre diferentes instituciones educativas. Asimismo, su especificidad asegura que estén enfocados en aspectos concretos y relevantes para la gestión.

Entre los ejemplos comunes de estos indicadores incluyen la tasa de retención estudiantil, que mide la proporción de alumnos que continúan sus estudios en la misma institución, y el promedio de matrícula, que evalúa la cantidad de estudiantes inscritos en relación con la capacidad de la institución. Según [Ferreiro et al. \(2020\)](#), ciertos indicadores clave están vinculados al rendimiento académico, entre ellos los resultados obtenidos en evaluaciones de alcance nacional o internacional. Además, resaltan los indicadores relacionados con la infraestructura, como la cantidad de aulas, laboratorios o recursos tecnológicos disponibles por estudiante. Asimismo, se subraya la importancia de la formación docente, medida a través del porcentaje de profesores involucrados en programas de capacitación continua.

Toma de decisiones

De acuerdo con [Mendoza y Technologys \(2022\)](#), se trata de un proceso dinámico y estratégico en el que los actores del ámbito educativo, como directivos, docentes y comunidades escolares, examinan información clave y valoran las alternativas existentes para elegir las acciones más idóneas que faciliten



el cumplimiento de los objetivos educativos planteados. Este enfoque busca atender las demandas de la institución, maximizar el uso de los recursos disponibles, fomentar un entorno de aprendizaje favorable y asegurar altos estándares de calidad educativa.

Según [Barzaga et al. \(2019\)](#), el proceso de toma de decisiones en las instituciones educativas se distingue por abarcar múltiples dimensiones, que integran aspectos administrativos, pedagógicos y comunitarios. Este proceso incluye desde decisiones operativas, como la organización de horarios y la distribución de recursos, hasta decisiones estratégicas enfocadas en la ejecución de proyectos educativos, la renovación de planes de estudio y el impulso de políticas de inclusión. Además, argumentan que este proceso se fundamenta en el uso de datos y evidencia como soporte para minimizar el margen de error y maximizar los beneficios para toda la comunidad educativa. Incluye la participación activa de los diferentes actores escolares para garantizar que las decisiones sean inclusivas, legítimas y reflejen las necesidades y expectativas de estudiantes, docentes, y familias.

Metodología

La metodología del presente estudio se fundamentó en los procedimientos del paradigma positivista, según [Hernández y Mendoza \(2023\)](#), se caracteriza por su enfoque en la objetividad, la sistematicidad y la comprobación empírica de las hipótesis planteadas. Este paradigma prioriza la cuantificación y el análisis riguroso de las relaciones causales y correlacionales, lo que resulta pertinente para examinar, de manera concreta, cómo los indicadores de gestión influyen en los procesos de toma de decisiones en las unidades educativas nacionales de Maracaibo. Así, el estudio se diseñó para responder a la necesidad de entender estas dinámicas desde una perspectiva metodológica estructurada y fiable.

En concordancia con este paradigma, se adoptó un enfoque cuantitativo, según [Arias \(2016\)](#) permite una comprensión profunda de los fenómenos estudiados desde la perspectiva de los sujetos involucrados. Este enfoque resultó idóneo para explorar las percepciones y experiencias tanto de docentes como de directivos en relación con los indicadores de gestión y su vinculación con las decisiones estratégicas en sus contextos laborales. A través de este enfoque, se priorizó el análisis interpretativo de las interacciones y prácticas observadas, permitiendo captar la complejidad de las dinámicas institucionales.

91

El estudio se tipificó como básica, este tipo de investigación es fundamental porque se centra en la creación de conocimiento teórico y una comprensión más profunda de un fenómeno, en lugar de prevalecer su aplicación práctica directa. Según el nivel descriptivo, según Arias (2016), su propósito de detallar las características y manifestaciones de los indicadores de gestión en las unidades educativas. Esta investigación se centró en identificar patrones y tendencias que proporcionaran una imagen clara de las prácticas relacionadas con la toma de decisiones. Además, se inscribió en el alcance correlacional, según [Hernández y Mendoza \(2023\)](#), se busca determinar el grado de asociación entre los indicadores de gestión y los procesos decisionales, proporcionando un marco analítico robusto para entender cómo estas variables interactúan.

La muestra fue intencional y estuvo compuesta por 72 docentes y 48 directivos de Unidades Educativas Nacionales adscrito a los Centro de Desarrollo de la Calidad Educativa (CDCE) de Maracaibo, estas instancias, son estructuras regionales descentralizadas cuyo objetivo es orientar la política educativa regional para garantizar el derecho a la educación y la calidad de la educación.

Para la selección de los docentes, se estableció como criterio de inclusión estar en ejercicio activo durante el periodo de estudio, contar con al menos dos años de experiencia en la unidad educativa



nacional y participar en procesos relacionados con la planificación y gestión escolar. En cuanto a los directivos, se consideró indispensable desempeñar funciones administrativas o de liderazgo, tener al menos dos años de experiencia en la gestión educativa y estar involucrados en la toma de decisiones estratégicas o pedagógicas.

El estudio respetó estrictamente las consideraciones éticas necesarias para garantizar la integridad y la protección de los participantes. Se obtuvo el consentimiento informado de cada uno, asegurando su voluntariedad y explicándoles claramente los objetivos del estudio, el uso exclusivo de los datos para fines académicos y la confidencialidad absoluta de la información recolectada. Asimismo, se salvaguardó la privacidad de los participantes, omitiendo cualquier dato que pudiera permitir su identificación.

Para la recolección de datos se utilizó la encuesta, implementando un instrumento dicotómico diseñado para captar respuestas afirmativas o negativas que reflejaran la percepción de los participantes, este fue enviado a los sujetos por medio de *WhatsApp* y correo electrónico. El procesamiento se realizó con el programa estadístico SPSS 27 y se llevó a cabo en dos etapas. En primera instancia se aplicaron técnicas de estadística descriptiva que permitieron organizar la información en tablas de frecuencias, facilitando la visualización de la distribución de las respuestas y las tendencias predominantes.

Luego, se emplearon técnicas de estadística inferencial para determinar el nivel de correlación entre los indicadores de gestión y los procesos de toma de decisiones. Este análisis permitió identificar asociaciones significativas entre las variables, aportando una base sólida para interpretar los resultados y establecer conclusiones fundamentadas.

92

Resultados

Tabla 1

Indicadores de calidad educativa

Indicadores	Preguntas	Opciones de respuesta							
		Directivos				Docentes			
		Sí		No		Sí		No	
		Fr	F%	Fr	F%	Fr	F%	Fr	F%
Rendimiento académico	¿Considera que el rendimiento académico ha mejorado en el último año?	16	33,3	32	66,7	23	31,9	49	68,1
	¿Cree que las estrategias implementadas en el contribuyen con rendimiento académico?	15	31,2	33	68,8	30	41,7	42	58,3
Tasa de aprobación	¿Piensa que la tasa de aprobación de los estudiantes aumenta con el pasar del tiempo?	32	66,7	16	33,3	52	72,2	20	27,8
	¿Cree que los programas de apoyo escolar influyen en la mejora de la tasa de aprobación?	38	79,2	10	20,8	50	69,4	22	30,6
Tasa de deserción escolar	¿Considera que la tasa de deserción escolar disminuye con el tiempo?	42	87,5	6	12,5	18	25,0	54	75,0
	¿Cree que las estrategias institucionales contribuyen a prevenir la deserción escolar?	20	41,7	28	58,3	40	55,6	32	44,4

Nota: Fuente los investigadores.

La Tabla 1 muestra los resultados de la dimensión indicadores de calidad educativa. Observándose que, en cuanto al rendimiento académico, tanto los directivos como los docentes muestran una per-



cepción predominantemente negativa. Solo el 33.3% de los directivos y el 31.9% de los docentes consideran que el rendimiento académico ha mejorado en el último año, mientras que la mayoría no percibe avances significativos. Asimismo, un porcentaje aún menor, el 31.2% de los directivos y el 41.8% de los docentes, opina que las estrategias implementadas contribuyen a dicho rendimiento. Estos resultados evidencian la necesidad de evaluar y fortalecer las estrategias pedagógicas para abordar los desafíos en esta área de manera más efectiva.

En relación con la tasa de aprobación, los resultados son más alentadores. El 66.7% de los directivos y el 72.2% de los docentes perciben que esta ha mejorado con el tiempo. Asimismo, una mayoría significativa (79.2% de los directivos y 69.4% de los docentes) reconoce que los programas de apoyo escolar han influido positivamente en este aspecto. Esto refleja una percepción optimista sobre las iniciativas implementadas, destacando la relevancia de estos programas como impulsores clave del éxito académico. Sin embargo, es importante garantizar la sostenibilidad y mejora continua de estas acciones.

En cuanto a la tasa de deserción escolar, se observan discrepancias notables entre las percepciones de los directivos y los docentes. Mientras que el 87.5% de los directivos señala una disminución en la tasa de deserción, solo el 25% de los docentes comparte esta visión. Por otro lado, el 41.7% de los directivos y el 55.6% de los docentes consideran que las estrategias institucionales son efectivas para prevenir este fenómeno. Esto sugiere la necesidad de fortalecer la comunicación y coordinación entre ambos grupos para alinear sus percepciones y trabajar de manera conjunta en soluciones efectivas.

De allí que los resultados muestran una percepción mixta sobre los indicadores analizados. Aunque se destacan avances en la tasa de aprobación, persisten desafíos significativos en el rendimiento académico y la prevención de la deserción escolar. Es fundamental revisar las estrategias actuales, fomentar el diálogo entre directivos y docentes, y reforzar las iniciativas exitosas para lograr un impacto positivo y sostenible en los estudiantes.

Tabla 2

Indicadores de eficiencia administrativa

Indicadores	Preguntas	Opciones de respuesta							
		Directivos				Docentes			
		Sí		No		Sí		No	
		Fr	F%	Fr	F%	Fr	F%	Fr	F%
Relación estudiante-docente	¿Considera que la relación entre estudiantes y docentes es positiva en su institución?	18	37,5	30	62,5	22	30,6	50	69,4
	¿Cree que el apoyo brindado por los docentes fomenta un mejor vínculo con los estudiantes?	48	100	0	0	62	86,1	10	13,9
Coste por estudiante	¿Piensa que el coste por estudiante está adecuadamente distribuido en recursos educativos?	15	31,3	33	68,7	33	45,8	39	54,2
	¿Cree que el coste por estudiante refleja de manera eficiente la calidad de los servicios ofrecidos?	10	20,8	38	79,2	12	16,7	60	83,3
Tiempo de tramitación administrativa	¿Considera que el tiempo para realizar trámites administrativos es razonable en su institución?	12	25,0	36	75,0	20	27,8	52	72,2
	¿Cree que los procesos administrativos actuales agilizan la gestión escolar?	8	16,7	40	83,3	10	13,9	62	86,1

Nota: Fuente los investigadores.



La Tabla 2, muestra los resultados de los indicadores de eficiencia administrativa, en cuanto al indicador relación estudiante-docente se muestra percepciones contrastantes entre directivos y docentes. Solo el 37.5% de los directivos considera que la relación es positiva, mientras que el 62.5% cree que no lo es. Entre los docentes, esta percepción es aún más negativa, con un 30.6% que evalúa la relación positivamente y un 69.4% que no. Sin embargo, existe un consenso alentador sobre el apoyo brindado por los docentes, ya que el 100% de los directivos y el 86.1% de los docentes reconocen que este factor contribuye a fortalecer los vínculos con los estudiantes. Estos datos reflejan que, aunque las relaciones generales pueden ser vistas como deficientes, las acciones individuales de los docentes tienen un impacto positivo, lo cual destaca la importancia de fortalecer estas prácticas y promover una mayor interacción positiva en el entorno institucional.

Respecto al coste por estudiante, los resultados indican una percepción predominantemente negativa. Apenas el 31.3% de los directivos y el 45.8% de los docentes consideran que este coste está adecuadamente distribuido en recursos educativos. Aún más preocupante es que solo el 20.8% de los directivos y el 16.7% de los docentes creen que el coste refleja de manera eficiente la calidad de los servicios ofrecidos. Estas cifras evidencian la necesidad de evaluar cómo se asignan y utilizan los recursos financieros dentro de la institución para garantizar que contribuyan a mejorar la calidad educativa percibida por toda la comunidad escolar.

94

Al analizar el tiempo de tramitación administrativa, tanto directivos como docentes coinciden en que los procesos actuales no son adecuados. Solo el 25% de los directivos y el 27.8% de los docentes creen que los tiempos para realizar trámites son razonables. Además, un porcentaje aún menor, el 16.7% de los directivos y el 13.9% de los docentes, considera que los procesos administrativos agilizan la gestión escolar. Esto refleja una percepción de ineficiencia que puede estar impactando negativamente en el funcionamiento institucional, lo que subraya la necesidad de simplificar y modernizar estos procedimientos.

Los resultados indican que las instituciones educativas enfrentan retos significativos en cuanto a la mejora de las relaciones entre estudiantes y docentes, la distribución y eficiencia del coste por estudiante y la optimización de los procesos administrativos. Estos resultados señalan áreas importantes para intervenir, implementando estrategias que promuevan un ambiente escolar más positivo, una gestión financiera más transparente y efectiva, y una administración más ágil que permita un mejor desempeño de la comunidad educativa en su conjunto.

Tabla 3

Indicadores de innovación educativa

Indicadores	Preguntas	Opciones de respuesta							
		Directivos				Docentes			
		Sí		No		Sí		No	
		Fr	F%	Fr	F%	Fr	F%	Fr	F%
Uso de tecnología en el aula	¿Considera que se utiliza tecnología de manera efectiva en las actividades del aula?	18	37,5	30	62,5	22	30,6	50	69,4
	¿Cree que el uso de tecnología en el aula mejora el aprendizaje de los estudiantes?	48	100	0	0	72	100	0	0
Capacitación docente en innovación	¿Se fomenta la capacitación sobre estrategias innovadoras para la enseñanza?	10	20,8	38	79,2	20	27,8	52	72,2
	¿Cree que las capacitaciones en innovación han sido útiles para la práctica docente?	48	100	0	0	72	100	0	0

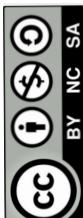


Tabla 3 (Cont.)

Indicadores	Preguntas	Opciones de respuesta							
		Directivos				Docentes			
		Si		No		Si		No	
		Fr	F%	Fr	F%	Fr	F%	Fr	F%
Proyectos innovadores implementados	¿Se han implementado proyectos innovadores en su institución durante el último año?	0	0	48	100	72	100	0	0
	¿Cree que los proyectos innovadores benefician a los estudiantes?	48	100	0	0	72	100	0	0

Nota. Fuente los investigadores.

La Tabla 3, muestra los resultados de los Indicadores de Innovación Educativa, observándose en cuanto al uso de tecnología en el aula, se observa que solo el 37.5% de los directivos considera que la tecnología se utiliza de manera efectiva en las actividades del aula, mientras que el 62.5% no está de acuerdo. Mientras que el un 69.4% de los directivos considera que esto sucede así y un 30.6% considera que si ocurre- Entre los docentes, la percepción es más optimista, aunque aún preocupante, ya que solo el 50% considera que la tecnología se emplea adecuadamente. Sin embargo, tanto directivos como docentes coinciden en que el uso de tecnología mejora el aprendizaje de los estudiantes, con un 100% de respuestas afirmativas. Esto destaca una paradoja: aunque la implementación podría no ser óptima, existe un consenso sobre el potencial positivo de la tecnología en el proceso educativo.

95

Respecto a la capacitación docente en innovación, los datos indican que su fomento es limitado. Solo el 20.8% de los directivos y el 27.8% de los docentes opinan que se fomenta este tipo de capacitación en sus instituciones, mientras que la mayoría no lo percibe así (79.2% de los directivos y 72.2% de los docentes). Sin embargo, el 100% de ambos grupos considera que las capacitaciones en innovación son útiles para la práctica docente, lo que pone de manifiesto la necesidad de incrementar la oferta de estas formaciones para potenciar su impacto positivo en el ámbito educativo.

En cuanto a los proyectos innovadores implementados, se identifican contrastes claros. Mientras que el 100% de los docentes señala que se han implementado proyectos innovadores en sus instituciones, el 100% de los directivos afirma lo contrario. Esto podría sugerir una desconexión entre las perspectivas de ambos grupos respecto a qué se considera un proyecto innovador. Sin embargo, tanto directivos como docentes están completamente de acuerdo (100%) en que los proyectos innovadores benefician a los estudiantes, lo que resalta su relevancia en el desarrollo educativo.

Los resultados reflejan una oportunidad importante para fortalecer las prácticas innovadoras y tecnológicas en el entorno educativo. Es necesario mejorar la efectividad del uso de la tecnología en el aula, fomentar más capacitaciones en innovación y garantizar que tanto directivos como docentes tengan una visión compartida sobre los proyectos innovadores y su implementación. Estas medidas pueden contribuir a un entorno más moderno, inclusivo y efectivo para el aprendizaje.



Tabla 4

Indicadores de participación estudiantil

Indicadores	Preguntas	Opciones de respuesta							
		Directivos				Docentes			
		Si		No		Si		No	
		Fr	F%	Fr	F%	Fr	F%	Fr	F%
Tasa de participación en actividades extracurriculares	¿Considera que la mayoría de los estudiantes participa activamente en las actividades extracurriculares?	20	41,7	28	58,3	18	25	54	75
	¿Cree que las actividades extracurriculares ofrecidas son atractivas para los estudiantes?	20	41,7	28	58,3	16	22,2	56	77,8
Tasa de asistencia escolar	¿Considera que la tasa de asistencia mejoró con el tiempo?	0	0	48	100	0	0	72	100
	¿Cree dentro de la institución se ayuda a mantener una alta tasa de asistencia escolar?	10	20,8	38	79,2	20	27,8	52	72,2

Nota: Fuente los investigadores.

96

La Tabla 4 muestra los resultados de los indicadores de bienestar estudiantil, observándose en lo referente a la tasa de participación en actividades extracurriculares, los directivos tienen una percepción dividida: el 41.7% considera que la mayoría de los estudiantes participa activamente en estas actividades, mientras que el 58.3% no lo cree. Entre los docentes, la percepción es más negativa, ya que solo el 25% considera que los estudiantes participan activamente, mientras que el 75% señala lo contrario. Además, respecto a si las actividades extracurriculares ofrecidas son atractivas para los estudiantes, un porcentaje similar de los directivos (41.7%) opina afirmativamente, aunque no se reporta un porcentaje claro entre los docentes. Estos datos sugieren la necesidad de evaluar y rediseñar las actividades extracurriculares para hacerlas más inclusivas y motivadoras, de manera que logren captar el interés de un mayor número de estudiantes.

En cuanto a la tasa de asistencia escolar, existe un consenso absoluto entre directivos y docentes: el 100% de ambos grupos considera que la tasa de asistencia no ha mejorado con el tiempo. Sin embargo, al analizar si la institución contribuye a mantener una alta tasa de asistencia, las opiniones son mixtas. Solo el 20.8% de los directivos y el 27.8% de los docentes están de acuerdo con esta afirmación, mientras que el 79.2% de los directivos y el 72.2% de los docentes consideran que no se realiza un esfuerzo suficiente en este aspecto. Estas cifras indican una percepción de ineficacia en las estrategias implementadas para promover la asistencia escolar, lo que plantea un área prioritaria de intervención institucional.

En este sentido, los datos reflejan que tanto la participación en actividades extracurriculares como la asistencia escolar requieren atención urgente. La falta de interés en las actividades y la percepción de estancamiento en la tasa de asistencia sugieren la necesidad de revisar las estrategias actuales y trabajar en iniciativas más inclusivas, atractivas y efectivas. Esto podría incluir la creación de actividades extracurriculares alineadas con los intereses de los estudiantes, así como la implementación de programas específicos para motivar la asistencia regular a clases, fortaleciendo la conexión entre la institución y su comunidad educativa.

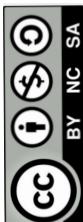


Tabla 5

Coeficiente de correlación entre los indicadores de gestión y la toma de decisiones según directivos

Coeficientes		Variables	Indicadores de gestión	Toma de decisiones
Rho de Spearman	Indicadores de gestión	Coeficiente de correlación	1	0,888**
		Sig. (bilateral)	-	0,000
		N	48	48
	Toma de decisiones	Coeficiente de correlación	0,888**	1
		Sig. (bilateral)	0,000	-
		N	48	48

Nota: Fuente los investigadores.

La Tabla 5, muestra el análisis de la correlación entre los indicadores de gestión y toma de decisiones, utilizando el coeficiente Rho de Spearman, muestra una relación fuerte y positiva entre ambas variables. El valor del coeficiente de correlación es 0.888, lo que indica una alta correlación positiva, es decir, a medida que se incrementan los indicadores de gestión, también lo hace la toma de decisiones. Esta relación es estadísticamente significativa, ya que el valor de sig. (bilateral) es 0.000, lo que significa que la probabilidad de que esta correlación sea el resultado del azar es extremadamente baja. Con un N = 48, es decir, 48 observaciones, se puede concluir que existe una asociación muy fuerte entre estos dos factores, lo cual sugiere que mejorar los indicadores de gestión podría tener un impacto directo en la calidad o efectividad de la toma de decisiones en la institución o contexto evaluado.

97

En este sentido, el análisis revela que los indicadores de gestión están estrechamente vinculados con la toma de decisiones, lo que implica que los esfuerzos para mejorar la gestión en la organización probablemente repercutirán positivamente en los procesos de toma de decisiones. Este hallazgo subraya la importancia de fortalecer los indicadores de gestión como parte de un enfoque integral para optimizar la toma de decisiones dentro de la institución.

Tabla 6

Coeficiente de correlación entre los indicadores de gestión y la toma de decisiones según docente

Coeficientes		Variables	Indicadores de gestión	Toma de decisiones
Rho de Spearman	Indicadores de gestión	Coeficiente de correlación	1	0,690**
		Sig. (bilateral)	-	0,000
		N	72	72
	Toma de decisiones	Coeficiente de correlación	0,690**	1
		Sig. (bilateral)	0,000	-
		N	72	72

Nota: Fuente los investigadores.



La Tabla 6 muestra el análisis de la correlación entre los indicadores de gestión y toma de decisiones, utilizando el coeficiente Rho de Spearman, muestra una correlación moderada y positiva de 0.690. Este valor indica una relación significativa entre ambas variables, sugiriendo que a medida que los indicadores de gestión mejoran, también lo hace la toma de decisiones. La significancia estadística se confirma con un valor de Sig. (bilateral) = 0.000, lo que significa que la probabilidad de que esta correlación sea producto del azar es extremadamente baja.

Con un N = 72, este coeficiente de correlación es moderadamente fuerte, lo que implica que hay una relación tangible entre la calidad de los indicadores de gestión y la efectividad de la toma de decisiones en el contexto evaluado. Aunque no es una relación perfecta, sugiere que un mejor desempeño en los indicadores de gestión puede influir positivamente en la toma de decisiones.

El análisis demuestra que existe una relación moderadamente fuerte entre los indicadores de gestión y la toma de decisiones. La significación estadística y el valor relativamente alto del coeficiente de correlación (0.690) indican que mejorar los indicadores de gestión tiene el potencial de impactar positivamente en los procesos de toma de decisiones. Esto resalta la importancia de fortalecer los indicadores de gestión como parte de una estrategia más amplia para mejorar la efectividad organizacional y la toma de decisiones.

Discusión

98

Al contratar los resultados con los postulados teóricos [Ramírez y Quesada \(2019\)](#), señalan que el rendimiento académico es un indicador fundamental en la evaluación de la efectividad del sistema educativo. Refleja no solo los conocimientos adquiridos por los estudiantes, sino también la calidad de la enseñanza, el compromiso de los educadores y la eficacia de las estrategias pedagógicas implementadas.

A criterio [Mero y Sáenz \(2016\)](#) un alto rendimiento académico es crucial para el desarrollo personal y profesional de los estudiantes, ya que abre puertas a oportunidades futuras en educación superior y en el mercado laboral. Además, el rendimiento académico impacta directamente en la reputación de las instituciones educativas, siendo un factor decisivo para la elección de escuelas y universidades. Su medición permite a las instituciones identificar áreas de mejora y fortalecer sus prácticas educativas para brindar una formación más integral y de calidad.

Dentro de este contexto, [Hernández y Fernández \(2018\)](#), resaltan la idea que la tasa de aprobación es un indicador que mide la proporción de estudiantes que completan con éxito los cursos o niveles educativos. Este índice es significativo porque refleja la capacidad del sistema educativo para garantizar que los estudiantes alcancen los objetivos de aprendizaje establecidos. Según [Atencia \(2024\)](#), una tasa de aprobación alta indica que los estudiantes han logrado asimilar los contenidos de forma exitosa, lo cual refleja una enseñanza apropiada y un entorno de aprendizaje favorable. En cambio, una tasa de aprobación baja podría indicar problemas en la metodología de enseñanza, en los recursos disponibles o en el apoyo proporcionado a los estudiantes, lo que podría hacer necesario implementar estrategias de mejora, como programas de refuerzo o modificaciones en los métodos de evaluación.

Desde la percepción de [Atencia \(2023\)](#) la tasa de deserción escolar es un indicador crítico que refleja el número de estudiantes que abandonan sus estudios antes de completar un ciclo educativo. Por lo que una tasa alta de deserción es motivo de preocupación, ya que implica que muchos estudiantes



no están pudiendo continuar con su formación por diversos factores, como problemas económicos, familiares, o la falta de motivación. La deserción escolar afecta el desarrollo social y económico de una comunidad, ya que aquellos que abandonan la escuela tienen menos probabilidades de acceder a empleos de calidad y contribuyen menos al bienestar colectivo. Combatir la deserción escolar requiere de intervenciones que mejoren la accesibilidad, la calidad educativa y el apoyo emocional y académico a los estudiantes para garantizar que todos tengan la oportunidad de completar su educación.

Asimismo, [García et al \(2018\)](#), indica que la relación estudiante-docente es un componente importante para el éxito educativo, ya que un vínculo positivo entre ambos favorece el aprendizaje, el desarrollo personal y la motivación de los estudiantes, ya que se sienten respaldados y comprendidos por sus educadores. La interacción efectiva permite que los docentes adapten sus métodos de enseñanza a las necesidades individuales de los estudiantes, facilitando la comprensión y el logro de los objetivos académicos. Además, una buena relación fortalece el clima escolar y promueve la participación activa de los estudiantes en el proceso educativo. El fomento de estas relaciones es crucial para crear ambientes de aprendizaje inclusivos y colaborativos que favorezcan el éxito académico y el desarrollo integral de los estudiantes.

Para [Atencia \(2024\)](#) el coste por estudiante es un indicador económico que mide la cantidad de recursos financieros que se invierten para cada estudiante en una institución educativa. Este indicador es fundamental para evaluar la eficiencia del uso de los recursos y la sostenibilidad financiera del sistema educativo. Según [Sánchez \(2020\)](#) un coste adecuado asegura que se puedan ofrecer los materiales, servicios y apoyos necesarios para garantizar una educación de calidad. Sin embargo, es importante equilibrar el coste con los resultados educativos; un coste elevado no siempre se traduce en mejores resultados, por lo que las instituciones deben buscar una asignación eficiente de recursos que maximice el rendimiento académico y el bienestar estudiantil.

Siguiendo con esta línea de pensamiento [Camacho et al. \(2021\)](#) señalan el tiempo de tramitación administrativa es un indicador que mide la rapidez con la que se gestionan los procesos administrativos en una institución educativa, como la matriculación, las inscripciones, y la resolución de trámites relacionados con el desempeño estudiantil. De acuerdo con [Camacho et al. \(2021\)](#), un tiempo de tramitación reducido es clave para asegurar la eficiencia en los procesos y la satisfacción de estudiantes y sus familias. Trámites administrativos rápidos facilitan el acceso a la educación, disminuyen la carga administrativa para docentes y directivos, y permiten que los recursos se utilicen de manera más eficaz para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. En cambio, los procesos lentos pueden provocar frustración y desmotivación, perjudicando la percepción de la calidad de la institución.

Según [Santos \(2024\)](#), la incorporación de la tecnología en el aula ha revolucionado la educación contemporánea, ofreciendo un acceso más dinámico y personalizado al conocimiento. El uso de herramientas digitales facilita métodos de enseñanza interactivos, el acceso a recursos educativos globales y la colaboración entre estudiantes y docentes, superando las limitaciones de los enfoques tradicionales. Además, la tecnología en el aula promueve el desarrollo de competencias digitales esenciales para el futuro profesional de los estudiantes. Su implementación adecuada puede incrementar el rendimiento académico y la motivación, pero es necesario proporcionar formación apropiada a los docentes y garantizar un acceso equitativo a los recursos tecnológicos para evitar crear brechas digitales que afecten a algunos grupos de estudiantes.



Según [Atencia \(2023\)](#) la capacitación docente en innovación es decisiva para que los educadores puedan adaptarse a los cambios en los métodos de enseñanza y a las nuevas demandas de los estudiantes. La formación continua en estrategias innovadoras permite que los docentes mejoren sus prácticas pedagógicas, implementen nuevas tecnologías y enfoques didácticos, y fomenten el pensamiento crítico y creativo en sus estudiantes. Este tipo de capacitación contribuye al desarrollo profesional de los docentes, aumentándoles la confianza en su trabajo y la eficacia en la enseñanza. Además, favorece la creación de un ambiente de aprendizaje dinámico y estimulante, alineado con las tendencias educativas globales.

De acuerdo con [Fonseca et al. \(2024\)](#), los proyectos innovadores en el campo educativo son cruciales para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, proporcionando soluciones creativas y eficientes a los retos del sistema educativo. La implementación de iniciativas innovadoras, como el uso de la tecnología, el aprendizaje basado en proyectos o enfoques pedagógicos centrados en el estudiante, puede transformar el aula en un espacio más interactivo y atractivo. Estos proyectos no solo benefician a los estudiantes, estimulando su creatividad y motivación, sino que también permiten a los docentes actualizar sus métodos de enseñanza, probar nuevas herramientas y evaluar de manera más eficaz el progreso académico. La implementación exitosa de estas iniciativas promueve un cambio educativo, favoreciendo un entorno más flexible y ajustado a las necesidades de los estudiantes del siglo XXI.

100

Asimismo, [Mendoza y Technologys \(2022\)](#) afirman que el rendimiento académico es un indicador clave de la calidad educativa, ya que refleja el nivel de éxito y aprendizaje que los estudiantes logran a lo largo de su formación. Un buen rendimiento académico no solo evidencia las capacidades individuales de los estudiantes, sino también la efectividad de las estrategias de enseñanza, el entorno escolar y los recursos disponibles.

Por su parte, [Donoso-Díaz et al. \(2018\)](#) señalan que los resultados académicos son fundamentales para la toma de decisiones en las instituciones educativas, ya que ayudan a identificar áreas de mejora en la enseñanza, apoyan la evaluación de estrategias pedagógicas y permiten diseñar intervenciones que favorezcan el desarrollo integral de los estudiantes. Además, un rendimiento académico destacado aumenta las oportunidades de los estudiantes en su futuro académico y profesional, contribuyendo al desarrollo social y económico de la comunidad.

Según [Ferreiro et al. \(2020\)](#), la tasa de aprobación sirve como un parámetro para medir la efectividad del sistema educativo y la habilidad de los estudiantes para enfrentar los desafíos académicos. Por lo tanto, una tasa de aprobación alta indica que los estudiantes están alcanzando los conocimientos y habilidades requeridos, mientras que una tasa baja podría reflejar fallas en la enseñanza, en las metodologías de evaluación o incluso en el tipo de apoyo brindado a los estudiantes.

Según [Barzaga et al. \(2019\)](#) este indicador es importante para las autoridades educativas, ya que proporciona información valiosa sobre la calidad y la equidad del acceso a la educación. De acuerdo [Atencia \(2023\)](#) la tasa de deserción escolar es un indicador crítico para entender los desafíos que enfrentan los estudiantes a lo largo de su trayectoria educativa.

Conclusiones

El análisis de la correlación entre los indicadores de gestión y la toma de decisiones, según los resultados de los directivos, revela una fuerte y positiva relación entre ambas variables. El coeficiente de



correlación de 0.888 indica una asociación robusta, lo que sugiere que a medida que se mejoran los indicadores de gestión, también mejora la calidad y efectividad de la toma de decisiones. La significancia estadística ($p=0.000$) confirma que esta relación no es producto del azar, lo que refuerza la idea de que los esfuerzos por optimizar los indicadores de gestión pueden tener un impacto directo en los procesos de decisión dentro de la institución.

Por otro lado, los resultados obtenidos de los docentes muestran una correlación moderada entre los mismos indicadores, con un coeficiente de correlación de 0.690. Aunque la relación es positiva y significativa ($p=0.000$), la correlación no es tan fuerte como en el caso de los directivos, lo que sugiere que, aunque la mejora de los indicadores de gestión también afecta la toma de decisiones, el impacto no es tan pronunciado. Esto podría reflejar diferencias en las percepciones y la influencia directa que los docentes tienen en el proceso de toma de decisiones en comparación con los directivos.

Los resultados indican, tanto los directivos como los docentes coinciden en que existe una relación significativa entre los indicadores de gestión y la toma de decisiones, pero la intensidad de esta relación varía según el grupo. Los directivos perciben una correlación más fuerte, lo que podría indicar una mayor influencia directa de los indicadores de gestión en su capacidad para tomar decisiones, mientras que los docentes, aunque reconocen la relación, observan un vínculo menos marcado. Estos resultados sugieren que una mejora continua en los indicadores de gestión tiene el potencial de influir positivamente en la toma de decisiones, aunque el grado de impacto puede depender de la posición jerárquica dentro de la institución y del rol específico que cada grupo desempeñe.

Privacidad: No aplica.

Financiación: Este trabajo no ha recibido ningún tipo de financiamiento.

101

Conflicto de intereses: Los autores declaran que no tener ningún conflicto de intereses.

Declaración sobre uso de inteligencia artificial: Los autores del presente artículo declaramos que no hemos empleado Inteligencia Artificial en su elaboración.

Declaración de autoría CRediT	
Autor	Rol desempeñado
DJPV	Preparación, creación y/o presentación de la obra publicada, específicamente la redacción del borrador original (incluida la traducción sustantiva).
SFAF	Preparación, creación y/o presentación de la obra publicada por parte de los miembros del grupo de investigación original, específicamente la revisión crítica, comentario o revisión – incluidas las etapas previas o posteriores a la publicación.

Referencias

- Acosta, S., y Barrios, M. (2023). Procesos gerenciales para la gestión del cambio en las instituciones educativa. *Revista educare*, 27(2), 48–72. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v27i2.1863>
- Alvares, B. (2021). Inteligencia de negocios para la toma de decisiones: Un enfoque desde la dirección estratégica de instituciones educativas. *Revista Scientific*, 6(19), 295-312. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2021.6.19.15.295-312>



- Ardila, R. M. (2011). Indicadores de calidad de las plataformas educativas digitales. *Educación y educadores*, 14(1), 189-206. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-12942011000100011&script=sci_arttext
- Arias, F. (2016). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. 7a. Edición. Episteme.
- Atencia, R. (2023). Políticas educativas e implicaciones en los patrones de retención, repitencia y deserción escolar. *Revista Honoris Causa*, 15(2), 7-36. <https://revista.uny.edu.ve/ojs/index.php/honoris-causa/article/view/316>
- Atencia, R. (2024). Políticas educativas y el desempeño académico en América Latina. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 5(10), 99-115.
- Barzaga, S. O., Vélez, H., Nevárez, B. J. y Arroyo, M (2019). Gestión de la información y toma de decisiones en organizaciones educativas. *Revista de ciencias sociales*, 25(2), 120-130. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7025997>
- Barzaga, S. O., Vélez, H., Nevárez, B. J. y Arroyo, M. (2019). Gestión de la información y toma de decisiones en organizaciones educativas. *Revista de Ciencias Sociales*, 25(2), 120-130. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7025997>
- Boschin, M., y Metz, N. (2009). Gestión de costos en instituciones educativas. *Revista del instituto internacional de costos*, (5), 563-587. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3363720.pdf>
- 102**
- Camacho, L., Mendivil, T., & Martelo, R. (2021). Indicadores metodológicos y factores que intervienen en la calidad educativa en colegios del sector privado. *Revista Boletín Redipe*, 10(13), 760-772. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1787>
- Camacho, L., Mendivil, T., y Martelo, R. (2021). Indicadores metodológicos y factores que intervienen en la calidad educativa en colegios del sector privado. *Revista Boletín Redipe*, 10(13), 760-772. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1787>
- Donoso, D. S., Díaz, L. G., y Benavides, M. N. (2018). Propuesta de indicadores de gestión para la educación pública local chilena. *Cadernos de Pesquisa*, 48(170), 1062-1087. <https://www.scielo.br/j/cp/a/bPxBrCS5h63Bvg6xTqfkCDc/?lang=es>
- Espinosa J. (2024). Sistema de Indicadores de Gestión Docente para Educación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria*, 8(3), 574-583. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11266
- Ferreiro, V., Brito, J. y Garambullo, A. (2020). Modelo de gestión de calidad como estrategia de planeación en procesos de acreditaciones internacionales. RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 10(20). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-74672020000100111&script=sci_arttext
- Fonseca, S., Lolín, S., & Ruano, Y. (2024). La Calidad educativa y su relación con la gestión pedagógica, la innovación y los ambientes de aprendizaje. *Espíritu Emprendedor TES*, 8(1), 111-128. <http://espirituemprendedores.com/index.php/revista/article/view/382>



García, F., Juárez, H. S., y Salgado, L. (2018). Gestión escolar y calidad educativa. *Revista Cubana de Educación Superior*, 37(2), 206-216. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0257-43142018000200016&script=sci_arttext&tlang=pt

Hernández, G., y Fernández, J (2018). La planificación estratégica e indicadores de calidad educativa. *Revista nacional de administración*, 9(1), 69-86. <https://doi.org/10.22458/rna.v9i1.2103>

Hernández, S. R. y Mendoza, C. (2023). *Metodología de la Investigación: Las rutas cuantitativas, cualitativas y mixtas*. Segunda edición. McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A. de C.V. <https://doi.org/10.59654/msswm43>

López, P. (2010). Variables asociadas a la gestión escolar como factores de calidad educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 147-158. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-0705201000100008&script=sci_arttext&tlang=pt

Mendoza, Z. K. y Technologys, K. (2022). La aplicación de la analítica del aprendizaje para mejorar la toma de decisiones en educación: Casos de estudio en diferentes contextos educativos. *Revista Ingenio Global*, 1(1), 27-39. <https://pdfs.semanticscholar.org/6735/ceda7594b8f98f45d4c72baedc0984bea775.pdf>

Mero, D. O., y Sáenz, G. J. (2016). Consideraciones generales acerca de la gestión educativa. *Dominio de las Ciencias*, 2(4), 179-190. <http://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/225>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (2021). Estudio sobre las percepciones y prácticas de los formadores docentes en América Latina es dado a conocer por la Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370474?posInSet=10&queryId=f2993d62-29a4-48c1-bcf7-689ad77508ba>

Pacheco, G. R., Robles, A. C. A., y Ospino, C. A. (2018). Análisis de la gestión administrativa en las instituciones educativas de los niveles de básica y media en las zonas rurales de Santa Marta, Colombia. *Información tecnológica*, 29(5), 259-266. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642018000500259>

Prieto, V. D. J., Martelo, G. R. J., y Franco, B. D. A. (2022). Ética del gerente educativo y desempeño docente en educación media general. *Revista de Ciencias Sociales*, 28, 158-171. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i.38153>

Puche, V. D., y Acosta, F. S. (2024). Habilidades del gerente educativo y desempeño docente en educación media general. *Gaceta de pedagogía*, (50), 174-192. <https://www.revistas.upel.edu.ve/index.php/gaceta/article/view/2854>

Ramírez, G. M., y Quesada, L. J. (2019). Repensando los indicadores educativos: la gestión educativa, curricular y de vinculación con la comunidad. *Innovaciones educativas*, 21(30), 37-47. <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/innovaciones/article/view/2483>

Rondón, M. y Ammar, M. (2016). Gestión del talento humano en organizaciones educativas. *Revista de investigación*, 40(88), 148-165. http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1010-29142016000200008&script=sci_abstract&tlang=pt



Santos, J. (2024). Las innovaciones educativas y su impacto en la mejora de las prácticas docentes. *Revista Guatimalteca de Educación Superior*, 7(2), 75-91. <https://doi.org/10.46954/revistages.v7i2.137>

Unesco (2022). Uso de los Sistemas de Información y Gestión Educativa (SIGED) para realizar un seguimiento efectivo del ODS 4 a nivel nacional, regional y mundial. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382934?posInSet=4&queryId=f2993d62-29a4-48c1-bcf7-689ad77508ba>

Fecha de recepción del artículo: 14 de agosto de 2025

Fecha de aceptación del artículo: 4 de septiembre de 2025

Fecha de aprobación para maquetación: 9 de septiembre de 2025

Fecha de publicación: 10 de enero de 2026

104

Notas sobre los autores

* Deinny José Puche Villalobos tiene un Doctorado Latinoamericano en Educación: Políticas Públicas y Profesión Docente, MSc. en Enseñanza de la Biología, Licenciatura en Educación mención Biología. Es profesor de la Universidad Central de Venezuela, Caracas, Venezuela. Email: deinnypuche@gmail.com

** Javier Fernando Acosta Faneite es Dr. en Ciencias de la Educación y Postdoctorado en Gerencia para la Educación Superior. Docente de Biología, Universidad de Zulia, Maracaibo - Venezuela. Correo electrónico: javier.acosta@gmail.com





Docentes investigadores: Evaluación de la calidad investigativa desde la eficiencia, eficacia y efectividad

Research teachers: Evaluation of research quality from the perspective of efficiency, efficacy and effectiveness



Jossarys Gazo Robles*

Docente investigadora de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua.

Resumen

Las universidades están para producir ciencia, crear nuevo conocimiento, por lo cual el quehacer del docente universitario comienza cada vez más a diversificarse y la investigación es una actividad, un instrumento de apoyo para el mejor desarrollo de la función pedagógica; pero para algunos la investigación lo ven como algo complejo, costoso y sin implicaciones para la docencia en las aulas. Ante esta realidad el objetivo de esta investigación es evaluar la calidad de los docentes en la investigación desde la eficiencia, eficacia y efectividad, que surge de una de las dimensiones de la tesis doctoral en Gestión de la Calidad de Investigación Científica, UNAN-Managua. La metodología se caracterizó por un paradigma constructivista, enfoque mixto, tipo de estudio explicativo, de acuerdo con el tiempo de ocurrencia de los hechos y registro de la información, el estudio es retrospectivo y según el período y secuencia del estudio es transversal, se utilizaron métodos, técnicas, herramientas e instrumentos para recolectar y procesar datos.

Palabras clave: Teoría, Administración, Gestión, Liderazgo, Integración.

Abstract

The study examined the re-signification of managerial theory and practice in BANI environments through Transpersonal Conscious Educational Administration (AETC). A qualitative approach, interpretative paradigm, and ethnographic design with ethnographic systematization were adopted, involving one participant per hierarchical level: senior management, leading management, and technical management. Data collection included participant observation, interviews, field diaries, and systematization workshops, processed through coding and thematic categorization. Results showed that conscious educational management strengthened ethical leadership, holistic human development, resilience, and collaboration, integrating transpersonal competencies, neurointelligence, and mindfulness. Managerial praxis transformed into transpersonal, adaptive, and ethical leadership capable of addressing fragility, anxiety, nonlinearity, and incomprehensibility characteristic of BANI environments. In conclusion, Fundaunamor functioned as a practical laboratory for organizational transformation, validating an integrated, conscious, and humanistic educational and managerial model.

Keywords: Theory, Management, Management, Leadership, Integration.

Cómo citar este artículo (APA): Gazó, R. J. (2026). Docentes investigadores: Evaluación de la calidad investigativa desde la eficiencia, eficacia y efectividad. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 7(13), 105-113.. <https://doi.org/10.59654/p0pjcc30>

105



Introducción

El presente artículo científico Docentes investigadores: *Evaluación de la calidad investigativa desde la Eficiencia, Eficacia y Efectividad*, se vincula al Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) número 4: Educación, con la Estrategia Nacional de Educación, en todas sus modalidades "Bendiciones y Victorias" 2024 – 2026, lineamiento 11: Investigación, el Plan Nacional de Lucha contra la Pobreza y al Proyecto Institucional de UNAN-Managua.

La figura del profesor investigador o del docente investigador ha provocado una serie de controversias, tanto en el ámbito académico como en el de la práctica educativa misma, respecto a qué significa ser un docente investigador, qué y cómo puede investigar, cuál es la finalidad de las investigaciones que puede llevar adelante (Vidal, 1988; Enríquez y Romero, 2000).

La presente investigación contiene utilidad metodológica, al evaluar al recurso humano para la investigación, por medio de un sistema de indicadores propios de calidad, con criterios de: efectividad, eficiencia y eficacia.

Para alcanzar los objetivos de esta investigación es necesario explorar los términos conceptuales relacionados con los indicadores de impacto, calidad de la investigación.

La evaluación es "un proceso de análisis estructurado y reflexivo, que permite comprender la naturaleza del objeto de estudio y emitir juicios de valor sobre el mismo, proporcionando información para ayudar a mejorar y ajustar la acción educativa" (Ruiz, 1996).

106

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, es decir, el indicador de calidad es una medida que evalúa la excelencia y la precisión del trabajo realizado por un equipo o individuo en un proyecto. Se refiere a qué tan bien se cumplen los estándares establecidos, la precisión de la ejecución y la satisfacción de los requisitos y expectativas del cliente o del proyecto.

La eficacia, se define como la congruencia que existe entre lo planificado y los logros obtenidos. Para verificar la eficacia se requiere que la institución explice cualitativa y cuantitativamente sus metas a nivel institucional, académico y de recursos humanos en las distintas funciones de docencia e investigación; además de metas de perfeccionamiento docente y de logros de aprendizaje.

La eficiencia, es la capacidad de lograr las metas optimizando la utilización de los recursos disponibles. En el contexto de las instituciones de Educación Superior la eficiencia puede ser analizada desde las perspectivas administrativa y académica.

Según López de Caballero (2019) la eficiencia académica, se refiere a la mejor utilización de medios pedagógicos para el logro de resultados planificados. Involucra aspectos relacionados a la caracterización de los docentes, así como de la gestión curricular tales como: reglamentos, malla curricular, secuencia de asignaturas, flexibilidad curricular, obtención del título en los plazos señalados por la institución. Dicho de manera más sencilla eficiencia es la que analiza el volumen de recursos gastados para alcanzar las metas. Es el logro de un objetivo al menor costo unitario posible

La eficacia mide el grado de alcance de los resultados, es decir, el enfoque es en la realización y no



en los recursos gastados para llegar a dicho resultado. Es decir, cuánto de los resultados esperados se alcanzó.

La efectividad no es otra cosa sino la junción de la eficacia con la eficiencia. Este indicador presenta las consecuencias de un producto o servicio. Supone hacer lo correcto con gran exactitud y sin ningún desperdicio de tiempo o dinero.

La combinación de esos elementos, el resultado, el costo y el tiempo, permiten medir objetivamente el grado de efectividad y eficacia de un área de organización, y hacer comparaciones entre áreas.

Metodología

El tipo de estudio es expo facto, es decir información disponible sobre hechos que ya sucedieron, según del alcance es explicativo, de acuerdo con el tiempo de ocurrencia de los hechos y registro de la información, el estudio es retrospectivo y según el período y secuencia del estudio es transversal.

La investigación, al tener un enfoque mixto se apropia 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; bajo un paradigma socio constructivista.

Resultados

El proyecto central se denomina: *"Sistema de Indicadores de Calidad: Evaluación de la Formación Investigativa, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua"*, que consiste en un total de 186 indicadores de calidad para valorar la efectividad, eficacia y efectividad en 5 dimensiones. En esta ocasión, se abordará una de las dimensiones: Recurso humano para la investigación: Docentes investigadores.

107

La actividad de un profesor es multidimensional, pero en esta investigación sólo se evaluará por su actividad investigativa.

El docente, como persona, ciudadano y profesional, en su rol de investigador y formador, es competente para orientar el conocimiento real del contexto, tiene la autoridad que le confiere el ser constructor y creador de conocimiento a partir de sus propias investigaciones, a diferencia del docente repetidor de teorías ajenas.

[Adúriz \(2007\)](#) es enfático al afirmar que "la investigación posibilita el aprendizaje, cuando ilumina la enseñanza"; somos conscientes de que este proceso es bidireccional como aporte a la solución de problemas humanos, sociales, científicos y tecnológicos; igualmente, genera y hace posible la realización de programas de vinculación orientados al servicio de la comunidad y al vínculo efectivo con los diferentes sectores sociales; factor que, de hecho, es determinante en el mejoramiento de las condiciones de vida en las regiones.

El docente universitario que realiza, orienta y apoya procesos investigativos con otros docentes y estudiantes, tiene la posibilidad de ser creador y constructor de conocimiento, a través de la experiencia directa y sistematizada que le ofrece cada una de las etapas de la investigación y los resultados de la misma. Además, es el docente vinculado a procesos investigativos quien puede guiar con claridad, pero, ante todo, con autoridad, el proceso de aprendizaje de los estudiantes ya que, es quien desarrolla su propio conocimiento, teniendo en cuenta lo que otros investigadores han encontrado; solamente ellos, a través de los resultados de sus indagaciones, permiten en el devenir histórico, la



construcción y consolidación de la ciencia. ¿Cómo se medirá la eficiencia, eficacia y efectividad del recurso humano para la investigación?

Tabla 1

Formas de medir la eficiencia, eficacia, efectividad del recurso humano para la investigación y la calidad.

Indicadores	Eficiencia	Eficacia*	Efectividad**	Calidad
Indicador 2: Recurso humano para la investigación.	$\frac{\text{Resultado alcanzado}}{\text{Costo real}} * \text{Tiempo}$ $\frac{\text{Resultado previsto}}{\text{Costo previsto}} * \text{Tiempo previsto}$	$\left(\frac{\text{Resultado alcanzado}}{\text{Resultado previsto o esperado}} \right) * 100$	$\frac{(\text{Puntaje de eficiencia} + \text{Puntaje de eficacia})}{2}$ Máximo puntaje	$\% \text{ Total} = \text{Efic \%} + \text{Efect \%} + \text{Efect}$

Nota: * El resultado será un porcentaje que la institución podrá valorar de forma comparativa, es decir, si se sitúa en los percentiles más bajos el trabajo será ineficaz.

** El porcentaje resultante reflejará el grado de efectividad de la acción medida.

Primer paso: Registrar los datos generales de la carrera o departamento

Tabla 2

Datos generales de la carrera o departamento

108

Período	Anual
Departamento	
Cantidad de docentes por carrera	Proyecto de investigación Proyecto de vinculación Proyecto de culminación de estudio: Maestría, especialización o doctorado
Tipo de proyecto de investigación	Investigación básica Investigación aplicada Desarrollo experimental
Unidades especializadas de investigación	Unidades de investigación. Centro de investigaciones.

Segundo paso: evaluación de la eficiencia como docente investigador.

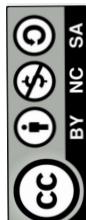
Tabla 3

Eficiencia: docente investigador

$\frac{(RA / CA * TA)}{(RE / CE * TE)}$		
Rangos 0 < - < 80% 80 < - < 100 = 100	Calificación Ineficiente Moderadamente eficiente Muy eficiente	Puntos 1 3 5

La eficiencia de los docentes que son investigadores se mide por: tiempo, salario y productividad científica. Por ejemplo, cuantos años lleva trabajando en la universidad, cuanto se le paga vs sus resultados de productividad científica, es decir, se realiza una evaluación de eficiencia, donde se analiza la relación entre los recursos invertidos (como tiempo y salario) y los resultados obtenidos (como la productividad científica). La eficiencia se interpreta como la capacidad de convertir los recursos (tiempo y salario) en productos científicos.

En algunos estudios se usa el Análisis Envolvente de Datos (DEA) o el Análisis de Productividad Total de los Factores (TFP) para cuantificar esta eficiencia. Si un docente investigador produce más resultados con igual o menor tiempo/salario es más eficiente. Si otro tiene muchos años y alto salario, pero baja productividad científico es menos eficiente. Por ejemplo, en el siguiente Tabla 4 se hace



una simulación de 3 carreras. Se registra la productividad científica como carrera, desde que se fundó, cantidad de docentes investigadores y cuanto se paga en nómina.

Tabla 4**Eficiencia: Indicador de los outputs de productividad científica**

Indicador de los outputs	Carrera 1	Carrera 2	Carrera 3
Años de fundación de la carrera	33	32	20
Cantidad de docentes investigadores	5	14	6
Cuanto se les paga	\$	\$	\$
Número Proyecto de investigación elaborado por docentes, no se registran las investigaciones estudiantiles.	5	2	2
Número de artículos científicos publicados	4	1	1
Premios de investigación alcanzados por miembros de la unidad evaluada.	0	1	1
Número de libros científicos generados	5	0	0
Numero de prototipos investigaciones	0	0	0
Numero de capítulo en libro resultado de investigación	2	0	0
Número de manuales	0	0	0
Número de ensayos	0	0	0
Número de boletines	0	0	0
Documentos de sistematización publicados	0	0	0

Nota: Son indicadores que miden directamente resultados de investigación en sí mismos.

Una carrera con perfil investigativa es eficiente cuando hace un uso óptimo de los recursos y, por tanto, tiene el menor costo posible, es decir, mientras menos tiempo o dinero se consuman para obtener el objetivo esperado, mejor será el desempeño y viceversa. Mientras más cantidad de resultado se obtenga por unidad de tiempo y de costo empleados, también se estará en una situación favorable. Por ejemplo, en el siguiente cuadro se hace una simulación con docentes investigadores pertenecientes a 4 carrera, que, por el consentimiento previo informado, no se revelara el nombre.

109

Según normativa un docente investigador debe publicar dos artículos científicos, por lo cual, si tiene 10 años en la universidad, en sus perfiles de investigación deberían de tener publicados 20 artículos publicados en revistas indexadas, ya sea nacional o internacional.

Tabla 5**Eficacia**

Indicador de los outputs	Docente investigador			
	1	2	3	4
Años de antigüedad	11	11	9	10
Perfil de investigación activos	2	2	1	1
Número de artículos científicos publicados	4	3	1	1
Premios de investigación alcanzados por miembros de la unidad evaluada	0	0	0	0
Grado académico	M Sc.	M Sc.	M Sc.	M Sc.
Número Proyecto de investigación (no aplica forma de graduación)	1	1	0	1
Número de libros científicos generados	0	1	0	0
Numero de prototipos investigaciones	0	0	0	0
Numero de capítulo en libro resultado de investigación	0	0	0	0
Número de manuales	0	0	0	0
Número de ensayos	0	0	0	0
Número de boletines	0	0	0	0
Documentos de sistematización publicados	0	0	0	0
Cargos vinculados a la investigación	1	1	1	0



Otros elementos que se revisaron fueron:

- **Total, de años en la docencia vs años en cargos vinculados a la investigación:** Editores, Coordinadores de investigación, ejecutivos de investigación.
- **Tasa de actividad en proyectos de investigación:** nº de proyectos de investigación / nº de doctores del grupo. Nº de proyectos de investigación / nº de master del grupo. Nº de proyectos de investigación / nº de licenciatura del grupo.
- **Porcentaje de investigaciones en colaboración con el Estado, la sociedad y la empresa:** Total, de investigaciones realizadas en colaboración con el estado, la sociedad y la empresa alcanzadas/ investigaciones esperadas
- **Tasa de actividad en eventos científicos, naciones o internaciones:** Nº de ponencias presentadas / nº de eventos científicos.
- **Tasa de actividad en redes nacionales o internacionales de investigación:** Nº de actividades de investigación / nº de redes de investigación.

En si, un docente investigador es Eficiente, cuando se logra la optimización de los recursos (financieros, tiempo, talento humano) para lograr los resultados. Responde a la pregunta: ¿Se consiguieron los resultados al menor costo y en el menor tiempo posible? ¿Ahora cómo se si soy un docente eficaz en la investigación? Se aborda en la tabla 6.

Tercer paso: evaluación de la eficacia

110 Tabla 6

Evaluación de la eficacia

Rangos	RA / RE Calificación	Puntos
a) 0 – 20%		a) 0
b) 21 – 40%		b) 1
c) 41 – 60%		c) 2
d) 61 – 80%		d) 3
e) 81 – 90%		e) 4
f) 91%		f) 5
	Ineficiente	
	Moderadamente eficiente	
	Muy eficiente	

La eficacia se mide por indicadores bibliométricos, es decir, un docente investigador es eficaz cuando logra las metas y objetivos planificados en la actividad investigativa, sin importar los recursos utilizados. Responde a la pregunta: ¿Se consiguieron los resultados esperados? Pero para ser objetivos, se utilizan los indicadores bibliométricos.

El profesor e investigador alemán [Jaspers \(1946\)](#), desde su experiencia afirmaba que el docente que investiga y enseña desde su propia experiencia de conocer, tiene la práctica originaria y secuencial del desarrollo del saber, que le permite orientar la formación del espíritu científico e innovador de sus discípulos. Es un intelectual reflexivo y crítico, empeñado en transformar su propia realidad, comprometido con el mundo de la vida.

Los indicadores bibliométricos son datos numéricos calculados a partir de las características bibliográficas observadas en los documentos publicados en el mundo científico y académico, y que permiten el análisis de rasgos diversos de la actividad científica, vinculados tanto a la producción como al consumo de información



Un docente investigador eficaz se mide por Factor de impacto de una revista (que es la media del número total de citas recibidas en un año X por los artículos publicados los dos años anteriores, dividido por el total de artículos publicados esos dos años), o el Índice de colaboración (se define como la media de autores que participan en artículos de investigación de una determinada revista, institución, disciplina)

De igual manera buscadores, bases de datos, servicios de indexación de resúmenes, repositorios y plataformas especializadas. Actualmente, *Google Scholar*, *Wos* y *Scopus* son los principales medios consultados por docentes, investigadores y científicos para la apropiación y divulgación de conocimiento. Asimismo la medición a través de métricas de los escritos, en función de la calidad

Es fundamental mencionar que los indicadores bibliométricos no representan la única forma de medir la contribución de un investigador, sino que es importante reconocer su influencia actual dentro de su evaluación

Cuarto paso: evaluación de la efectividad

Tabla 7

Evaluación de la efectividad

(Puntaje eficacia + Puntaje eficiencia)/2	
Rangos	Calificación
0 < - <80%	Inefectivo
80 < - <100	Moderadamente efectivo
= 100	Efectivo

111

La Efectividad se mide por contribución de la productividad científica. Sin embargo, la productividad científica no solo se mide por cantidad de artículos científicos, sino otros elementos.

La siguiente revisión comprende en cotejar el valor científico de los artículos publicados, porque pueden existir docentes investigadores que publican bastante pero su impacto es discutible y tenemos el otro escenario docente investigadores cuya cantidad de artículos científicos es menor, pero lo que escriben ha generado un impacto significativo.

Un docente investigador es efectivo cuando se combina la Eficacia y la Eficiencia, y mide el impacto real y la relevancia de los resultados de la investigación en el entorno social o disciplinar. Responde a la pregunta: ¿Se consiguieron los resultados, optimizando recursos, y generando un impacto positivo y pertinente? Es decir, la relevancia de la productividad científica se refiere al "qué" y al "para qué" de la publicación; es decir, a las intenciones educativas que condicionan otras decisiones que la institución deberá tomar para lograr sus objetivos y propósitos. La relevancia se refleja en los atributos de: pertinencia, impacto, adecuación y oportunidad.

La pertinencia refiere a la capacidad que tienen la investigación generada por el maestro en de dar respuesta de manera apropiada a las necesidades y a los requerimientos de la sociedad. El impacto es el grado de influencia interna y externa que posee en la comunidad como efecto del proyecto implementado.



Conclusiones

La doble actividad de enseñar e investigar es de mucha valía para la docencia, porque le permite mantenerse a la vanguardia, sabiendo que el proceso de enseñanza se hace desde un pensamiento vivo, construido por docentes y estudiantes investigadores. La universidad tiene como misión ubicar al estudiante bajo la tutela intelectual del docente investigador, para conformar con estas dos generaciones comunidades académicas en un ambiente de enseñanza, aprendizaje e investigación, a partir del interés por el desarrollo teórico y la utilidad práctica del conocimiento.

La Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN -Managua) cuenta con Dirección de Gestión de la Calidad Institucional y la Dirección de Investigación e innovación quienes han 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 universidad 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.

112

Se reconoce el compromiso y la dedicación del personal docente en la productividad científica. No obstante, alguno de estos esfuerzos no ha logrado concretarse plenamente, principalmente por factores administrativos o de gestión que escapan al ámbito de acción de los docentes.

En la investigación se debe pagar lo que cuesta, es decir se debe invertir en recursos para generar investigación. El retorno de la inversión de la investigación, se ve por los resultados, te dan conexiones, estatus académico, a largo plazo, más allá de lo monetario.

El desempeño competente de un docente investigador, entendiendo que su responsabilidad en la formación de profesionales es compartida por un equipo de trabajo multidisciplinar, que aboga por un proceso de enseñanza aprendizaje funcional y dinámico, que supere las prácticas metodológicas teorizantes y memorísticas, para dar paso a un aprendizaje que relacione la teoría con la práctica en situaciones concretas y contextualizadas.

Ser docente universitario es tomarse en serio la tarea de orientar la formación profesional de los estudiantes, labor para la cual requiere ampliar su perspectiva en el conocimiento de nuevos enfoques de enseñanza con mayor proyección para aportar a la historia de la docencia, teniendo como referente que la enseñanza y la investigación son inherentes a la labor académica, ellas, en su relación, construyen puentes entre saber y hacer.

¿Como se puede aumentar el número de docente investigadores eficientes, eficaces y efectivos? (a) Ayudando a aquellos maestros que aún no tienen claro su línea de investigación. (b) El maestro debe estar en constante actualización de su perfil profesional, ayuda a comprender que hay temas emergentes en los cuales se puede escribir. (c) En este sentido resulta valioso continuar promoviendo espacios de diálogo y coordinación con las distintas instancias universitarias, con el propósito de facilitar la ejecución de estas iniciativas y aprovechar al máximo el potencial académico.



Privacidad: No aplica.

Financiación: Este trabajo no ha recibido ningún tipo de financiamiento.

Declaración sobre uso de inteligencia Artificial: Los autores del presente artículo declaramos que no hemos empleado Inteligencia Artificial en su elaboración.

Referencias

Adúriz Bravo, A. (2001). Hacia la especificidad de la historia de la educación un abordaje transdisciplinar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 21(002). Centro de Estudios Educativos.

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>

Jaspers, K. (1946). La idea de la universidad. Traducción Agustina Schroeder. En: *La idea de la universidad en Alemania*. Editorial Sudamericana.

López de Caballero, E. (2019). *Evaluación institucional. eficacia, eficiencia y efectividad en las instituciones de educación superior*. XI Colóquio Internacional de Gestão Universitária. 25, 26 e 27 de novembro de 2019. https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/201909/104_00735.pdf?sequence=1&isAllowed=y

UNAN-Managua. (Agosto de 2020). *Proyecto Institucional*. Managua: UNAN. <https://www.unan.edu.ni/wp-content/uploads/unan-managua-proyecto-institucional.pdf>

Ruiz, J. (1996). *Cómo hacer una Evaluación de los Centros Educativos*. Narcea

Vidal Xifré, C. (1988). Algunas reflexiones epistemológicas sobre la investigación educativa. En *Revista Educar*, N° 14-15, 149-163. <https://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn14-15/0211819Xn14-15p149.pdf>

113

Fecha de recepción del artículo: 07 de octubre de 2025.

Fecha de aceptación del artículo: 28 de octubre de 2025.

Fecha de aprobación para maquetación: 1 de noviembre de 2025.

Fecha de publicación: 10 de enero de 2026.

Notas sobre la autora

* Jossarys Gazo Robles es Doctora en Gestión de la calidad de la Investigación Científica, Master en Métodos de Investigación Científica y Licenciada en Antropología Social por la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN), Managua, Nicaragua. Primer lugar en el Concurso Nacional Joven Científico e Investigador de Nicaragua-2021. Docente titular del Departamento de Ciencias Sociales y Políticas- UNAN. Email: jgazo@unan.edu.ni



Alfabetización en inteligencia artificial y curación de contenidos: desafíos y oportunidades para docentes y estudiantes universitarios en Francia

Artificial intelligence literacy and content curation: Challenges and opportunities for teachers and university students in France



Thais Raquel Hernández Campillo*

Profesora en el Departamento de Multimedia y Profesiones de Internet, Instituto Universitario de Tecnología de Blois, Universidad de Tours, Francia.

Resumen

El estudio analiza cómo la curación de contenidos constituye una competencia clave dentro de la alfabetización en inteligencia artificial, en docentes y en estudiantes universitarios en Francia. Como método empírico se aplicó una revisión bibliográfica de publicaciones académicas, informes institucionales y proyectos europeos con participación francesa desarrollados entre 2018 y 2025. Los resultados se organizan en cuatro ejes principales: (a) la conceptualización y relevancia de la alfabetización en inteligencia artificial, (b) la curación de contenidos como competencia en entornos mediados por la IA, (c) la intersección entre alfabetización en inteligencia artificial y curación de contenidos, y (d) los desafíos específicos del contexto francés. Se concluye que la curación de contenidos representa una competencia formativa fundamental para garantizar un uso reflexivo, crítico y responsable de la inteligencia artificial. Se subraya la necesidad de formar en dicha competencia y alfabetizar en inteligencia artificial para utilizar esta tecnología de manera ética y responsable.

115

Palabras clave: alfabetización en inteligencia artificial, curación de contenidos, Educación Superior, Francia, competencias digitales.

Abstract

The study analyzes how content curation constitutes a key competence within artificial intelligence literacy among teachers and university students in France. As an empirical method, a literature review was conducted of academic publications, institutional reports, and European projects with French participation developed between 2018 and 2025. The results are organized around four main axes: (a) the conceptualization and relevance of artificial intelligence literacy, (b) content curation as a competence in AI-mediated environments, (c) the intersection between artificial intelligence literacy and content curation, and (d) the specific challenges of the French context. The study concludes that content curation represents a fundamental educational competence for ensuring a reflective, critical, and responsible use of artificial intelligence. It highlights the need to provide training in this competence and to foster artificial intelligence literacy to use this technology in an ethical and responsible manner.

Keywords: AI literacy, content curation, Higher Education, France, digital skills.ality, teacher-researcher, efficiency, efficacy,

Cómo citar este artículo (APA): Hernández, C. T. R. (2026). Alfabetización en inteligencia artificial y curación de contenidos: desafíos y oportunidades para docentes y estudiantes universitarios en Francia. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 7(13), 115-133. <https://doi.org/10.59654/btctmw45>



Introducción

La inteligencia artificial (IA) se ha incorporado progresivamente en distintas esferas de la sociedad contemporánea. Expertos y científicos proyectan que esta tecnología desempeñará un papel cada vez más decisivo en sectores como la economía, la salud y la educación. Nos encontramos ante una revolución tecnológica que exige adaptaciones profundas en las dinámicas sociales y en los procesos automatizados que transforman la vida cotidiana. En este contexto, surgen perspectivas diversas: algunas buscan comprender el alcance de dicha revolución, mientras que otras procuran orientar los cambios ya visibles.

La educación superior constituye uno de los ámbitos donde estas tensiones se manifiestan con mayor intensidad. La IA está transformando de manera significativa la enseñanza y el aprendizaje, al tiempo que plantea desafíos éticos y morales asociados a su uso inadecuado. De ahí la necesidad de promover una formación que fomente un uso crítico y ético de estas tecnologías, tanto en el estudiantado como en el profesorado universitario.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) ha subrayado la singularidad de la IA en comparación con otras herramientas digitales aplicadas en la educación. Según este organismo, la inteligencia artificial se distingue por su capacidad para imitar comportamientos humanos, generar contenidos automáticamente a partir de múltiples fuentes y suscitar responsabilidades de orden moral y académico. Estas particularidades demandan competencias específicas que trascienden la alfabetización digital tradicional (Unesco, 2019, 2024a).

116

Por su parte, la Unión Europea ha orientado su enfoque en inteligencia artificial hacia el fomento de la investigación científica y el desarrollo económico (Commission européenne, 2025a). Este marco se apoya en dos pilares fundamentales: la excelencia, entendida como la coordinación de políticas, recursos e inversiones para desarrollar sistemas robustos y de alto rendimiento; y la confianza, basada en la creación de marcos jurídicos que garanticen un uso seguro y responsable de la IA. En esa línea, la Ley de Inteligencia Artificial, primer marco jurídico europeo en la materia, regula los riesgos asociados y posiciona a Europa como líder global.

En Francia, la IA ha impactado de manera decisiva la economía, la sociedad y el ámbito educativo. Su aplicación en la enseñanza está sujeta al respeto de los valores republicanos, la protección de datos personales, la libertad pedagógica y la sostenibilidad ambiental. El [Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche \(2025\)](#) reconoce que la IA plantea desafíos para la educación tradicional al modificar las formas de aprendizaje, la preparación de clases y la evaluación, aunque también ofrece oportunidades valiosas para la docencia y la gestión institucional.

En ese orden de ideas, investigadores y autoridades francesas han explorado múltiples dimensiones del uso de la IA entre docentes y estudiantes universitarios. Entre los trabajos recientes destacan los que analizan el grado de adopción de modelos de lenguaje como *ChatGPT* (Agulhon & Schoch, 2023; Sublime & Renna, 2024), la integración de la IA en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Many et al. 2025) y la preparación del profesorado frente a su potencial disruptivo (Bidan & Lebraty, 2024). A ello se suman informes oficiales dirigidos a las máximas autoridades educativas —como el de Pascal et al. (2025)— que documentan los usos reales, retos y oportunidades de la IA en la educación superior francesa.



Otro referente es el proyecto AI DL – *Data Literacy in the Age of AI for Education* (France Éducation International, s.f.), que busca fortalecer la ciudadanía digital mediante la alfabetización en datos e información apoyada en herramientas de IA, especialmente la generativa. Este programa pretende dotar a los actores educativos de competencias críticas para enfrentar desafíos contemporáneos como las *deep fakes* y las *fake news*.

Los resultados de estas investigaciones e iniciativas muestran que la integración de la IA en la educación superior abre oportunidades para enriquecer la enseñanza y la gestión institucional, pero también genera dilemas éticos y riesgos de sesgo que requieren una atención rigurosa. Por ello, resulta esencial incorporar la alfabetización en inteligencia artificial en la formación universitaria, entendida como la capacidad de comprender su funcionamiento, identificar sus sesgos y emplearla de forma crítica y responsable.

En un escenario de producción automatizada de información, la curación de contenidos adquiere un papel estratégico. Esta práctica permite filtrar, validar y contextualizar la información generada por sistemas de inteligencia artificial, favoreciendo un aprendizaje más reflexivo y ético. Integrar la curación de contenidos en las prácticas docentes y estudiantiles puede fortalecer las habilidades de búsqueda, análisis y verificación de fuentes en un entorno informativo cada vez más mediado por la IA.

No obstante, la literatura académica suele abordar la alfabetización en IA y la curación de contenidos de manera separada, lo que limita la comprensión de su potencial. Este vacío teórico constituye el fundamento y la originalidad del presente estudio, cuyo objetivo es analizar cómo la curación de contenidos puede integrarse en la alfabetización en inteligencia artificial de docentes y estudiantes universitarios en Francia.

117

Metodología

El presente estudio adopta un enfoque cualitativo, dado su carácter interpretativo y orientado a la comprensión de los fenómenos a través de los procesos. Este enfoque, de diseño no lineal y cílico, facilita la organización flexible del trabajo del investigador (Calle, 2023). Según Lim (2024), la metodología cualitativa resulta indispensable por su capacidad para ofrecer información sobre fenómenos sociales complejos, generar comprensiones centradas en las personas, abordar problemas del mundo real y responder con rapidez a los cambios sociales.

Como método empírico principal se aplicó una revisión sistemática de la literatura, que permitió examinar, evaluar y sintetizar la producción académica existente con el fin de comprender el contexto, establecer antecedentes e identificar tendencias relacionadas con el objeto de estudio (Susanto et al 2024). Se siguió la metodología propuesta por Gómez et al (2014), reconocida por su aplicabilidad a diversas áreas del conocimiento y su utilidad para determinar la relevancia y originalidad de las fuentes. Esta metodología comprende cuatro fases: definición del problema, búsqueda, organización y análisis de la información.

La definición del problema se articuló con el propósito del estudio: analizar la integración de la curación de contenidos dentro de la alfabetización en inteligencia artificial en docentes y estudiantes de educación superior en Francia. El período de revisión se delimitó entre 2018 y 2025, coincidiendo con el inicio de las políticas europeas sobre inteligencia artificial, que incluyen hitos como la creación del Grupo de Expertos de Alto Nivel en IA, la Alianza Europea de Inteligencia Artificial y el Plan Coordinado sobre IA impulsado por la Unión Europea.



La búsqueda de información se realizó en bases de datos científicas y repositorios académicos, entre ellos *ScienceDirect*, *Scopus*, *Google Scholar*, *HAL* y *CAIRN*, estos dos últimos especializados en investigación francesa. De acuerdo con los principios de la recuperación de información digital, se aplicaron operadores y ecuaciones de búsqueda en francés e inglés, tales como: "educación superior en Europa" + "inteligencia artificial" ("higher education in Europe" + "artificial intelligence"), "alfabetización en inteligencia artificial en Francia" y "curación de contenidos" ("AI literacy in France" AND "content curation"), "curación de contenidos" y "educación superior" ("content curation" AND "higher education"), además de "inteligencia artificial" o "inteligencia artificial generativa" ("artificial intelligence" OR "generative artificial intelligence").

Como resultado, se recuperaron 858 fuentes. Tras aplicar los criterios de exclusión eliminación de citas, patentes, actas de congreso, registros duplicados e investigaciones ajenas al contexto francés, se obtuvieron 104 documentos centrados en la inteligencia artificial, aunque la mayoría abordaba aspectos técnicos sin referencia a la alfabetización o la curación de contenidos. Finalmente, se seleccionaron 20 fuentes (véase Anexo 1) bajo los siguientes criterios: (a) estudios teóricos o empíricos sobre IA en la educación superior francesa, (b) fuentes primarias (libros, artículos, informes o tesis), y (c) propuestas orientadas a la adquisición de competencias digitales en docentes o estudiantes.

118

Para la organización y el análisis de los documentos se utilizaron dos herramientas de curación de contenidos: *Zotero* y *Notion*. *Zotero* se empleó como gestor bibliográfico y anotador de archivos PDF, permitiendo clasificar artículos, crear etiquetas y gestionar citas mediante su integración con *Word*. *Notion* se destinó a la toma de notas y categorización de la información según los ejes temáticos de la revisión. Su interfaz flexible posibilitó la creación de una base de datos con los artículos recuperados y la extracción de metadatos (título, autor, año, revista y palabras clave).

Además, se aplicaron métodos teóricos como el análisis-síntesis, el histórico-lógico y la inducción-deducción, los cuales guiaron el procesamiento de la información y la construcción del marco teórico. El análisis-síntesis permitió descomponer los aportes identificados en la literatura (definiciones, marcos conceptuales, experiencias en Francia y Europa) para integrarlas en un modelo interpretativo. La inducción-deducción facilitó la identificación de patrones en los estudios empíricos y su contraste con marcos teóricos sobre alfabetización digital e inteligencia artificial. Por último, el histórico-lógico posibilitó rastrear la evolución del concepto de alfabetización digital hacia la alfabetización en inteligencia artificial y su relación con la curación de contenidos en el contexto francés.

Como instrumento metodológico se elaboró una guía temática para la revisión de la literatura (véase Anexo 2), que permitió organizar los artículos seleccionados en categorías predefinidas: conceptos, competencias digitales, experiencias de docentes y estudiantes, y vínculos entre inteligencia artificial y curación de contenidos. Esta herramienta facilitó la identificación de patrones y vacíos teóricos, y garantizó una revisión sistemática coherente con los objetivos del estudio. Además, su aplicación favorece la reproducibilidad de la investigación y se alinea con la lógica de la curación de contenidos, al establecer filtros y criterios que depuran y jerarquizan la información relevante.

Finalmente, el estudio reconoce algunas limitaciones. Se evidencia un déficit de investigaciones centradas específicamente en la alfabetización en inteligencia artificial en la educación superior francesa, así como la ausencia de trabajos que aborden la curación de contenidos en este contexto. Asimismo, parte de la literatura consultada en francés no está indexada en bases internacionales como *Scopus* o *Web of Science*, lo que limita su visibilidad. Por otra parte, la naturaleza emergente de la alfabeti-



zación en inteligencia artificial implica marcos conceptuales aún en desarrollo. Por último, aunque la guía temática contribuyó a una organización sistemática, toda clasificación conlleva un componente de subjetividad. En consecuencia, los resultados de esta revisión deben interpretarse como una aproximación inicial al fenómeno, y no como una representación exhaustiva del sistema de educación superior francés.

Resultados y Discusión

Alfabetización en inteligencia artificial: concepto y relevancia

La inteligencia artificial forma parte de la vida cotidiana. Las aplicaciones basadas en esta tecnología influyen directamente en nuestras formas de vivir e interactuar, tanto con la tecnología como con las personas. A medida que la IA evoluciona, el límite entre humanos y máquinas se vuelve cada vez más difuso. Ejemplos de ello son los electrodomésticos inteligentes, las funcionalidades con reconocimiento de voz en los teléfonos móviles o las aplicaciones que facilitan el aprendizaje de idiomas. Asistentes virtuales como *Siri*, *Alexa* o *Gémini* responden a consultas sobre el clima o las noticias, mientras que los relojes inteligentes monitorean la actividad física y el bienestar. Cuanto más integrada está la tecnología en la vida diaria, menos perceptible resulta su presencia, pues su propósito es minimizar la fricción entre el usuario y el dispositivo.

En consonancia con estos avances, el interés por la aplicación de la IA en la educación ha crecido significativamente. Sin embargo, *“research on artificial intelligence in educational settings seldom defines the term”* [la investigación sobre inteligencia artificial en entornos educativos rara vez define el término] (Stolpe & Hallström, 2024, p. 2).

Diversas organizaciones internacionales han intentado delimitar este concepto. La Unesco (2024b) define la IA como un sistema digital capaz de procesar y analizar datos del entorno para actuar con autonomía en función de objetivos específicos. El Parlamento Europeo (2020) la describe como la capacidad de una máquina para adoptar funciones cognitivas propias del ser humano, tales como razonar, aprender, crear y planificar. En Francia, el Ministère de l’Éducation nationale, de l’Enseignement supérieur et de la Recherche (2025) la concibe como un sistema digital basado en algoritmos probabilísticos que emplea conjuntos de datos para generar resultados comparables con una actividad cognitiva humana. Este organismo distingue dos tipos principales de IA: la predictiva, cuando los modelos clasifican datos, anticipan riesgos o identifican tendencias, y la generativa, cuando los modelos producen nuevos contenidos como texto, imágenes, sonidos o videos.

Teniendo en cuenta el potencial de esta tecnología, así como las implicaciones éticas y sociales de su uso, diversos autores sostienen que toda la ciudadanía debería recibir formación en inteligencia artificial (Markus et al. 2024; Olari & Romeike, 2024; Stolpe & Hallström, 2024). En este sentido, se requiere una educación que permita a docentes y estudiantes comprender qué es la IA, cómo funciona, cuáles son sus sesgos y de qué modo interactuar con ella de manera crítica, ética y eficaz.

Desde esta perspectiva, la alfabetización en inteligencia artificial se presenta como una vía esencial para el desarrollo de competencias que faciliten aprovechar sus beneficios y mitigar sus riesgos en el ámbito educativo y social. Capelle (2024) la define como un conjunto de competencias que permite a las personas evaluar críticamente los sistemas de IA, así como comunicarse y colaborar de manera efectiva con ellos. Esta alfabetización se apoya en otras competencias incluidas en el Marco Europeo de Competencias Digitales, como la gestión de la información y los datos, configurando así un enfo-



que de multialfabetización donde convergen diversas alfabetizaciones interrelacionadas.

En el contexto francés, diversas investigaciones han abordado los cambios generados por la IA en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como las preocupaciones derivadas de su uso indiscriminado por parte del estudiantado. [Agulhon y Schoch \(2023\)](#) destacan las ventajas de *ChatGPT* para apoyar la redacción de trabajos académicos y otras tareas educativas, pero advierten sobre los riesgos relacionados con la fiabilidad y la calidad de las respuestas. Los autores subrayan la importancia de combinar el potencial de la IA con la experiencia humana para evitar la dependencia tecnológica y el debilitamiento del pensamiento crítico.

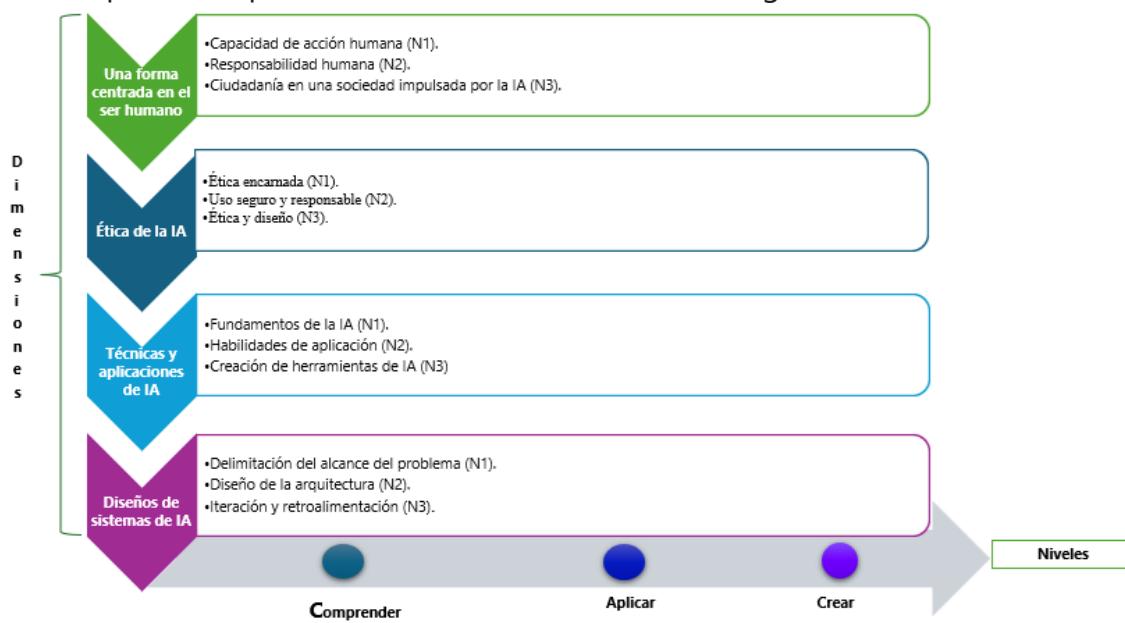
Por su parte, [Modolo \(2025\)](#) examina cómo la integración de la IA transforma la educación superior al redefinir los roles tradicionales de docentes y estudiantes. Desde una perspectiva crítica, plantea que esta tecnología actúa como una herramienta disruptiva capaz de modificar prácticas pedagógicas, generar nuevas dinámicas de poder y complejizar los procesos de evaluación del aprendizaje. De manera complementaria, [Devauchelle \(2025\)](#) analiza el impacto de la IA no solo en docentes y estudiantes, sino también en el personal responsable de la formación del profesorado. Según el autor, en Francia el uso de la IA sigue siendo limitado, circunscrito principalmente a la preparación de clases y tareas escolares, aunque se reconocen tanto su potencial como los desafíos éticos que implica.

Los estudios revisados coinciden en la necesidad de un marco de referencia que oriente la integración de la alfabetización en inteligencia artificial en la educación superior. En respuesta a ello, la [Unesco \(2025a\)](#) elaboró un Marco de competencias para estudiantes en materia de IA, que busca preparar al estudiantado para convertirse en ciudadanos responsables y creativos en la era digital, así como apoyar al profesorado en su incorporación pedagógica. Este documento define 12 competencias organizadas en cuatro dimensiones y tres niveles de progresión.

120

Figura 1

Marco de competencias para estudiantes en materia de inteligencia artificial.

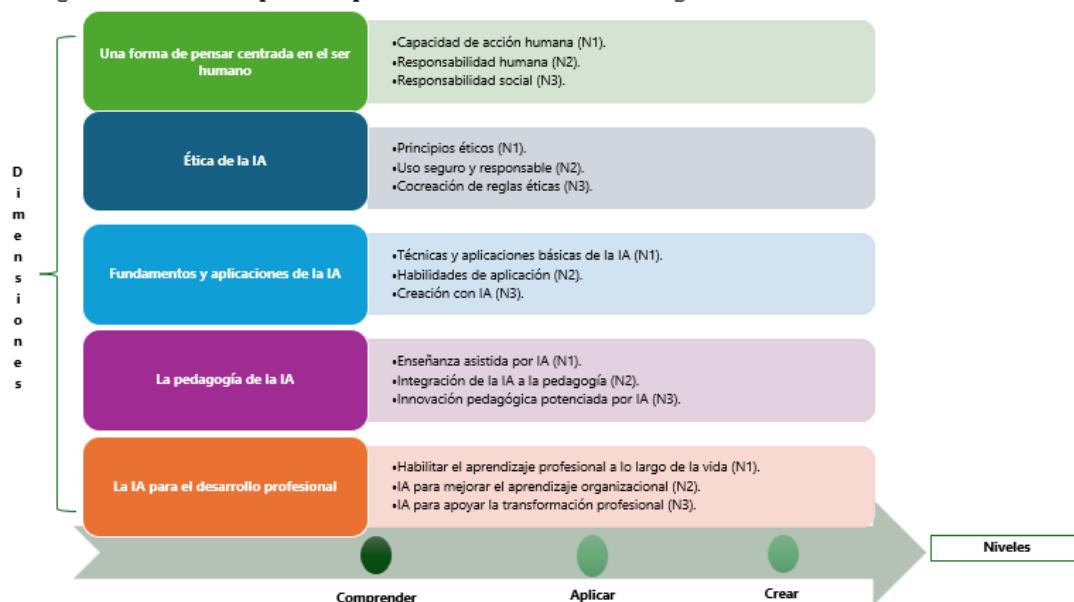


Nota: Elaboración propia a partir de la Unesco (2025a).

Asimismo, la [Unesco \(2025b\)](#) desarrolló el Marco de competencias en IA para docentes, orientado a quienes utilizan esta tecnología para potenciar el aprendizaje. Este marco, estructurado en 15 competencias distribuidas en cinco dimensiones y tres niveles, se fundamenta en principios como la protección de los derechos del profesorado y el fortalecimiento de la capacidad de acción humana, enfatizando que "el florecimiento humano debe seguir siendo el centro de la experiencia educativa. La tecnología no debe ni puede reemplazar a los docentes" (p. 14).

Figura 2

Marco de competencias para docentes en materia de inteligencia artificial.



Nota: Elaboración propia a partir de la [Unesco \(2025b\)](#).

En consonancia con este interés internacional, Francia ha desarrollado múltiples iniciativas para promover competencias en inteligencia artificial entre docentes y estudiantes, con el objetivo de fomentar un uso seguro, eficaz y ético de estas herramientas. Se han establecido principios y orientaciones para un uso responsable de la IA en todos los niveles educativos ([Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2025](#)), así como recursos prácticos para la enseñanza superior: cursos masivos en línea, manuales, herramientas digitales, portales nacionales, guías de buenas prácticas, experiencias experimentales y programas de formación institucional ([France Éducation International, s.f.; Université de Nantes, 2024](#)).

Estas acciones se complementan con iniciativas de financiación en el marco del programa *France 2030*, que destina 54 millones de euros a la transformación de empresas, instituciones educativas y centros de investigación. Entre los proyectos financiados se encuentra *AI DL – Data Literacy in the Age of AI for Education*, centrado en el uso crítico de la inteligencia artificial en la educación y su incorporación en las prácticas docentes ([Comisión Europea, 2025](#)). Además, Francia participa en proyectos europeos como Erasmus+, que promueven la alfabetización en IA en la educación superior.

La curación de contenidos digitales educativos como competencia clave

La curación de contenidos constituye un recurso eficaz frente a la sobrecarga informativa. Este concepto,



originado en los ámbitos del marketing, el periodismo y la comunicación, se ha incorporado progresivamente al contexto educativo. Según [Hernández et al. \(2022\)](#), la curación de contenidos en el trabajo docente universitario comprende la búsqueda, selección y difusión de información relevante para una asignatura, con el objetivo de facilitar el aprendizaje de los contenidos disciplinares. Para los estudiantes, esta práctica adquiere un rol esencial en la comprensión de un tema y en el trabajo colaborativo, ya que implica recopilar, seleccionar, organizar, editar y compartir información significativa ([Ramírez, 2024](#)).

De esta forma, la curación de contenidos abarca subprocesos como la recuperación, almacenamiento, organización, presentación y difusión de información digital. En un contexto en el que la inteligencia artificial ha multiplicado exponencialmente la producción y circulación de datos, la curación se configura como una competencia de filtrado y evaluación crítica, que permite distinguir entre información confiable y contenidos generados sin control de calidad, verificar fuentes y sesgos, y seleccionar recursos alineados con objetivos y necesidades informativas específicas. En consecuencia, se constituye como un acto de alfabetización informacional avanzada, imprescindible en entornos mediados por la inteligencia artificial.

Paralelamente, la inteligencia artificial puede potenciar el proceso de curación. Este enfoque ha sido explorado en periodismo, marketing y publicidad, donde se analiza la adopción de herramientas inteligentes para la creación de contenido personalizado, redefiniendo las prácticas tradicionales de comunicación ([La-Rosa et al., 2025](#)). [Codina y Lopezosa \(2024\)](#) muestran cómo las herramientas de IA pueden agilizar los procesos de curación en el periodismo y presentan buscadores con IA aplicables a contextos académicos ([Codina, 2023](#)).

122

Los hallazgos de estas investigaciones son transferibles a la educación superior, donde docentes y estudiantes pueden aplicar herramientas de IA en la curación de contenidos. En este nivel educativo, la gestión de información confiable para sustentar un argumento o desarrollar un punto de vista constituye una práctica habitual, que corresponde al proceso de curación, ya sea como parte de actividades de aprendizaje o de la preparación docente.

En la siguiente Tabla 1 se presentan herramientas de inteligencia artificial aplicables a cada fase del proceso de curación de contenidos, destacando que la IA no reemplaza la curación, sino que potencia su valor mediante la interpretación, contextualización y relectura ética de la información.

Tabla 1

Integración de herramientas de inteligencia artificial en las fases de la curación de contenidos.

Fase del proceso	Objetivo principal	Herramientas de IA recomendadas	Posibles usos por docentes/estudiantes
Búsqueda	Localizar información relevante y actualizada.	Perplexity AI, Elicit, Semantic Scholar (IA Search), Consensus	Formular preguntas en lenguaje natural o prompts específicos; identificar fuentes científicas relevantes; comparar evidencias o resultados de estudios.
Selección	Evaluar y filtrar la calidad de la información.	Scite.ai, Scholarcy, Research Rabbit, Explainpaper	Resumir artículos científicos; verificar si un estudio ha sido citado positiva o críticamente; comparar diferentes fuentes sobre un mismo tema.



Tabla 1 (Cont.)

Almacenamiento y organización	Clasificar, etiquetar y conservar contenidos curados.	Notion AI, Symbaloo AI Obsidian + plugins IA, Diigo IA	Guardar artículos y notas con metadatos automáticos; crear bases de conocimiento conectadas; etiquetar y relacionar conceptos clave.
Creación (con valor agregado)	Reinterpretar y contextualizar información curada; generar materiales educativos.	ChatGPT, Copilot, Claude, Gemini, Canva Magic Write, Gamma App, Notion AI. Su uso debe combinarse con las técnicas de curación de contenidos propuestas por Guallar (2021)	Redactar textos interpretativos y críticos; diseñar infografías, presentaciones o materiales didácticos; recontextualizar textos según el nivel del alumnado.
Difusión	Compartir los contenidos curados en entornos digitales o académicos	LinkedIn + IA, Medium, Substack con asistencia IA, Padlet, Wakelet, PearlTrees, Moodle con IA plugins	Publicar colecciones de recursos comentados; generar resúmenes automáticos o visualizaciones; crear repositorios o espacios de aprendizaje colaborativo.

Nota: Elaboración propia.

La mayoría de las herramientas identificadas cuentan con versiones gratuitas o académicas, lo que facilita su incorporación en proyectos universitarios sin requerir grandes inversiones. No obstante, las limitaciones de los planes *freemium* (cantidad de búsquedas, espacio de almacenamiento o funciones avanzadas) requieren un uso estratégico y consciente.

En Francia, las investigaciones sobre curación de contenidos en la educación superior son aún escasas, y hasta el momento de esta revisión no se registran estudios que la vinculen explícitamente con la inteligencia artificial o con la alfabetización en esta tecnología. Sin embargo, se identifican trabajos relevantes que aportan valiosa información a la comunidad académica, como [Knauf y Falgas \(2020\)](#), quienes integran la curación de contenidos en un curso de búsqueda y recuperación de información para estudiantes de máster en comunicación, y [Kemp \(2018\)](#), cuya tesis doctoral propone un sistema basado en servicios de curación y exploración de big data para facilitar la recuperación de información digital. Otros estudios significativos fueron excluidos del análisis por no cumplir los criterios de selección metodológicos.

En la era de la inteligencia artificial, la curación de contenidos digitales educativos se consolida como una competencia clave, no solo por su valor instrumental, sino también por su dimensión crítica. Docentes y estudiantes deben ser capaces de identificar y gestionar los riesgos asociados al uso intensivo de herramientas inteligentes, entre ellos la dependencia tecnológica, los sesgos algorítmicos y la intoxificación. Estos fenómenos amenazan la autonomía cognitiva y la calidad del aprendizaje, pero justifican la necesidad de fortalecer la curación como práctica reflexiva, asegurando la formación en cómo filtrar, contextualizar y transformar la información, reintroduciendo el juicio humano en un entorno cada vez más automatizado.

Intersección entre alfabetización en IA y curación de contenidos

La curación de contenidos ocupa una posición intermedia entre la alfabetización digital tradicional (búsqueda, uso y comunicación de información) y la alfabetización en inteligencia artificial (comprensión de cómo funcionan y se entrenan los sistemas de inteligencia artificial). Asimismo, enseña a formular preguntas, *prompts* o criterios de búsqueda de forma estratégica, implica interpretar resultados

123



de algoritmos, reconociendo su carácter no neutro y fomenta la responsabilidad ética en la selección y difusión de información generada por inteligencia artificial. En este sentido, la curación de contenidos puede entenderse como una práctica que desarrolla la evaluación crítica de los sistemas de inteligencia artificial.

Por otra parte, la curación de contenidos posibilita el ejercicio de la alfabetización en inteligencia artificial como parte del proceso de aprendizaje y producción de conocimiento. En ese contexto los docentes pueden diseñar entornos de aprendizaje personalizados basados en materiales filtrados, validados y adaptados con ayuda de *ChatGPT*, *Perplexity* o *Semantic Scholar*. Por su parte, los estudiantes se forman en la selección crítica de los resultados de motores de búsqueda o asistentes generativos, evaluando los más pertinentes para su aprendizaje y sus proyectos académicos.

La intersección entre alfabetización en inteligencia artificial y curación de contenidos redefine las competencias informacionales en la educación superior. Ya no se trata únicamente de acceder o comunicar información, sino de comprender las mediaciones algorítmicas que estructuran la producción y circulación del conocimiento. Desde esta perspectiva, el proceso de curación se convierte en un ejercicio metacognitivo: al interactuar con herramientas de inteligencia artificial, el usuario aprende a reflexionar sobre sus propios procesos de búsqueda, selección y creación, desarrollando una conciencia crítica sobre el papel de la tecnología en la construcción del saber.

124

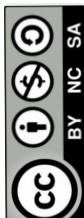
Integrar la curación de contenidos en la alfabetización en inteligencia artificial implica también repensar el rol ético y formativo de la universidad. Las instituciones pueden aprovechar las prácticas de curación para promover un uso responsable y transparente de la inteligencia artificial, fomentando la trazabilidad de las fuentes, la atribución de autoría y el respeto a la diversidad epistémica. De este modo, la curación deja de ser una práctica individual para transformarse en una competencia institucional que sostiene la integridad académica en entornos mediados por inteligencia artificial.

Esta convergencia entre alfabetización en inteligencia artificial y curación de contenidos abre la posibilidad, también, de transformar las prácticas pedagógicas. En lugar de centrarse únicamente en la transmisión de información, el docente puede orientar a los estudiantes hacia la construcción colaborativa de conocimientos, mediante la interpretación crítica de resultados generados por inteligencia artificial. La curación, en este contexto, actúa como un puente entre la comprensión técnica de la inteligencia artificial y su aplicación reflexiva en contextos de aprendizaje reales.

Desafíos de la alfabetización en IA en el contexto de la educación superior francesa

En Francia, el despliegue de la alfabetización en inteligencia artificial enfrenta varios obstáculos estructurales. Uno de los principales es la brecha digital, evidenciada por el *Conseil économique, social et environnemental (CESE)*, que alerta que aproximadamente un tercio de la población se siente alejado de las tecnologías digitales, incluyendo jóvenes y habitantes de zonas con acceso limitado a Internet (Meyer & Tordeux, 2025). Además, informes de la OECD sobre fractura digital en la educación señalan desigualdades en conectividad, recursos digitales disponibles y competencias, que impiden a todos los estudiantes el acceso equitativo a prácticas educativas mediadas por inteligencia artificial (Burns & Gottschalk, 2019; OECD, 2023).

En segundo lugar, la formación de docentes y estudiantes resulta insuficiente para responder a los retos emergentes. Un informe de la Comisión de asuntos económicos presentado al Senado francés señala que la oferta formativa en IA es modesta, tanto en el sistema de formación inicial como en el



continuo, y que los programas existentes no cubren adecuadamente la dimensión ética, técnica y pedagógica de la inteligencia artificial (Hoffman & Golliot, 2024). No obstante, proyectos como AI4T tratan de llenar ese vacío mediante manuales abiertos y MOOC destinados a profesores, pero su escala todavía es limitada para impactar a todo el sistema educativo superior.

Finalmente, existe una necesidad clara de políticas educativas integradas que inserten la alfabetización en inteligencia artificial y la curación de contenidos dentro de los currículos universitarios. Los marcos para el uso de la IA en la educación, establecidos por la Unesco y el Ministerio de la educación nacional, la enseñanza superior y la investigación en Francia, establecen principios y orientaciones para el uso responsable de la inteligencia artificial. Si bien estos documentos son el resultado de un amplio estudio internacional y nacional, se considera pertinente pasar de los principios a la implementación práctica en módulos curriculares concretos.

Asimismo, el informe sobre la inteligencia artificial en la educación superior presentado por el ministro encargado de la educación superior y la investigación identifica varias acciones prioritarias para transformar las universidades francesas en agentes activos de este cambio, incluyendo la estructuración institucional, la formación docente especializada, y la apropiación social del conocimiento en inteligencia artificial.

Conclusiones

La revisión realizada permite constatar que la alfabetización en inteligencia artificial se configura como un nuevo eje de competencia digital en la educación superior. Más allá de la adquisición instrumental de habilidades tecnológicas, implica la comprensión de cómo se diseñan, entrenan y operan los sistemas de inteligencia artificial, así como la capacidad de analizar críticamente su impacto en los procesos de producción y circulación del conocimiento. Su relevancia no solo radica en el dominio técnico, sino en el desarrollo de una conciencia ética y crítica que permita a docentes y estudiantes actuar como ciudadanos informados en entornos mediados por algoritmos.

125

En este marco, la curación de contenidos digitales educativos emerge como una competencia clave y complementaria a la alfabetización en inteligencia artificial. Lejos de ser una tarea meramente técnica, la curación constituye una práctica cognitiva y pedagógica que involucra la búsqueda, selección, evaluación, contextualización y difusión ética de información. En la era de la inteligencia artificial, esta práctica adquiere una nueva dimensión: permite filtrar la sobreabundancia informativa, identificar sesgos algorítmicos y agregar valor mediante la interpretación humana, contribuyendo así a la formación de un pensamiento crítico y autónomo.

La intersección entre alfabetización en inteligencia artificial y curación de contenidos configura un espacio de aprendizaje activo en el que la interacción con herramientas inteligentes se convierte en una oportunidad formativa. Cuando el docente utiliza la inteligencia artificial para diseñar materiales personalizados o el estudiante aprende a formular *prompts* y evaluar los resultados generados por sistemas automatizados, ambos ejercitan una alfabetización práctica, situada y crítica. Esta convergencia redefine la función pedagógica: los actores educativos dejan de ser consumidores pasivos de información para transformarse en curadores y creadores reflexivos de conocimiento, conscientes de las mediaciones tecnológicas que intervienen en su construcción.

En el contexto francés, la inteligencia artificial muestra avances y desafíos significativos. Francia cuenta con una base institucional sólida como planes ministeriales, marcos de uso de la inteligencia artificial



y proyectos de innovación como AI4T, que buscan orientar la integración de la inteligencia artificial en el sistema educativo. No obstante, persisten brechas digitales, desigualdades de acceso y déficits en la formación docente y estudiantil, que limitan una apropiación crítica y equitativa de estas tecnologías. Los informes institucionales abordados, subrayan la urgencia de articular políticas públicas que integren la alfabetización en inteligencia artificial dentro de los currículos universitarios, garantizando que su enseñanza no se limite a competencias técnicas, sino que incorpore dimensiones éticas, epistemológicas y pedagógicas.

En conjunto, los resultados de esta pesquisa sugieren que la alfabetización en inteligencia artificial, comprendida desde la práctica de la curación de contenidos, puede convertirse en un eje transformador para la educación superior. Integrar ambas competencias en la formación de docentes y estudiantes favorecería el desarrollo de una ciudadanía académica crítica, capaz de usar la inteligencia artificial no como sustituto del pensamiento humano, sino como instrumento para potenciar la comprensión, la creatividad y la responsabilidad en la construcción colectiva del conocimiento.

Privacidad: No aplica.

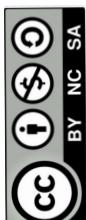
Financiación: Este trabajo no ha recibido ningún tipo de financiamiento.

Declaración sobre uso de inteligencia artificial: La autora del presente artículo declara que no ha empleado Inteligencia Artificial en su elaboración.

Referencias

126

- Agulhon, S. y Schoch, P. (2023). ChatGPT et l'éducation : révolution numérique ou dépendance excessive à l'IA ? En F. Guénot (Ed), L'IA éducative. *L'intelligence artificielle dans l'Enseignement* (117-123). Studyrama/Bréal. <https://hal.science/hal-04260498v1>
- Alwaqdani, M. (2025). Investigating teacher's perceptions of artificial intelligence tools in education: potential and difficulties. *Education and Information Technologies*, 30, 2737-2755. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12903-9>
- Bidan, M. y Lebraty, J.F. (2024). Enseignants-chercheurs et ChatGPT4 : un chapitre récursif. En F. Chevalier et C. Fournier (Eds), *Pratiques pédagogiques innovantes : Construire la pédagogie de demain* (333-345). EMS Éditions. <https://doi.org/10.3917/ems.cheva.2024.02.0333>
- Bolaño-García, M. y Duarte-Acosta, N. (2024). Una revisión sistemática del uso de la inteligencia artificial en la educación. *Revista Colombiana de Cirugía*, 39(1), 51-63. <https://doi.org/10.30944/20117582.2365>
- Burns, T. y Gottschalk, F. (2019). Educating 21st Century Children: Emotional Well-being in the Digital Age. *Educational Research and Innovation*, Editorial OECD, <https://doi.org/10.1787/b7f33425-en>
- Calle, S. E. (2023). Diseños de investigación cualitativa y cuantitativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria*, 7(4), 1865-1879. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7016
- Capelle, C. (2024). *Littératie des données et intelligence artificielle : quelle traduction des politiques publiques dans l'offre de formation des enseignants ?* [Ponencia]. EUTIC 2024, Générations numériques : complexité, controverses, et défis, Ténérife, îles Canarias. <https://hal.science/hal-04748083v1>



- Codina, Ll. (2023). Buscadores alternativos a Google con IA generativa: análisis de You.com, *Perplexity AI* y *Bing Cha*. *Infonomy*, 1(1), 1-21. <https://doi.org/10.3145/infonomy.23.002>
- Codina, Ll. y Lopezosa, C. (2024). Curación de contenidos en periodismo: características generales y uso de buscadores con inteligencia artificial. En F. Murcia-Verdú, R. Ramos-Antón, (Eds), *La inteligencia artificial y la transformación del periodismo. Narrativas, aplicaciones y herramientas* (157-178). Salamanca: Comunicación Social Ediciones. <https://www.comunicacionsocial.es/media/comunicacionsocial/files/book-attachment-9183.pdf>
- Commission européenne (2025a). *Approche européenne de l'intelligence artificielle*. Commission européenne. <https://digital-strategy.ec.europa.eu/es/policies/european-approach-artificial-intelligence>
- Commission européenne (2025b). France : De nouveaux outils pour l'enseignement grâce à l'intelligence artificielle. *Eurydice, Commission européenne*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/news/france-new-tools-teaching-thanks-artificial-intelligence>
- Devauchelle, B. (2025). Les enseignants, les formateurs et les cadres éducatifs français face à l'intelligence artificielle. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 4. <https://doi.org/10.4000/146vm>
- France Education International (sf). *AI DL - Data Literacy in the Age of AI for Education*, <https://www.france-education-international.fr/expertises/cooperation-education/projets/ai-dl-data-literacy-age-ai-education>
- Gómez, L.. E., Fernando, N. D., Aponte, M. G., y Betancourt, B. L.A. (2014). Metodología para la revisión bibliográfica y la gestión de información de temas científicos, a través de su estructuración y sistematización. *DYNA*, 81(184), 158-163. <https://doi.org/10.15446/dyna.v81n184.37066>
- Guallar, J. (9 de mayo 2021). *Técnicas de curación de contenidos. Los Content Curators*. <http://www.loscontentcurators.com/category/guia-basica-de-curacion/>
- Hoffman, E. y Golliot, A. (2024). *Les effets de l'intelligence artificielle sur l'activité économique et la compétitivité des entreprises françaises*. Assemblée Nationale, Commission des affaires économiques. Présidence de l'Assemblée nationale, https://www.assemblee-nationale.fr/dyn/17/rapports/cion-eco/l17b1862_rapport-information
- Kemp, G. (2018). *CURARE : curating and managing big data collections on the cloud* [Tesis doctoral, Université de Lyon]. HAL Science ouverte. <https://hal.science/tel-02058604v1>
- Knauf, A. y Falgas, J. (2020). Les enjeux de l'hybridation pour l'apprentissage coactif. *Distances et Médiations des Savoirs*, 30. <https://doi.org/10.4000/dms.5073>
- La Rosa, L., Ortega, F. E., y Perlado, M. (2025). Inteligencia Artificial en el periodismo, el marketing y la publicidad: una revisión sistemática de la literatura. *Espejo de Monografías de Comunicación Social*, (36), 33-53. <https://doi.org/10.52495/c2.emcs.36.p114>
- Lim, W. M. (2024). What Is Qualitative Research? An Overview and Guidelines. *Australasian Marketing Journal*, 33(2), 199-229. <https://doi.org/10.1177/14413582241264619>



Many, H., Shvetsova, M., y Forestier, G. (2024). Transformation numérique : comment enseigner (avec) l'IA générative dans l'enseignement supérieur ? Études & Pédagogies, 161-175. <https://doi.org/10.20870/eep.2024.8100>

Meyer, E. y Tordeux, M. (2025). Pour une intelligence artificielle au service de l'intérêt général. Editorial Conseil économique, social et environnemental, <https://www.lecese.fr/travaux-publies/pour-une-intelligence-artificielle-au-service-de-linteret-general>

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2025). L'IA en éducation : Cadre d'usage. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, <https://www.education.gouv.fr/media/227697/download>

Modolo, L. (2025). L'intelligence artificielle, une opportunité pour l'enseignement supérieur ?. Management et Datascience, 9(1). <https://doi.org/10.36863/mds.a.42627>

Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unesco (2019). Consensus de Beijing sur l'intelligence artificielle et l'éducation. International Conference on Artificial Intelligence and Education, Unesco, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368303>

Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unesco (2024a) Qué debe saber acerca de los nuevos marcos de competencias en materia de IA de la Unesco para estudiantes y docentes. Unesco Inteligencia artificial. Recuperado de <https://www.unesco.org/es/articles/que-debe-saber-acerca-de-los-nuevos-marcos-de-competencias-en-materia-de-ia-de-la-unesco-para?hub=32618>

128

Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unesco. (2024b). De qué hablamos, cuando hablamos de inteligencia artificial?. Unesco Office Montevideo and Regional Bureau for Science in Latin America and the Caribbean, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Editorial Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/search/0a892879-3bc2-4ac3-9dc4-74544f315a85>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2025a) AI competency framework for teachers. Editorial Unesco <https://doi.org/10.54675/AQKZ9414>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (2025b). AI competency framework for students. Editorial Unesco, <https://doi.org/10.54675/JKJB9835>

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, OECD (2023). Shaping Digital Education: Enabling Factors for Quality. Equity and Efficiency, Editorial OECD, <https://doi.org/10.1787/bac4dc9f-en>

Parlement européen (2020). Intelligence artificielle : définition et utilisation. Parlement européen. <https://www.europarl.europa.eu/topics/fr/article/20200827STO85804/intelligence-artificielle-de-definition-et-utilisation>

Pascal, F., Taddei, F., de Falco, M., y Gallié, E.P. (2025). IA et Enseignement Supérieur : formation, structuration et appropriation par la société. Ministère chargé de l'Enseignement supérieur et de la Recherche,



<https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/sites/default/files/2025-07/rapport-intelligence-artificielle-et-enseignement-sup-rieur-formation-structuration-et-appropriation-par-la-soci-t--37540.pdf>

Ramirez, J. M. (2024). *Curación de contenidos comunicativos y aprendizaje colaborativo*. [Tesis de pre grado, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. <https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/11749>

Stolpe, K. y Hallström, J. (2024). Artificial intelligence literacy for technology education. *Computers and Education Open*, 6, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100159>

Susanto, P., Yuntina, L., Saribanon, E., Soehaditama, J., y Liana, E. (2024). Qualitative Method Concepts: Literature Review, Focus Group Discussion, Ethnography and Grounded Theory. *Siber Journal of Advanced Multidisciplinary*, 2(2), 262-275. <https://doi.org/10.38035/sjam.v2i2.207>

Université de Nantes (2024). *Les IA en éducation et formation : actions et ressources*. Université de Nantes. <https://www.univ-nantes.fr/universite/vision-strategie-et-grands-projets/des-usages-delia-en-education-et-formation>

Fecha de recepción del artículo: 27 de junio de 2025

Fecha de aceptación del artículo: 1 de agosto de 2025

Fecha de aprobación para maquetación: 15 de agosto de 2025

Fecha de publicación: 10 de enero de 2026

Notas sobre la autora

* Thais Raquel Hernández-Campillo es Profesora en el Departamento de Multimedia y Profesiones de Internet, Instituto Universitario de Tecnología de Blois, Universidad de Tours, Francia. Investigadora en el laboratorio de Prácticas y Recursos de Información y Mediación (EA 7503), Instituto Universitario de Tecnología de Tours, Universidad de Tours, Francia. Email: thais.hernandez@univ-tours.fr



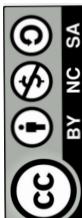
Anexo

Anexo 1

Publicaciones académicas sobre curación de contenidos y alfabetización en inteligencia artificial incluidos en la revisión

Autor / Año	País o contexto	Tipo de estudio	Objetivo	Hallazgos o aportes clave	Relevancia para la revisión
Stolpe y Hallström (2024)	Suecia / Europa	Teórico	Analizar y discutir críticamente los componentes de la alfabetización en IA en relación con la alfabetización tecnológica.	La alfabetización en IA integra conocimientos científicos-tecnológicos y comprensión socioética. Se propone un marco conceptual de alfabetización en IA.	Fundamenta la necesidad de alfabetización en IA.
Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2024)	Francia	Teórico	Proporcionar un marco para el uso y la comprensión de la IA en la educación conforme a principios éticos, legales y ambientales.	Define objetivos, principios, obligaciones y directrices éticas para el uso educativo de la IA.	Conceptualización y desafíos de la alfabetización en IA en Francia.
Markus, Pfister, Carolus, Hotho y Wienrich (2024)	Alemania Europa	Teórico	Diseñar formaciones en línea para mejorar la comprensión de la IA en relación con los asistentes virtuales..	Incremento en la comprensión y el uso crítico de la IA, así como actitudes positivas hacia los asistentes virtuales.	Refuerza la necesidad de alfabetización en IA.
Olari y Rommelfange (2024)	Alemania Europa	Mixto	Facilitar que los estudiantes comprendan el funcionamiento de los sistemas de IA.	Compendio de conceptos clave para diseñar planes de aprendizaje sobre IA.	Propone competencias conceptuales para la alfabetización en IA.
Capelle (2024)	Francia	Empírico	Analizar la relación entre alfabetización en datos y alfabetización en IA en la formación docente.	Identifica la alfabetización en datos como componente esencial de la alfabetización en IA.	Competencias necesarias para docentes y estudiantes.
Unesco (2025a)	Internacional	Teórico	Definir los conocimientos, habilidades y valores que los docentes deben dominar en la era de la IA.	Marco de competencias en materia de IA para docentes.	Referente central sobre alfabetización en IA y docencia.

130

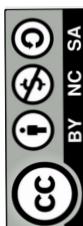


Unesco (2025b)	Internacional	Teórico	Examinar beneficios y desafíos de ChatGPT en la educación superior.	Uso racional de ChatGPT; riesgos vinculados con la fiabilidad de la información.	Beneficios y desafíos del uso de IA en la educación superior.
Agulhon & Schoch (2023)	Francia	Teórico	Examinar beneficios y desafíos de ChatGPT en la educación superior.	Uso racional de ChatGPT; riesgos vinculados con la fiabilidad de la información.	Beneficios y desafíos del uso de IA en la educación superior.
Modolo (2025)	Marruecos, República Democrática del Congo y Camerún.	Empírio	Analizar cómo la IA transforma la educación superior y sus implicaciones sociales.	Redefinición de roles docentes y estudiantiles; desigualdades en el acceso a la IA.	Cambios y desafíos derivados de la IA en la educación superior.
Devauchelle (2025)	Francia	Teórico	Explorar el impacto de la IA en la enseñanza y la formación docente.	Tensiones y percepciones del profesorado francés ante la integración de la IA.	Retos e impacto de la IA en la educación superior francesa.
France Éducation International (s.f)	Francia	Teórico	Promover la alfabetización en datos y el uso crítico de la IA en la educación.	Proyecto "AI-DL: Data Literacy in the Age of AI for Education".	Iniciativas de alfabetización en IA en Francia.
Universidad de Nantes (2024)	Francia	Práctico	Ofrecer recursos formativos sobre IA para docentes universitarios.	Recursos, eventos, artículos, cursos y herramientas de formación.	Recursos institucionales para la alfabetización docente.
Comisión Europea (2025)	Francia Europa	Teórico	Presentar proyectos impulsados por Francia en materia de IA educativa.	Financiación de proyectos de innovación y formación en IA.	Apoyo financiero e institucional a la alfabetización en IA.
Hernández, Hernández, Legañoa y Campillo (2022)	Internacional	Teórico	Analizar la inserción de la curación de contenidos en las competencias informacionales docentes.	La curación de contenidos se confirma como competencia informacional que fortalece la alfabetización digital del profesorado.	Curación de contenidos como competencia clave docente.
Ramírez (2024)	Internacional	empiricos	Examinar los beneficios de la curación de contenidos en el aprendizaje colaborativo.	Implementación de la curación de contenidos en el aprendizaje colaborativo de estudiantes.	Curación de contenidos como competencia clave estudiantil.



132

La-Rosa, L., Ortega-Fernández & Perlado (2025)	España/ Europa	Empírico	Analizar la producción científica sobre IA generativa en periodismo, marketing y publicidad.	Predominio del marketing en publicaciones; España lidera la investigación en IA aplicada al periodismo.	Aplicación de la IA en la curación y personalización de contenidos.
Codina y Lopezosa (2024)	España/ Europa	Teórico	Demostrar la aplicación de herramientas de IA en las fases de la curación de contenidos.	Identificación de buscadores y prompts para procesos de curación digital.	Integración de la IA en las fases de la curación de contenidos.
Codina (2023)	España Europa	Empírico	Análisis comparativo de buscadores alternativos a Google con inteligencia artificial generativa.	Características generales de los tipos de buscadores. Análisis funcional y de interfaz de buscadores; recomendaciones de uso académico.	Herramientas de IA aplicadas a la curación de información.
Knauf y Falgas (2020)	Francia	Empírico	Fortalecer competencias digitales mediante curación y gestión de información.	Experimentos con estudiantes de máster en comunicación sobre monitoreo de contenidos digitales.	Intersección entre alfabetización en IA y curación de contenidos,
Kemp (2018)	Francia	Empírico	Proponer un sistema basado en servicios para curar y explorar big data.	Modelo "CURARE" para exploración y extracción de información mediante análisis de datos.	Curación de contenidos en la educación superior de Francia.



Anexo 2

Guía temática de la revisión bibliográfica documental

1. La alfabetización en inteligencia artificial en la educación superior.
 - 1.1. Contexto europeo.
 - 1.2. Concepto y relevancia.
 - 1.3. Competencias necesarias para docentes y estudiantes (marcos y propuestas teóricas).
 - 1.4. Iniciativas recientes en Europa y Francia (programas estatales, universidades, políticas).
2. La curación de contenidos como competencia clave.
 - 2.1. Definición y fases.
 - 2.2. Integración de la IA en las fases de la curación de contenidos: utilización de herramientas.
 - 2.3. Riesgos: dependencia, sesgos, infoxicación.
 - 2.4. Inserción en la formación de docentes y estudiantes universitarios.
3. Intersección entre alfabetización en IA y curación de contenidos.
 - 3.1. Enfoque conceptual: la curación como puente entre alfabetización digital y alfabetización en IA.
 - 3.2. Enfoque práctico-pedagógico: cómo docentes y estudiantes ejercitan esa alfabetización.
 - 3.3. Enfoque epistemológico o formativo: ¿por qué esta intersección redefine la competencia informacional en la educación superior?
 - 3.4. Enfoque institucional o ético: ¿cómo la curación de contenidos puede integrarse en políticas o estrategias universitarias de alfabetización en IA?
4. Desafíos de la alfabetización en IA en el contexto de la educación superior en Francia.
 - 4.1. Brecha digital y desigualdades de acceso.
 - 4.2. Formación insuficiente de docentes en IA y curación.
 - 4.3. Necesidad de políticas educativas que integren la curación de contenidos y la alfabetización en IA en los currículos.

133



Paradigma de la Educación escolar: Una reflexión sobre el acceso de los niños a la educación primaria en Angola

Paradigm of school education: A reflection on children's access to primary education in Angola



Mário Adelino Miranda Guedes*

Investigador auxiliar del Centro de Estudios e Investigación Científica del ISIA – Instituto Superior Politécnico Internacional de Angola, Luanda.

Resumen

El acceso universal a la educación implica que todas las personas tengan igualdad de oportunidades educativas, sin distinción de clase social, raza, género, sexualidad, origen étnico o discapacidad. Este estudio reflexiona sobre los factores que afectan el acceso a la educación primaria en Angola, mediante una investigación bibliográfica, documental, exploratoria y con enfoque cualitativo. Los resultados muestran una discrepancia entre los valores establecidos en la Constitución angoleña y en los tratados internacionales sobre educación, y su efectiva implementación. Se destaca que el 22% de los niños en edad escolar no asisten a la escuela. Entre los principales factores que limitan el acceso se encuentran las condiciones socioeconómicas, la ubicación geográfica, los problemas de salud e higiene, el trabajo infantil y el embarazo precoz, especialmente en zonas rurales. Se recomienda realizar nuevas investigaciones para comparar resultados y generar aportes científicos que contribuyan a mejorar el acceso educativo en el país.

Palabras clave: Acceso, Educación primaria, Angola, Factores.

Abstract

Universal access to education means that all individuals have equal educational opportunities, regardless of social class, race, gender, sexuality, ethnic origin, or physical or mental disability. This study reflects on the factors that affect access to primary education in Angola, through a bibliographic, documentary, exploratory, and qualitative approach. The results reveal a discrepancy between the values established in the Angolan Constitution and international educational treaties, and their effective implementation. It is noted that 22% of school-aged children do not attend school. The main factors limiting access include socioeconomic conditions, geographic location, health and hygiene problems, child labor, and early pregnancy, especially in rural areas. Further research is recommended to compare findings and generate new scientific contributions aimed at improving educational access in the country.

Keywords: Access, Primary education, Angola, Factors.

135

Cómo citar este artículo (APA): Miranda, G. M. A.. (2026). Paradigma de la educación escolar: Una reflexión sobre el acceso de los niños a la educación primaria en Angola. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 7(13), 135-141. <https://doi.org/10.59654/4gbrg727>



Introducción

La educación es el acto de educar, de instruir, disciplinar. Educación significa el medio en que los hábitos, costumbres y valores de una comunidad son transferidos de una generación a la siguiente (Adolfo, 2014).

Según Queiroz (2025), haciendo referencia a la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en su artículo 26, corroborado por la legislación angoleña, en la Ley nº 162/23 que atribuye la obligatoriedad y gratuitad de la educación primaria para todos, independientemente de la edad, por lo que la persona puede tener acceso a la educación y a la alfabetización, revocando las leyes nº 32/20 y 17/16. El acceso universal a la educación es la capacidad de que todas las personas tengan igualdad de oportunidades en la educación, independientemente de su clase social, raza, género, sexualidad, origen étnico o discapacidad física y mental. Este acceso amplía los horizontes, transforma vidas, permite desarrollar el pensamiento crítico y moral.

De acuerdo con Nobre (2022), es por medio del conocimiento que el individuo impulsa su vida, orienta su trayectoria, desarrolla valores éticos y ejerce plenamente su ciudadanía, comprendiendo sus derechos y deberes. Los principales indicadores de la educación primaria son: el promedio del número de alumnos por clase; el promedio de horas-clase diarias, la tasa de distorsión edad-escolaridad, el porcentaje de docentes con curso superior, la adecuación de la formación docente, la regularidad del cuerpo docente, el esfuerzo docente y la complejidad de la gestión escolar.

136

En Angola, la escuela pública, que debería constituirse como el principal instrumento de democratización de la enseñanza, enfrenta serias limitaciones estructurales, financieras y humanas. Asociado a estos hechos, se suman la insuficiencia de infraestructuras, la escasez de docentes calificados y la inadecuación de los recursos didácticos (Santana, 2025).

Así, de acuerdo con lo estipulado en el punto 1 del artículo 2 de la Ley de Bases del Sistema de Educación y Enseñanza (Ley 17/16) del 7 de octubre, modificada por la Ley 32/20 del 12 de agosto, la educación es un proceso planificado y sistematizado de enseñanza y aprendizaje que busca preparar de forma integral al individuo para las exigencias de la vida individual y colectiva, y se desarrolla en la convivencia humana, a fin de enfrentar los principales desafíos de la sociedad, especialmente en la consolidación de la paz y la unidad nacional, y la promoción y protección de los derechos de la persona humana, del ambiente, así como del proceso de desarrollo científico, tecnológico, social y cultural del país (Chikela, 2019).

Para Adolfo (2015), la enseñanza en Angola tuvo su inicio en los siglos XVI, XVII y XVIII, mucho antes de que el actual territorio constituyera una unidad, durante la presencia del Reino del Kongo. En el marco de las políticas de reconstrucción y desarrollo del gobierno angoleño, la educación asume una importancia crucial, constituyendo un vector estratégico en la lucha contra la pobreza y el analfabetismo, la promoción de la salud, y la reducción de las desigualdades sociales y de género.

En lo que respecta al acceso a la enseñanza, el recurso a la enseñanza privada en Angola dejó de ser un privilegio y pasó a ser una necesidad, debido a la incapacidad del sistema público de absorber a la población estudiantil en sus actuales 8.137 escuelas públicas de enseñanza general. Incluso las poblaciones de bajos ingresos se ven obligadas a matricular a sus hijos en escuelas privadas, donde muchas veces el acceso se ve limitado por la incapacidad de los padres de continuar pagando las mensualidades de sus educandos. Las desigualdades en el acceso escolar son sustanciales entre los



medios urbano y rural. La tasa neta de asistencia a la educación primaria es del 78% en el medio urbano y del 59% en el medio rural ([Chilumbo, 2019](#)).

Según [Paxe \(2019\)](#), Angola posee actualmente 103.599 aulas, de las cuales 61% corresponden a escuelas públicas, 33% a escuelas bajo asociaciones público-privadas y 6% a escuelas privadas, agrupadas en 13.238 instituciones. En relación con el acceso a la enseñanza, el 22% de los niños en edad escolar están fuera del sistema educativo. Solo el 11% de los niños entre 3 y 5 años tiene acceso a la educación preescolar ([Unicef, 2025](#)).

Con esta investigación se pretende realizar una incursión bibliográfica en torno al acceso a la educación primaria en Angola, un país situado en África Subsahariana, así como señalar los factores que interfieren en la elevada exclusión de niños del sistema público educativo, presentando sugerencias que puedan mitigar tales efectos.

Materiales y método

La investigación es bibliográfica, exploratoria y documental, con un enfoque cualitativo, en la cual se buscó evaluar aspectos relacionados con el acceso a la educación primaria en Angola, con base en el análisis de documentos y datos presentes en las fuentes mencionadas. La investigación bibliográfica es aquella que se realiza a partir de los registros disponibles, derivados de investigaciones anteriores, en documentos impresos como libros, artículos, tesis, decretos-ley, etc. ([Siena et al., 2024](#)).

Los criterios de inclusión de los trabajos seleccionados para esta investigación fueron la actualidad del estudio, la pertinencia del tema abordado, la relevancia del problema y la viabilidad para obtener los contenidos presentes en ellos. Se excluyeron todas las publicaciones, artículos y periódicos que no reunieron los supuestos establecidos en los criterios de inclusión. Las variables utilizadas en este estudio fueron todas cualitativas. Los resultados de la investigación fueron analizados cualitativamente. Las limitaciones éticas de este estudio se consignaron en el cruce de datos presentes en los estudios, particularmente de autores angoleños, y en los presupuestos de los diversos decretos-ley que tratan sobre la materia abordada.

137

Resultados y discusión

La educación es un hecho social que, en principio, tiene la función de socializar e integrar generaciones. En lo que respecta al acceso a la educación primaria, sus objetivos permiten que los alumnos obtengan la alfabetización y la aritmética básicas, así como conocimientos elementales de Ciencias, Geografía, Historia, Matemática y otras Ciencias Sociales, siendo que la prioridad relativa a su enseñanza constituye asuntos de intensos debates políticos y pedagógicos.

Desde la perspectiva de [Santana \(2025\)](#), el acceso a la educación es favorecido por factores ambientales, económicos, sociales, afectivos, psicológicos, emocionales y familiares. En el contexto angoleño, el principal problema inherente al acceso a la educación primaria está intrínsecamente ligado a la escasez de infraestructuras escolares, a pesar de reconocerse los esfuerzos del Estado en la expansión de la red escolar y la masificación de la enseñanza no solo en la primaria, sino también en otros sub-sistemas. A este factor se suman otros, tales como los de orden socioeconómico, geográfico, problemas de salud e higiene, trabajo infantil y embarazo precoz, que es un motivo preocupante que estimula el abandono escolar, especialmente en zonas rurales.

Realizando un estudio comparado entre la Constitución de Angola y la reciente Ley de Bases del Sis-



tema de Educación y Enseñanza (Ley n.º 17/16) de 10 de octubre, conforme cita [Chikela \(2019\)](#), se puede constatar un desfase entre el ideal y la praxis educativa en su cotidianidad; es decir, a pesar de existir una legislación sustentada en programas concebidos para favorecer y viabilizar el fácil e inalienable acceso de un mayor número de niños a la educación primaria, la práctica diaria y lo que se observa al inicio de cada año lectivo contradicen esta buena voluntad del Estado.

Debe igualmente recordarse que, en el contexto angoleño, el conflicto armado que el país vivió durante casi tres décadas provocó un éxodo poblacional hacia las grandes ciudades, haciendo que un gran número de personas se aglomerara en ellas, aumentando de manera alarmante el esfuerzo del Estado en la oferta formativa, la cual, en la mayoría de las ocasiones, no ha sido proporcional a este fenómeno.

Como se puede observar, existe cierta coincidencia entre los factores universales y la realidad local, lo que puede estar intrínsecamente asociado a la situación socioeconómica y política de cada región o espacio geográfico. Sin embargo, el estudio de [David \(2022\)](#) sobre la desigualdad social y los procesos de enseñanza y aprendizaje de niños de la Educación Infantil enfatiza los factores ligados al acceso escolar, tales como la desigualdad social, económica, racial y de género; las interacciones entre niños y educadores; los espacios materiales y mobiliarios; la formación y condiciones de trabajo; y la cooperación entre la escuela y la familia.

138

Esta reflexión es corroborada por [Chilumbo \(2019\)](#), quien, en su estudio sobre el sistema educativo angoleño y su adecuación al contexto cultural de las zonas rurales de Huambo, Angola, consideró que la enseñanza es muy débil, ya que carece de varias reflexiones en la aplicación de las políticas públicas señaladas en los factores sociales, económicos y geográficos. Esto ha llevado a que las familias prioricen la obtención de alimentos y, como consecuencia, los niños acudan a la escuela con apariencia triste y desnutrida, lo que requiere cierto grado de flexibilidad pedagógica local para enfrentar las carencias identificadas en su cotidianidad profesional.

La situación de acceso de los niños a la educación primaria en Angola, desde la perspectiva de [Chikela \(2019\)](#), requiere reformas urgentes para reducir significativamente esta dificultad, tales como un ambiente familiar de apoyo, donde los padres se involucren en la educación de sus hijos; una salud física y mental adecuada del alumno; la calidad de la enseñanza ofrecida por las escuelas; y unas infraestructuras escolares accesibles. Otros factores importantes incluyen el apoyo económico y social, profesores calificados y una cultura escolar positiva que incentive el aprendizaje.

Los elementos mencionados por el autor son corroborados por [Luís \(2021\)](#), quien, en su estudio sobre el acceso a la educación en Angola, señala que el acceso a la enseñanza continúa siendo una prioridad del Estado, independientemente de las circunstancias. Por tanto, los Estados deben estimular, en el marco de sus políticas públicas, todas las condiciones que faciliten la adhesión y el acceso a la enseñanza pública, destacando que el acceso a la educación primaria es un derecho subjetivo de todo ciudadano, por lo que merece y requiere el debido respeto.

De acuerdo con el informe del [Instituto Nacional de Estadística \(2025\)](#), divulgado el 25 de noviembre de este año, en el marco de la presentación de los resultados del censo poblacional y de vivienda realizado en 2024, existen en Angola cinco millones de niños en edad escolar fuera del sistema educativo, lo que corresponde al 22% del total de niños angoleños en esta franja etaria. Por lo tanto, se llama la atención sobre un desafío mayor, no solo para el Ministerio de Educación, sino sobre la necesidad de un abordaje multidisciplinar de este fenómeno, dado que es un derecho fundamental ina-



lienable y también una cuestión de ciudadanía.

Consideraciones finales

La educación es una práctica social que tiene como finalidad el desarrollo del ser humano, de sus potencialidades, habilidades y competencias. También puede atribuirse como un deber de la familia y del Estado, inspirada en los principios de libertad y en los ideales de solidaridad humana, teniendo como propósito el pleno desarrollo del educando, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía y su capacitación para el trabajo. La educación, por lo tanto, no se limita a la escuela.

El estudio señala que son muchas las razones que llevan a los niños y adolescentes en edad escolar en Angola a estar fuera de la escuela, entre las cuales se encuentran la oferta educativa marcada por la falta de cupos en los establecimientos de enseñanza, el desinterés por la escuela, enfermedades que impiden la asistencia, violencia de cualquier naturaleza, cuestiones socioeconómicas, conflicto con la ley, embarazo en la adolescencia, prejuicio y discriminación, así como la falta de docentes.

Quedó evidenciado en esta investigación que el acceso universal a la educación puede ser facilitado por cuestiones relacionadas con las políticas públicas, la evaluación y diagnóstico de la situación educativa, la garantía de matrícula para todos los niños y adolescentes sin ningún tipo de discriminación, la oferta de estructuras que viabilicen la accesibilidad, así como la inversión en la formación docente. En lo que se refiere al acceso de niños y adolescentes a la educación primaria, es notorio que el 22% de los niños en edad escolar en Angola aún se encuentran fuera del sistema educativo y que el 48% de los matriculados no concluyen la educación primaria.

Con los resultados de esta investigación, se puede concluir que la adopción de estrategias que permitan una mayor inserción de niños y adolescentes en la educación primaria —evitando de este modo el distanciamiento entre la perspectiva constitucional que defiende la obligatoriedad de la educación primaria y la realidad— es cada vez más imperiosa, puesto que la educación es un derecho de todos y tiene como finalidad el pleno desarrollo humano por medio del proceso de enseñanza-aprendizaje.

139

Privacidad: No aplica.

Financiación: Este trabajo no ha recibido ningún tipo de financiamiento.

Declaración sobre uso de inteligencia artificial: El autor del presente artículo declara que no utilizó inteligencia artificial.

Privacidad: No aplica.

Financiación: Este trabajo no ha recibido ningún tipo de financiamiento.

Declaración sobre uso de inteligencia artificial: El autor del presente artículo declara que no ha empleado Inteligencia Artificial en su elaboración.

Referencias

Adolfo, V. B. (2014, Outubro 23). Educação em Angola – antes, durante e depois da independência. Luanda, Angola. *Educar agora*. <https://balgidoquiage.wordpress.com/2014/09/17/educacao-em-angola-antes-durante-e-depois-da-independencia/>



Chikela, B. A. (2019). Análise sobre o direito à educação na lei de base do sistema de educação e ensino, nº17/16 de 7 de Outubro e sua relação com a constituição de Angola. *Revista Angolana de Ciencias*, 1(2), 445-457. <https://doi.org/10.54580/R0102.12>

Chilumbo, A. E. J. (2019). O sistema educativo angolano e sua adequação no contexto cultural das zonas rurais em Huambo- Angola (África). *Revista científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. 13, pp. 5-19. DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/sistema-educativo-angolano

David, S. M. (2022). *A desigualdade social e os processos de ensino e aprendizagem de crianças da Educação infantil*. Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ciência, Tecnologia e Educação. São Mateus ES. Brasil. <https://repositorio.ivc.br/handle/123456789/1518>

Instituto Nacional de Estatística (2025). *Relatório síntese do Recenseamento geral da população e habitação*. Ministério do Planeamento. Governo de Angola. <http://www.ine.gov.ao>.

Lei 23/20. (2020). *Direito Angolano: Lei de bases do sistema de Educação e Ensino*. Ministério da Educação, Luanda, Angola.

Lei 162/23. (2023). *Regime jurídico do Ensino primário e secundário do subsistema de ensino Geral*. Luanda, Angola.

140

Luis, A. C. (2021). *A educação em Angola. Xilonga. Escola virtual Angolana*. Ministério da Educação. Luanda, Angola. <https://xilonga.med.gov.ao/sobre-educacao>

Nobre, F. E. (2018). O papel social da escola. *Revista científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. 3, pp. 103-115. <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/wp-content/uploads/kalins-pdf/singles/o-papel-social-da-escola.pdf>

Paxe, I. (2019). *O Sinprof nas políticas da educação em Angola*. Instituto Superior Das Ciências da Educação. Luanda.

Santana, A, I, R. (2025). O acesso à Educação como determinante estrutural das desigualdades de oportunidades em Angola. *Ciências Humanas*, 29. <https://revistaft.com.br/o-acesso-a-educacao-como-determinante-estrutural-das-desigualdades-de-oportunidades-em-angola/>

Siena, O., Braga, A. A., Oliveira, C. M. y Carvalho, E. M. (2024). *Metodologia da Pesquisa Científica e elementos para elaboração e apresentação de trabalhos acadêmicos*. Editora Poisson. https://livros.poisson.com.br/individuais/Manual_de_Trabalho/Manual_de_Trabalho.pdf

Queiroz, S. E. P. (2025). Fundamentos da educação em direitos humanos: diversidades, crianças, adolescentes e o fortalecimento do estado protetor dos direitos. Pp. 10-75. Em Elenita Pinheiro de Queiroz Silva e Marilia Freitas Lima, *Fundamentos da Educação em Direitos Humanos: Crianças, adolescentes e fortalecimento do estado protetor de direitos*. Curso de Aperfeiçoamento de Educação em Direitos Humanos e diversidades. Uberlândia: PROEX/UFU. https://proexc.ufu.br/sites/proexc.ufu.br/files/media/document/1_materialdidatico_cdhd_digital_0.pdf



Unicef (2025). *Educação no OGE. Análise sobre o Orçamento Geral do Estado*. Relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância. Luanda, Angola. <https://www.unicef.org/angola/media/5586/file/Educação%202025.pdf>

Fecha de recepción del artículo: 17 de octubre de 2025

Fecha de aceptación del artículo: 7 de noviembre de 2025

Fecha de aprobación para maquetación: 12 de noviembre de 2025

Fecha de publicación: 10 de enero de 2026

Notas sobre el autor

* Mário Adelino Miranda Guedes es Doctor en Ciencias de la Educación por la ACU – Absolute Christian University, y Maestro en Ciencias de la Educación por Unixavier – Tiradentes. Es Licenciado en Medicina por la Universidad Jean Piaget de Angola. Se desempeña como Profesor de Patología General en el Instituto Superior Politécnico Alvorecer da Juventude (ISPAJ), en Luanda. Además, es investigador auxiliar del Centro de Estudios e Investigación Científica del ISIA – Instituto Superior Politécnico Internacional de Angola, Luanda. Correo electrónico: guedesmario876@gmail.com



Conferencias

Conferences

¿Filosofía o Filosofías? Polémicas en torno a la academia y la Vida*

Philosophy or Philosophies? Controversies surrounding academia and life



Rosa María Medina Borges**

Docente de Matemáticas en el Colegio Tomas Cipriano de Mosquera, Bogotá / Colombia.

145

Resumen

Aunque con frecuencia se considera que filosofar es una postura solo académica, todos (as) poseemos inquietudes filosóficas respecto a fenómenos naturales, el origen de la vida y el universo, la esencia humana, la ética; en fin que podemos considerar la existencia de esos núcleos problemáticos como esenciales para el ser humano. El presente artículo reflexiona sobre lo anterior y también sobre la falsa idea de la existencia de la Filosofía como un todo uniforme y singular, canon producido e impuesto desde Europa y sus procesos colonizadores, los cuales trajeron como consecuencia la invisibilización de las Filosofías no occidentales de los pueblos originarios de Asia, África y América (Abya Ayala). Otra idea sostenida en el escrito se refiere a la necesaria actualización y pertinencia de las profesiones vinculadas a las Filosofías, que mucho pueden aportar a la comprensión de los dilemas contemporáneos.

Palabras clave: Filosofías, filosofar, academia, vida.

Abstract

Although philosophy is often considered a purely academic position, we all have philosophical concerns regarding natural phenomena, the origin of life and the universe, the human essence, and ethics; in short, we can consider the existence of these problematic nuclei as essential for human beings. This article reflects on the above and also on the false idea of the existence of Philosophy as a uniform and singular whole, a canon produced and imposed by Europe and its colonizing processes, which resulted in the invisibility of non-Western philosophies of the indigenous peoples of Asia, Africa, and America (Abya Ayala). Another idea supported in the article refers to the necessary updating and relevance of the professions linked to Philosophies, which can contribute much to the understanding of contemporary dilemmas.

Keywords: Philosophies, philosophizing, academia, life.



Cómo citar este artículo (APA): Medina, B. R. M. (2026). ¿Filosofía o Filosofías? Polémicas en torno a la academia y la Vida. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 7(13), 145-152. <https://doi.org/10.59654/vxk8ab27>

Introducción

Una de las características fundamentales del aparato metodológico de las Filosofías tiene que ver con la postura contemplativa, con el disenso, las aporías, la duda, la incomodidad respecto a lo que se considera conocimiento establecido, así como, una constante reflexión en torno a la cosmovisión que se tiene del mundo. También existen fuertes disposiciones (sobre todo en la contemporaneidad) a participar en la transformación de la realidad a la cual se pertenece.

Las presentes ideas surgen como parte de mi experiencia situada como profesora de Filosofía formada en Cuba, que he impartido docencia en varios países de América Latina en cuyas interacciones me he nutrido (Cuba, México, Argentina, Colombia, entre otros) y he publicado mis ideas en revistas indexadas del continente latinoamericano y España. Desde esa vitalidad contextualizada pretendo “armar un mosaico” sobre aquello que me acontece y atraviesa en materia filosófica, entendida como esencialidad humana que transciende la postura antropocéntrica para conectarse con la Vida toda.

En la presente ponencia se sustenta la idea de que la Filosofía no existe en singular. Estamos en presencia de las Filosofías, que el discurso reduccionista occidental de la modernidad europea terminó por coaptar mediante la imposición universal, primero de las Filosofías escolásticas y renacentistas, seguidas del Positivismo, ignorando las Filosofías otras de los pueblos colonizados

Las filosofías no son exclusivamente originarias de Europa

146

Todos los pueblos desde los albores de la humanidad han tenido preguntas o núcleos problemáticos acerca de la naturaleza del Ser, la existencia de fuerzas sobrenaturales, el significado de la vida, la ética de la existencia humana; entre otras interrogantes. Por lo cual se puede afirmar que las inquietudes ontológicas, gnoseológicas, epistemológicas y axiológicas tampoco son exclusivas de filósofos y filósofas; aunque si la producción científica y académica sobre ello.

También nos podemos preguntar si cualquier graduado (a) de Filosofía puede hoy dedicar su labor profesional a la Filosofía pura, y la respuesta es muy evidente: no es posible ni necesario. Sin embargo las Filosofías siguen jugando un rol metodológico importante, adecuado a nuevas necesidades como los estudios filosóficos del desarrollo tecnológico e Inteligencia Artificial (IA).

Cada vez surgen nuevas dimensiones aplicadas, tales como: Filosofía de la Tecnología, Bioética, por solo mencionar algunas. De manera que es necesario impartir docencia e investigar desde el enfoque inter y transdisciplinario, relacionando el pensar filosófico con el mundo y las profesiones. Exhibir una postura de estar siempre al borde de las fronteras científicas y los umbrales del conocimiento (Medina, 2022).

Se comparte el criterio de Dussell et. al. (2009) y Dussell (2015) acerca de la no universalidad de las filosofías europeas. Es necesario ampliar la divulgación y rescate de las filosofías producidas a lo largo de siglos, incluso algunas antes de la griega, en los territorios de la China, India, el Medio Oriente, África y las Filosofías de las culturas originarias de Abya Ayala; cuyas características principales son la diversidad, la comprensión de la Vida más allá del ser humano, la armonía con la naturaleza y el universo todo. Nos referimos a filosofías contextualizadas y marcadas por una interiorización de las esencias culturales de los pueblos que las producen.

En tanto, el eurocentrismo globalizado está llegando al límite de su destrucción evidenciado en la crisis ecológica actual y en todas las consecuencias sistémicas: económicas, sociales y culturales que



la acompañan. Resulta cada vez más urgente descolonizar el pensamiento del Sur global. Poner fin al epistemicidio y a la violencia ontológica a los que fueron sometidos millones de seres humanos.

¿Filosofías, para qué?

Las Filosofías poseen una esencia muy genuina: requieren de una predisposición proactiva para afrontar el desconcierto, las contradicciones sin salidas aparentes, el choque de ideas, la ruptura con la tradición filosófica establecida. Además de la necesidad creciente de romper con los estigmas que existen acerca de lo filosófico como algo que perturba y nosotros (as) los (as) que nos dedicamos a filosofar: como los "raritos" (as), los inadaptados, entre otras etiquetas peyorativas.

Existirá pluralismo filosófico cuando en igualdad de importancia, junto al estudio de Aristóteles, Descartes, Kant, Hegel; se estudie a Confucio, Avicenas, Fanon, Martí, Zapata Olivella. Cuando se hurgue en las tradiciones orales y en el universo simbólico de las filosofías maya, aymara, guaraní, mapuche, nassa, misak, wayú- entre otras- . esfuerzos que están siendo concentrados en la etnoeducación e interculturalidad, pero que necesitan avanzar con más profundidad al universo cosmovisivo de estos pueblos. Aunque cabe mencionar que muchos (as) investigadores (as) están preocupados y ocupados en esa labor (Conrado, 2022; Rengifo, 2022; Guadarrama y Martínez, 2023; Correa, 2024) .

Desde el rancio individualismo de la sociedad capitalista que puso al ser humano como centro de todo con la posibilidad universal y abstracta de escalar y hacerse rico, pocas filosofías se legitiman, solo aquellas que huelen a pragmatismo. Mientras que las filosofías originarias ponen su mirada en la fuerza de la colectividad y en la importancia de salvaguardar y enriquecer los lazos filiales, el respeto a los mayores y el amor de la comunidad. Sociedades que han sido tocadas por la modernidad y que muchas están perdiendo sus tradiciones ancestrales.

147

En la actualidad, es abrumador el reino del mercado. Todo se compra y se vende. Nuestros datos, nuestra identidad personal, lo que publicamos en internet. Casi todo se rige por la mercadotecnia. Entonces cabe preguntarse ¿Filosofías para qué? (Alvargonzález, 2020). De lo que se derivan varias inquietudes, desde:

- *La ponderación de lo científico y lo tecnológico.* La IA y su abrumador predominio en nuestras vidas. Se consideran obsoletas cuestiones tan abstractas como las filosofías.
- *Las democracias políticas ingenieriles.* Cada ciudadano (a) es libre de pensar, fundamentar su mundo y actuar. De manera que es inútil "divagar" en dudas filosóficas.
- *El mercado y la economía,* ¿qué sentido tendría ese discursar inteligible, cuando todo es tan concreto e inmediato?
- *Los gobiernos preocupados por el presupuesto.* Dedican pocos recursos al desarrollo de proyectos de investigación filosóficos en tanto se consideran de segundo orden de importancia.
- *Las familias se preguntan,* cuál sería el sentido práctico de que un (a) joven estudie Filosofía cuando hay otras carreras más atractivas y mejor remuneradas en el mercado laboral.

Un análisis superficial de tales interrogantes nos llevaría a dar por terminada la función social de las Filosofías. Sin embargo, posibles respuestas que validan su importancia, se derivan de otra pregunta:



¿Para qué filosofar en la actualidad?

Vengo de una tradición filosófica cubana que adquiere su máximo exponente en la Filosofía de la relación, de José Martí. Ser humano excepcional en cuya existencia se articularon sin contradicción abismal pero con mucho esfuerzo personal y drama humano: el político independentista, escritor de máximo calibre, periodista incansable, crítico de arte, cronista de ciencia y tecnología, pedagogo renovador y también el filósofo rompedor de cánones y escuelas.

Según [Medina \(2024\)](#) una de las claves maravillosas de la filosofía de Martí reside en su carácter práctico y la capacidad de dialogar con los contextos reales y auténticos; en armonía y articulación con los valores representativos de la condición humana. No escogió ser un filósofo a la usanza tradicional. No encontraremos en él una obra sistematizada según los cánones de los sistemas clásicos. Hizo filosofía desde cada crónica periodística, poema o discurso. Filosofía de la que necesita el mundo para transformarse, Filosofía que va con la vida y que late en cada conflicto humano y social. Filosofía como acción social y transformadora.

Esa esencia tan cubana y latinoamericana de una Filosofía para la acción, es la que debemos rescatar hoy. Enuncia [Martí \(2000\)](#) el principio de Electivismo Filosófico que significa: "... no hay manera de salvarse del riesgo de obedecer ciegamente a un sistema filosófico, sino nutrirse de todos, y ver como en todos palpita un mismo espíritu..." (p. 234).

148

El Electivismo en Filosofía comprende la libre elección sin prejuicios ni dogmas pre-establecidos, renunciar a la enseñanza memorística (que siglos después, goza de buena salud) y al servilismo intelectual, practicar el cuestionamiento del mundo y de la vida que pretenden imponernos. Sacar conclusiones por uno mismo acerca de determinadas "verdades" que nacen de una época y un contexto pero que pueden caducar. Repensar cada una de las interrogantes filosóficas y tomar las ideas más sabias para cada desafío de la existencia. El rol de las Filosofías nunca es abstracto ni ahistórico, es situado. Pero debe responder a la naturaleza del propio filosofar: elección, postura crítica y desprejuiciada.

Para [Martí \(1991a\)](#) hay tres ideas esenciales a la hora de examinar el mundo desde una postura filosófica: 1) lo verdadero es lo sintético, 2) la filosofía no es más que el secreto de la relación entre las varias formas de existencia, 3) el buen método filosófico es aquel que, al juzgar al hombre, lo toma en todas las manifestaciones de su ser.

Por otro lado, expresaría una aseveración muy vigente en el siglo XXI: ... " La vida debe ser diaria, móvil, útil; y el primer deber de un hombre de estos días, es ser un hombre de su tiempo. No aplicar teorías ajenas, sino descubrir las propias. No estorbar a su país con abstracciones, sino inquirir la manera de hacer prácticas las útiles..." ([Martí, 1991b; p.97](#)). En el pensador cubano se funden las Filosofías, las Artes y las Ciencias. Su pensamiento se mueve en los umbrales de todo conocimiento.

Es muy grande el daño que hacen los dogmas en la circulación de ideas, la manera reduccionista a través de la cual aprendimos a pensar desde modelos pedagógicos eurocentrados, lo cual queda evidenciado cuando en el plano subjetivo- al decir de [Deleuze \(1994\)](#)- el otro falta en la estructura del mundo y comienza entonces a regir la ley sumaria del todo o nada. Entonces entramos en un combate sin matices, nos erigimos amenazantes porque se termina la suavidad que permite habitar el mundo. Toman el control de nuestras vidas las diferencias absolutas que recuerdan las insoportables repeticiones y las distancias superpuestas, que reinan en los supuestos debates filosóficos.



Jaramillo (2009) apunta a una necesidad sentida por muchos (as) intelectuales de nuestra América, resulta impostergable pasar de las filosofías establecidas a los pensamientos itinerantes, la urgencia de posturas filosóficas de descentramiento y avivar el sentido emancipador de esa vitalidad insustituible que es la especulación filosófica.

Filosofías desde, con y para la vida

Martí (1994) se preguntaba, de una manera muy poética, dónde comienza la vida y de qué taller salimos nosotros los seres humanos (complicados y maravillosos) y entonces se respondía, que la vida es una agrupación lenta y un encadenamiento asombroso entre todas las formas de existencia, idea diametralmente opuesta al antropocentrismo moderno que ha llevado a la sociedad humana al caos, al convertir la naturaleza en una mercancía más al servicio del capital extractivista. Por otro lado, consideraba el intelectual cubano que eran pocos los científicos que sabían explicar de manera clara la composición y producción de la vida y las relaciones armónicas que debían existir entre los seres humanos y las demás formas de vida.

Necesitamos aprender como otras especies o seres vivos procesan información, resuelven problemas, viven cooperativamente y en armonía. Pensar como la naturaleza es una necesidad, que debemos cultivar desde las primeras etapas de la vida humana (Medina, 2024). Rescatar la sencillez de la vida, lo aparentemente insignificante por cotidiano, pero que define el amor y la ternura de lo que somos. Crear nuevas interconexiones y entretejidos para la comprensión de qué no estamos solos en este mundo, ni nos salvaremos solos. Y la interiorización de los múltiples entramados de la existencia de la Biosfera. Los cuales la cultura occidental ha violado y explotado de manera indiscriminada. Se trata de volver a las cosmologías de los pueblos originarios que miles de años atrás tenían muy clara la relación del ser humano con la naturaleza y el universo todo.

Monroy et.al. (2022) realizan un interesante abordaje de la actualidad y los imperativos que se encuentran en el centro de las reflexiones filosóficas sobre las propias filosofías. Alegan que, aunque pensar es ya en sí una praxis, a lo largo de la historia las filosofías no se han conformado con pensar solo como mera contemplación teórica sino que se han desplegado a través de diferentes praxis.

La idea anterior es bastante desconocida en el acervo popular donde se realiza una igualación entre filosofías y abstracciones. Si bien es cierto que al aparato categorial filosófico le caracteriza cierta abstracción, esta particularidad es puesta en diálogo con la vida misma, en la mayoría de los cuerpos de ideas filosóficas, con mucha nitidez en las filosofías no occidentales.

La necesidad de actualizar el rol social y profesional de aquellos (as) que se dedican a filosofar es una intención bien fundamentada por Monroy et.al. (2022), quienes reconocen nuevos campos y áreas profesionales para los (as) egresados (as), concibiendo en sus reflexiones ... "más que una defensa de la utilidad de un pregrado o posgrado en Filosofía, un acto de responsabilidad con las expectativas de las personas que optan por estudiarla pero también un compromiso con el mundo en que vivimos..." (p. 130). Compromiso que no encierra el mero acompañamiento a nuevas transformaciones tecnológicas o demandas del mercado, sino la puesta en debate de los fundamentos ontológicos, gnoseológicos y epistemológicos de las nuevas realidades que rebasan el entendimiento filosófico moderno, y en las cuales también se dirime el destino de la humanidad y la vida toda de la Biosfera.

Cada vez resulta más imperioso que los científicos sociales, dentro de ellos (as) filósofos (as) formen parte activa de todas las esferas sociales: desde la cátedra, la docencia, hasta formar parte activa de



los desarrollos de medicamentos y tecnologías de la Salud, incluyéndose en los equipos técnicos que avanzan la IA, no para someter sus conocimientos al interés del mercado y el capital, sino para defender la vida y los derechos de las especie humana (y no humanas). La responsabilidad bioética de la tecnología también pasa por las filosofías desde, con y para la vida.

Reflexiones a modo de no conclusiones

Preguntarse hoy acerca de la relevancia y utilidad de las Filosofías, es en sí misma una forma de Filosofar. El presente ejercicio nos ha permitido polemizar, ejercer el criterio y por tanto mover los pensamientos hacia el debate en torno a esta disquisición, enunciadora de la urgencia de pensar la vida, más allá de las academias. Le llamamos a este apartado no conclusiones ya que este tema tan importante debe quedar abierto para que cada lector (a) busque sus propias respuestas y examine sus inquietudes filosóficas.

El propio contenido etimológico de la palabra Filosofía (s) y todas sus derivadas, encierran el amor por el conocimiento en su máxima expresión: la sabiduría, no como acumulación de información sino como desentrañamiento que guía la comprensión, el estar y el transformar el mundo.

La sabiduría y la reflexión filosófica no son solo patrimonio de los académicos o investigadores. Es una condición humana natural, gozada y practicada por todos (as) aquellos (as) que cada mañana nos preguntamos sobre alguna maravilla del mundo y las razones que valen la pena para seguir viviendo.

150

Como occidentales, debemos aprender de los pueblos originarios que se asumen como parte de un todo sin que haya lugar a ninguna noción de superioridad o privilegio. Más bien se trata del cuidado y el equilibrio de todo lo existente entre cielo y tierra. Más que proteger un entorno natural (no echar basura, no contaminar, que ya de por sí son importantes), hay hilos más profundos y sublimes que nos conectan con la tierra, los ríos, las estrellas, que si bien a veces no están tan cerca, todo está entrelazado.

Filosofar entonces, nos debe ayudar a ampliar y rescatar el sentido de las Filosofías más allá del reduccionismo impuesto. Más allá de la academia, como necesidad de la vida y la condición humana. Como comprensión del pequeño fragmento que somos....Y que estamos hoy descubriendo, como se descubre el agua tibia.

Privacidad: No aplica.

Referencias

Alvargonzález, D. (2020). Filosofía, ¿para qué? *Tópicos, Revista de Filosofía*, (59),430-442. <http://doi.org/10.21555/top.v0i59.1146>.

Conrado Aguilar, R. (2022). Pensamientos Filosóficos Afrodispóricos e Intelectualidades Afro. *Revista Kalibán, Revista De Estudiantes De Sociología*, (6), 80–89. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/re-vistakalibán/article/view/351881>

Correa Mautz, F. (2024). La filosofía indígena desde la filosofía académica latinoamericana. *VERITAS*, 57, 79-102. <https://www.scielo.cl/pdf/veritas/n57/0718-9273-veritas-57-79.pdf>



Deleuze, G. (1994). *Lógica del sentido*. Paidós.

Dussell, E., Mendieta, E., Bohórquez, C. (2009). *El pensamiento filosófico latinoamericano, del caribe y "latino" (1300-2000). Historia, corrientes, temas y filósofos*. Siglo Veintiuno Editores.

Dussell, E. (10 de abril del 2015). *La filosofía europea no es universal*. Marxismo Crítico. <https://marxis-mocritico.com/2015/04/10/la-filosofia-europea-no-es-universal/>

Guadarrama González, P., Martínez Dalmau, R. (2023). Las cosmologías de los pueblos originarios sobre la Naturaleza y su influencia en el constitucionalismo. *Novum Jus*, 17 (2), 171-192. <https://doi.org/10.14718/NovumJus.2023.17.2.7>

Iglesias Marrero, A.A. (2018). José Agustín Caballero y la búsqueda de una filosofía electiva. *Horizontes y Raíces. Revista de la Facultad de Filosofía e Historia de la Universidad de La Habana*, 6(1), 16-22. https://www.academia.edu/45583240/Jos%C3%A9_Agust%C3%ADn_Caballero_y_la_b%C3%A1squeda_de_una_filosof%C3%A1_a_electiva_Andr%C3%A9s_Iglesias

Jaramillo, M. M. (2009). De la filosofía establecida al pensamiento filosófico itinerante: el debate sobre el pluralismo como política filosófica de descentramiento. *Filosofía UIS*, 8(2), 127-143. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistafilosofiauis/article/view/443>.

Martí, J. (1991a). *Prólogo al Poema el Niágara de J.A. Pérez Bonalde*. En Obras Completas Tomo 7, (pp. 223-241). Editorial Ciencias Sociales,

Martí, J. (1991b). *Carta a Joaquín Macal. Guatemala 11 abril 1877*. En Obras Completas Tomo 7, (pp.97-98). Editorial Ciencias Sociales.

Martí, J. (1994). Las leyes de la herencia. En *Selección de textos sobre ciencia y técnica* (pp. 207-209). Instituto Politécnico Nacional.

Martí, J. (2000). *Oscar Wilde*. En Obras completas (edición crítica), Tomo 9, (pp. 234-248). Centro de Estudios Martianos.

Medina Borges R. M. (2022). Apuntes sobre ciencia de frontera: ¿investigar en los bordes? *Medisur*, 21(1):[aprox. -264 p.]. <https://medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/5512>

Medina Borges, R. M. (2023). Martí y Maldonado. Un ensayo que debía escribirse. *PRA*, 24(36), 76-101. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.24.36.2024.76-101>.

Medina Borges, R. M. (2024). Aprender la vida desde la naturaleza: ¿ciencias de la complejidad para las infancias, adolescencias y juventudes? *Revista Iberoamericana de Complejidad y Ciencias Eco-*



nómicas, 2(3), 77-86. <https://doi.org/10.48168/ricce.v2n3p77>

Monroy Gutiérrez, E.I., Flórez Eusse, Y.I., Alvear Saravia, A.E., Rodriguez Guerrero, F.A., Velasco Cobos, L.A. (2022). *Teorías y Praxis Filosóficas. Pertinencia del(a) filósofo(a) en el siglo XXI*. UNAD Sello Editorial. <https://libros.unad.edu.co/index.php/selloeditorial/catalog/book/190>

Rengifo Yangana, P. A. (2022). *Conceptualización y contrastación del pensamiento filosófico del pueblo nassa como estrategia pedagógica en el contexto multicultural de la institución educativa Ezequiel Hurtado, municipio de Silvia, Cauca*. [Tesis de grado, Universidad del Cauca]. <http://repositorio.unica.edu.co:8080/bitstream/handle/123456789/7541/Conceptualización%20y%20contrastación%20del%20pensamiento%20filosófico%20del%20pueblo%20Nassa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

152

Fecha de recepción del artículo: 10 de septiembre de 2025

Fecha de aceptación del artículo: 06 de octubre de 2025

Fecha de aprobación para maquetación: 13 de octubre de 2025

Fecha de publicación: 10 de enero de 2026

* Ponencia presentada el 27 de septiembre del 2025, en la temporada 2025-2 del programa Filosofía más allá de la academia, que se desarrolla a través de TV UNAD Virtual, perteneciente a la Universidad Abierta y a Distancia, Bogotá, Colombia.



Notas sobre la autora

** Rosa María Medina Borges es Doctora en Ciencias Pedagógicas, Universidad Pedagógica Enrique José Varona (La Habana, Cuba). Postdoctora en Ciencias Sociales, niñez y juventudes, Universidad de Manizales (Manizales, Colombia), Magister en Historia Contemporánea y Relaciones Internacionales (Universidad de la Habana, Cuba), Especialista en Didáctica de las Ciencias Sociales (CLACSO Brasil). Investigadora independiente. Email: rosimedina2002@gmail.com

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..

153

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 por volumen para ser comentado por dos especialistas en el tema, de acuerdo con lo pautado para los comentarios críticos, con el fin de fomentar la discusión de ideas en el campo de investigación.



Los autores, tanto profesionales como estudiantes, pueden enviar sus contribuciones en español considerando las normas editoriales.

Si bien los autores no deberán pagar para poder publicar en REDIP, tampoco recibirán pago alguno por sus contribuciones. A los autores de trabajos en las modalidades antes mencionadas se les entregará una constancia de publicación de su trabajo publicado. Los revisores también recibirán su constancia de arbitraje del trabajo publicado.

Normas de Publicación

Las normas a seguir se pueden consultar en:

https://redip.iesip.edu.ve/ojs/index.php/redip/Normas_de_Publicacion

Instrucción a los autores

Las directrices a seguir se pueden consultar en:

https://redip.iesip.edu.ve/ojs/index.php/redip/Instruccion_a_los_autores

Secciones del manuscrito

Las partes que debe contener el manuscrito se pueden consultar en

154

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_repcion_seleccion_y_evaluacion

El investigador debe consignar su artículo en la plataforma seleccionada a fin de garantizar un registro electrónico que es auditabile 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.

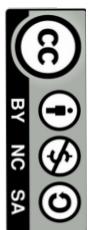
155

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



Procedimiento seguido en la recepción, selección y evaluación de originales

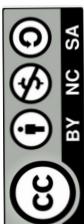
que requieren realizar correcciones, el autor/a tiene 21 días hábiles para realizarlas. Si en ese tiempo no envían las correcciones, se entenderá como la decisión de no publicar el trabajo en la REDIP.

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. 7, N° 13
Enero - Junio 2026

**Redes
Sociales:**

-  iesip_uni
-  iesip_uni
-  iesip.edu.ve
-  iesip Uni

