

# REDIP

Revista Digital de Investigación y Postgrado

Vol. 7, N° 14  
(Julio - Diciembre)  
2026

Depósito Legal TA2019000041

ISSN: 2665 - 038X



INSTITUTO DE ESTUDIOS SUPERIORES  
DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO  
VENTANAS AL CONOCIMIENTO

## ***La voz docente en la educación rural:***

*Acomodación del habla y alfabetización como mediaciones de calidad educativa*

## ***La identidad docente en tensión:***

*Una hermenéutica de la praxis educativa actual en Colombia*



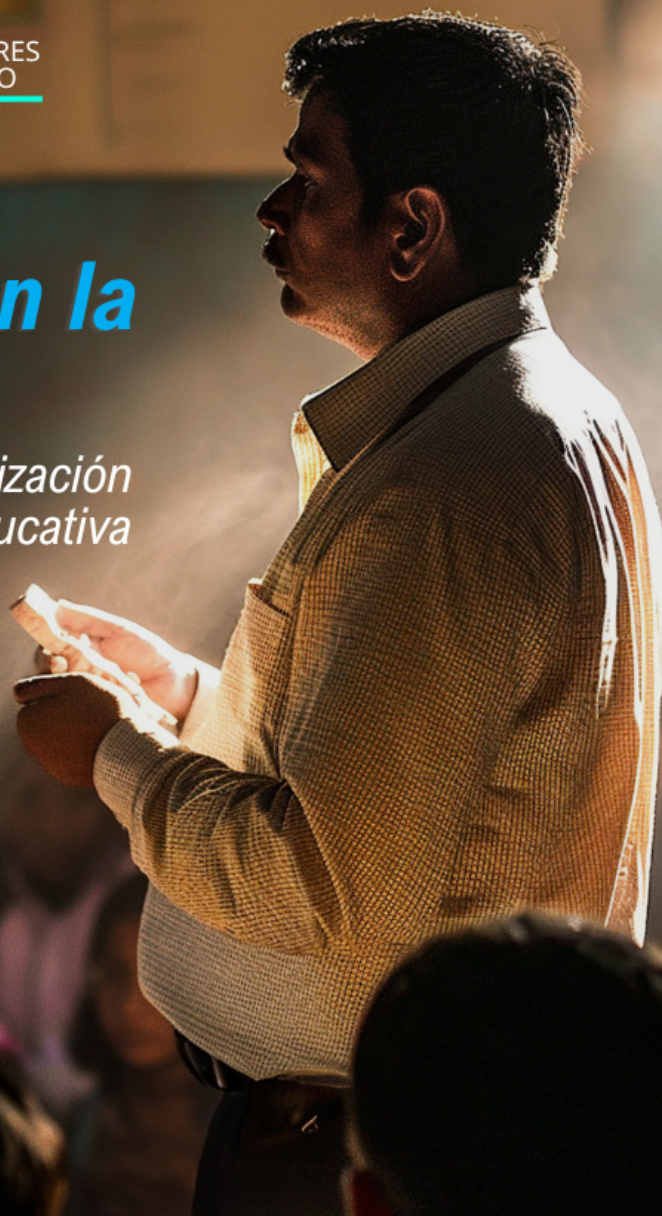
### **Otros temas**

*Gamificación en matemáticas: Una mirada crítica a las tensiones entre innovación y práctica docente en Bogotá*

*Formación inicial en estudiantes de la licenciatura de educación primaria desde la gestión pedagógica.*

## ***La experimentación en secundaria:***

*¿cómo formar habilidades científicas de orden superior?*



# REDIP

## Revista Digital de Investigación y Postgrado

Volumen 7, número 14 (julio-diciembre), 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° 14, julio - diciembre 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](mailto: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 ResearchBib, 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 14° de la Ley de Depósito Legal, en concordancia con los Artículos 31° y 41° del Reglamento de la citada Ley. ISSN asignado por Instituto Autónomo Biblioteca Nacional y de Servicios de Bibliotecas en Venezuela.

El acceso a Redip se puede realizar desde los siguientes enlaces

URL: [redip.iesip.edu...](http://redip.iesip.edu...)

Google: [www.google.com/...](http://www.google.com/...)

Bing: [www.bing.com/se...](http://www.bing.com/se...)

Yahoo: [search.yahoo.com](http://search.yahoo.com).

# REDIP

## Revista Digital de Investigación y Postgrado

Volumen 7, número 14(julio-diciembre), 2026

5

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



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

# Revista de Investigación y Postgrado

Volumen 7, número 14 (julio-diciembre) 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

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

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

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

### Consejo Científico

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

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

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

**Marco José Roa Méndez.** Dr. en Ambiente y Desarrollo. Instituto de Estudios Superiores de Investi-

gación 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

**8 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: ocarduarte@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



11

### Directorios Selectivos



### Hemerotecas Selectivas



### Políticas de Copyright de las Editoriales y Autoarchivo



Catálogos de Bibliotecas Internacionales



12



Technische Universität München





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



ANDERSON  
UNIVERSITY

Hanzehogeschool  
Groningen

University of Applied Sciences



UNIVERSITEIT  
GENT



HAW  
HAMBURG



LEIBNIZ INFORMATION CENTRE  
FOR SCIENCE AND TECHNOLOGY  
UNIVERSITY LIBRARY



Instituto de Estudios Superiores  
de Investigación y Postgrado



14





15



**Firmantes de**



## Editorial

### Entre la tensión y la esperanza: transformaciones educativas desde el aula

El número que el lector tiene en sus manos llega en un momento particularmente significativo para la reflexión educativa en Iberoamérica. No se trata de un conjunto de artículos aislados, sino de un diálogo profundo entre investigadores que, desde distintos países, niveles educativos y tradiciones disciplinarias, coinciden en una preocupación central: ¿cómo construir una educación que no solo transmita contenidos, sino que transforme realidades, subjetividades y prácticas profesionales? El equipo editorial ha seleccionado seis trabajos que, desde la formación docente hasta la enseñanza de las ciencias, desde las políticas lingüísticas hasta el pensamiento fundacional de José Martí, ofrecen respuestas situadas, críticas y esperanzadoras.

El primer artículo, firmado por Lady Johanna Ulloa Poveda, realiza un análisis riguroso de las políticas de bilingüismo en Colombia. La autora no se limita a reseñar programas como el Programa Nacional de Bilingüismo o la ley Colombia, Very Well, sino que indaga en la tensión estructural entre el rol real y el ideal del docente. Con una mirada hermenéutica que integra dimensiones ontológicas, éticas y pedagógicas, la investigación revela que la identidad del profesor de inglés se construye en medio de demandas normativas a menudo contradictorias y una conciencia ética personal que busca reconciliarse en la práctica cotidiana. Los hallazgos son contundentes: sin un fortalecimiento integral de la formación docente —que incluya no solo competencias lingüísticas sino también pedagógicas y reflexivas— las metas de bilingüismo seguirán siendo esquivas. La conclusión invita a pensar la enseñanza contemporánea como una praxis hermenéutica orientada a la humanización de la educación.

A continuación, Arnold Barreto Rodríguez profundiza en esta misma línea de reflexión sobre la identidad docente, pero desde una perspectiva centrada en las tensiones éticas y existenciales del educador en Colombia. Su artículo, *La identidad docente en tensión: una hermenéutica de la praxis educativa actual*, propone un modelo interpretativo denominado Triángulo Hermenéutico del Ser, el Deber Ser y la Praxis Docente. A través de entrevistas semi-estructuradas, observación participante y análisis documental, el autor muestra cómo el docente se debate entre su vocación profunda y las exigencias burocráticas e institucionales. El vértice del ser alude a la identidad narrativa, a las convicciones personales y al sentido que cada educador atribuye a su oficio; el deber ser representa el horizonte normativo, los estándares y las políticas que a menudo operan descontextualizadas; y la praxis emerge como el espacio de mediación donde ambas dimensiones se reconcilian. El estudio concluye que la enseñanza, lejos de ser una aplicación técnica, es un acto ético y político que demanda una formación continua centrada en el cuidado del otro, la reflexión crítica y la construcción colectiva de sentido.

La innovación pedagógica ocupa un lugar central en el tercer artículo, de Miguel Chávez Marín, titulado *Gamificación en matemáticas: una mirada crítica a las tensiones entre innovación y práctica docente en Bogotá*. Este trabajo, enmarcado en un proyecto doctoral, examina las promesas y los escollos de incorporar elementos lúdicos en la enseñanza de las matemáticas en colegios públicos. A partir de una revisión sistemática de la literatura y del análisis de experiencias locales, el autor evidencia una brecha persistente entre el discurso entusiasta de la gamificación y su implementación real en el aula. La falta de formación específica de los docentes, las restricciones curriculares, la escasa infraestructura tecnológica y la sobrecarga laboral configuran un escenario complejo que reduce la gamificación, en muchos casos, a una mera “puntificación” (puntos, insignias y tablas de clasificación) sin intencionalidad pedagógica profunda. Chávez Marín sostiene que, para que la gamificación tras-

cienda el nivel de la moda metodológica, se requiere una transformación cultural en las escuelas, acompañada de políticas que inviertan en formación docente continua, en recursos educativos abiertos y en investigación-acción participativa. Su reflexión es un llamado a no confundir la innovación con la simple adopción de herramientas digitales.

El cuarto artículo nos traslada a la formación inicial de maestros de primaria en República Dominicana y Cuba. Romelia Colón Valdez, Clay Pérez Jiménez y Ángel Luis Gómez Cardoso proponen un entrenamiento integral para fortalecer la gestión pedagógica desde los primeros años de la carrera docente. El diseño, validado por juicio de expertos a través de talleres de opinión crítica y construcción colectiva, se estructura en cuatro etapas —diagnóstico, planeación, implementación y evaluación— que articulan de manera sistémica los componentes teóricos y prácticos. Una de las virtudes más notables de esta propuesta es su carácter flexible y contextualizado, que reconoce la diversidad de necesidades formativas y las realidades específicas de cada institución. La evaluación no se concibe como un momento final, sino como un proceso continuo que permite ajustes permanentes y que fomenta la autorreflexión en los futuros educadores. El artículo constituye un aporte concreto para las políticas de formación docente en la región, al ofrecer una herramienta práctica basada en evidencias y en el diálogo con los propios protagonistas del proceso.

Desde Venezuela y Cuba, Omar Escalona Vivas y Víctor Bless Gutiérrez abordan un tema transversal a la enseñanza de las ciencias naturales: la experimentación en secundaria y su capacidad para desarrollar habilidades científicas de orden superior. Mediante una revisión sistemática con metodología PRISMA, los autores analizan 250 estudios y extraen siete categorías temáticas, entre ellas el andamiaje explícito, la resolución de problemas colaborativa, la cultura maker, la formación STEM/STEAM, la contextualización del aprendizaje y los espacios de intercambio reflexivo. Los hallazgos son esclarecedores: la experimentación por sí sola no garantiza el desarrollo del pensamiento crítico, la argumentación o la formulación de hipótesis. Se requiere una orientación pedagógica deliberada, oportunidades para que los estudiantes diseñen, construyan y prueben sus propios experimentos, y un entorno dialógico donde el error se convierta en motor de aprendizaje. El estudio también advierte sobre las brechas estructurales en América Latina —falta de laboratorios dotados, escasa conectividad, insuficiente formación docente— que limitan el potencial de las prácticas experimentales. La conclusión es un llamado a repensar la didáctica de las ciencias desde un enfoque integrador que combine el rigor epistémico con la sensibilidad social.

Cierra el número un artículo de Rosa María Medina Borges, “La patria en José Martí: Cuba, Nuestra América y el mundo”, que ofrece una lúcida interpretación del pensamiento martiano sobre la identidad y la emancipación. La autora rastrea en la obra del Apóstol cubano tres momentos de síntesis conceptual —La República Española ante la Revolución Cubana (1873), Nuestra América (1891) y la Revista Literaria Dominicana (1895)— para mostrar cómo Martí construye una idea de patria que no es ni estrechamente nacionalista ni abstractamente cosmopolita. La patria es, para Martí, comunidad de intereses, unidad de tradiciones y, al mismo tiempo, porción de la humanidad que se ve más cerca. La investigación desvela la originalidad del pensador cubano al subvertir el instrumental terminológico de su época (patria, patriotismo, nación) desde una postura descolonizada y profundamente humanista. Medina Borges destaca la vigencia de este pensamiento para entender los desafíos actuales de integración latinoamericana, la construcción de ciudadanía y la educación para la libertad. Su artículo no es solo un ejercicio de historia de las ideas, sino una invitación a recuperar la reflexión ética y política en el centro del debate educativo.

A continuación, el equipo editorial incorpora un séptimo artículo que, por su pertinencia y calidad, se suma al diálogo central de este número. Se trata de “La voz docente en la educación rural: acomodación del habla y alfabetización como mediaciones de calidad educativa”, de Alba Lucía Barajas-Lizarazo y Adrián Filiberto Contreras-Colmenares. El estudio aborda una de las deudas históricas de los sistemas educativos latinoamericanos: la educación rural. A partir de una investigación documental y de campo con enfoque etnográfico, los autores examinan cómo los docentes de territorios apartados interpretan y adaptan los referentes de calidad del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) mediante estrategias comunicativas ajustadas al entorno sociolingüístico. La teoría de la acomodación del habla y el enfoque sociocultural sirven de marco para comprender que la capacidad del maestro rural de adecuar su lenguaje y sus metodologías a la realidad cultural de sus estudiantes no es un añadido opcional, sino la condición misma de posibilidad del aprendizaje significativo. Los resultados muestran que el discurso docente rural, lejos de ser una mera transmisión de contenidos, constituye un acto de justicia epistémica: reconoce y valoriza los saberes locales, promueve una práctica dialógica y se teje con afectividad y sentido de pertenencia. Sin embargo, los hallazgos también revelan tensiones importantes: la formación inicial de los docentes está mayoritariamente diseñada para contextos urbanos, las escuelas multigrado carecen de acompañamiento específico y las políticas de calidad suelen operar descontextualizadas. El artículo concluye que la verdadera mediación de calidad educativa en el medio rural no pasa por la repetición de estándares universales, sino por la capacidad del docente de “acomodar su habla” —es decir, de construir puentes entre el currículo oficial y la vida cotidiana de la comunidad. Se trata de un aporte fundamental para repensar la formación docente, las políticas curriculares y la investigación educativa con enfoque territorial.

En conjunto, los siete trabajos que componen este número comparten un hilo conductor: la convicción de que la educación es un terreno fértil para la transformación, pero que esa transformación no ocurre de manera automática ni únicamente por decreto. Exige sujetos comprometidos —docentes, formadores, investigadores— capaces de sostener la tensión entre lo que es y lo que debería ser, entre la norma y la conciencia, entre la tradición y la innovación. Exige también políticas públicas que no se contenten con declaraciones grandilocuentes, sino que inviertan sostenidamente en formación docente, en infraestructura equitativa y en acompañamiento pedagógico. Exige, finalmente, una comunidad académica que dialogue con las aulas, que escuche a los maestros y que ponga el conocimiento al servicio de la justicia social.

La revista expresa su más profundo agradecimiento a los autores por la calidad y el compromiso de sus contribuciones, así como a los evaluadores anónimos que, con su riguroso trabajo, han garantizado el nivel científico de estas páginas. Invita a los lectores a sumergirse en cada artículo con la certeza de que la investigación educativa no es un lujo reservado a unas pocas universidades, sino una herramienta indispensable para construir sociedades más inclusivas, creativas y humanas. El próximo número continuará explorando estas rutas, con la esperanza de que la reflexión compartida siga iluminando el camino de quienes, desde el aula, el laboratorio o la cátedra, hacen posible el milagro cotidiano de educar.

**El equipo editorial**

## Contenido

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

### Artículos de investigación..... 23-163

|   |       |
|---|-------|
| Análisis a las políticas de bilingüismo en Colombia: Inmersión y formación docente..... | 25-35 |
| Analysis of bilingualism policies in Colombia: Immersion and teacher training           |       |
| <i>Lady Johanna Ulloa Poveda</i>  |       |

|  |       |
|--|-------|
| La identidad docente en tensión: una hermenéutica de la praxis educativa actual en Colombia..... | 37-46 |
| Teacher identity in Tension: A Hermeneutics of current educational praxis in Colombia            |       |
| <i>Arnold Barreto Rodríguez</i>  |       |

|  |       |
|--|-------|
| Gamificación en matemáticas: una mirada crítica a las tensiones entre innovación y práctica docente en Bogotá..... | 47-83 |
| Gamification in mathematics: a critical look at the tensions between innovation and teaching practice in Bogotá    |       |
| <i>Miguel Chávez Marín</i>   |       |

|   |       |
|---|-------|
| Formación inicial en estudiantes de la licenciatura de educación primaria desde la gestión pedagógica ..... | 85-98 |
| Initial training of primary education degree students through pedagogical management                        |       |
| <i>Romelia Colón Valdez, Clay Pérez Jiménez y Ángel Luis Gómez Cardoso</i>                                  |       |

|  |        |
|--|--------|
| La experimentación en secundaria: ¿cómo formar habilidades científicas de orden superior?..... | 99-123 |
| Experimentation in secondary education: how to develop higher-order scientific skills?         |        |
| <i>Omar Escalona Vivas y Víctor Bless Gutiérrez</i>  |        |

|  |         |
|--|---------|
| La patria en José Martí: Cuba, Nuestra América y el mundo..... | 125-139 |
| The homeland in José Martí: Cuba, Our America and the world    |         |
| <i>Rosa María Medina Borge</i>                                 |         |

|   |         |
|---|---------|
| La voz docente en la educación rural: acomodación del habla y alfabetización como mediaciones de calidad educativa..... | 141-163 |
| The teaching voice in rural key: speech accommodation and literacy as mediations of educational quality                 |         |
| <i>Alba Lucía Barajas-Lizcano y Adrián Filiberto Contreras-Colmenares</i>   |         |

### Política editorial de la revista ..... 164-165

### Procedimiento seguido en la recepción, selección y evaluación de originales..... 166-167

## **Artículos de investigación** **Research articles**

# Análisis a las políticas de bilingüismo en Colombia: Inmersión y formación docente

## Analysis of bilingualism policies in Colombia: Immersion and teacher training



Lady Johanna Ulloa Poveda\*

Docente de Idioma Extranjero Inglés en el Colegio Instituto Técnico Laureano Gómez, Bogotá DC – Colombia.

### Resumen

Este artículo analiza críticamente las políticas de bilingüismo en Colombia, enfocándose en la educación superior, la inmersión lingüística y la formación docente. Mediante una revisión sistemática PRISMA, se examinaron hitos y enfoques de programas como el PNB y “Colombia, Very Well”. Los resultados revelan esfuerzos por fortalecer el inglés, pero también desafíos en la implementación. Se discute la efectividad de la inmersión y la necesidad de una formación docente robusta y contextualizada. Se concluye que el éxito futuro depende de la inversión en educadores y la adaptación de estrategias a la realidad colombiana, ofreciendo recomendaciones para políticas más efectivas y sostenibles..

**Palabras clave:** Bilingüismo, Colombia, Educación Superior, Inmersión Lingüística, Formación Docente, Políticas Educativas.

### Abstract

This article critically analyzes bilingualism policies in Colombia, focusing on higher education, language immersion, and teacher training. Through a systematic PRISMA review, milestones and approaches of programs like the PNB and “Colombia, Very Well” were examined. Results reveal efforts to strengthen English proficiency, but also implementation challenges. The effectiveness of immersion and the need for robust, contextualized teacher training are discussed. It concludes that future success depends on investing in educators and adapting strategies to Colombian realities, offering recommendations for more effective and sustainable policies.

**Keywords:** Bilingualism, Colombia, Higher Education, Language Immersion, Teacher Training, Educational Policies.

**Como citar este artículo (APA):** Ulloa, P. L. J. (2026). Análisis a las políticas de bilingüismo en Colombia: inmersión y formación docente, *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 7(14), 25-35. <https://doi.org/10.59654/jeadw356>



## Introducción

El bilingüismo se entiende como la capacidad de comunicarse en dos lenguas. Además, es una competencia vital en el contexto de la globalización y la economía del conocimiento (Fandiño et al., 2012). En Colombia se tienen más de sesenta lenguas indígenas que se hablan en todo el territorio nacional y esto lo hace diverso lingüísticamente. Esta realidad ha generado la formulación e implementación de diversas políticas lingüísticas con el objetivo de fortalecer el dominio de una segunda lengua, principalmente el inglés, en sus ciudadanos. Así el congreso ha aprobado la Ley General de Educación de 1994, que reconoce al país como una nación multilingüe y pluricultural.

Sin embargo, existen programas más recientes como el *Programa Nacional de Bilingüismo (PNB)* y '*Colombia, Very Well*', donde el Gobierno Nacional ha procurado ofrecer una educación según las demandas de un mundo interconectado. Asimismo, las pruebas de estado realizadas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) en el 2004 indican que el noventa y nueve por ciento de los estudiantes seleccionaron el inglés en el examen de estado (Ministerio de Educación Nacional, 2006).

Empero, el desarrollo de estas políticas ha generado debates y desafíos significativos, especialmente en el ámbito de la educación superior y la formación docente. La efectividad de las estrategias pedagógicas, como la inmersión lingüística, y la preparación de los educadores para afrontar los requerimientos de un currículo bilingüe, son aspectos que merecen un análisis crítico y reflexivo.

26

Este artículo estudio se propone analizar críticamente la evolución e impacto de las políticas de bilingüismo en Colombia, con énfasis en la educación superior, la inmersión lingüística y la formación docente. Para ello, se identifican los hitos y enfoques principales de estas políticas, se evalúa la efectividad de la inmersión lingüística como estrategia pedagógica en el contexto colombiano, y se analiza el rol y la preparación de los docentes en la implementación de tales políticas. Finalmente, se generan recomendaciones para futuras políticas de bilingüismo en el país.

La pregunta central que guía esta reflexión es: ¿Cómo han evolucionado las políticas de bilingüismo en Colombia y cuál ha sido su impacto en la educación superior, la inmersión lingüística y la formación docente? A través de una revisión sistemática de la literatura y un análisis crítico de los documentos y programas gubernamentales, se busca ofrecer una perspectiva integral sobre este tema de vital importancia para el desarrollo educativo y social de Colombia..

## Metodología

En la elaboración de este artículo, se empleó una metodología de revisión sistemática de la literatura, siguiendo los principios de la declaración PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*). Este enfoque permitió una búsqueda, selección y análisis riguroso de la bibliografía científica relevante, garantizando la transparencia y replicabilidad del proceso.

### Criterios de búsqueda

La búsqueda bibliográfica se realizó utilizando una combinación de palabras clave en español e inglés, que incluyeron: "políticas de bilingüismo Colombia", "educación superior bilingüismo", "inmersión lingüística Colombia", "formación docente bilingüismo" e "impacto bilingüismo educación". Estas palabras clave se combinaron con operadores booleanos (AND, OR) para maximizar la recuperación de artículos pertinentes.



## Fuentes de información

Las bases de datos consultadas fueron *Scopus*, *Web of Science* y *Google Scholar*. Se priorizó la identificación de artículos publicados en revistas de las áreas de lingüística, lingüística aplicada, educación y bilingüismo, con el fin de asegurar la calidad y el impacto de la literatura seleccionada. La búsqueda se restringió a publicaciones realizadas en los últimos diez años (2015-2025).

## Criterios de inclusión y exclusión

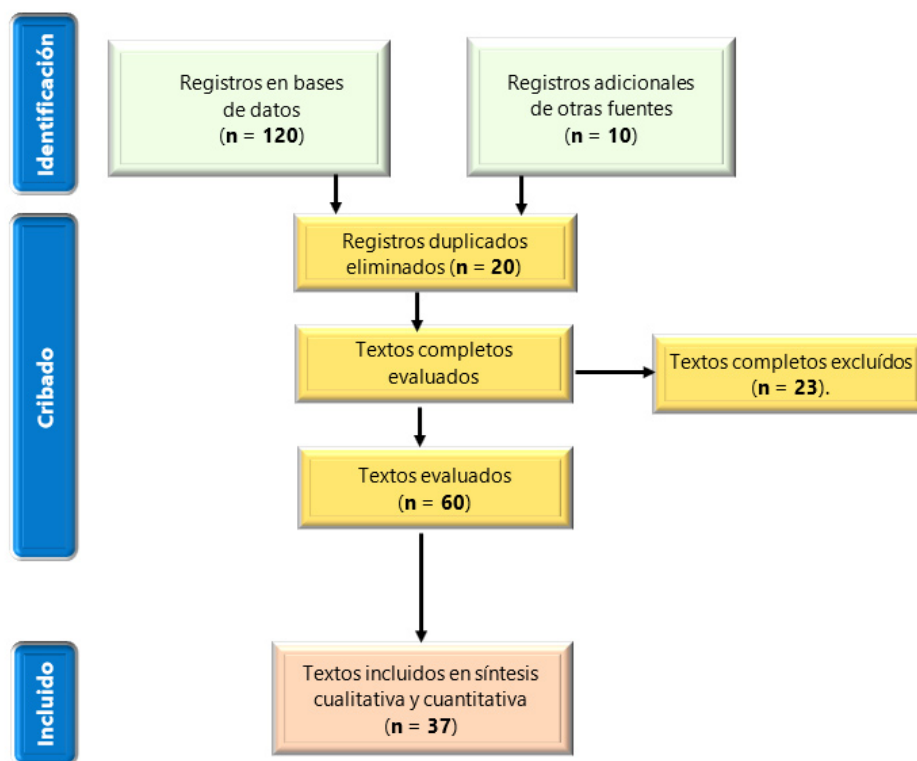
Se incluyeron artículos de investigación originales, revisiones sistemáticas, estudios de caso y artículos de reflexión que abordaran las políticas de bilingüismo en Colombia, su implementación, impacto en la educación superior o la formación docente. Se excluyeron publicaciones anteriores a 2015, artículos no relacionados con el contexto colombiano, estudios de bilingüismo en ámbitos no educativos o de políticas, y artículos de opinión sin un respaldo empírico o teórico sólido.

## Proceso de selección y extracción de datos

El proceso de selección se llevó a cabo en dos fases, siguiendo un enfoque sistemático que se puede representar mediante un diagrama de flujo PRISMA. Inicialmente, se identificaron un total de 120 artículos a través de las bases de datos *Scopus*, *Web of Science* y *Google Scholar*, utilizando las palabras clave y filtros definidos.

Figura 1

Diagrama de flujo PRISMA



Nota: La investigadora (2026).

En la *fase de identificación*, se localizaron 120 registros en bases de datos y 10 registros adicionales en otras fuentes. Tras eliminar 20 duplicados (por ejemplo, no relacionados con Colombia, fuera del rango de fechas, o no pertinentes al tema), quedaron 110 registros para su evaluación. Esto resultó en 150 artículos para la revisión de texto completo.

En la *etapa de cribado*, estos 110 registros fueron revisados por título y resumen, excluyéndose 50 por no cumplir con los criterios de relevancia, como la falta de datos relevantes, metodología inadecuada, o no abordar directamente las políticas de bilingüismo en Colombia, dejando 60 textos completos para análisis. Durante la elegibilidad, se evaluaron estos 60 textos completos, de los cuales 23 fueron excluidos por no ajustarse a los criterios establecidos.

Finalmente, 37 artículos cumplieron con todos los *criterios de inclusión* y fueron utilizados para el análisis y la síntesis de este artículo de reflexión. Los datos relevantes de cada artículo, como autores, año de publicación, objetivos, metodología, resultados y conclusiones, fueron extraídos y sintetizados para su posterior análisis.

## Análisis de datos

El análisis de la información se realizó de manera cualitativa, identificando temas recurrentes, tendencias, desafíos y oportunidades en la implementación de las políticas de bilingüismo en Colombia. Se prestó especial atención a la discusión sobre la efectividad de la inmersión lingüística y el papel de la formación docente, contrastando los hallazgos con los documentos gubernamentales proporcionados y la literatura existente.

28

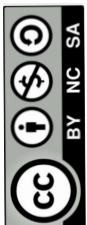
## Resultados y Discusión

Las políticas de bilingüismo en Colombia han experimentado una evolución significativa desde la década de 1990, impulsadas por la creciente importancia de una segunda lengua en el contexto global. Inicialmente, la Ley General de Educación de 1994 sentó las bases para el reconocimiento de la nación como multilingüe y pluricultural, promoviendo la etnoeducación bilingüe e intercultural, junto con la enseñanza de lenguas extranjeras. Sin embargo, el enfoque principal se ha centrado en el inglés, buscando la inserción del país en la economía global y la comunicación universal ([Ministerio de Educación Nacional, 2006](#)).

### Hitos y enfoques de las políticas de bilingüismo desde una retrospectiva detallada

Indudablemente que la trayectoria política de bilingüismo en Colombia es el reflejo evolutivo de las prioridades nacionales y de las influencias globales. En la Constitución Política de 1991 se establece en el artículo 10 que el idioma oficial es el castellano, pero en “aquellas comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe” ([Asamblea Nacional Constituyente, 1991](#)). Existe una razón fundamental para este fin y es la diversidad étnica y cultural del país por ello la necesidad de respetar y promover las lenguas nativas. No obstante, el fenómeno de la globalización y el aumento de interconexión económica y cultural han ejercido un cambio de enfoque dirigido al dominio de lenguas extranjeras como el inglés ([De Mejía, 2006](#)).

Precisamente, el ente rector de estas políticas educativas ha sido el Ministerio de Educación Nacional trazando la hoja de ruta a través de programas y documentos para el bilingüismo en Colombia. En



el año 2004 se lanzó el PNB como una visión integral a largo plazo. Para este fin era necesario la formación de los docentes, pero también el seguimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés en el país. El propósito planteado la formación integral del estudiante para tener ciudadanos capaces de comunicarse en inglés (PNB, 2004; Díaz y Carmona, 2010).

Por su parte en el 2006 se añadieron los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés. En este documento, se planteaba como meta que los estudiantes al terminar la educación media tuviesen un nivel intermedio B1 de inglés. Asimismo, los docentes el nivel intermedio -avanzado B2. Los licenciados en idiomas de nuevo egreso un nivel mínimo avanzado de C2 (Ministerio de Educación Nacional, 2006). Estos niveles eran comparables al B1 y B2 Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). En este sentido, el planteamiento central se estableció bajo un Currículo para la Excelencia Académica y la Formación Integral donde se exigía ir más allá de adquirir estructuras lingüísticas.

El *Programa para el Fortalecimiento de Lenguas Extranjeras (PFDCLE) 2010-2014* procuró el desarrollo de competencias comunicativas en inglés en educadores y estudiantes del sistema educativo para favorecer la inserción del capital humano a la economía del conocimiento. El propósito planteado fue complementar el trabajo de aula para estudiantes de educación media con el desarrollo de un programa de inglés masivo Ministerio de Educación Nacional, 2013). En tal sentido se incluyó la evaluación de competencias en inglés a través de las pruebas SABER en grados 5 y 9º. En tanto que a nivel superior se promovió las pruebas Saber Pro para que los estudiantes próximos graduarse o graduados de programas profesionales universitarios alcanzaran el nivel B1, es decir, tareas de lectura, gramática y léxico según el Marco Común Europeo (Ministerio de Educación Nacional, 2022).

Del mismo modo, el programa desarrollo del acompañamiento en los procesos de mejoramiento en las licenciaturas que formaban docentes para la enseñanza del inglés. A la vez se dio la certificaron la calidad de las instituciones con programas de formación para el trabajo y el desarrollo humano orientada a la enseñanza del inglés. Igualmente se incluyó la tutoría para estudiantes de secundaria en un segundo idioma. También se impulsó el uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza del inglés.

Otro acontecimiento importante fue la promulgación de la Ley 1651 en año 2013, también conocida como Ley de Fortalecimiento de la Enseñanza del Inglés en Colombia. Esta ley vino a ser un complemento de la Ley 115 de 1994. Se oriento la norma jurídica dentro de la política pública educativa para mejorar la calidad y competitividad de los ciudadanos a través del dominio del inglés como segunda lengua. Esta ley se aplica a todos los niveles del sistema educativo colombiano desde el preescolar hasta la educación superior. Igualmente, establece programas de capacitación y actualización para que los maestros puedan enseñar inglés con calidad, siguiendo estándares internacionales como el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Plantea también la evaluación de las competencias comunicativas en inglés mediante pruebas nacionales e internacionales.

Otro acontecimiento importante ha sido el *Programa Nacional de Inglés (PNI) 2015-2025*, conocido con el eslogan "Colombia Very Well" que es una iniciativa del Ministerio de Educación Nacional para fortalecer el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en todos los niveles del sistema educativo al objeto de que Colombia alcance estándares internacionales y se beneficie de mayores oportunidades en educación, empleo y movilidad internacional (Ministerio de Educación Nacional, 2014).

## Impacto en la educación superior y la inmersión lingüística

Por inmersión lingüística se entiende un enfoque pedagógico en el que una segunda lengua se utiliza como medio de instrucción para enseñar contenido académico a fin de desarrollar la competencia lingüística (Genesee, 1987). No obstante, Bostwick (s.f) sostiene que esta nueva lengua no solo es el medio de enseñanza sino el objeto de esta. En tal sentido en la inmersión, se aprovecha la lengua extranjera como una herramienta que permite el aprendizaje de otras disciplinas surgiendo así un entorno auténtico y significativo.

Cabe destacar que el impacto de estas políticas en la educación superior ha sido mixto. Si bien se ha incentivado la enseñanza del inglés y la búsqueda de niveles de competencia más altos (B1, B2 según el MCER), la efectividad de la inmersión lingüística como estrategia pedagógica ha sido objeto de debate. La inmersión, que busca maximizar la exposición del estudiante al aprendizaje en un segundo idioma (L2) en contextos académicos y cotidianos, ha demostrado ser eficaz en otros contextos para desarrollar una competencia bilingüe aditiva (Cummins, 2000).

Sin embargo, en Colombia, la implementación de programas de inmersión ha enfrentado desafíos relacionados con la disponibilidad de docentes calificados, recursos adecuados y la homogeneidad de los niveles de entrada de los estudiantes. Así como el hecho que en todas las instituciones no se cumple con los estándares requeridos por no cuentan con los recursos necesarios que favorezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje para lograr las competencias comunicativas en inglés (García, et., 2018). Del mismo modo se ha encontrado las creencias sobre el aprendizaje de una lengua extranjera desempeñan un papel significativo, especialmente en la promoción del desarrollo de la competencia comunicativa (Gómez, 2018). Cabe destacar que se han originado debates y críticas en torno a este posicionamiento del inglés el idioma dominante a ser aprendido en todo el sistema educativo y como herramienta de competitividad internacional (Roux & Soler Millán, 2023).

Estudios recientes indican que la meta de alcanzar el bilingüismo en Colombia para el 2025 parece inalcanzable (Ramos, et al. 2021). Otras investigaciones sostienen que en el alcance de la meta esta no solo sigue siendo muy baja, sino que además no se observa mejoramiento importante (Benavides, 2021). Pero ¿cuál es la razón por la que se origina esta situación? Parece ser que una de las de mayor predominancia es que ha faltado continuidad en su implementación, este desde el punto de vista estructural. Pero en lo puntual u operativo se ha señalado que las debilidades están en el “número de horas y prácticas metodológicas y de evaluación que afectan los contenidos del programa y el desempeño de los estudiantes” (Jiménez et al., 2017). No obstante, hay quienes consideran que existen pocas oportunidades para los docentes por parte del MEN (Bastidas y Muñoz, 2015). Igualmente, el nivel de los estudiantes al finalizar sus estudios universitarios no ha tenido una mejora significativa durante los últimos años (Benavides, 2021).

Por otra parte, es de mencionar que Colombia se encuentra en los últimos lugares en pro al bilingüismo, ocupa el puesto 74 entre 116 países y a nivel latinoamericano se ubica en el 17 de 21 (EF English Proficiency Index, 2025). Además, el 43% de los docentes de Colombia se encuentran capacitados en inglés y solo el 5% de los alumnos de grado once (Milanés, 2025). Las pruebas de lcfes indican niveles bajos en inglés y ello es por procesos formativos y culturales que no han logrado un nivel óptimo en los estudiantes estando la mayoría en el nivel básico (A1) (Amaya y Osorio, 2021).

Por su parte, [Estrada et al \(2015\)](#) y [Sánchez et al. \(2016\)](#) señalan que existe limitación y falta de calidad docente lo cual reclama el desarrollo de escenarios formativos que favorezcan el aprendizaje bilingüe en los estudiantes. Asimismo, se ha encontrado que las creencias de los participantes acerca del aprendizaje de una lengua se relacionan con el impacto en la motivación y rendimiento académico ([Sierra, et al., 2024](#)).

También en lo estructural, la literatura sugiere que la adquisición de una lengua extranjera depende de la exposición a situaciones comunicativas en las que los estudiantes puedan comprender el mensaje, incluso sin dominar completamente la estructura lingüística ([Krashen, 1982](#)). Esto implica que un entorno de inmersión efectivo debe proporcionar oportunidades reales para la interacción en el idioma, lo cual no siempre se logra en el sistema educativo colombiano debido a factores como el tamaño de los grupos, la falta de autenticidad en los materiales y la limitada exposición fuera del aula.

### El rol de la formación docente

La autora del presente artículo coincide con lo expresado por [Vergara y Gómez \(2020\)](#) que para enseñar una lengua bien sea la originaria o extranjera el docente debe tener formación lingüística y la didáctica. Estos elementos son fundamentales porque el bilingüismo es un puente entre lengua e identidad. No obstante, en el aprendizaje bilingüe se mejora no solo el desarrollo cognitivo, también la autoestima ([Gupa, 2019](#)).

Para lograr los fines señalados anteriormente se requiere la formación del docente. [Galindo y Moreno \(2019\)](#) afirma que en Colombia se han celebrado eventos académicos dos veces al año como conferencias regionales, nacionales internacionales para el desarrollo de la lengua extranjera pero también existen programas de actualización en la lengua extranjera desarrollados por instituciones. Del mismo modo se ha realizado la certificación del nivel de lengua.

En este sentido “el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, en la búsqueda por el mejoramiento de la calidad de la educación nacional, ha apostado a la formación continuada de los docentes” ([Osorio, 2016, p. 47](#)). Se desprende de lo planteado que en Colombia existe una carencia de docentes en inglés y no logra cubrir a toda población estudiantil y ello hace necesario considerar la formación inicial y permanente del profesorado. La formación del profesorado es definida como “un aprendizaje constante, acercando ésta al desarrollo de actividades profesionales y a la práctica profesional y desde ella” ([Imbernón, 2007, p. 11](#)). Esta formación del profesorado tiene implícita la formación continua porque el docente es “un profesional capaz de dominar su propia evolución, construyendo competencias y saberes nuevos a partir de lo que ha adquirido y de su propia experiencia” ([Perrenout, 2007, p. 23](#)).

De esta manera el Ministerio de Educación Nacional como ente rector de las políticas educativas del gobierno colombiano se ha propuesto una gran meta de Colombia Bilingüe y por ello la formación docente es una manera de sensibilizar y concientizar a los profesores de inglés acerca de su responsabilidad y el compromiso que tienen ante el Estado y el país en la formación de las nuevas generaciones razón por la cual deben formarse y alcanzar los niveles de suficiencia de inglés. Es por ello que como afirman [Vaillant y Marcelo \(2015\)](#) en la formación, tanto la capacidad como la voluntad de cada persona son elementos claves en los procesos formativos.

Según los documentos oficiales del MEN, en Colombia se han venido realizando distintos esfuerzos para fortalecer la enseñanza del inglés. Uno de los principales objetivos planteados es lograr que “el 100% de los docentes de inglés estén en el nivel B2” (Colombia, MEN, 2012). Para avanzar hacia esta meta, el Ministerio estableció, en alianza con una entidad formadora, la llamada “Estrategia de formación en inglés en esquema de cascada”, la cual busca capacitar y beneficiar a un grupo de 3.000 docentes en todo el país, promoviendo así una mejora significativa en sus competencias lingüísticas y en la calidad de la educación que ofrecen a los estudiantes.

### Conclusiones

Las políticas de bilingüismo en Colombia han demostrado una clara intención de posicionar al país en un contexto globalizado, priorizando el aprendizaje del inglés como segunda lengua. Sin embargo, el análisis crítico de su evolución e impacto revela una brecha entre los objetivos planteados y los resultados alcanzados, especialmente en la educación superior y en lo que respecta a la formación docente.

La inmersión lingüística, aunque reconocida como una estrategia pedagógica efectiva, ha encontrado limitaciones en su aplicación debido a la falta de recursos, la heterogeneidad de los niveles de los estudiantes y, fundamentalmente, la insuficiente preparación de los docentes. El éxito de estas políticas no puede depender únicamente de la promulgación de leyes y programas, sino que requiere una inversión sustancial y sostenida en el desarrollo profesional de los educadores. Es imperativo que la formación docente trascienda el mero dominio del idioma y se enfoque en metodologías de enseñanza de segundas lenguas, incluyendo la pedagogía de la inmersión, la evaluación y la adaptación curricular.

Para futuras políticas de bilingüismo en Colombia, se recomienda: (a) Fortalecer la formación inicial y continua de los docentes en didáctica de segundas lenguas y bilingüismo, asegurando que adquieran no solo competencia lingüística sino también pedagógica. (b) Desarrollar programas de inmersión lingüística contextualizados a la realidad colombiana, considerando las particularidades de cada región y nivel educativo. (c) Fomentar la investigación sobre la efectividad de las diferentes estrategias de enseñanza de segundas lenguas en el contexto colombiano. (d) Establecer mecanismos de evaluación y seguimiento rigurosos que permitan ajustar las políticas en función de los resultados y las necesidades del sistema educativo. (e) Promover una visión más inclusiva del bilingüismo, que valore y fortalezca también las lenguas indígenas y criollas del país, en línea con su carácter multilingüe y pluricultural.

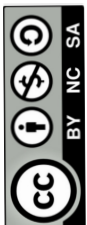
**Privacidad:** No aplica.

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

### Referencias

Amaya, G. I. A. y Ososrio, A. V. M. (2021). El bilingüismo en Colombia: tendencias motivacionales y sus consecuencias sociales. pp. 29-45. En Ramos, A. L. Izquierdo, A. A. S. (2021). *La investigación formativa y su incidencia en la educación superior*. Tomo II. REDIPE Red Iberoamericana de Pedagogía. <https://www.englishatuniversity.com/files/Libro-Investigacion-REDIPE-UCEVA-2021.pdf>

Asamblea Nacional Constituyente. (1991). *Constitución Política de la República de Colombia*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4125>



- Bastidas, A. J. A. y Muñoz, I. G. (2015). *Fundamentos para el desarrollo profesional de los profesores de inglés*. (2nd ed). Editorial Universidad de Nariño.
- Benavides, J. E. (2021). Level of English in Colombian Higher Education: A Decade of Stagnation. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 23(1), 57–73. <https://doi.org/10.15446/profile.v23n1.83135>
- Bernal, S. E. C., Coronado, R. C. C., Morello, V. M. M. & Tiuso, H. A. J. (2025). Perceptions and beliefs about english learning in the community outreach unit of a colombian university. *Colombian Applied Linguistic Journal*, 27(1), 1-16. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/calj/article/view/20113/20834>
- Bostwick, M. (s.f). *Immersion Education & Bilingualism*. [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwii3Napq9iOAXVfmlQIHcffiK1EQFnoECD8QAQ&url=http%3A%2F%2Fbi-lingual.com%2Fabout\\_us\\_0151.php&usg=AOvVaw1eu4VW08BJHGJ-H0NS1m9d&opi=89978449](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwii3Napq9iOAXVfmlQIHcffiK1EQFnoECD8QAQ&url=http%3A%2F%2Fbi-lingual.com%2Fabout_us_0151.php&usg=AOvVaw1eu4VW08BJHGJ-H0NS1m9d&opi=89978449)
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional (men). (2012). *Estrategia de formación en inglés en esquema de cascada*. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-314395.html?\\_noredirect=1](https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-314395.html?_noredirect=1)
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- De Mejía, A. M. (2006). Bilingual education in Colombia: Towards a reconceptualization. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(3), 349-365. <https://doi.org/10.2167/beb368.0>
- Díaz, M. A. E. y Carmona, A. N. C. (2010). Representaciones de los docentes de inglés. sobre el proceso de formación integral: ¿qué descripción ofrecen de ella? *Íkala. Revista de lenguaje y cultura*, 15(1), pp.173-203.
- EF English Proficiency Index (2025). *Índice de dominio del inglés de EF*. [https://www-ef-com.translate.goog/wwen/epi/regions/latinamerica/colombia/?\\_x\\_tr\\_sl=en&\\_x\\_tr\\_tl=es&\\_x\\_tr\\_hl=e&\\_x\\_tr\\_pto=sc](https://www-ef-com.translate.goog/wwen/epi/regions/latinamerica/colombia/?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=es&_x_tr_hl=e&_x_tr_pto=sc)
- Estrada, V. J., Mejía, M. J. y Rey Velásquez, J. (2015). Bilingüismo en Colombia: Economía y sociedad. *Dimensiones del desarrollo económico*, 5(2), 50-58. <https://journal.universidadean.edu.co/index.php/plou/article/view/1491>
- Fandiño, P. Y. J., Bermúdez, J. J. R., Lugo, V. V. E. (2012). Retos del Programa Nacional de Bilingüismo. Colombia Bilingüe. *Educación y Educadores*, 15(3), 363–381. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83428627002.pdf>
- Galindo, A. y Moreno, L. M. (2019). Educación bilingüe (español-inglés) en tres instituciones educativas públicas del Quindío, Colombia: estudio de caso. *Len*, 47(2), [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-34792019000300648](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-34792019000300648)
- García, M., Dussan, V., y Jaime, M. (2018). Una reflexión sobre el ejercicio de la investigación en el área de la enseñanza del inglés a estudiantes pertenecientes a población vulnerable en Neiva. *Revista Erasmus Semilleros de investigación*, 2(1), 38-48. <https://journalusco.edu.co/index.php/erasmus/article/view/2418/3617>



Genesee, F. (1987). *Learning Through Two Languages: Studies of immersion and bilingual education*. Newbury House.

Gómez, J. (2018). Diferencias en las creencias entre hombres y mujeres acerca del aprendizaje del idioma inglés. *Revista signos. Estudios de lingüística*, 51(97), 193-213. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342018000200193>

Gupa, A. (2019). Principles and Practices of Teaching English Language Learners. *International Education Studies*, 12(2), 49-57. DOI:10.5539/ies.v12n7p49

Imbernón, F. (2007). Diversas orientaciones conceptuales en la formación del profesorado. En *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. 7a ed. Graó.

Jiménez, M., Rodríguez, C., & Rey, P. L. (2017). Standardized test results: An opportunity for English program improvement. *How*, 24(2), 121-140. <https://doi.org/10.19183/how.24.2.335>

Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.

Ley de Fortalecimiento de la Enseñanza del Inglés. (2013).

34

Milanés, A, L. M. (2023). *La Inmersión Lingüística: una estrategia fundamental para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en estudiantes de básica secundaria del plantel educativo: Nuestra Señora del Carmen de Bogotá*. Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de Magíster en Educación. Fundación Universitaria Los Libertadores. <https://repository.libertadores.edu.co/server/api/core/bitstreams/7f59d6ef-1713-499e-a2ea-90bb62c5da4b/content>

Ministerio de Educación Nacional (2014). *Programa Nacional de Inglés (PNI) 2015-2025*. [https://www.academia.edu/32878359/PROGRAMA\\_NACIONAL\\_DE\\_INGLÉS\\_2015\\_2025](https://www.academia.edu/32878359/PROGRAMA_NACIONAL_DE_INGLÉS_2015_2025)

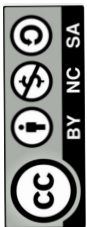
Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés. Formar en lenguas extranjeras: Inglés! El reto!* [https://www.mineducacion.gov.co/1780/articulos-115174\\_archivo.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articulos-115174_archivo.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Programa para el Fortalecimiento de Lenguas Extranjeras (PFDCLE) 2010-2014*.

Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Examen Saber Pro Icfes*. [https://www.icfes.gov.co/wp-content/uploads/2024/11/Infografia\\_Ingles\\_Saber\\_Pro\\_2022.pdf](https://www.icfes.gov.co/wp-content/uploads/2024/11/Infografia_Ingles_Saber_Pro_2022.pdf)

Osorio, A. M. (2016). El desarrollo profesional docente en educación básica primaria. *Revista Latinoamericana de Estudio Educativos*, 12(1), 39-52. <https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/latinoamericana/article/view/4036/3744>

Perrenout, Ph. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Graó.



- Ramos, P. C., Gamoa, M. M. C. & Mrales, B. M. (2021). El Ministerio de Educación lanzó el proyecto Colombia, la mejor educada en el 2025. *EducaT: Educación Virtual, Innovación y Tecnologías*, 2(2), 53-64. DOI: <https://doi.org/10.22490/27452115.5308>
- Roux, G., & Soler Millán G. C. (2023). Unilingualism and unibilingualism in Colombia. *Applied Linguistics*, 45(2), 348–363. <https://doi.org/10.1093/applin/amad030>
- Sánchez, V. G., Gómez, C. C. A., Ortiz, P. D., Clavijo, G. T. A. Váquiro, R. L. P. (2016). Percepción Social Importancia del inglés e Inclusión de Videojuegos como herramienta de aprendizaje. *Amazonia Investiga*, 5(8), 58-66. <http://www.udla.edu.co/revistas/index.php/amazonia-investiga>
- Vaillant, D., y Marcelo, C. (2015). *El abc y d de la formación docente*. Narcea.
- Vergara, F. M. y Gómez, P. S. (2020). Formación de docente bilingües. *Revista Paradigmas Socio-Humanísticos*, 2(1), 54-67. DOI:10.26752/revistaparadigmash.v1i2.471

**Fecha de recepción del artículo:** 7 de marzo de 2026  
**Fecha de aceptación del artículo:** 6 de abril 2026  
**Fecha de aprobación para maquetación:** 10 de abril 2026  
**Fecha de publicación:** 30 de junio de 2026

---

### Notas de la autora

\* Lady Johanna Ulloa Poveda es candidata a Doctora en Educación, Universidad Antonio Nariño, Bogotá. Proficiency cum professional development course for teachers from Colombia (Hyderabad), English and Foreign Languages University: Hyderabad, Telangana. Magíster en Didáctica de las Ciencias (Cundinamarca), Universidad Autónoma de Colombia. Especialista en Docencia Universitaria (Cundinamarca), Universidad Cooperativa de Colombia. Especialista en Educación y Orientación Familiar (Cundinamarca), Fundación Universitaria Monserrat. Licenciatura en Español y Lenguas, Universidad Nacional de Colombia. Docente de Idioma Extranjero Inglés en el Colegio Instituto Técnico Laureano Gómez, Bogotá, Bogotá D.C – Colombia. Email de contacto: Ladyz12@hotmail.com



# La identidad docente en tensión: una hermenéutica de la praxis educativa actual en Colombia

## Teacher identity in Tension: A Hermeneutics of current educational praxis in colombia



Arnold Barreto Rodríguez

Institución Educativa departamental Real del Obispo, Tenerife, Departamento Magdalena / Colombia

### Resumen

Este artículo analiza la tensión actual entre los roles real e ideal del docente en la educación actual, a través de una perspectiva hermenéutica que integra dimensiones ontológicas, éticas y pedagógicas. El método empleado fue el hermenéutico apoyado en entrevistas semi-estructuradas, observación participante reflexiva y análisis documental. Los sujetos fueron docentes activos y formadores de docentes de instituciones públicas colombianas. Los procesos analíticos se articularon en tres etapas precomprensión, interpretación y fusión de horizontes que facilitaron la construcción de categorías emergentes relacionadas con la identidad docente, la ética profesional y la praxis pedagógica. Los resultados muestran que la identidad docente se construye en un espacio de constante tensión frente a las demandas normativas y la conciencia ética personal; la práctica pedagógica es el espacio donde ambas dimensiones se reconcilian. Se concluye que la enseñanza contemporánea debe entenderse como una praxis hermenéutica orientada a la humanización de la educación y al fortalecimiento ético de la formación docente.

**Palabras clave:** Hermenéutica, actitudes del docente, profesores, ética, prácticas educativa.

### Abstract

This article analyzes the current tension between the real and ideal roles of teachers in contemporary education, through a hermeneutic perspective that integrates ontological, ethical, and pedagogical dimensions. The method employed was hermeneutic, supported by semi-structured interviews, reflective participant observation, and documentary analysis. The subjects were active teachers and teacher trainers from Colombian public institutions. The analytical processes were articulated in three stages —pre-understanding, interpretation, and fusion of horizons— which facilitated the construction of emerging categories related to teacher identity, professional ethics, and pedagogical praxis. The results show that teacher identity is constructed in a space of constant tension between normative demands and personal ethical consciousness; pedagogical practice is the space where both dimensions are reconciled. It is concluded that contemporary teaching must be understood as a hermeneutic praxis oriented toward the humanization of education and the ethical strengthening of teacher training.

**Keywords:** Hermeneutics, teacher attitudes, teachers, ethics, educational practices.

**Como citar este artículo (APA):** Barreto, R. A. (2026). La identidad docente en tensión: una hermenéutica de la praxis educativa actual en Colombia. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 7(14), 37-46. <https://doi.org/10.59654/hexxxj89>



## Introducción

En las últimas décadas, los cambios sociales, culturales, tecnológicos y políticos que afectan los sistemas educativos contemporáneos han producido una transformación en la práctica de la profesión docente. En este sentido, la práctica de la docencia ha de mantenerse en una tensión entre el ser y el deber ser del educador, que refiere a la distancia que hay en la profesión, en términos de la experiencia, la vocación y la conciencia ética, y la asunción de las exigencias normativas, administrativas y técnicas derivadas de las políticas educativas y de los modelos de gestión escolar (Tenti, 2005). La distancia que hay en las diferentes dimensiones que constituyen la profesión docente no es un problema individual, en el mejor de los casos, es un problema colectivo y estructural de la pedagogía, de la práctica docente y de la ética de la educación.

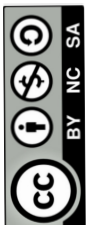
En el ámbito iberoamericano, numerosos estudios consideran que la identidad docente no es una condición estática o un atributo que se adquiere de forma definitiva en la formación inicial. En cambio, se presenta como un constructo dinámico, histórico y relacional, que se conforma en la intersección del sujeto, el contexto institucional y la práctica pedagógica, (García, 2022). Desde esta perspectiva, la identidad docente es un proceso que se entiende como la interpretación, continua y a lo largo del ciclo vital, de una serie de elementos autobiográficos, valores, saberes, demandas, intersubjetivos e intrasubjetivos, y sociales. En este sentido, el creciente énfasis normativo y prescriptivo del deber ser, se constituye como un horizonte regulativo que impacta la práctica pedagógica. No obstante, y con frecuencia, opera descontextualizada y alejada de las realidades del aula y de la subjetividad del educador (García, 2024).

38

La brecha entre lo que es y lo que debería ser ha sacado a la superficie algunas tensiones éticas relevantes en la práctica docente, especialmente cuando las demandas institucionales favorecen la rendición de cuentas, la estandarización curricular y el control administrativo, en detrimento de procesos educativos más formativos, reflexivos y humanos (De la Hoz Cantillo, 2023; Flores et al., 2022). En este contexto, la enseñanza corre el riesgo de ser reducida a una función puramente técnica e instrumental, desprovista de sus dimensiones éticas, políticas y ontológicas. En este sentido, y de acuerdo con Freire (2019), la práctica pedagógica debe ser vista como un acto no neutral y situacional que exige un posicionamiento ético y político respecto al mundo, al conocimiento y al otro.

Desde esta óptica, la identidad y la praxis del docente deben analizarse a partir una perspectiva que trascienda los abordajes tecnicistas o positivistas. La hermenéutica filosófica, así como en la tradición de Gadamer (2018) y Ricoeur (2018), construye un marco que, al definir la comprensión como un proceso situado, interpretativo y medido en términos de lenguaje, historicidad y experiencia, resulta apropiado. De esta forma, la práctica pedagógica es una práctica interpretativa posicional en donde el docente resignifica su papel, responsabilidades y decisiones éticas en y para el contexto educativo y social.

La responsabilidad de un educador se centra en la ética cuando se considera que educar es relacionarse con el otro. Para Levinas (2019) y la ética de la alteridad, el acto educativo es un compromiso con el rostro del otro, un compromiso que llama a una respuesta por parte del educador. Por lo tanto, es un acto que requiere de él/ella cuidado, reconocimiento y compromiso. Tal comprensión encuentra eco en Morin (2020), cuando dice que la educación debe orientarse hacia el desarrollo integral de la persona humana, de manera compleja e inseparable, construyendo conocimiento, ética y afectividad. Por lo tanto, es la práctica docente la que es el lugar de convergencia de la identidad personal, la ética y la pedagogía.



Este artículo tiene como objetivo analizar la tensión actual entre los roles real e ideal del docente en la educación actual, a través de una perspectiva hermenéutica que integra dimensiones ontológicas, éticas y pedagógicas. La intención es realizar una investigación comprensiva de la otredad docente en tanto, de la experiencia profesional de los educadores, y de la ética, la ontología y la pedagogía que de dichas prácticas surgen.

El diseño de la investigación se ha desarrollado bajo un enfoque hermenéutico cualitativo y se ha utilizado entrevistas semiestructuradas, así como la observación reflexiva y la participación y el análisis documental. La investigación se ha realizado en educación pública en Colombia y ha incluido a educadores en ejercicio y formadores de educadores. La analítica se ha dividido en tres fases que corresponden a la precomprensión, la interpretación y la fusión de los horizontes, en relación con el círculo hermenéutico de [Gadamer \(2018\)](#). Razón por la cual, se ha facilitado la emergencia de categorías interpretativas en la identidad docente, la ética profesional y la praxis pedagógica.

Como resultado, el estudio se propone el modelo denominado *Triángulo Hermenéutico del Ser, el Deber Ser y la Práctica Docente*, que ofrece la posibilidad de comprender la docencia como una praxis en la que se integran identidades, la ética y la acción pedagógica de manera dialécticamente articulada. Este aporte a la reflexión en torno a la formación y el ejercicio de la docencia busca precisamente restablecer la perspectiva humanista y ética que debe acompañar la educación, en la medida que se enfrenta a los retos que la educación actual conlleva.

### Metodología

La investigación se llevó a cabo desde un enfoque cualitativo de tipo hermenéutico, dirigido a la comprensión de los significados éticos, ontológicos y pedagógicos que configuran el ser y el deber ser del educador dentro del escenario educativo contemporáneo. Este enfoque se basa en el supuesto de que la realidad educativa no puede ser reducida a hechos observables y medibles de manera objetiva, sino que debe ser entendida e interpretada a partir de las experiencias, narrativas y comprensiones que los docentes han construido respecto a su práctica profesional. En línea con la hermenéutica filosófica, la comprensión se tomó como un proceso interpretativo situado, histórico y relacional en el cual ocurre una fusión de horizontes entre el investigador y el fenómeno educativo ([Gadamer, 2018](#)).

El estudio se realizó con docentes activos y formadores de docentes afiliados a instituciones públicas de educación básica, secundaria y superior en Colombia. Los participantes fueron seleccionados a través de muestreo intencional, priorizando criterios como formación profesional, experiencia docente y disposición reflexiva respecto a la práctica educativa, tal como propone [Patton \(2015\)](#). Los participantes fueron vistos como sujetos hermenéuticos, considerándolos como agentes que podían construir interpretaciones significativas de su práctica docente, y apreciados desde su experiencia ética, profesional y personal.

Las entrevistas y el análisis documental se acompañan de observación participante reflexiva. La tensión entre la identidad profesional de los y las docentes y las expectativas institucionales se abordaron con las entrevistas. La praxis docente fue acompañada y comprendida desde la observación participante reflexiva, en la propuesta didáctica, en las decisiones de formación y en los dilemas éticos que se presentan en el ejercicio cotidiano de la docencia. El análisis de documentos se centra en las políticas educativas, los códigos de ética profesional, los programas de formación docente y la literatura académica, para ubicar las narrativas de los y las participantes dentro de contextos más amplios, institucionales y normativos.

La precomprensión, la interpretación y la fusión de horizontes son las etapas de la práctica de procesamiento de la información, basada en el círculo hermenéutico de [Gadamer \(2018\)](#). En la precomprensión, el investigador identifica las hipotéticas y las posiciones, en este caso, del investigador, hacia el fenómeno que se estudia. Luego, en la fase interpretativa se realizan lecturas analíticas y lecturas de diálogo en las narrativas y documentos que permiten la construcción de sentido y el descubrimiento de categorías relacionadas a la identidad del maestro, la ética y la práctica docente.

A lo largo de la investigación, el investigador ejecutó una práctica de reflexividad, al sistematizar, en un diario, las percepciones, intuiciones y los dilemas éticos que le surgen al interpretar la información. Esta práctica se considera un ejercicio de la transparencia epistemológica, que reconoce el papel del investigador al ejecutar la interpretación de los datos. En este sentido, el investigador considera la objetividad de la investigación, no como una postura neutral, sino como una práctica de auto documentación del papel reflexivo y de monitor que el investigador tiene sobre las interpretaciones que realiza, así como su perspectiva crítica.

Los aspectos éticos del estudio se ajustaron a las regulaciones de la Asociación Americana de Investigación Educativa ([AERA, 2020](#)) en cuanto aseguraron el consentimiento informado, la protección de la identidad y el derecho a la no participación de los docentes. Adicionalmente, la investigación se centró en la ética del encuentro de [Levinas \(2019\)](#), quien considera la vinculación con los participantes de la investigación como una responsabilidad. Esta responsabilidad hace referencia al respeto y el reconocimiento a la dignidad de la voz de los participantes como sujetos éticos y reflexivos.

## Resultados y discusión

40

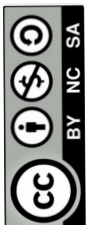
El análisis hermenéutico de las narrativas docentes y de los documentos institucionales permitió comprender el ser y el devenir del educador en el marco de su inserción en realidades educativas concretas. A partir del proceso de interpretación —desarrollado en las fases de precomprensión, interpretación y fusión de horizontes— emergieron tres categorías interpretativas que estructuran el núcleo del pensamiento docente en el contexto actual: (a) la autocomprensión ontológica del docente; (b) la tensión ética entre el llamado vocacional y la regulación institucional; y (c) la praxis pedagógica como espacio de mediación y reconciliación. Estas categorías se articularon en un modelo interpretativo propuesto en este estudio, denominado Triángulo hermenéutico del ser, el deber ser y la praxis docente.

Figura 1

### El triángulo hermenéutico del ser, el deber ser y la praxis docente



Nota: Elaboración propia (2026).



### Categoría: El ser docente (identidad, vocación y autocomprensión)

En la Figura 1 se observa el *Triángulo Hermenéutico del Ser, el Deber Ser y la Práctica Docente*, como un modelo interpretativo que sintetiza las tensiones constitutivas de la identidad profesional docente en el contexto actual. Este modelo se elabora a partir del análisis hermenéutico de las narraciones de las docentes y, por ello, se explica que la identidad no se conforma como una categoría estática, o como un resultado, sino que se configura como un proceso dinámico de mediación en donde la dimensión ontológica del ser docente, las exigencias normativas del deber ser, y la práctica educativa se superponen y actualizan.

El vértice del ser docente refiere a la dimensión ontológica y vocacional del ejercicio profesional, que está asociada a la autocomprensión, a las convicciones éticas, a la responsabilidad y al sentido que la docente atribuye a su labor. Esta dimensión, así como lo señala [Ricoeur \(2006\)](#) que habla de una identidad narrativa, se va construyendo y reconfigurando a lo largo de la trayectoria profesional, en el diálogo con las narraciones y las vivencias. De esta manera, el ser docente no es desempeñar un rol funcional, sino que, además, es una manera de estar en el mundo educativo.

En el otro vértice del triángulo está el deber de enseñar, que abarca todas las guías de instrucción, las políticas de enseñanza, los marcos curriculares y las expectativas institucionales que establecen parámetros para la práctica profesional de los docentes. Esta dimensión intenta proporcionar, al menos, algún nivel de racionalidad que, sin embargo, es hostil a la autonomía educativa y a la singularidad de los contextos escolares. Como señala [Hargreaves \(2003\)](#), la carga de trabajo cada vez mayor de los docentes y la estandarización de la enseñanza conducen a lo que se conoce como simplificación. Esto es especialmente cierto cuando el 'deber' se impone de manera acrítica sin tener en cuenta la experiencia y el juicio profesional del docente.

La práctica docente, posicionada en el tercer vértice, es ese espacio donde 'ser' y 'hacer' se localizan, confrontan y resignifican en relación entre sí. Desde la perspectiva de la hermenéutica filosófica, la práctica es más que una ejecución mecánica. Es una acción interpretativa que requiere un cierto trabajo intelectual, y es una acción que conlleva una responsabilidad y toma de decisiones éticas en situaciones particulares ([Gadamer, 2018](#)). Es en la práctica donde el docente equilibra las necesidades regulativas y las reales de los estudiantes, y es aquí donde emergen las acciones pedagógicas de manera situada, que no necesariamente se conforman a los edictos institucionales.

Se debe aclarar que, dentro de este modelo, la configuración triangular no significa que cada dimensión funcione de manera aislada. En cambio, la tensión que describe cada dimensión es fundamental en la construcción de la identidad educativa y refuerza el conflicto del 'es' y 'debe ser' como una condición estructural de la profesión docente. Desde la perspectiva de la ética de la alteridad, esta tensión se agrava en la relación con el otro el estudiante cuya propia presencia convoca al docente a responder, más allá de la norma, de manera responsable y contextualizada ([Levinas, 2019](#)).

La Figura 1 no pretende ofrecer un marco explicativo cerrado, sino una distribución interpretativa que permite entrever algunas de las facetas complejas que configuran la identidad docente en el contexto contemporáneo. En este sentido, la práctica educativa se percibe como un espacio de mediación ética y pedagógica en el que la identidad profesional se construye y negocia de manera permanente, en la interrelación dinámica entre la autocomprensión del docente, las exigencias normativas y el ejercicio situado de la educación.

**Categoría: Las responsabilidades éticas de los docentes como un asunto de rutina**

En una segunda categoría, se dio la tensión en las políticas educativas de 'lo que debería ser' y 'lo que es' como una especie de auto compromiso ético. Los docentes argumentaron que las políticas de las instituciones tienden a enfocarse en la centralidad de la imposición de criterios rigurosos sobre la funcionalidad de la enseñanza, de su evaluación, y de la productividad de la enseñanza, lo que a su vez despoja la dimensión humana de la enseñanza y el aprendizaje. En esta misma línea Flores et al. (2022) documentan que la mayoría de los educadores considera que la ética profesional es uno de los ámbitos más contradictorios entre la idealidad y la práctica, donde la normativa y la realidad se entrelazan, y en donde se entrecruzan las demandas morales administrativas y los valores éticos unidimensionales administrativos. De Hoz (2023) asegura que algunos participantes expresaron la existencia de un 'deber' que se definía horizontalmente, y se utilizaba, por analogía, a los ejes cardinales. 'La ética no se enseña, se vive' es una frase que muchos usaron y puede llevar a la visión de Freire (2019) de la educación como un acto profundamente moral. Desde Hoz (2023) porque la praxis ética de la enseñanza debe situarse, en este caso, en el contexto social y cultural del acto educativo. De manera complementaria, Baca et al. (2023) y sus reflexiones sobre la nueva ética de enseñanza digital y la responsabilidad social de la información, la privacidad, la autoría y la propiedad digital.

El enfoque de análisis permite concluir que la enunciación que el docente pueda realizar en términos de futurismo no puede estar anclada en un sistema de imposición burocrática. Es más, un sistema de imposición de disponibilidades de acción. Para Gadamer (2018), esto sería una ética de la comprensión, dicha así a partir de la apertura del sujeto al encuentro con el otro. Desde este punto de vista, entender es ponerse a la mesa del diálogo, activamente en la interacción y abandonar la imposición de verdades cerradas o definitivas. De aquí se explica la razón por la cual la formación docente deba apelar a la ética y la filosofía y en el caso de la enseñanza, al amor y la pasión.

42

**Figura 2**

**Tensiones del deber ser docente**



*Nota:* Elaboración propia (2026).

**Categoría: La praxis pedagógica (espacio de reconciliación)**

La tercera categoría emergente es la pedagogía de la praxis que proviene del territorio, conceptualizado como el espacio donde se intersecan el ser y el deber ser del docente en la acción. Las reflexiones indicaron que una buena cantidad de los docentes, en sus dilemas éticos, optan por construir en sus estrategias de enseñanza humanizando el proceso de enseñanza. Uno de los docentes expresó,



“Cuando escucho a los estudiantes, aprendo a ser un mejor docente. El deber ser proviene del aula, no del libro.” Esta expresión recoge el sentido de Freire (2019) cuando sostiene que enseñar no es simplemente transferir saberes, es crear condiciones para que el estudiantado se apropie de un sentido.

Mora (2024) sostiene que la pedagogía crítica se materializa en los procesos de enseñanza cuando los docentes, mediante un ejercicio reflexivo y razonado, asumen una postura ética frente a las injusticias sociales. De manera complementaria, Castillo et al. (2023) señalan que el liderazgo ético del profesorado contribuye a la construcción del ethos profesional de los estudiantes, lo que transforma el aula en un espacio de formación moral.

Los resultados señalaron áreas que llevaron a construcciones positivas de la pedagogía de la práctica como un ejercicio de pedagogía, no como mera transmisión de un insumo, de conocimiento o de valores. Ejemplifican la práctica transformadora que articula lo ideal con lo real, el pensamiento con la acción, el ser con el deber ser. Esto resuena con la elaboración de Morin (2020) que describe la educación como un marco complejo donde el conocimiento, la ética y lo afectivo se entrelazan para construir ciudadanos liberados y responsables.

### Figura 3

#### La espiral reflexiva de la praxis docente



Nota: Elaboración propia (2026).

La práctica educativa actual puede y debe ser reconocida como un proceso transformador y reconstructor de la integralidad del docente. No es solo un ejercicio de profesión; es también un ejercicio de sentido, donde la identidad del docente se conjuga con la identidad del ser. Esto provoca una tensión dialéctica que articula el sentido de la práctica educativa. En esta línea, el educador no enseña desde una norma, sino desde una consciencia que lo apropia. Esto convierte su praxis en una experiencia reflexiva donde lo pedagógico, lo ético y lo ontológico, se articulan en una misma tarea que, en el fondo, ya no es solo en el aula. Es la humanización de la educación.

Desde la perspectiva de Levinas (2019), el origen de toda acción moral es la responsabilidad hacia el otro. De esta manera, y en el ámbito de la educación, se trata de un reconocimiento ético de la otredad en la relación pedagógica. Educar, en este sentido, significa cuidar, escuchar y acompañar dignamente, sabiendo que cada encuentro con el alumno es un encuentro con el rostro del otro, que plantea una exigencia moral. Comprendido de esta manera, el docente ya no se concibe a sí misma como una mera transmisora de contenidos, o como una ejecutora de políticas institucionales; se percibe a sí misma como un sujeto ético que está en contacto con el profundo significado de su labor pedagógica en contextos marcados por la fragmentación y la deshumanización. Su trabajo no se limita a cumplir con estándares preestablecidos, es más, está orientado a la construcción de una cultura de reflexión ética, donde la enseñanza se concibe como un acto situado, comprometido y transformador en el aquí y ahora de la experiencia educativa.

Bajo tales circunstancias, las prácticas docentes podrían pensarse como una praxis hermenéutica, que implica un diálogo más distanciado entre lo que hacen los cuadros institucionales, la norma y la conciencia. Solo en esa doble tensión ética y creativa puede emerger la enseñanza transformadora que ilumina el sentido que cada individuo otorga al conocimiento que construimos en la escuela. Una enseñanza capaz de integrar lo técnico y lo sensible, la norma y lo humano, y la educación y la esencia real de esta.

### Conclusiones

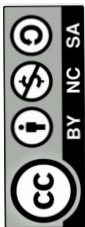
44

El análisis interpretativo permite reconocer que un docente actual se enfrenta a encrucijadas existenciales donde el ser y el deber ser, en este caso, no son ni abstractos ni filosóficos, se vive en paradojas de la práctica profesional. El ser un analista ilumina que ser maestro es estar en un proceso continuo y repetitivo de enorme dificultad. De forjar y buscar desesperadamente autocomprensiones, construcciones de identidad dentro de una constelación de vocación, una constelación de experiencias y un fuerte compromiso ético con el otro. No es un ser dado. Es un ser que se relaciona, con los alumnos, con el conocimiento y con el mundo.

El ser, en este caso, tiene que ser más que a lista de reglas y prescripciones institucionales. Es un horizonte ético con el objetivo de estructurar la práctica educativa, en términos de equidad, responsabilidad, y alineación, en lo que se refiere a lo ético. Cuanto más un docente incorpore este 'ser' ético a su papel profesional, más la ética, como posición protos, se transforma en algo casi instintivo. Este sentido de la enseñanza se torna en actos de encubren, la regla, en una experiencia vivida, humana.

La idea de tensión entre dos polos –identidad y aspiración– se vuelve más clara y significativa. En esta configuración, la pedagogía de la praxis ve el potencial para invertir la tensión y convertirla en crecimiento. La enseñanza, en esta configuración, es más que meramente la entrega de contenido. La enseñanza, en esta configuración, es una experiencia multifacética que va más allá de la creación de significado e incluye los tres dominios primarios del aprendizaje – cognitivo, psicomotor, y afectivo. La educación, en este caso, es la oportunidad de involucrarse en una acción intencionada que sostiene el valor intrínseco de todas las partes en la interacción. La educación, en este caso, es la oportunidad de involucrarse en una acción intencionada que, en todo momento, sostiene el valor intrínseco de todas las partes en la interacción.

La noción anterior sitúa al docente como un sujeto filosófico del discurso sobre la educación. En esta noción, el docente puede reflexionar sobre preguntas existenciales acerca de su ser en el mundo y si



su enseñanza es consistente con sus realidades vividas. Preguntas sobre la verdad de sus palabras y el peso de sus acciones. En esto, el docente está justificado para construir una ética de cuidado, presencia y consideración hacia el otro. En esto, el docente puede participar en una pedagogía ontológica de la persona, lo que significa que enseñar es, al menos, sobre la capacidad de reconocer al otro y que el otro reconozca al otro.

Los resultados del presente estudio indican que uno de los retos más importantes que enfrenta la educación hoy en día no consiste en la aplicación de nuevas tecnologías o en la medición de los resultados de aprendizaje, sino que se relaciona con la necesidad de reconfigurar la dimensión humana de la actividad educativa. Desde esta perspectiva, la escuela sigue siendo el lugar del diálogo, la reflexión, la integral, donde la voz del maestro vuelve a cobrar relevancia como mediación pedagógica y ética, y no como un mero recurso instructivo. Desde los supuestos expuestos, el ser y el hacer del docente no se asumen como dimensiones disociadas, sino como instancias interdependientes en la articulación entre ethos y praxis, razón y afecto en la práctica educativa.

La enseñanza, entendida así, es un acto de responsabilidad, un acto de desbordar la deshumanización de la educación y un acto de invitación al compromiso con un modo de pensar, de sentir y actuar de manera integrada. El fenómeno de la docencia en la esfera del ser y del hacer, revela al docente, en primer lugar, como un ser humanizador, un dador de sentido, y un faro en la oscuridad. La enseñanza, de todas las cosas, educa una cierta conciencia que, cuando la Filosofía penetra el tejido civilizatorio, eleva la función de la enseñanza al nivel de una verdadera vocación, una vocación por la justicia, por la transformación de la persona humana.

**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

- AERA. (2020). Ethical Standards of the American Educational Research Association. Washington, DC: AERA. Recuperado de <https://www.aera.net/About-AERA/AERA-Rules-Policies>
- Baca Calles, W. A., Jiménez Cedeño, J. A., Bedón Paredes, S. R., Moreno Vega, L. G., & Macías Suárez, M. J. (2025). La ética del docente en la era digital: privacidad, derechos de autor y uso responsable de la tecnología. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(1), 2191–2209. <https://ciencia-latina.org/index.php/cienciala/article/view/15989>
- Castillo Gutiérrez, A., Pastrán Calles, F., & Mendoza Mejía, J. (2023). Liderazgo ético del docente universitario en la formación del ethos del futuro profesional. *Revista Andina de Educación*, 7(1), 1–14. <https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/ree/article/view/1554>
- De la Hoz Cantillo, N. R. (2023). Competencias docentes para fomentar una praxis contextualizada de la educación ética y valores morales. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 1(7), 15–29. <https://idicap.com/ojs/index.php/ogmios/article/view/184>
- Flores Limo, F. A., Valenzuela Condori, J. C., & Campos Dávila, J. E. (2022). Ética y docencia en la educación universitaria en el periodo 2017–2022: una revisión sistemática. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 4604. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/4604>



- Freire, P. (2019). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI Editores.
- Gadamer, H.-G. (2018). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- García, R. J. (2022). Construcción de la primera identidad profesional del profesorado español de secundaria durante su formación inicial. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(94), 105–125. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14072628004>
- García, C. J. (2024). Narrativas docentes: tensiones entre discurso y práctica: Teacher narratives: tensions between discourse and practice. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 5(6), 1489 – 1358. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i6.3087>
- Gómez, T. F. H., Castro, G. Y. y Romero, N. W. H. (2022). Caracterización de la identidad profesional del docente universitario. *Espiral – Estudios sobre Estado y Sociedad*, 12(1). <https://doi.org/10.15332/erdi.v12i1.2884>
- Herrera, E. K. C., Gonzales, S. F., García, M. G. D. P. y Ponce, Y. D. L. P. (2022). Identidad profesional y vocación docente. *Episteme Koinonia*, 5(10), 113–132. <https://fundacionkoinonia.com.ve/ojs/index.php/epistemekoinonia/article/view/2531>
- Levinas, E. (2019). *Totalidad e infinito*. Sígueme.
- Mora, R. R. F. (2024). Pedagogía crítica y la educación actual. *Revista Ciencias y Humanidades*, 6(2), 87–102. <https://revistacienciasyhumanidades.com/index.php/inicio/article/view/162>
- Morin, E. (2020). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Unesco.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. (4th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Ricoeur, P. (2018). *Del texto a la acción: ensayos de hermenéutica II*. Fondo de Cultura Económica.
- Tenti, F. E. (2005). *La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Fundación OSDE, IIEP-Unesco, Siglo XXI Editores.

**Fecha de recepción del artículo:** 20 de enero de 2026

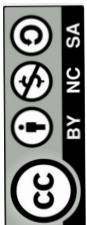
**Fecha de aceptación del artículo:** 23 de febrero 2026

**Fecha de aprobación para maquetación:** 25 de febrero de 2026

**Fecha de publicación:** 30 de junio de 2026

#### Notas sobre el autor

\*\* Arnold Barreto Rodríguez es Dr. en Humanidades en el Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado (IESIP), San Cristóbal, Venezuela. Es Licenciado en Filosofía y Educación Religiosa por la Fundación Universitaria Católica del Norte, Santa Rosa de Osos, Antioquia, y Magíster en Gerencia Educativa por la Universidad Nacional Experimental del Táchira, Venezuela. Actualmente se desempeña como docente de secundaria en las áreas de Filosofía, Ética, Ciencias Sociales e Historia en la Institución Educativa Departamental Real del Obispo, ubicada en el corregimiento de Real del Obispo, municipio de Tenerife, Magdalena, Colombia. Correo electrónico de contacto: [abarretor75@gmail.com](mailto:abarretor75@gmail.com)



# Gamificación en matemáticas: una mirada crítica a las tensiones entre innovación y práctica docente en Bogotá

## Gamification in mathematics: a critical look at the tensions between innovation and teaching practice in Bogotá



Miguel Chávez Marín\*

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

### Resumen

En los últimos años, la gamificación se ha posicionado como estrategia innovadora en la enseñanza de las matemáticas; sin embargo, su implementación en el aula sigue siendo limitada. Este artículo examina las tensiones entre las potencialidades teóricas de la gamificación y los desafíos prácticos que enfrentan los docentes de matemáticas en colegios públicos de Bogotá. A partir de la revisión crítica de experiencias, formación docente y condiciones institucionales, se evidencia una brecha entre el discurso de innovación y las realidades del aula. La ausencia de formación específica, las restricciones curriculares y la escasa infraestructura tecnológica configuran un escenario complejo para su adopción. Esta reflexión invita a reconsiderar la gamificación no solo como herramienta motivacional, sino como parte de un enfoque pedagógico más amplio que requiere transformaciones en la cultura escolar, el rol docente y la gestión educativa.

**Palabras clave:** Gamificación, enseñanza de las matemáticas, formación docente, innovación pedagógica, motivación en el aprendizaje, educación pública.

### Abstract

In recent years, gamification has emerged as an innovative strategy in mathematics teaching; however, its implementation in the classroom remains limited. This article examines the tensions between the theoretical potential of gamification and the practical challenges faced by mathematics teachers in public schools in Bogotá. A critical review of experiences, teacher training, and institutional conditions reveals a gap between the discourse of innovation and the realities of the classroom. The lack of specific training, curricular restrictions, and limited technological infrastructure create a complex scenario for its adoption. This reflection invites us to reconsider gamification not only as a motivational tool, but as part of a broader pedagogical approach that requires transformations in school culture, the role of teachers, and educational management.

**Keywords:** Gamification, mathematics teaching, teacher training, pedagogical innovation, learning motivation, public education.

**Como citar este artículo (APA):** Chávez, M. M. (2026). Conocimiento y actitudes docentes ante la gamificación en matemáticas en Bogotá. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 7(13), 47-83. <https://doi.org/10.59654/mcpjd421>



## Introducción

La educación matemática ha sido cuestionada y renovada por diversas propuestas que buscan transformar su enseñanza desde metodologías activas, participativas y contextualizadas. Una de estas es la gamificación, entendida como la incorporación de elementos del diseño de juegos en contextos educativos con el fin de motivar y generar experiencias significativas de aprendizaje (Werbach & Hunter, 2012; Kapp, 2012). Aunque su uso se ha extendido en distintos niveles educativos y áreas disciplinares, en el campo de las matemáticas aún persisten resistencias, dudas y limitaciones para su implementación. Esta situación plantea una pregunta clave: ¿por qué una estrategia que ha mostrado beneficios en términos de motivación y participación sigue siendo marginada en muchas aulas de matemáticas, especialmente en contextos como el latinoamericano?

En América Latina, la incorporación de enfoques innovadores como la gamificación se enfrentan a barreras estructurales y culturales que trascienden la voluntad individual del docente. Estudios recientes evidencian que, aunque existe un discurso favorable hacia la innovación pedagógica, en la práctica los profesores deben enfrentarse con currículos rígidos, falta de formación específica y condiciones institucionales poco favorables (Zainuddin et al., 2020; Calderón, 2021).

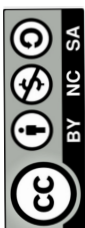
En Bogotá, esta brecha entre el ideal y lo posible se profundiza por las desigualdades en el acceso a recursos, la sobrecarga laboral y una cultura escolar tradicional que, con frecuencia, privilegia la evaluación sumativa sobre la participación significativa. Así, el uso de la gamificación se vuelve más una excepción que una práctica instalada, incluso entre aquellos docentes que reconocen su valor pedagógico.

48

La resistencia de muchos estudiantes hacia las matemáticas no se debe únicamente a la dificultad de los contenidos, sino a una relación emocional deteriorada con la asignatura, marcada por la ansiedad, la percepción de irrelevancia y el temor al error (Dondio et al., 2023). Frente a este panorama, la gamificación emerge como una estrategia que no solo incorpora dinámicas motivacionales, sino que también invita a repensar el sentido mismo de aprender matemáticas. Al proponer desafíos, niveles, retroalimentación constante y recompensas simbólicas, se abren espacios para la exploración autónoma, el pensamiento crítico y la resignificación del error como oportunidad (Homer et al., 2020; Scolari et al., 2018). De ahí la importancia de indagar no solo en los efectos de la gamificación sobre el aprendizaje, sino también en el papel del docente como mediador y diseñador de experiencias significativas.

Diversas investigaciones han demostrado que la gamificación puede favorecer tanto el rendimiento académico como la motivación y el desarrollo de habilidades socioemocionales, al apoyarse en herramientas dinámicas, creativas e intuitivas que estimulan la participación del estudiante (Páez et al., 2022). Además, estudios como los de Högberg et al. (2019) señalan que las experiencias gamificadas son potentes inductores de estados emocionales positivos que fortalecen el vínculo con el aprendizaje. No obstante, el éxito de esta metodología no depende de la simple incorporación de mecánicas de juego, sino de una planificación pedagógica intencionada, capaz de articular los elementos lúdicos con los objetivos formativos, los contenidos disciplinares y las características particulares de los estudiantes. En otras palabras, la gamificación adquiere sentido educativo cuando deja de ser una estrategia recreativa y se convierte en una mediación didáctica con propósito, orientada a promover aprendizajes permanentes y significativos.

En el caso específico de Bogotá, la enseñanza de las matemáticas enfrenta múltiples desafíos que trascienden lo estrictamente académico. Diversos estudios han señalado la necesidad de promover ambientes de aprendizaje más transversales y creativos, que integren la gamificación como estrategia



pedagógica para revitalizar el interés de los estudiantes (Criollo, 2023; Sarmiento, 2020; Hernández, 2017). Sin embargo, estos esfuerzos se desarrollan en un contexto marcado por desigualdades socioeconómicas, bajos niveles de desempeño en pruebas estandarizadas y un notorio desinterés hacia la asignatura (Rubiano, 2023; Acevedo & Ortiz, 2020; Flórez, 2024).

A estas dificultades se suman factores culturales y convivenciales que inciden en la relación de los jóvenes con el conocimiento, la pérdida del valor cultural de la escuela (De la Hoz & Maestre, 2024), las tensiones en la convivencia escolar (Causaso & Pacheco, 2018) y los procesos de exclusión que aún persisten en las clases de matemáticas (García, 2025). Ante este panorama, las estrategias narrativas y gamificadas emergen como una oportunidad para reconstruir el sentido pedagógico de la disciplina, recuperando el gusto por aprender y fortaleciendo la comprensión desde experiencias más significativas (León & Cruz, 2021).

Esta situación evidencia la necesidad de adaptar las metodologías de enseñanza e incorporar de manera intencionada la gamificación en los colegios de Bogotá, especialmente en el área de matemáticas. En este escenario, resulta fundamental comprender cómo los docentes perciben esta estrategia, cuál es su nivel de conocimiento sobre sus fundamentos teóricos y sus posibles aplicaciones, así como las actitudes que asumen frente a su integración curricular. La formación docente se configura, por tanto, como un eje decisivo, la ausencia de capacitación específica en gamificación puede limitar su implementación y reducir significativamente su impacto pedagógico.

Este artículo tiene como propósito reflexionar sobre el conocimiento, las actitudes y las habilidades de los docentes de matemáticas frente a la gamificación, con el fin de comprender los factores que inciden en su adopción o resistencia dentro del aula. Más que describir tendencias, se busca ofrecer una mirada crítica e integral sobre cómo los profesores perciben esta estrategia, qué condiciones facilitan su implementación y qué obstáculos persisten en los contextos escolares de Bogotá.

El análisis que aquí se presenta se enmarca en el proyecto doctoral "Análisis del conocimiento y actitudes de los docentes de matemáticas en la implementación de la gamificación como estrategia didáctica en colegios públicos de Bogotá", el cual tiene como uno de sus objetivos específicos diagnosticar las habilidades técnicas, conocimientos y actitudes que limitan o favorecen la incorporación efectiva de la gamificación en el aula.

A partir de este enfoque, se propone un espacio de reflexión que permita replantear el rol docente en la innovación pedagógica, reconociendo que la gamificación no es una moda metodológica, sino una oportunidad para transformar la enseñanza de las matemáticas desde la creatividad, la motivación y la relación significativa con el conocimiento.

La reflexión se organiza en torno a cinco ejes fundamentales: el nivel de conocimiento de los docentes sobre los principios y elementos de la gamificación; las actitudes predominantes frente a su uso en la enseñanza; los factores personales e institucionales que inciden en su adopción; las fortalezas y debilidades percibidas en su implementación; y las implicaciones que estos hallazgos tienen para la formación y el desarrollo profesional docente en Bogotá. Este enfoque busca articular la mirada investigativa con una lectura pedagógica y transformadora del rol del profesor, situando la gamificación como un camino posible hacia prácticas más motivadoras, inclusivas y creativas en la educación matemática.

La justificación de este estudio radica en la urgencia de transformar la enseñanza de las matemáticas, superando la distancia entre las posibilidades teóricas que ofrece la gamificación y su escasa imple-

mentación en las aulas, aún marcadas por enfoques tradicionales que limitan la participación y la creatividad. Comprender las percepciones y experiencias de los docentes permite diseñar estrategias de acompañamiento y formación más ajustadas a sus contextos, capaces de fomentar la apropiación crítica de las metodologías activas. Reflexionar sobre estas prácticas no solo contribuye a la innovación didáctica, sino que también fortalece el compromiso profesional del docente como agente de cambio dentro de los colegios públicos.

En este sentido, el presente trabajo busca establecer puentes entre la teoría, la práctica y la reflexión pedagógica, ofreciendo un marco de análisis que aporte a la mejora continua de la enseñanza de las matemáticas. Sus resultados y discusiones se consolidan como las bases para futuras investigaciones que profundicen en la integración de la gamificación y en su potencial para transformar las experiencias de aprendizaje en contextos educativos latinoamericanos.

### Marco teórico

Comprender la relación entre la gamificación y la enseñanza de las matemáticas exige un análisis que trascienda lo instrumental y se sitúe en el plano pedagógico, cultural y epistemológico. En este sentido, se constituye un espacio de reflexión donde convergen las ideas, debates y perspectivas que sustentan la comprensión del fenómeno educativo abordado. Desde una mirada crítica, se analizan los fundamentos conceptuales de la gamificación, las actitudes y conocimientos de los docentes frente a la innovación didáctica, y los desafíos institucionales que condicionan su aplicación. Estos tres ejes permiten articular una lectura integral del problema, situando al profesor no solo como ejecutor de estrategias, sino como agente reflexivo que interpreta, transforma y resignifica sus prácticas en contextos complejos como los de los colegios públicos en Bogotá.

### La gamificación en la enseñanza de las matemáticas: fundamentos y alcances pedagógicos

La gamificación se muestra en las últimas décadas como una de las estrategias más potentes para resignificar la relación entre los estudiantes y el aprendizaje. Su propósito no se limita a jugar para aprender, sino que consiste en incorporar las lógicas del juego dentro de las estructuras pedagógicas, con el fin de potenciar la motivación, el compromiso y el sentido de logro (Werbach & Hunter, 2012; Kapp, 2012). Desde esta perspectiva, el aprendizaje se concibe como una experiencia activa y emocional, donde el error deja de ser un obstáculo y se convierte en una oportunidad para explorar, reflexionar y mejorar.

En el ámbito de la educación matemática, la gamificación ha mostrado efectos positivos sobre el rendimiento académico, la motivación y el desarrollo de habilidades socioemocionales, gracias al uso de herramientas dinámicas, creativas e intuitivas que promueven la participación del estudiante (Páez et al., 2022). Asimismo, se ha demostrado que las experiencias gamificadas son potentes inductores de estados emocionales positivos que fortalecen el vínculo afectivo con el aprendizaje (Högberg et al., 2019). Al integrar desafíos, niveles y retroalimentaciones constantes, se promueve la autonomía, el pensamiento crítico y la capacidad de resolver problemas desde una dimensión más lúdica y significativa (Homer et al., 2020; Scolari et al., 2018).

En este sentido, la gamificación en matemáticas no puede entenderse como un conjunto de técnicas recreativas, sino como un enfoque pedagógico que reconfigura la relación entre emoción, cognición y conocimiento disciplinar. Su impacto trasciende la motivación momentánea, implica un cambio en la manera como los estudiantes se apropian del saber matemático, favoreciendo la construcción de apren-

dizajes duraderos y con sentido. Así, la gamificación se proyecta como una herramienta para humanizar la enseñanza, transformando el aula en un espacio de descubrimiento, participación y creatividad.

Si bien el interés principal de este trabajo se centra en las actitudes y conocimientos docentes, los estudios revisados también muestran que la gamificación ejerce un impacto directo en la motivación y el rendimiento de los estudiantes, factores que a su vez inciden en la percepción y disposición del profesorado hacia su uso. Las investigaciones recientes coinciden en que esta metodología genera una participación más activa y sostenida en el aprendizaje de las matemáticas, favoreciendo la comprensión de conceptos tradicionalmente complejos y la mejora en el desempeño académico. [Niampira \(2023\)](#), por ejemplo, documenta avances significativos en el aprendizaje de fracciones, términos algebraicos y operaciones básicas, como la adición, sustracción, multiplicación y división, a partir de la implementación de estrategias gamificadas. Estos hallazgos sugieren que el potencial transformador de la gamificación no radica únicamente en su componente lúdico, sino en su capacidad para redefinir la relación emocional y cognitiva del estudiante con las matemáticas, generando entornos de aprendizaje más motivadores y significativos.

En el contexto bogotano, diversas experiencias educativas han demostrado el potencial de la gamificación como herramienta de mediación pedagógica en la enseñanza de las matemáticas. [Hernández y Sarmiento \(2022\)](#) documentan intervenciones basadas en el uso de videojuegos y plataformas como Scratch, orientadas al fortalecimiento del aprendizaje de la geometría a través de la creación de entornos interactivos. De manera similar, [Aldana \(2020\)](#) describe el diseño de espacios virtuales gamificados que integran misiones y retos para la enseñanza de fracciones en estudiantes de séptimo grado. Estas experiencias evidencian que cuando la gamificación se articula con los procesos de resolución de problemas, retroalimentación y evaluación formativa, los estudiantes no solo mejoran su rendimiento académico, sino que transforman su actitud hacia las matemáticas, percibiéndolas como un campo más cercano, desafiante y significativo. Así, la experiencia lúdica se convierte en un catalizador para la motivación y la comprensión conceptual, reafirmando que la innovación pedagógica debe ir acompañada de una intencionalidad formativa y no solamente recreativa.

Del mismo modo, la implementación de entornos virtuales de aprendizaje gamificados ha mostrado efectos positivos en el desarrollo de competencias matemáticas, particularmente en la resolución de problemas, el pensamiento numérico y la comprensión geométrica. Si bien algunos estudios evidencian que el desempeño de los estudiantes se mantiene en niveles básicos, también destacan una mayor disposición hacia el aprendizaje y una interacción más activa con los recursos digitales. Estas experiencias demuestran que el uso de misiones, puntajes y recompensas, los cuales son elementos característicos de la gamificación, favorecen la motivación y la persistencia frente a los desafíos propios del aprendizaje matemático ([Castillo, 2021](#)).

Más allá de los resultados inmediatos, la incorporación de estrategias gamificadas permite crear ambientes más inclusivos y participativos, donde el error se asume como parte del proceso y la retroalimentación constante fortalece la autonomía del estudiante. En consecuencia, la gamificación en entornos digitales no solo amplía las posibilidades didácticas, sino que también reconfigura la relación emocional con el aprendizaje, generando experiencias significativas que trascienden la repetición mecánica de ejercicios y promueven una comprensión más profunda de los conceptos.

Diversos estudios coinciden en que la gamificación puede mejorar de manera significativa los resul-



tados de aprendizaje en matemáticas, especialmente cuando incorpora mecanismos de retroalimentación inmediata y dinámicas lúdicas que facilitan la comprensión de los contenidos al presentarlos de manera más clara y atractiva. Además, esta metodología promueve ambientes colaborativos de aprendizaje, en los que los estudiantes trabajan en equipo para superar desafíos, fortaleciendo así sus habilidades comunicativas y de resolución de problemas (García, 2021).

No obstante, la literatura también advierte que la efectividad de la gamificación depende de su diseño pedagógico. García (2021) señala que una planificación inadecuada o una escasa integración por parte del docente puede reducir los impactos positivos esperados. En la misma línea, Rodríguez y Visbal (2022) enfatizan la necesidad de reformular las estrategias didácticas tradicionales mediante propuestas gamificadas que promuevan la comprensión profunda de los conceptos matemáticos. Todo ello subraya la importancia del docente no solo dominando los aspectos técnicos de la gamificación, sino que comprendan su sentido pedagógico y la integren como una herramienta coherente con sus objetivos formativos.

### Actitudes y conocimientos docentes frente a la innovación didáctica

La incorporación de metodologías activas como la gamificación en la enseñanza de las matemáticas depende, en gran medida, de las disposiciones y saberes de los profesores. No basta con que existan herramientas digitales o estrategias didácticas innovadoras; su apropiación requiere docentes capaces de interpretar, adaptar y resignificar dichas propuestas en función de su contexto escolar. En este sentido, el conocimiento pedagógico y las actitudes hacia la innovación constituyen elementos decisivos que median entre la teoría y la práctica educativa (Marcelo & Vaillant, 2013; Fullan, 2007). La evidencia muestra que cuando los maestros comprenden el sentido formativo de la gamificación y se sienten competentes para aplicarla, su impacto en el aula es más profundo y sostenido, mientras que la falta de comprensión o confianza puede generar rechazo o uso superficial de la estrategia (Calderón, 2021; Ponte et al., 2019).

Los estudios recientes muestran una notable variabilidad en el nivel de conocimiento que los docentes de matemáticas poseen sobre la gamificación y sus principios pedagógicos. Aunque una parte significativa del profesorado ha escuchado el término o tiene una comprensión general de su propósito, pocos logran identificar en profundidad las mecánicas, dinámicas y componentes del diseño de juego que sustentan su aplicación educativa (Werbach & Hunter, 2012). Esta brecha conceptual revela que, más allá de la novedad tecnológica, muchos docentes aún perciben la gamificación como un recurso recreativo, sin reconocer su potencial epistemológico para transformar la enseñanza. Comprender cómo las reglas, los niveles o las recompensas pueden alinearse con los objetivos de aprendizaje requiere no solo destrezas técnicas, sino una formación pedagógica sólida que permita reinterpretar la lógica del juego dentro de los procesos de enseñanza y evaluación.

Un número considerable de docentes asocia la gamificación casi exclusivamente con el uso de puntos, insignias y tablas de clasificación, reduciendo su alcance a una práctica de recompensa o competencia superficial. Esta visión, conocida como "puntificación", refleja una comprensión limitada del enfoque y suele derivar en implementaciones poco efectivas, donde los elementos de juego se añaden de forma decorativa, sin una integración pedagógica coherente con los objetivos de aprendizaje. Tal como señalan Palacios y Cimas (2024), aunque muchos educadores han escuchado hablar de la gamificación, solo una minoría logra distinguir los tipos de jugadores o las motivaciones que esta estrategia busca activar. Esta brecha entre el conocimiento técnico y el sentido pedagógico evidencia la

necesidad de una formación más profunda en diseño instruccional y en teorías de la motivación, para que la gamificación no se reduzca a una tendencia pasajera, sino que se consolide como una herramienta transformadora del aprendizaje matemático.

La ausencia de formación específica en gamificación constituye uno de los factores más persistentes que explican las brechas de conocimiento identificadas entre los docentes. [Cáliz, Cerón y Hernández \(2024\)](#) señalan que, cuando los educadores no dominan las herramientas tecnológicas ni las estrategias didácticas necesarias, se limita su capacidad para diseñar experiencias de aprendizaje innovadoras y significativas. Esta carencia no solo afecta la integración de la gamificación en el aula, sino que amplía la brecha digital y pedagógica entre quienes se forman para enseñar y quienes aprenden en entornos mediados por la tecnología.

En este sentido, la gamificación representa una oportunidad para reconfigurar los procesos de enseñanza, integrando dinámicas de juego que promuevan la exploración, la creatividad y el aprendizaje activo. No obstante, su implementación exige una formación docente continua, orientada a comprender tanto los fundamentos teóricos del enfoque como su potencial para fortalecer la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes.

Los resultados más consistentes en la implementación de estrategias gamificadas se asocian con procesos formativos que capacitan a los docentes en su diseño e integración pedagógica. Cuando las instrucciones para el desarrollo de actividades son claras, dinámicas y articuladas con enfoques de aprendizaje significativo y autónomo, se logran entornos más participativos y efectivos ([Banfield & Wilkerson, 2014](#); [Elles & Gutiérrez, 2021](#)). En estos casos, la gamificación deja de ser una práctica intuitiva para convertirse en una estrategia didáctica consciente, donde el docente asume el rol de diseñador de experiencias de aprendizaje más que de transmisor de contenidos.

Asimismo, los docentes que reciben formación formal en gamificación desarrollan una comprensión más analítica de cómo los elementos del juego pueden potenciar la motivación, la colaboración y el pensamiento crítico en matemáticas. La capacitación, entonces, no solo amplía el conocimiento teórico, sino que también fortalece las habilidades técnicas y la confianza profesional necesarias para integrar recursos digitales y entornos interactivos en la práctica cotidiana. En este sentido, la formación docente se convierte en el puente entre la intención innovadora y la transformación real de la enseñanza.

Aunque los estudios sobre la actitud docente hacia la gamificación aún son escasos ([Martí et al., 2016](#)), las investigaciones existentes evidencian una tendencia positiva hacia su uso en el aula. [Claros et al. \(2020\)](#) señalan que muchos profesores universitarios manifiestan una disposición favorable a integrar elementos lúdicos en sus clases, reconociendo su potencial para dinamizar la enseñanza y fortalecer el vínculo pedagógico con los estudiantes. En la misma línea, [Sagnier et al. \(2020\)](#) destacan que la actitud proactiva del profesorado se convierte en un medio eficaz para incorporar innovaciones, ya que quienes valoran positivamente la gamificación tienden a explorarla y adaptarla con mayor frecuencia.

En el contexto bogotano, [Criollo \(2023\)](#) resalta que las estrategias gamificadas en matemáticas elevan la motivación y el compromiso de los estudiantes, generando entornos de aprendizaje más atractivos y participativos. Estos hallazgos sugieren que la actitud docente actúa como un catalizador del cambio educativo, cuando los profesores creen en el valor pedagógico de la innovación, la enseñanza se transforma. Sin embargo, esta disposición individual requiere respaldo institucional y acompañamiento formativo para consolidarse como una práctica sostenible dentro de la cultura escolar.

La mayoría de los estudios coinciden en que los docentes perciben la gamificación como una estrategia innovadora capaz de incrementar la motivación y el compromiso de los estudiantes. Su potencial para transformar el aula en un espacio más dinámico y participativo la convierte en una herramienta valiosa para reducir la ansiedad matemática y fomentar la participación. No obstante, estas actitudes positivas suelen coexistir con preocupaciones y resistencias relacionadas con su aplicación práctica. [Tafur et al. \(2023\)](#) advierten que muchos docentes que utilizan la gamificación no comprenden plenamente los elementos que la estructuran, lo que limita su impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Asimismo, [Cunza et al. \(2020\)](#) encontraron que los profesores con mayor afinidad por los juegos suelen mostrar también una mayor prevención ante su implementación, temiendo que el componente lúdico desplaze los contenidos curriculares o trivialice el aprendizaje matemático. Estas tensiones reflejan un desafío central, lograr un equilibrio entre la dimensión lúdica y la rigurosidad académica, de modo que la gamificación no se perciba como una distracción, sino como una oportunidad para repensar la relación entre emoción, conocimiento y motivación en la enseñanza de las matemáticas.

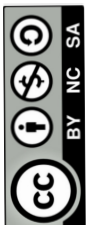
Otro aspecto para pensar en la adopción de la gamificación tiene que ver con las condiciones materiales y organizativas que enfrentan los docentes. Diseñar experiencias gamificadas requiere tiempo, creatividad y recursos, lo que representa un desafío significativo para quienes trabajan con cargas horarias extensas o en instituciones con infraestructura tecnológica limitada. La falta de acceso a herramientas digitales adecuadas y la escasa formación institucional en el uso de plataformas interactivas no solo restringen las posibilidades de innovación, sino que también inciden en la actitud de los profesores, generando frustración y desmotivación frente a la implementación de estas estrategias. En contraste, los docentes que han logrado experiencias exitosas de gamificación reportan actitudes altamente favorables, acompañadas de mejoras en el rendimiento académico, la colaboración estudiantil y el clima del aula. Estos casos muestran que la autoeficacia percibida, entendida como la confianza del profesor en su capacidad para integrar la gamificación con éxito, se convierte en un predictor determinante de la disposición al cambio pedagógico. Cuando el docente se reconoce como agente de transformación, la gamificación deja de ser una técnica ajena para convertirse en una práctica significativa que potencia el aprendizaje y la creatividad.

54

### Desafíos institucionales y proyecciones formativas

Las actitudes favorables hacia la gamificación pierden fuerza cuando se enfrentan a contextos institucionales poco propicios para la innovación. La implementación de estrategias lúdicas en la enseñanza de las matemáticas no depende únicamente del entusiasmo o la preparación individual del docente, sino de un entramado de factores internos y externos que determinan su viabilidad. Entre los factores internos se encuentran la formación, la autoeficacia y las creencias pedagógicas; entre los externos, los recursos tecnológicos, el apoyo directivo, la alineación curricular y las condiciones socioeconómicas de los estudiantes. En este sentido, la gamificación no puede entenderse solo como una metodología, sino como un indicador de las tensiones y posibilidades del sistema educativo, su éxito o fracaso revela hasta qué punto la escuela está dispuesta a reinventarse para responder a los desafíos de la educación contemporánea.

Los desafíos identificados reflejan una realidad compartida por numerosas instituciones educativas en Bogotá, donde la formación docente y la disponibilidad de recursos tecnológicos siguen siendo factores críticos para la innovación pedagógica. La insuficiente capacitación específica en diseño de experiencias gamificadas, sumada a la deficiente integración curricular, limita la efectividad de esta



metodología e impide que sus beneficios se consoliden en el tiempo (Céspedes, 2022). A esto se suman problemáticas persistentes como los altos índices de reprobación en matemáticas y la baja motivación estudiantil, evidenciadas por Castaño y Vargas (2020), quienes advierten que el interés por aprender disminuye cuando las estrategias pedagógicas no logran conectar con las realidades y los lenguajes de los estudiantes.

La escasez de recursos tecnológicos, las dificultades de conectividad y la falta de acompañamiento institucional agravan este panorama, especialmente en contextos vulnerables. Estos factores no solo restringen la innovación, sino que profundizan las desigualdades educativas, reproduciendo la distancia entre los discursos de transformación y las posibilidades reales de acción en el aula.

Las limitaciones identificadas no deben entenderse únicamente como obstáculos, sino también como oportunidades para la innovación pedagógica y tecnológica. La implementación de la gamificación en la enseñanza de las matemáticas ofrece un campo fértil para repensar la práctica docente, siempre que los profesores reciban formación adecuada y acceso equitativo a los recursos necesarios. Con el acompañamiento institucional pertinente, los docentes pueden convertirse en pioneros del cambio educativo, desarrollando modelos y buenas prácticas que beneficien a toda la comunidad escolar.

La colaboración entre las universidades, las autoridades educativas y las instituciones escolares resulta esencial para construir programas de formación continua y materiales pedagógicos contextualizados. Sin embargo, este propósito requiere una inversión sostenida en infraestructura tecnológica y capacitación docente, que garantice la participación de todos los profesores, sin distinción del tipo de institución o su localización geográfica. Solo así será posible que la gamificación deje de ser una experiencia aislada y se consolide como una estrategia sistemática de innovación educativa, capaz de transformar las dinámicas de enseñanza y aprendizaje en las aulas públicas de Bogotá.

Fortalecer la formación docente en gamificación requiere ir más allá de la simple capacitación técnica. Se trata de repensar las políticas educativas y los entornos institucionales para que la innovación no dependa solo del entusiasmo individual, sino de una cultura escolar que la sustente. La inversión en infraestructura tecnológica debe acompañarse de procesos formativos continuos y colaborativos, donde los docentes puedan diseñar experiencias significativas y reflexionar sobre su práctica. Solo en contextos que articulen apoyo, formación y visión pedagógica compartida, la gamificación podrá consolidarse como una estrategia sostenible de transformación educativa, capaz de humanizar la enseñanza de las matemáticas y contribuir a una educación más equitativa y creativa en Bogotá.

La literatura especializada señala que no existe una definición única de gamificación, sino una amplia diversidad de interpretaciones que reflejan su evolución conceptual y su adaptación a distintos contextos educativos (Lozada & Betancurt, 2015). Más allá de su carácter técnico, la gamificación se sustenta en principios constructivistas y conectivistas, que conciben el aprendizaje como un proceso activo, social y mediado por la interacción. Desde esta perspectiva, su eficacia no radica solo en los elementos lúdicos o tecnológicos, sino en su capacidad para estimular la motivación, favorecer la participación significativa y generar entornos donde el error se asuma como parte del proceso de aprendizaje.

Sus bases psicológicas centradas en la motivación, la autonomía, la autoeficacia y los modelos de diseño de juegos aplicados a la educación, permiten comprender por qué la gamificación funciona, no como un adorno metodológico, sino como una estrategia que resignifica el sentido del aprender. Formar a los profesores en este ámbito implica capacitarlos para crear actividades adaptadas a los objetivos curriculares y a las características de sus estudiantes, donde las mecánicas, dinámicas y componentes

del juego se alineen con propósitos de aprendizaje claros. Diseños de este tipo permiten que los estudiantes desarrollen el pensamiento numérico y la resolución de problemas en entornos interactivos y desafiantes (Becerra et al., 2023). En esta misma línea, Cárdenas y Chacón (2023) proponen la implementación de retos matemáticos gamificados como estrategia para fortalecer la motivación, la autonomía y la participación de los estudiantes, demostrando que la creatividad pedagógica puede transformar la enseñanza tradicional en una experiencia significativa y colaborativa.

El uso de herramientas y plataformas tecnológicas representa un componente esencial en la formación docente para la implementación de la gamificación. No se trata solo de aprender a manejar software o aplicaciones, sino de comprender cómo estos recursos pueden integrarse de manera significativa y contextualizada en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En esta línea, el Ministerio de Educación Nacional (2018) ha promovido espacios como el taller Colombia 4.0 en Bogotá, donde 80 docentes de preescolar, básica y media fueron capacitados en el uso de herramientas gamificadas del portal educativo Colombia Aprende.

De manera complementaria, universidades del país han desarrollado proyectos orientados al fortalecimiento de las competencias tecnológicas docentes mediante experiencias gamificadas inmersivas. La Universidad de Santander (2025), por ejemplo, impulsa una metodología innovadora que acompaña la práctica pedagógica real, considerando los contextos institucionales y comunitarios de los profesores. Estas iniciativas muestran que la adopción tecnológica no puede reducirse al dominio instrumental, debe entenderse como una experiencia formativa integral, donde la tecnología se pone al servicio de la creatividad, la colaboración y la transformación educativa.

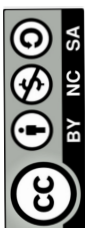
56

La evaluación de la gamificación constituye un desafío central en los procesos de innovación educativa. Formar a los docentes en esta competencia implica enseñarles a valorar la efectividad de las estrategias gamificadas no solo a partir de los resultados académicos, sino también considerando indicadores de motivación, participación y compromiso estudiantil. Aunque en Colombia aún no se han desarrollado estudios específicos sobre evaluación docente de estrategias gamificadas en matemáticas, investigaciones previas ofrecen bases conceptuales relevantes (Mera, 2016; Cáceres & Gómez, 2022; Cárdenas & Chacón, 2023).

Estas investigaciones coinciden en que la evaluación debe concebirse como un proceso formativo y reflexivo, que permita al docente analizar no solo ¿qué aprendieron los estudiantes?, sino ¿cómo lo aprendieron? y ¿qué emociones, decisiones y estrategias cognitivas intervinieron en ese aprendizaje? En este sentido, evaluar la gamificación supone repensar los criterios de éxito educativo, incorporando dimensiones afectivas y colaborativas que trascienden la calificación tradicional y consolidan una enseñanza matemática más humana, participativa y significativa.

Para superar las barreras identificadas y aprovechar plenamente el potencial de la gamificación en la enseñanza de las matemáticas en Bogotá, es necesario avanzar hacia acciones integrales que involucren tanto a los encargados de políticas educativas como a los docentes en ejercicio. Se trata no solo de incorporar herramientas tecnológicas o dinámicas de juego, sino de reconfigurar las condiciones institucionales, formativas y culturales que permitan que la gamificación se consolide como una estrategia pedagógica sostenible, capaz de transformar la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en las escuelas públicas de la ciudad.

Garantizar que todas las instituciones educativas de Bogotá, especialmente las de carácter público



cuenten con infraestructura tecnológica adecuada es una condición indispensable para implementar estrategias gamificadas. Esto incluye el acceso equitativo a conectividad, dispositivos y software educativos actualizados, así como entornos digitales seguros y sostenibles. Según el [Ministerio de Educación Nacional \(2025\)](#), “la infraestructura educativa no solo apoya el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también juega un papel crucial en la creación de un entorno inclusivo, motivador y saludable para toda la comunidad educativa”.

En concordancia, la línea estratégica de convergencia regional del Plan Nacional de Desarrollo 2022–2026 enfatiza la necesidad de “promover la equidad territorial y superar las brechas en el acceso a la educación desde el nivel preescolar hasta la educación superior” ([Findeter, 2023](#)). Esta visión refuerza el principio donde la innovación pedagógica, y en particular la gamificación, no puede consolidarse sin condiciones materiales que garanticen el acceso universal a la tecnología como herramienta de aprendizaje y justicia educativa.

Es fundamental fomentar la creación, difusión y uso de Recursos Educativos Abiertos (REA) gamificados, diseñados de manera específica para el currículo de matemáticas colombiano. Estos materiales pueden incluir plataformas digitales, juegos educativos, plantillas de diseño, guías pedagógicas y repositorios colaborativos que faciliten la adaptación por parte de los docentes a diferentes niveles y contextos escolares. Además de promover la innovación metodológica, los REA contribuyen a democratizar el acceso al conocimiento y a fortalecer la autonomía docente, permitiendo que los profesores compartan, modifiquen y mejoren los materiales según las necesidades de sus estudiantes. Su desarrollo requiere del trabajo conjunto entre universidades, ministerios y comunidades docentes, garantizando que estos recursos sean libres, accesibles y culturalmente pertinentes, en coherencia con una educación pública abierta y equitativa.

Es indispensable incorporar la gamificación como componente estructural en los programas de formación inicial y continua de los docentes de matemáticas. De esta manera, los futuros educadores podrán desarrollar competencias pedagógicas y tecnológicas que les permitan aplicar metodologías activas desde el inicio de su ejercicio profesional. Como afirman [Lozada y Betancur \(2015\)](#), “la necesidad constante de actualizar los métodos educativos debe ser considerada en pro de mejorar la calidad de la educación, que depende principalmente de los contenidos que se imparten, las necesidades de la sociedad y la cobertura”. Bajo esta perspectiva, la formación docente debe ir más allá de la actualización técnica, implica repensar la enseñanza como un espacio de creatividad, autonomía y compromiso con la innovación, donde la gamificación se convierta en una herramienta clave para conectar el aprendizaje matemático con las realidades y motivaciones de los estudiantes.

Resulta fundamental impulsar la investigación-acción como práctica permanente entre los docentes de matemáticas, permitiéndoles analizar, evaluar y mejorar la efectividad de la gamificación en sus propios contextos. Este enfoque convierte el aula en un laboratorio pedagógico, donde la reflexión sobre la práctica genera conocimiento situado y relevante para las realidades educativas de Bogotá. Además de fortalecer la autonomía profesional, la investigación-acción promueve una cultura docente colaborativa y crítica, en la que los educadores no solo aplican metodologías innovadoras, sino que construyen y validan saber pedagógico propio, contribuyendo así al desarrollo de una educación más contextualizada, participativa y sostenible.



## Metodología

Esta reflexión se enmarca en una revisión analítica y crítica relacionada con la gamificación en la enseñanza de las matemáticas y las actitudes docentes frente a su implementación. El trabajo se fundamenta en un proceso de revisión teórica, pero abordada desde una mirada interpretativa, centrada en comprender cómo los estudios previos han explicado la relación entre innovación pedagógica, formación docente y práctica educativa. Más que aplicar un protocolo de metaanálisis, el interés radicó en identificar los principales debates, tensiones y vacíos presentes en la literatura, con el fin de aportar una lectura contextualizada del fenómeno en el marco de la educación matemática en Bogotá.

Para el desarrollo de esta reflexión se realizó una revisión documental exhaustiva orientada a reconocer los avances, desafíos y enfoques contemporáneos sobre la gamificación en la enseñanza de las matemáticas. Se priorizaron estudios recientes y representativos tanto del ámbito internacional como del contexto latinoamericano, con el fin de articular perspectivas globales con las particularidades educativas de Bogotá. Este análisis permitió construir una base teórica sólida que sustenta la reflexión y da cuenta de los principales debates en torno a la incorporación de metodologías activas en la educación matemática.

Además de la revisión de fuentes académicas especializadas, se llevó a cabo un proceso de contraste y diálogo entre diferentes perspectivas teóricas, con el propósito de ampliar la comprensión del fenómeno y evitar una visión fragmentada de la gamificación. Este ejercicio permitió identificar coincidencias, tensiones y vacíos conceptuales en los estudios sobre educación matemática, así como reconocer los enfoques más recientes sobre formación y actitud docente frente a la innovación. La articulación entre autores clásicos y aportes contemporáneos enriqueció el análisis, ofreciendo una visión integral que combina fundamentos teóricos, experiencias de aula y reflexiones pedagógicas.

La selección de la literatura que sustenta esta reflexión se realizó a partir de criterios conceptuales y pedagógicos más que procedimentales. Se priorizaron aquellos estudios que ofrecieran aportes significativos sobre el conocimiento, las actitudes y las percepciones docentes en torno a la gamificación y su relación con la enseñanza de las matemáticas. Asimismo, se consideraron investigaciones que abordaran la innovación educativa desde enfoques cualitativos, cuantitativos o mixtos, que contribuyeran a comprender la dimensión humana y contextual de la práctica pedagógica.

Se incluyeron tanto artículos científicos y capítulos de libros como experiencias documentadas y estudios de caso que permitieran contrastar perspectivas internacionales con realidades latinoamericanas. La selección respondió a un criterio de relevancia y actualidad, más que de exhaustividad, con el propósito de construir una visión crítica y situada del fenómeno educativo analizado.

Del mismo modo, el proceso de análisis implicó una delimitación intencionada del enfoque, evitando incluir estudios que no abordaran de manera directa la enseñanza de las matemáticas o el rol docente frente a la gamificación. Se descartaron trabajos centrados exclusivamente en el aprendizaje del estudiante o en experiencias de juego desvinculadas del análisis pedagógico. Esta decisión permitió mantener la coherencia temática y epistemológica de la reflexión, enfocándola en la práctica docente como espacio privilegiado para comprender los alcances y limitaciones de la gamificación en el aula.

De igual manera, se dio prioridad a textos académicos con respaldo científico, excluyendo materiales de divulgación o propuestas sin fundamento investigativo. Esta selección no buscó restringir el debate, sino preservar la rigurosidad y la pertinencia del análisis, garantizando que las fuentes aportaran evi-

dencias o argumentos sólidos sobre el fenómeno educativo examinado.

El proceso de análisis se desarrolló en varias etapas interpretativas que permitieron organizar y comprender la información desde una perspectiva crítica. En primer lugar, se realizó una identificación de los enfoques predominantes en la literatura reciente sobre gamificación y enseñanza de las matemáticas, reconociendo los contextos donde esta estrategia ha tenido mayor desarrollo y los factores que han limitado su adopción.

Posteriormente, se llevó a cabo una lectura analítica y comparativa de los estudios seleccionados, con el propósito de identificar convergencias, contradicciones y vacíos conceptuales. Esta fase se centró en reconstruir el discurso educativo que se ha configurado alrededor del papel docente, visibilizando cómo las actitudes, conocimientos y creencias influyen en la implementación de la gamificación.

Finalmente, la información fue sintetizada en ejes temáticos que articulan la reflexión presentada en este artículo, la gamificación como enfoque pedagógico emergente, la formación y actitud docente frente a la innovación metodológica, y los desafíos institucionales que condicionan su integración en el aula. Este proceso permitió trascender la descripción de resultados y avanzar hacia una lectura interpretativa del fenómeno educativo, coherente con el propósito reflexivo de este trabajo.

### Estrategia de búsqueda

La estrategia de búsqueda se diseñó para identificar la literatura más relevante y actualizada en bases de datos académicas de alto impacto. Se utilizaron combinaciones de palabras clave en español e inglés, incluyendo términos relacionados con 'gamificación', 'matemáticas', 'docentes', 'actitudes', 'conocimiento', 'percepción', 'formación' y 'educación'. Las bases de datos consultadas fueron *Scopus*, *Web of Science*, *ERIC*, *SciELO*, *Dialnet* y *Google Académico* seleccionadas por su cobertura en el ámbito de la educación y su indexación de revistas científicas de calidad. La búsqueda se limitó a publicaciones desde 2010 hasta la fecha actual (2025) para asegurar la relevancia y actualidad de los estudios. La cadena de búsqueda general utilizada fue la siguiente:

(gamificación OR gamification) AND (matemáticas OR mathematics) AND (docentes OR teachers OR professors OR educators) AND (actitudes OR attitudes OR percepción OR perception OR conocimiento OR knowledge OR formación OR training) AND (educación OR education).

Además de la búsqueda en bases de datos, se realizó una búsqueda manual en las listas de referencias de los artículos clave identificados, en repositorios institucionales y en revistas especializadas en educación matemática y gamificación para identificar estudios adicionales que pudieran no haber sido capturados por la búsqueda inicial. Esta búsqueda por otros métodos permitió ampliar el alcance de la revisión y asegurar la inclusión de literatura relevante.

### Criterios de elegibilidad

Para la selección de los estudios, se establecieron criterios de inclusión y exclusión claros y predefinidos:

#### Criterios de inclusión

- **Estudios empíricos:** Trabajos cuantitativos, cualitativos o mixtos que investiguen el conocimiento, las actitudes o las percepciones de los docentes sobre la gamificación en la enseñanza de las matemáticas.
- **Estado de publicación:** Se incluyeron artículos publicados en revistas científicas revisadas por

pares, capítulos de libros o trabajos de investigación (tesis).

- **Datos:** Los estudios debían informar nombre de la filiación institucional del autor.
- **Idioma:** los informes de los estudios debían estar disponibles en inglés o contar con una traducción parcial al inglés en la que los métodos y resultados estuvieran claramente descritos.
- **Enfoque temático y nivel educativo:** Estudios que incluyeran la gamificación en cualquier nivel educativo (primaria, secundaria, superior) siempre que el foco fuese la enseñanza de las matemáticas.
- **Tipo y calidad de los estudios incluidos:** Estudios que incluyeron datos primarios o revisiones sistemáticas que cumplieron con los criterios de calidad.

### Criterios de exclusión

- Estudios que no estaban directamente relacionados con la gamificación en matemáticas o el rol docente (e.g., gamificación en otras disciplinas, gamificación para estudiantes sin enfoque en el docente).
- Artículos de opinión, editoriales, resúmenes de conferencias sin publicación completa, o literatura gris no revisada por pares.
- Estudios que no presentaban datos empíricos o análisis de percepciones/actitudes/conocimientos docentes.
- Estudios duplicados o versiones preliminares de publicaciones finales.

### Proceso de selección de estudios (Fases PRISMA)

60

El proceso de selección de estudios se llevó a cabo en varias fases, siguiendo el diagrama de flujo PRISMA:

**Identificación:** En esta fase, se identificaron los estudios a través de las búsquedas en las bases de datos y por otros métodos. Se obtuvieron un total de **1500** registros de las bases de datos y **50** registros adicionales a través de la búsqueda manual en referencias y revistas especializadas. Esto resultó en un total de **1550** registros identificados.

**Tamizaje:** Todos los registros identificados fueron importados a un gestor de referencias para eliminar duplicados. Se eliminaron **200** registros duplicados, dejando **1350** registros para el tamizaje. En esta fase, se examinaron los títulos y resúmenes de los registros restantes para evaluar su relevancia con respecto a los criterios de inclusión. Se excluyeron **1100** registros en esta etapa por las siguientes razones principales:

- **Razón 1:** No relevante para gamificación en matemáticas (**n=500**): Estos estudios abordaban la gamificación en otras áreas del conocimiento o no se centraban en la aplicación específica en matemáticas.
- **Razón 2:** No enfocado en docentes (**n=400**): Los estudios se centraban en el impacto de la gamificación en estudiantes, sin analizar el conocimiento, las actitudes o las percepciones de los docentes.
- **Razón 3:** No estudio empírico (**n=200**): Se trataba de artículos de revisión teórica, ensayos, opiniones o descripciones de proyectos sin una metodología de investigación empírica clara. Después del tamizaje, quedaron **250** registros que pasaron a la siguiente fase.

**Elegibilidad e inclusión:** Los **250** registros seleccionados en la fase de tamizaje fueron recuperados



en su texto completo. Se intentó recuperar 250 informes, de los cuales 230 fueron recuperados y 20 no pudieron ser recuperados (ej. acceso restringido, enlaces rotos). Los 230 informes recuperados fueron evaluados a texto completo por los dos revisores independientes para determinar su elegibilidad final. Se excluyeron 170 informes en esta fase por las siguientes razones:

- **Razón 1: No cumple criterios de inclusión (n=100):** A pesar de haber pasado el tamizaje inicial, la lectura completa reveló que no cumplían con todos los criterios de inclusión (ej. no era un estudio empírico, no se centraba en docentes o matemáticas).
- **Razón 2: Datos incompletos (n=50):** El estudio no proporcionaba información suficiente sobre la metodología o los resultados para ser incluido en el análisis.
- **Razón 3: Idioma no soportado (n=20):** Aunque se priorizó español e inglés, algunos estudios recuperados estaban en otros idiomas no manejados por los revisores.

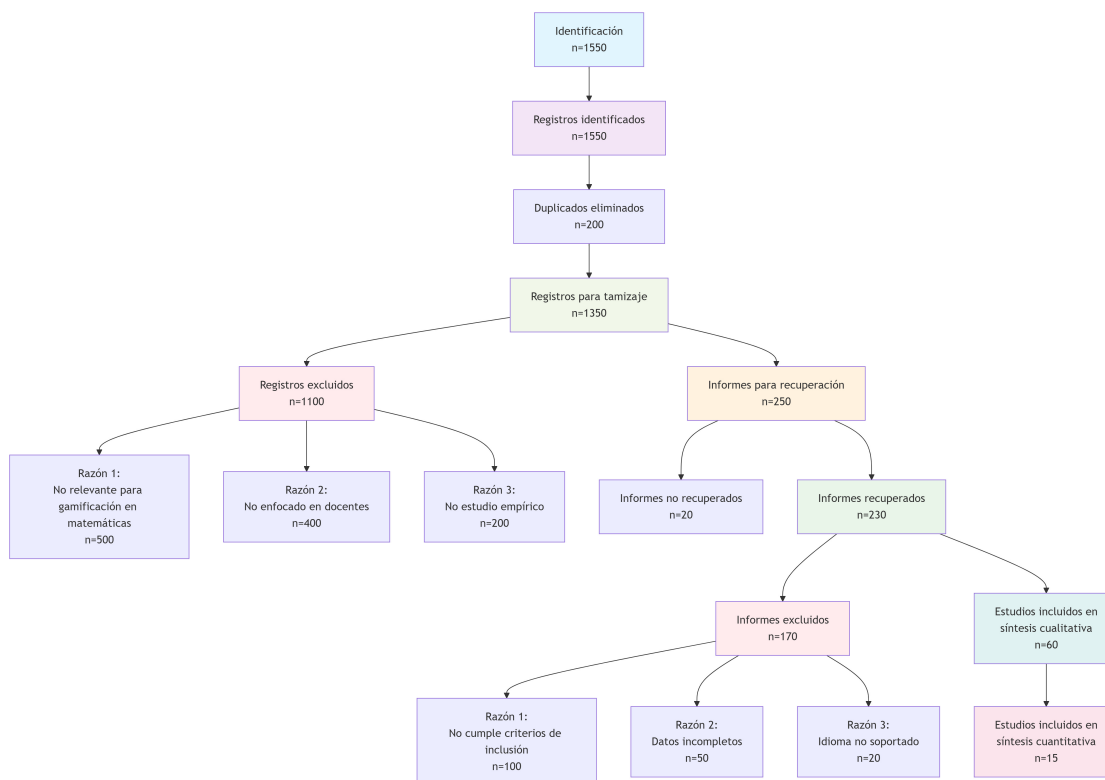
Finalmente, 60 estudios fueron incluidos en la síntesis cualitativa. De estos, 15 estudios proporcionaron datos cuantitativos que permitieron su inclusión en una síntesis cuantitativa (metaanálisis, si aplica o análisis descriptivo de datos numéricos).

### Diagrama de Flujo PRISMA

El proceso de selección de estudios se resume en el siguiente diagrama de flujo PRISMA (Figura 1):

Figura 1

#### Diagrama de flujo PRISMA del proceso de selección de estudios



Nota: Elaboración propia (2025).



## Extracción y síntesis de datos

Para cada estudio incluido, se extrajeron los siguientes datos relevantes:

- **Información general:** Autor(es), año de publicación, título, tipo de publicación (artículo, tesis, otros).
- **Características del estudio:** Diseño de investigación (cuantitativo, cualitativo, mixto), población y muestra (número de docentes, nivel educativo, ubicación geográfica), contexto (tipo de institución, área de matemáticas específica).
- **Variables de interés:** Instrumentos utilizados para medir conocimiento, actitudes o percepciones sobre gamificación; resultados clave relacionados con estas variables.
- **Hallazgos principales:** Síntesis de los resultados más relevantes, incluyendo fortalezas y debilidades percibidas de la gamificación, factores influyentes y recomendaciones.

La síntesis de los datos se realizó de manera narrativa para los hallazgos cualitativos y descriptiva para los datos cuantitativos. Se agruparon los estudios según temas emergentes relacionados con el conocimiento y las actitudes docentes, identificando patrones, inconsistencias y brechas en la literatura. Se prestó especial atención a los estudios realizados en contextos similares a Bogotá o en Colombia para contextualizar los hallazgos. La calidad metodológica de los estudios incluidos fue evaluada utilizando herramientas de evaluación crítica apropiadas para cada tipo de diseño de investigación, aunque los detalles de esta evaluación se presentan en la sección de Resultados.

## Resultados

62

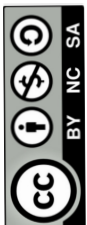
La revisión sistemática de la literatura, siguiendo la metodología PRISMA, permitió identificar y sintetizar los hallazgos clave relacionados con el conocimiento y las actitudes de los docentes de matemáticas frente a la gamificación. Un total de **60** estudios fueron incluidos en la síntesis cualitativa, y de estos, **15** proporcionaron datos cuantitativos que contribuyeron a una comprensión más profunda de las variables de interés. Los resultados se presentan en tres subsecciones principales: Nivel de conocimiento docente sobre gamificación, actitudes docentes hacia la gamificación, y factores influyentes y percepciones sobre fortalezas y debilidades.

### Nivel de conocimiento docente sobre gamificación

Los estudios revisados señalan una variabilidad en el nivel de conocimiento de los docentes de matemáticas sobre los principios y elementos de la gamificación. Si bien una proporción significativa de educadores ha oído hablar del término o tiene una comprensión básica de su concepto, un conocimiento profundo sobre las mecánicas, dinámicas y componentes de juego, tal como los propone [Werbach y Hunter \(2012\)](#).

Muchos docentes asocian la gamificación principalmente con el uso de puntos, insignias y tablas de clasificación (PBLs), lo que sugiere una comprensión superficial que a menudo se denomina "puntificación". Esta visión limitada puede llevar a una implementación ineficaz de la gamificación, donde los elementos de juego se añaden sin una integración pedagógica significativa con los objetivos de aprendizaje. Se sabe por estudios internacionales que aunque algunos docentes en algún momento conocen el término gamificación solo un pequeño grupo es capaz de identificar correctamente los diferentes tipos de jugadores o las motivaciones subyacentes que la gamificación busca activar ([Palacios y Cimas, 2024](#)).

La falta de formación específica en gamificación es un factor recurrente que explica estas brechas de



conocimiento. De acuerdo con [Cáliz, Cerón y Hernández \(2024\)](#) aquellos estudiantes que no tienen los conocimientos necesarios para manejar equipos y herramientas tecnológicas y eso obstaculiza su proceso de aprendizaje y su desarrollo en competencias digitales. Este desconocimiento genera en los estudiantes una brecha. La gamificación es una posible solución brindando un enfoque innovador que integra elementos de juego para llevar a cabo los procesos de aprendizaje y adquirir nuevos aprendizajes que mejoran el rendimiento académico de los estudiantes.

Los resultados positivos en los estudiantes se relacionan con instrucciones precisas para el desarrollo de las actividades aplicadas, en forma dinámica, diversa y armonizada, a través de la pedagogía, la didáctica y las estrategias de gamificación, con diseños que incorporen el aprendizaje significativo y autónomo ([Banfield y Wilkerson, 2014](#); [Elles y Gutiérrez, 2021](#)). Asimismo, cuando los docentes reciben capacitación formal en el diseño e implementación de estrategias gamificadas demuestran un conocimiento significativamente mayor y una comprensión más matizada de cómo la gamificación puede ser utilizada para potenciar el aprendizaje de las matemáticas. De esta manera, la capacitación no solo mejora la familiaridad con los conceptos teóricos, sino que también equipa a los docentes con las habilidades técnicas necesarias para integrar herramientas digitales y plataformas gamificadas en sus prácticas.

### Actitudes docentes hacia la gamificación

Hay pocos estudios en relación con la actitud de los docentes hacia la gamificación en las instituciones educativas ([Martí, et al. 2016](#)). Sin embargo, existe una actitud positiva por parte de los docentes universitarios acerca del uso de la gamificación en sus clases ([Claros, et al. 2020](#)). Se sabe que el hecho que los profesores tengan una inclinación al uso de la gamificación y percepciones hacia dichas innovaciones se constituye en un medio eficaz en la enseñanza ([Sagnier et., 2020](#)). Del mismo modo, [Criollo \(2023\)](#) ha mencionado que una estrategia gamificada en matemáticas eleva la motivación y el compromiso del alumnado, dinamiza el ambiente de aula y hace los contenidos más atractivos, en el contexto bogotano. Estos matices ocurren porque las actitudes de los docentes son positivas.

La mayoría de los estudios indican que los educadores perciben la gamificación como una estrategia innovadora con el potencial de aumentar la motivación y el compromiso de los estudiantes. Se valora su capacidad para transformar el aula en un entorno más dinámico y atractivo, lo que puede reducir la ansiedad matemática y mejorar la participación de los estudiantes. Sin embargo, estas actitudes positivas a menudo coexisten con preocupaciones y resistencias. Algunos estudios ([Tafur et al. 2023](#)) sostienen que no siempre los docentes que emplean la gamificación comprenden lo relativo a los elementos que la constituyen, esto afecta en cierta manera el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se ha encontrado en algunas investigaciones que los docentes que con mayor afinidad al juego muestran más preocupación por su aplicación en el aula de clases respecto de aquellos que tienen menos afinidad ([Cunza et al. 2020](#)). De allí que la percepción de que la gamificación puede desviar el foco del contenido curricular esencial o trivializar el aprendizaje de las matemáticas.

Otro aspecto relevante es que el diseño de experiencias gamificadas efectivas requiere tiempo, creatividad y recursos, lo que puede ser un desafío para docentes con agendas apretadas y recursos limitados. La falta de acceso a herramientas digitales adecuadas o la infraestructura tecnológica insuficiente en las instituciones educativas también influyen negativamente en las actitudes docentes, generando frustración y desmotivación para adoptar estas estrategias.

En contraste, los docentes que han experimentado el éxito con la gamificación en sus aulas reportan actitudes muy favorables, destacando mejoras en el rendimiento académico, la colaboración entre

estudiantes y el ambiente general del aula. La autoeficacia percibida, es decir, la confianza del docente en su capacidad para implementar la gamificación con éxito, es un predictor significativo de actitudes positivas y de la disposición a integrar esta metodología en sus prácticas.

## Factores influyentes y percepciones sobre fortalezas y debilidades

La implementación de la gamificación en la enseñanza de las matemáticas está influenciada por una variedad de factores, tanto internos (relacionados con el docente) como externos (relacionados con el contexto educativo). Los estudios revisados identifican los siguientes factores clave:

### Factores internos

- **Nivel de capacitación previa:** Ya se ha indicado anteriormente que la formación específica es fundamental para un conocimiento profundo y actitudes positivas al implementar la gamificación en la enseñanza de las matemáticas. De hecho, investigaciones realizadas (Ponce, 2024), confirman que el hecho que la gamificación no se lleve a cabo en diferentes instituciones tiene que ver con la capacitación de los docentes, pero también con la disponibilidad de recurso y apoyo institucional. Asimismo, la incorporación de herramientas digitales depende de las habilidades y competencias digitales de los docentes (Rojas y Gallese, 2025). No obstante, su implementación enfrenta varios desafíos, que incluyen limitaciones estructurales, falta de tiempo, conocimiento y habilidades por parte de los docentes, y dificultades para diseñar actividades gamificadas efectivas y creativas (Quimí et al. 2024).
- **Experiencia docente:** Docentes con más años de experiencia pueden mostrar mayor resistencia al cambio, mientras que los más jóvenes o con menos experiencia pueden ser más abiertos a la innovación (Guillén, 2025).
- **Autoeficacia percibida:** La confianza en las propias habilidades para diseñar e implementar la gamificación es un fuerte predictor de su adopción. De hecho, los estudios realizados por Perrochena et al (2020) señalan que la capacidad para innovar e incorporar cambios y con la satisfacción con su propio trabajo esta estrechamente vinculada con la autoeficacia.
- **Creencias pedagógicas:** Las filosofías de enseñanza del docente influyen en su apertura a metodologías activas y lúdicas. Pero también están vinculadas con sus actitudes hacia el uso de las tecnologías de la comunicación (Letwinsky, 2017; OECD, 2019b).

### Factores externos

- **Disponibilidad de recursos y apoyo institucional:** El acceso a tecnología, plataformas gamificadas y materiales didácticos es fundamental. Sin embargo, el respaldo de la dirección escolar, la disponibilidad de tiempo para planificación y formación, y el reconocimiento de la innovación son importantes. En este orden de ideas, una investigación centrada en la gamificación rural en la zona Bananera (Magdalena) concluye que, aunque los docentes ven su potencial, muchos enfrentan limitaciones de recursos y tiempo para la planificación. Este exceso de exigencia puede impedir una implementación pedagógica profunda y sostenida. (Ponce, 2024).
- **Alineación curricular:** La percepción de que la gamificación puede integrarse de manera coherente con los objetivos y contenidos del currículo de matemáticas es vital para su adopción sostenida. El trabajo de Ponce (2025) enfatiza que la planificación estratégica es la piedra angular para incorporar la gamificación en correspondencia con los objetivos educativos, los estándares de competencias y los planes de área. Esto evidencia que no basta con introducir elementos lúdicos: deben diseñarse pensando en coherencia pedagógica para que tengan impacto real en el aprendizaje.

- **Contexto socioeconómico:** Las condiciones socioeconómicas de los estudiantes y la institución pueden influir en la viabilidad y el tipo de estrategias gamificadas a implementar. De acuerdo con investigaciones de [García \(2025\)](#) la simple provisión de tecnología no es suficiente para abordar competencias digitales. Se requiere el apoyo pedagógico adecuado y la implementación de políticas educativas inclusivas y equitativas. Hay que tener en consideración que “sólo 51.9 por ciento de los hogares a nivel nacional en Colombia tienen acceso a Internet” ([Departamento Administrativo Nacional de Estadística de Colombia, 2020](#)).

En cuanto a las percepciones sobre las fortalezas de la gamificación en el aula de matemáticas, los docentes destacan consistentemente:

- **Incremento de la motivación y el compromiso:** La gamificación hace que el aprendizaje sea más divertido y atractivo, lo que se traduce en una mayor participación de los estudiantes. La gamificación genera cambios positivos en el comportamiento y actitud del estudiante, el proceso se torna agradable y motiva la apropiación de conocimiento ([Mera, 2016](#)). Experiencias realizadas con estudiantes de Colegios de Popayan confirman en 98% de 340 participantes que se sienten motivados y las aplicaciones empleadas por los docentes les han permitido comprender fácilmente los contenidos ([Santa María, 2011 citado por Mera, 2016](#)). De igual manera se ha conseguido en estudios internacionales realizados en España, ([Cáceres y Gómez, 2022](#)) que el juego eleva la motivación de los estudiantes.
- **Mejora del rendimiento académico:** Los resultados obtenidos por niveles de desempeño en matemáticas en las pruebas saber 11 en el 2024-2 en los colegios del país y publicados por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ([ICFES, 2025](#)) revelan lo siguiente:

Tabla 1

Colegios de Bogotá por niveles de desempeño en matemática en las pruebas saber 11 en el 2024-2

| Rango por nivel      | Instituciones | Secciones   | Evaluados     | % Eval.        | Promedio ponderado |
|----------------------|---------------|-------------|---------------|----------------|--------------------|
| <35                  | 1             | 1           | 1             | 0,00           | 31,00              |
| 36-51                | 221           | 376         | 15,853        | 20,43          | 47,91              |
| 51-70                | 852           | 1026        | 59,845        | 77,11          | 56,96              |
| >71                  | 38            | 39          | 1,915         | 2,47           | 73,68              |
| <b>Total general</b> | <b>112</b>    | <b>1442</b> | <b>77,614</b> | <b>100,00%</b> | <b>53,53</b>       |

Nota: Elaborado por el autor con datos del Icfes 2024-1.

Los resultados muestran que el 20,43% de los estudiantes (15.853) se ubican en el nivel 2, lo que indica que los estudiantes leen información puntual (un dato, por ejemplo) relacionada con situaciones cotidianas y presentada en tablas o gráficas con escala explícita, cuadrícula o, por lo menos, líneas horizontales. Además, demuestran que:



(a) Compara datos de dos variables representadas en una misma gráfica sin necesidad de hacer operaciones aritméticas. (b) Identifica valores o puntos representativos en diferentes tipos de registro a partir del significado que tienen en la situación. (c) Compara la probabilidad de eventos simples (casos favorables/casos posibles) cuando los casos posibles son los mismos en ambos eventos y en contextos similares a los presentados en el aula. (d) Toma decisiones sobre la veracidad o falsedad de una afirmación cuando esta se puede explicar verbalizando la lectura directa que se hace de la información. (e) Cambia gráficas de barras a tablas de doble entrada. (f) Reconoce e interpreta, según el contexto, el significado de promedio simple, moda, mayor, menor, máximo y mínimo. Estos estudiantes, provenientes de aproximadamente 221 colegios (Icfes, 2025, p. 3).

La mayoría de los estudiantes (77,11% o 59.845) se concentran en el nivel 3. Estos resultados, representan 852 instituciones y apuntan a una enseñanza tradicional centrada en ejercicios mecánicos más que en pensamiento crítico. El Icfes señala que estos alumnos necesitan fortalecer la aplicación de conceptos en contextos reales, mediante herramientas tecnológicas y problemas vinculados a su entorno. Estos resultados sugieren que además de los dominios del nivel 1 y 2 los estudiantes saben:

a) Seleccionar la gráfica (que puede ser de doble entrada correspondiente a la información de una tabla, o a partir de verbalizaciones (características de crecimiento o de crecimiento deseadas), teniendo en cuenta para la selección la escala, el tipo de variable y el tipo de gráfica. (b) Comparar información gráfica que requiere algunas manipulaciones aritméticas. (c) Señalar información representada en formatos no convencionales (mapas o infografías). (d) Reconocer errores ocurridos al realizar una transformación entre diferentes tipos de registro. (e) Reconocer desarrollos planos de una forma tridimensional y viceversa. (f) Comparar la probabilidad de eventos simples en diversos contextos (casos favorables/casos posibles), incluso cuando los casos posibles de cada evento son diferentes. (g) Seleccionar información necesaria para resolver problemas que involucran operaciones aritméticas. (h) Seleccionar información necesaria para resolver problemas que involucran características medibles de figuras geométricas elementales (triángulos, cuadriláteros y circunferencias). (i) Cambia la escala cuando la transformación no es convencional. (j) Justificar afirmaciones utilizando planteamientos y operaciones aritméticas o haciendo uso directo de un concepto, es decir, a partir de un único argumento. (k) Identificar información relevante cuando el tipo de registro contiene información de más de tres categorías. (l) Hacer manipulaciones algebraicas sencillas (aritmética de términos semejantes) básico, pero con limitaciones en habilidades como interpretación de gráficos y razonamiento abstracto (Icfes, 2025, p. 4).

Por último, solo el 2,47% (1.915 estudiantes) alcanza el nivel Avanzado, demostrando un excelente desempeño en modelación matemática y argumentación. Estos casos, presentes en alrededor de 38 colegios, suelen estar asociados a instituciones con programas innovadores, uso de tecnologías educativas y proyectos transversales. La brecha entre estos colegios y aquellos con resultados bajos evidencia desigualdades en recursos y metodologías, lo que exige políticas para compartir buenas prácticas y reducir las disparidades en la calidad educativa. Los indicadores indican lo siguiente sobre este nivel:

El evaluado que se ubica en el nivel 4, además de lo descrito en los niveles 1, 2 y 3, demuestra que: (a) Resuelve problemas que requieren interpretar información de eventos dependientes. (b) Realiza

transformaciones de subconjuntos de información que pueden requerir el uso de operaciones complejas (cálculos de porcentajes). (c) Resuelve problemas que requieren construir una representación auxiliar (gráficas y fórmulas) como paso intermedio para su solución. (d) Modela usando lenguaje algebraico información dada en lenguaje natural, tablas o representaciones geométricas. (e) Manipula expresiones algebraicas o aritméticas haciendo uso de las propiedades de las operaciones. (f) Modela fenómenos variacionales no explícitos haciendo uso de lenguaje simbólico o gráficas. (g) Reconoce en diferentes formatos (árboles, listas o diagramas) el espacio muestral de un experimento aleatorio. (h) Resuelve problemas de conteo que requieren el uso de permutaciones. (i) Justifica si hay falta de información en una situación problema para tomar una decisión. (j) Toma decisiones sobre la veracidad o falsedad de una afirmación cuando requiere el uso de varias propiedades o conceptualizaciones formales (Icfes, 2025, p. 5).

Finalmente cabe señalar que resultados de las pruebas Saber 11 indican que los estudiantes en su gran mayoría tienen desempeño Insuficiente o Mínimo en matemáticas, evidenciando dificultades en motivación y aprendizaje significativo. La gamificación emerge como estrategia pedagógica clave al transformar contenidos en desafíos interactivos, incentivando la participación y el desarrollo de competencias como ya se ha indicado en este artículo y fundamentado con diferentes estudios. Al integrar mecánicas de juego (niveles, recompensas y feedback inmediato), podría mejorar el rendimiento en los grupos más críticos mientras consolida habilidades en niveles avanzados en el aprendizaje de conceptos matemáticos y la resolución de problemas. Del mismo modo, la gamificación es una estrategia innovadora para enseñar matemáticas a los estudiantes de cuarto grado en Bogotá lo que hace que los aprendizajes sean dinámicos (Molina, 2024). Otros estudios a nivel internacional confirman que la gamificación en los contextos educativos favorece la participación, la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes (Ayala et al., 2022; Deterding et al., 2011; Hamari et al., 2014, Hanus y Fo, 2015).

- **Desarrollo de habilidades blandas:** Fomenta la colaboración, el pensamiento crítico, la creatividad y la resiliencia ante el fracaso. Aplicaciones como Classcraft permite el diseño de actividades gamificables y trabajables en el aula y cuenta debido a que impulsa al estudiante menos cautelado en el área de la matemática, incrementa la motivación se a medida que triunfa en el juego, el sistema de riesgos y recompensas es un aliado para adquirir conocimientos en el avance, fomenta la colaboración y cooperación entre iguales. En el proceso de enseñanza-aprendizaje, los estudiantes conocen en todo momento cuáles sus objetivos y se esfuerzan por alcanzarlos. Genera competitividad sana entre los estudiantes. El comportamiento de los estudiantes en el aula mejora notablemente en lo actitudinal y en la aprehensión de conocimiento (Elles, 2020). Las investigaciones han demostrado que el uso aplicaciones gamificadas ayudan a lograr competencia para plantear y resolver problemas que comprende la traducción de situaciones reales a esquemas/ modelos matemáticos ya la resolución de problemas utilizando estrategias adecuadas, realizar operaciones matemáticas sin ayuda de otros instrumentos, fomentan el trabajo en equipo permitiendo que los estudiantes compartan ideas y desarrollen sus habilidades interpersonales (Holguin et al. 2020). Del mismo modo, a través de la gamificación, los alumnos se diviertan al aprender y mejorar su conocimiento de manera significativa para su desarrollo escolar (Pérez, 2025). Igualmente, la gamificación fortalece las habilidades sociales (Calabor et al., 2018), permite a los estudiantes desarrollar sus habilidades y potenciar el proceso de enseñanza – aprendizaje (Ortiz y Guevara, 2021).



- **Retroalimentación inmediata:** Los elementos de juego permiten a los estudiantes recibir feedback instantáneo sobre su progreso, lo que facilita el aprendizaje autorregulado. Algunos estudios confirman que cuanto más aumenta la gamificación en sus elementos y la evaluación formativa en el contexto digital más cambia significativamente el aprendizaje de las matemáticas [Prada, et al. \(2021\)](#).

Por otro lado, las debilidades percibidas incluyen las siguientes (ver Figura 2):



68

Figura 2

### Debilidades percibidas

Nota: Elaboración propia (2025).

- **Falta de formación y conocimiento:** Esta es quizás la principal barrera para una implementación efectiva que se pueda promover el desarrollo de competencias lógico-matemáticas en los estudiantes ([Gutiérrez, 2023](#)). Otras investigaciones revelan que los docentes no atienden los aspectos centrales de la gamificación porque tienen debilidades y ello hace que tenga dificultad para generar cambios en las prácticas pedagógicas y aplicar la gamificación ([Mosquera y Londoño, 2022](#)). Entre esas debilidades encontradas se encuentra el conocimiento en diseño e implementación, estudios ([Wiggins, 2016](#)) revelan que esta quizás es la mayor barrera que afecta los docentes a la hora de diseñar e implementar la gamificación esto hace que haya bajo interés para llevar a cabo estrategias didácticas al aula. Igual sucede con los pocos conocimientos en recursos, ello hace que las estrategias gamificadas aplicadas sean inapropiadas para edad del estudiante o su nivel cognitivo ([Canhoto y Murphy, 2016](#)). Otro aspecto por señalar es que los estudiantes deben aprender a aplicar su conocimiento, a mejorar sus habilidades socio-comunicativas ([Teichler, 2007](#)).
- **Dificultades en la integración curricular:** En las matemáticas persisten dificultades como “el fracaso escolar e incluso hasta su abandono es necesario reconocer abordajes didácticos diferentes que inviten a motivar y focalizar la atención del discente en un temario vinculado a una laboriosa comprensión” ([Castro, 2021, p. 21](#)). Precisamente, esta una situación representa un desafío de implementar la gamificación con los objetivos de aprendizaje y el currículo sin que



se perciba como una actividad aislada. Estudios realizados en Colombia confirman que el uso de la gamificación como herramienta metodológica y didáctica incentiven la participación e interés del estudiante hacia las matemáticas y potencia la praxis pedagógica del docente en el aula (Casalla y Mahecha, 2019). A su vez, la gamificación herramienta innovadora que posibilita y facilita la comprensión de saberes por parte de los estudiante; así como el establecimiento de un reto al docente para explorar e integrar en sus clases otros métodos y recursos pedagógicos (Sánchez, 2018).

- **Recursos limitados:** A pesar de que el *Programa Colombia Aprende (2009)* del Ministerio de Educación Nacional ha proporcionado múltiples herramientas tecnológicas para los docentes y estudiantes para el desarrollo de competencias en la resolución de problemas, de razonamientos en lo relacionado con plantear hipótesis y problemas, hacer conjeturas, explorar ejemplos utilizando el autoaprendizaje, el aprendizaje dirigido o la instrucción. Estos esfuerzos no han sido suficientes, la falta de acceso a tecnología, software o materiales específicos puede obstaculizar la implementación. Se sabe que la insuficiencia en la cantidad de dispositivos para lograr que la totalidad de estudiantes puedan interactuar con la estrategia gamificada tiene que ver con la falta de computadores o dispositivos tecnológicos alternos como celulares o tablets (Piñeiro y Costa, 2015). Pero también algunas de las versiones gratuitas de ciertos juegos en línea o plataformas gamificadas para educación y la disminución en el acceso a internet corresponden a tecnologías obsoletas (Valencia y Orellana, 2019).

Es innegable que en Colombia como en la mayoría de los países latinoamericanos y del Caribe existen problemas de cobertura, infraestructura, inadecuada formación de docentes, así como brechas sociales y económicas, estrategias no adecuadas para la enseñanza, desigualdad en el acceso a internet mientras el estrato seis tiene 99,8% para el estrato uno es de apenas 20,5%. 21,7 millones tienen acceso a internet y 23,8% no lo tiene. En realidad, quienes son más afectados son las familias pobres de barrios y zonas rurales del país (Murcia, 2023; Tamayo et al. 2015).

### Impacto de la gamificación en el rendimiento académico y la motivación

Si bien el enfoque principal de este estudio es el conocimiento y las actitudes docentes, los trabajos revisados también proporcionan evidencia sobre el impacto de la gamificación en el rendimiento académico y la motivación de los estudiantes, aspectos que influyen directamente en la percepción y disposición de los docentes. La mayoría de las investigaciones empíricas reportan un efecto positivo de la gamificación en la motivación de los estudiantes hacia las matemáticas. Se encuentra que la aplicación de estrategias de gamificación produce el avance significativo de la mayoría de los estudiantes en torno al concepto de las fracciones, los términos, las operaciones (adición, sustracción, multiplicación y división) y la solución de problemas matemáticos (Niampira, 2023).

Cabe destacar que experiencias educativas llevadas a cabo de colegios de Bogotá han desarrollado estrategias de intervención enfocadas en videojuegos/gamificación con Scratch para fortalecer aprendizaje de geometría (Hernández y Sarmiento, 2022). Otras experiencias se han referido al diseño de entornos virtuales de aprendizaje gamificado con misiones y retos para enseñar fracciones a estudiantes de séptimo. Estas situaciones generan cambio de actitudes en los estudiantes que se traducen en un mejor rendimiento académico y motivación para aprender dado que contienen elementos propios de la resolución de problemas, tales como la asignación de un contexto de desarrollo y la estructuración de unas fases de diagnóstico, retroalimentación y evaluación (Aldana, 2020).

Del mismo modo, la implementación de entornos virtual de aprendizaje ha generado impactos positivos



en las estudiantes mejorando la competencia planteamiento y resolución de problemas, el componente numérico variacional y el componente geométrico métrico; aunque se reconoce que la mayoría de las estudiantes obtuvo un desempeño básico. No todas las estudiantes se apropiaron de los pasos para solucionar los problemas propuestos. Las estudiantes mostraron interés por las herramientas digitales usadas en el entorno virtual de aprendizaje e interactuaron sin dificultades en cada una de las secciones y la mayoría resolvió las actividades propuestas en él. Igualmente, el empleo de estrategias gamificadas en matemáticas básicas (como suma, resta, valor posicional), incorporando 59 elementos como misiones, puntajes y recompensas digitales motivan a los estudiantes en el desarrollo de ejercicios como las sumas, división, (criterios de divisibilidad), multiplicación y resta (Castillo, 2021). Estos y otros trabajos indican que una proporción significativa de estudios sugiere que la gamificación puede mejorar los resultados de aprendizaje en matemáticas e incorporan elementos como retroalimentación inmediata a través de interacciones lúdicas, lo que facilita la comprensión de contenidos matemáticos al presentarlos de forma más clara y atractiva. Por otra parte, la gamificación puede fomentar un ambiente de aprendizaje colaborativo, donde los estudiantes trabajan juntos para superar desafíos, lo que a su vez mejora sus habilidades de comunicación y resolución de problemas. Sin embargo, los estudios de García (2021) mencionan que una baja planificación del diseño o falta de integración docente afecta el resultado, es decir, la simple adopción de elementos lúdicos no garantiza avances si no hay estructura pedagógica. En tal sentido, como afirma Rodríguez y Visbal (2022) se requieren cambios en el diseño de estrategias didácticas por estrategias gamificadas que permitan comprender y potenciar los conocimientos en los estudiantes. Esto refuerza la importancia de la formación docente no solo en los aspectos técnicos de la gamificación, sino también en su aplicación pedagógica efectiva.

### Desafíos y oportunidades en el contexto de Bogotá

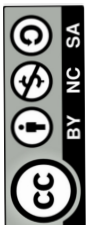
70

Los desafíos identificados son similares a los de muchas instituciones educativas en la ciudad, donde la disponibilidad de formación docente y recursos tecnológicos suele ser un factor crítico. Al igual que la insuficiente capacitación docente, la deficiente integración al currículo que limita la eficacia de la gamificación, el número de reprobados en matemática, la poca motivación por aprender (Castaño y Vargas, 2020), escasos recursos tecnológicos y dificultades de conectividad falta de preparación de profesores para planificar experiencias gamificadas adecuadas (Cespedes, 2022),

Estas situaciones planteadas representan la oportunidad para innovar desde lo pedagógico y la implementación de la tecnología en el aula siempre que se proporcionen recursos y se formen de manera adecuada a los profesores lo cual representaría la oportunidad para convertir a los docentes de matemática en pioneros en la implementación de la gamificación, creando modelos y buenas prácticas que beneficien a toda la comunidad educativa. La colaboración entre la academia, las autoridades educativas y las escuelas es fundamental para desarrollar programas de formación y recursos que sean pertinentes y accesibles para los docentes de la ciudad. No obstante, para lograr estas cosas se requiere de una inversión en infraestructura tecnológica y programas de capacitación que aseguren que todos los docentes, independientemente de su ubicación o el tipo de institución en la que trabajen, tengan la oportunidad de adquirir las habilidades y el conocimiento necesarios para implementar la gamificación de manera efectiva.

### Implicaciones para la formación docente en Bogotá

Los hallazgos de esta revisión sistemática tienen implicaciones directas y significativas para el diseño y la implementación de programas de formación docente en Bogotá. Es evidente que la formación actual no es suficiente para dotar a los docentes de matemáticas con el conocimiento y las habilidades necesarias para una implementación efectiva de la gamificación. Los programas de desarrollo profesional deben ir más allá de talleres introductorios y ofrecer cursos más profundos que aborden:



- **Diseño pedagógico de experiencias gamificadas:** Capacitar a los docentes para que puedan diseñar sus propias actividades gamificadas, adaptadas a los objetivos de aprendizaje específicos del currículo de matemáticas y a las características de sus estudiantes. Esto incluye la selección adecuada de mecánicas, dinámicas y componentes de juego, así como la creación de narrativas atractivas y desafíos significativos. El diseño de recursos para fortalecer el pensamiento numérico de los estudiantes ofreciendo espacios interactivos fortalecer el pensamiento numérico de los estudiantes (Becerra et al., 2023). Diseño e implementación un conjunto de actividades orientadas a la gamificación de retos matemáticos (Cárdenas y Chacón, 2023).
- **Uso de herramientas y plataformas tecnológicas:** Proporcionar formación práctica en el uso de software, aplicaciones y plataformas que faciliten la implementación de la gamificación, considerando la diversidad de recursos disponibles en las instituciones educativas de Bogotá. En esta perspectiva el Ministerio de Educación Nacional ha llevado a cabo un taller en Colombia 4.0 en Bogotá, capacitando a 80 docentes de preescolar, básica y media en el uso de herramientas gamificadas disponibles en el portal educativo Colombia Aprende (Ministerio de Educación Nacional, 2018). Además, en algunas universidades se desarrollan proyectos como una metodología innovadora para fortalecer las competencias tecnológicas de los docentes mediante experiencias gamificadas inmersivas. Este proyecto busca acompañar la práctica pedagógica real de los profesores, considerando el contexto institucional y comunitario, con el propósito de impulsar una integración sólida y significativa de tecnologías emergentes (Universidad de Santander, 2025).
- **Evaluación de la gamificación:** Enseñar a los docentes cómo evaluar la efectividad de sus estrategias gamificadas, tanto en términos de motivación y compromiso estudiantil como de rendimiento académico en matemáticas. Aunque no se identificaron estudios específicos en Colombia que enseñen a los docentes a evaluar la efectividad de estrategias gamificadas en matemáticas en términos de motivación, compromiso y rendimiento, existen investigaciones que pueden servir como base conceptual como ya se ha señalado en esta revisión sistemática (Mera, 2016; Cáceres y Gómez, 2022; Cárdenas y Chacón, 2023).

Además, la formación debe ser continua y estar acompañada de un seguimiento y apoyo en el aula. La creación de comunidades de práctica entre docentes de matemáticas que implementan la gamificación puede ser una estrategia efectiva para fomentar el aprendizaje colaborativo, el intercambio de experiencias y la resolución conjunta de problemas. Las universidades y las secretarías de educación en Bogotá tienen un papel fundamental en la articulación de estos programas de formación, asegurando que sean pertinentes, accesibles y de alta calidad. Pero se "hace necesario seguir investigando las actitudes del profesorado de matemáticas sobre el potencial del aprendizaje basado en el juego y la gamificación en la enseñanza de la materia" (Palacios y Cimas 2024, p. 3).

### Recomendaciones para políticas educativas y práctica en Bogotá

Para superar las barreras identificadas y maximizar el potencial de la gamificación en la enseñanza de las matemáticas en Bogotá, se proponen las siguientes recomendaciones dirigidas a formuladores de políticas educativas y a la práctica docente:

- **Inversión en infraestructura tecnológica:** Asegurar que todas las instituciones educativas en Bogotá, especialmente las públicas, tengan acceso a una infraestructura tecnológica adecuada (conectividad a internet, dispositivos, software) que permita la implementación fluida de estrategias gamificadas. En los actuales momentos hay en marcha un plan de inversión de mejora-



miento de la infraestructura en las instituciones educativas. De acuerdo con el [Ministerio de Educación Nacional \(2025, párr. 1\)](#) “La infraestructura educativa no solo apoya el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también juega un papel crucial en la creación de un entorno inclusivo, motivador y saludable para todos los miembros de la comunidad educativa...” Es por ello por lo que para el Ministerio de Educación Nacional “La línea estratégica de convergencia regional del Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026 plantea la necesidad de promover la equidad territorial y superar brechas en el acceso a la educación desde el nivel preescolar hasta la educación superior” ([Findeter, 2023](#)).

- Desarrollo de recursos educativos abiertos (REA) gamificados: Fomentar la creación y el acceso a REA gamificados específicamente diseñados para el currículo de matemáticas colombiano, que puedan ser adaptados y utilizados por los docentes. Esto podría incluir plataformas, juegos educativos, plantillas de diseño y guías pedagógicas.
- Integración de la gamificación en el currículo de formación docente: Incorporar la gamificación como un componente fundamental en los programas de formación de docentes de matemáticas, asegurando que los futuros educadores salgan preparados para implementar estas metodologías desde el inicio de su carrera. Por lo tanto, como afirman [Lozada y Betancur \(2015, p. 99\)](#) “la necesidad constante de actualizar los métodos educativos debe ser considerada en pro de mejorar la calidad de la educación, que depende principalmente de los contenidos que se imparten, las necesidades de la sociedad y la cobertura”. Desde este punto de vista, la integración de la gamificación suele ser fundamental a la hora de fortalecer la formación docente.
- Fomento de la investigación-acción en el aula: Promover que los propios docentes realicen investigaciones-acción en sus aulas para evaluar la efectividad de la gamificación en sus contextos específicos, generando conocimiento situado y adaptado a las realidades de Bogotá.

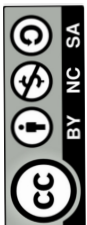
72

La implementación de estas recomendaciones requiere un esfuerzo coordinado y sostenido de todos los actores involucrados en el sistema educativo de Bogotá. Al abordar de manera integral el conocimiento, las actitudes y las condiciones contextuales, se puede sentar las bases para una transformación significativa en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas, preparando a los estudiantes para los desafíos del siglo XXI y fomentando una actitud positiva hacia esta disciplina fundamental.

### Discusión

Los resultados obtenidos en esta fase de la investigación confirman una tendencia ampliamente reconocida en los estudios revisados y observada también en el contexto de Bogotá, la gamificación continúa siendo valorada por los docentes de matemáticas como una estrategia pedagógica con alto potencial para fortalecer la motivación, el compromiso y la comprensión significativa de los contenidos ([Cáceres y Gómez, 2022](#)). No obstante, su incorporación real en las aulas enfrenta desafíos estructurales y formativos similares a los identificados en otros contextos latinoamericanos.

La evidencia arroja que el conocimiento que poseen los docentes de matemáticas sobre la gamificación tiende a ser limitado y, en muchos casos, superficial. Tal como advierten [Werbach y Hunter \(2012\)](#), esta comprensión reducida suele manifestarse en la adopción de mecanismos básicos como puntos, insignias o tablas de clasificación sin una intencionalidad pedagógica clara. Este hallazgo, también



reportado en investigaciones colombianas (Holguín et al., 2020; Palacios y Cimas, 2024), confirma que la ausencia de una formación sistemática en gamificación dificulta el diseño de experiencias de aprendizaje verdaderamente inmersivas y coherentes con los objetivos curriculares. En consecuencia, la innovación pedagógica se reduce con frecuencia a la incorporación superficial de elementos lúdicos, sin alcanzar una transformación significativa en las prácticas de enseñanza de las matemáticas.

Si bien las actitudes de los docentes hacia la gamificación son predominantemente positivas, persisten resistencias que reflejan tensiones entre la innovación y la tradición pedagógica. Algunos docentes expresan preocupación por la posibilidad de que la gamificación trivialice los contenidos o desvíe el foco curricular, una percepción también registrada por Cunza et al. (2025). Estas reservas se explican, en buena medida, por la falta de comprensión integral de la metodología y por la ausencia de referentes institucionales que orienten su aplicación. Investigaciones nacionales, como las de Prada et al. (2021) y Cárdenas y Chacón (2023), confirman que cuando la gamificación se implementa con intencionalidad pedagógica, planificación estructurada y coherencia curricular, genera cambios significativos en el aprendizaje de las matemáticas, incluso en poblaciones con necesidades educativas diversas. De este modo, la actitud docente emerge no como un factor aislado, sino como un indicador clave de apropiación pedagógica y de compromiso con la transformación de las prácticas tradicionales.

Entre los factores externos que inciden en la implementación de la gamificación, la disponibilidad de recursos tecnológicos y el apoyo institucional emergen como los más determinantes. Los hallazgos de esta revisión coinciden con los reportes nacionales que evidencian la persistencia de una brecha digital significativa en el país, donde solo el 51,9% de los hogares cuenta con acceso estable a internet (Departamento Administrativo Nacional de Estadística, 2020). Esta desigualdad limita la posibilidad de integrar herramientas gamificadas en las aulas, especialmente en colegios públicos de Bogotá. Aunque estudios recientes reconocen avances en infraestructura y conectividad, persisten carencias estructurales y formativas que restringen el alcance de estas estrategias (Moya y Díaz, 2024). De esta manera, la alfabetización digital docente y la inversión sostenida en infraestructura educativa se consolidan como condiciones indispensables para una implementación efectiva y equitativa de la gamificación en la enseñanza de las matemáticas.

Finalmente, los resultados recientes de las pruebas Saber 11 (Icfes, 2025) ofrecen un contexto importante para interpretar los hallazgos de esta investigación. Dado que la mayoría de los estudiantes se concentran en niveles de desempeño básico (Nivel 3) y solo un pequeño porcentaje alcanza niveles avanzados pone en evidencia la necesidad de replantear las estrategias pedagógicas empleadas en la enseñanza de las matemáticas. En este escenario, la gamificación surge como una alternativa viable para fortalecer el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la aplicación del conocimiento en contextos reales, competencias características de los niveles más altos de desempeño. En consecuencia, la gamificación, implementada de manera planificada y coherente con los objetivos curriculares, puede contribuir a transformar la enseñanza tradicional, centrada en la repetición mecánica, en una experiencia de aprendizaje activa, motivadora y significativa.

El principal hallazgo de este estudio es que la formación docente constituye el eje más determinante para cerrar la brecha entre el potencial teórico de la gamificación y su aplicación real en el aula. No basta con introducir herramientas o recursos digitales; es indispensable que los profesores desarrollen competencias pedagógicas para diseñar experiencias gamificadas coherentes con los objetivos curriculares y las características de sus estudiantes. Esto exige una comprensión profunda de los fundamentos psicológicos de la motivación, la selección adecuada de mecánicas de juego, la planificación

didáctica de los retos y la capacidad de evaluar tanto los procesos como los resultados del aprendizaje. La gamificación, entendida desde esta perspectiva pedagógica, puede convertirse en una estrategia de transformación educativa que potencie el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la autonomía de los estudiantes en matemáticas.

En segundo lugar, es posible que las actitudes positivas de los docentes hacia la gamificación sirven como punto de partida valioso, aunque insuficiente por sí mismas. Para que estas actitudes se traduzcan en prácticas sostenibles, se requiere un entorno institucional que favorezca la innovación. Esto implica garantizar el acceso a recursos tecnológicos actualizados, disponer de tiempo para la planificación y el diseño de experiencias gamificadas, y promover un liderazgo educativo que reconozca y estimule las iniciativas pedagógicas transformadoras. Sin este andamiaje estructural y cultural, la motivación de los profesores corre el riesgo de diluirse ante las barreras prácticas, perpetuando la distancia entre el discurso innovador y la acción educativa.

En tercer lugar, el contexto educativo de Bogotá y por extensión en Colombia plantea desafíos estructurales que condicionan la implementación de la gamificación, entre ellos la persistente brecha digital y la desigualdad de recursos entre instituciones públicas y privadas. Para que la gamificación trascienda las experiencias aisladas y se consolide como una estrategia sostenible, se requieren políticas públicas que garanticen una infraestructura tecnológica equitativa, acompañada de procesos continuos de formación docente. Asimismo, es fundamental promover el desarrollo de recursos educativos abiertos y gamificados, diseñados en coherencia con el currículo nacional y accesibles a toda la comunidad educativa. Solo mediante esta articulación entre innovación pedagógica, equidad tecnológica y política educativa será posible transformar de manera efectiva la enseñanza de las matemáticas en el país.

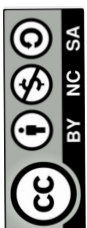
74

Finalmente, la gamificación no debe concebirse como una respuesta total a los desafíos educativos, sino como una estrategia complementaria dentro de un ecosistema de metodologías activas orientadas al aprendizaje significativo. Su verdadero valor radica en su capacidad para transformar la manera en que los estudiantes perciben las matemáticas, reduciendo la ansiedad y revelando la aplicabilidad de esta disciplina en la resolución de problemas reales. Para los estudiantes de Bogotá, una estrategia de gamificación pedagógicamente fundamentada representa una oportunidad tangible para desarrollar pensamiento crítico, creatividad y comprensión conceptual, competencias indispensables para afrontar los desafíos cognitivos y sociales del siglo XXI.

### Conclusiones

Esta revisión sistemática sobre el conocimiento y las actitudes de los docentes de matemáticas en Bogotá hacia la gamificación revela una paradoja central: existe un amplio reconocimiento de su potencial para motivar a los estudiantes y dinamizar el aprendizaje, pero su aplicación práctica y efectiva es aún incipiente y enfrenta barreras significativas.

La principal conclusión es que la formación docente es el factor más determinante para superar la brecha entre el potencial teórico de la gamificación y su realidad en el aula. Los docentes requieren una capacitación que trascienda la introducción a herramientas y se enfoque en el diseño pedagógico de experiencias gamificadas. Esto implica comprender los fundamentos psicológicos de la motivación, ajustar las mecánicas de juego con los objetivos curriculares de matemáticas y aprender a evaluar



tanto el proceso como los resultados del aprendizaje en entornos gamificados.

En segundo lugar, se concluye que las actitudes positivas de los docentes son un punto de partida valioso, pero insuficiente. Estas deben ser apoyadas por condiciones institucionales favorables, que incluyen el acceso a recursos tecnológicos adecuados, tiempo asignado para la planificación y el diseño de estas estrategias, y un liderazgo educativo que valore y promueva la innovación pedagógica. Sin este andamiaje, la motivación docente puede decaer frente a las dificultades prácticas.

En tercer lugar, el contexto de Bogotá, y por extensión de Colombia, impone desafíos estructurales como la brecha digital y la desigualdad de recursos entre instituciones. Una implementación exitosa de la gamificación a gran escala requiere políticas públicas que aseguren una infraestructura tecnológica equitativa y el desarrollo de recursos educativos abiertos gamificados, adaptados al currículo nacional y accesibles para todos los docentes.

Finalmente, la gamificación no debe ser vista como una panacea, sino como una poderosa estrategia complementaria dentro de un abanico de metodologías activas. Su verdadero valor reside en su capacidad para transformar la percepción de las matemáticas, reduciendo la ansiedad y demostrando su relevancia en contextos de resolución de problemas. Para los estudiantes de Bogotá, atrapados en su mayoría en un desempeño matemático procedimental, la gamificación bien orientada representa una oportunidad tangible para desarrollar un pensamiento crítico y una comprensión conceptual más profunda, habilidades indispensables para los desafíos del siglo XXI.

**Privacidad:** No aplica.

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

75

### Referencias

- Acevedo, B. C. A. y Ortiz, R. E. J. (2020). *Gamificación como estrategia de aprendizaje para el mejoramiento de operaciones básicas y fundamentales en el área de matemáticas en estudiantes de quinto primaria*. Trabajo de grado presentado como requisito parcial para optar al título de Magister en Tecnologías Digitales Aplicadas a la Educación. Universidad de Santander. <https://repositorio.udes.edu.co/server/api/core/bitstreams/ec9e7d69-0f6a-40af-ae2f4b1d7bca5c49/content>
- Aldana, B. M. J. (2020). *Misión Fracción: Un Entorno Virtual de Aprendizaje para la comprensión de la relación parte todo*. Trabajo para optar por el título de Especialista en Educación en Tecnología. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <https://repository.udistrital.edu.co/server/api/core/bitstreams/fcdd81bb-0c46-4054-962f-f3896d542644/content>
- Almeida, C., Kalinowski, M., Uchoa, A. & Feijo, B. (2023). Negative Effects of Gamification in Education Software: Systematic Mapping and Practitioner Perceptions. *Computer Science > Software Engineering*. [https://arxiv.org/abs/2305.08346?utm\\_source=chatgpt.com](https://arxiv.org/abs/2305.08346?utm_source=chatgpt.com)
- Alsawaier, R. S. (2018). The effect of gamification on motivation and engagement. *International Journal of Information and Learning Technology*. 35(1), 56–79. <https://doi.org/10.1108/IJILT-02-2017-0009>
- Ayala, P. J. K., Martínez, T. M. L. y Ortega, M. M. del R. (2022). *Estrategia Tecnológica Basada en Gamificación para*

*el Fortalecimiento del Proceso Evaluativo de la asignatura de Física en Niños de 6 grado de la Institución Educativa Sorrento Jornada Mañana.* Trabajo de Grado presentado como requisito parcial para optar al título de: Maestría en Educación. Universidad Cooperativa de Colombia. <https://repository.ucc.edu.co/server/api/core/bitstreams/server/api/core/bitstreams/ab906425-4e00-41f8-b4ef80d4a42b1d16/content>

Baldeón de la Cruz, M.D., Holguín, Á, J. A. & Villa-Córdova, G.M. (2020). Provocation by Challenges: Optimizing Experience of Addressing Mathematical Tasks With High Cognitive Demand. *Educare*, 24(3), 1-20. <https://doi.org/10.15359/ree.24-3.9>

Banfield, J. y Wilkerson, B. (2014), Increasing Student Intrinsic Motivation And Self-Efficacy Through Gamification Pedagogy. *Contemporary Issues in Education Research (CIER)*, 7(4), 291. <https://doi.org/10.19030/cier.v7i4.8843>

Baydas, O., & Cicek, M. (2022). The examination of the gamification process in undergraduate education: a scale development study. *Technology, Pedagogy and Education*, pp. 1-19 DOI: 10.1080/1475939X.2019.1580609

Becerra, J. Y. A., Mantilla, I. Montes, M. A. J. (2023). Recursos educativos digitales mediados por la gamificación para mejorar el aprendizaje de las matemáticas en estudiantes de primaria del Centro Educativo Gimnasio Pedagógico Marianito- Boyacá, Colombia. *Dialogus*, 11, pp. 69-87. <https://revistas.umecit.edu.pa/index.php/dialogus/article/view/831/2009>

Cáceres, G. Ma. v. y Gómez, B. D. (2022). Actitudes del profesorado hacia la gamificación. *Análisis y Modificación de Conducta*, 48(1777), 145-157. <http://dx.doi.org/10.33776/amc.v48i177.7185>

Calabor, M. S., Mora, A. y Moya, S. (2018). Adquisición de competencias a través de juegos serios en el área contable: un análisis empírico. *Revista de Contabilidad*, 21(1), 38-47. doi: <https://doi.org/10.1016/j.rcsar.2016.11.001>

Cáliz, O. S. Y., Cerón, C. L. V. Y Hernández, S. G. A. (2024). *La gamificación como estrategia para fortalecer la enseñanza de las matemáticas en los estudiantes del grado cuarto de la institución educativa agroindustrial los pastos municipio de Ipiales.* Informe de investigación para optar al título de Licenciatura en Educación Básica primaria. Universidad Mariana. <https://repositorio.umariana.edu.co/server/api/core/bitstreams/e2c0ea64c772-4f3c-a31e-985d594469cb/content>

Canhoto, A.I. & Murphy, J. (2016). Learning from Simulation Design to Develop Better Experiential Learning Initiatives: An Integrative Approach. *Journal of Marketing Education*, 38(2), 98- 106. doi: <https://doi.org/10.1177/0273475316643746>

Cárdenas, C. D. P. Chacón, G. G. A. (2023). Gamificación para la Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas basado en la Solución de Problemas en Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE). *Góndola, Enseñanza y aprendizaje de las ciencias*, 18(3), 495-511. DOI: <https://doi.org/10.14483/23464712.21036>

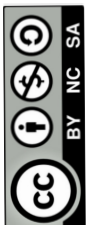
Casallas Forero, L. F. y Mahecha Moreno, H. P. (2019). *Uso de estrategia didáctica apoyada en la gamificación para el desarrollo de habilidades en el planteamiento y resolución de problemas aritméticos, en instituciones educativas rurales.* Tesis de Maestría, Universidad Cooperativa de Colombia. [https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/7044/1/2019\\_Gamificaci%C3%B](https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/7044/1/2019_Gamificaci%C3%B)

3n\_Aula.docx.pdf.

- Castaño, B. J. A. y Vargas, F. N. (2020). *Evaluar el impacto de la gamificación como estrategia para mejorar el aprendizaje en el área de matemática de grados 6 y 8 de secundaria*. Trabajo de grado presentado como requisito parcial para optar al título de Magister en Tecnologías Digitales Aplicadas a la Educación. Universidad de Santander. <https://repositorio.udes.edu.co/entities/publication/e5dab1b4-e1ea-4f18-a8b4-d7bce50ba6e6>
- Castillo, L. A. L. (2021). *Apropiación del Proceso de Resolución de Problemas Matemáticos en un Entorno Virtual de Aprendizaje*. Trabajo de grado de Maestría en Educación en Tecnología. Universidad Distrital Francisco José de Caldas – RIUD-. <https://repository.udistrital.edu.co/server/api/core/bitstreams/32133ca2-86b4-4b7b-be11-92cd220068d4/content>
- Castro, B. L. G. (2021). *Gamificación como estrategia de enseñanza de las matemáticas en el nivel de educación básica secundaria*. Trabajo de grado. Universidad Nacional Abierta y a Distancia. <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/48611/Lgcastrob.pdf?sequence=3>
- Causado, E. r. E. y Pacheco, B. M. L. (2018). El aprendizaje basado en videojuegos y la gamificación como estrategias para construir y vivir la convivencia escolar. *Revista CEDOTIC: Revista de Ciencias de la Educación, Docencia, Investigación y tecnologías de la Información*, 3(1), 59-80. <https://revistas.uniatlantico.edu.co/index.php/CEDOTIC/article/view/1971/2287>
- Céspedes, C. L. E. (2022). *Características, oportunidades y retos de la gamificación para el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas en los procesos de lectura y escritura en el grado primero de primaria de la Escuela Mary Villamizar, sede G de la Institución Educativa Instituto Técnico Superior Industrial*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Bucaramanga. <https://apolo.unab.edu.co/es/student-Theses/características-oportunidades-y-retos-de-la-gamificación-para-el->
- Claros, P. D. C., Millán, R. E. E. Gallego, T. A. P. (2020). Uso de la realidad aumentada, gamificación y m-learning. *Revista Facultad de Ingeniería*, 29(54), e12264. DOI: <https://doi.org/10.19053/01211129.v29.n54.2020.12264>
- Criollo, Y. D. (2023). *Una estrategia transversal gamificada desde la matemática recreativa, en los estudiantes del Liceo Octavio paz de Bogotá*. Trabajo de Grado. Universidad de Cundinamarca. [https://funes.uniandes.edu.co/funes-documentos/una-estrategia-transversal-gamificada-desdela-matematica-recreativa-en-los-estudiantes-del-liceo-octavio-paz-debogota/?utm\\_source=chatgpt.com](https://funes.uniandes.edu.co/funes-documentos/una-estrategia-transversal-gamificada-desdela-matematica-recreativa-en-los-estudiantes-del-liceo-octavio-paz-debogota/?utm_source=chatgpt.com)
- Cunza, A. D. F., Requena, C. G., Saez, Z. N. S. y Maquera, S. J. P. (2025). *Diseño de una escala de actitud hacia la gamificación en el aula universitaria: un estudio piloto*. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 29(127), 61-69. <https://doi.org/10.47460/uct.v29i127.963>
- De la Hoz, P. D. y Maestre, M. M. Y. (2020). La gamificación como estrategia para fortalecer el valor cultural de los estudiantes de cuarto grado en el área de sociales. Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Diplomado Práctica e Investigación Pedagógica. <https://repositorio.unad.edu.co/jspui/bitstream/10596/64789/4/mymaestrem.pdf>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) (2020). *Boletín técnico. Educación formal (EDUC) 2019*. [https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/educacion/bol\\_EDUC\\_19.pdf](https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/educacion/bol_EDUC_19.pdf)



- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011, September). *From game design elements to gamefulness: Defining "gamification" [Conference session]*. Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning FutureMedia Environments (pp. 9–15). <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Dondio, P., Gusev, V. Racha, M. (2023). Do games reduce maths anxiety? A meta-analysis. *Computers & Education*, 194, 1–19. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104650>
- Elles Ardila, L. M., Gutiérrez A, D. (2021) Fortalecimiento de las matemáticas usando la gamificación como estrategias de enseñanza – aprendizaje a través de Tecnologías de la Información y la Comunicación en educación básica secundaria. *Interacción Revista digital de AIPO*, 2(1), 7-16. <https://revista.aipo.es/index.php/INTERACCION/article/view/30>
- Elles, A. L. M. (2020). *La gamificación como estrategia de enseñanza-aprendizaje fortaleciendo las competencias de las matemáticas a través de tecnologías de la información y la comunicación en educación básica secundaria*. Trabajo de grado presentado como requisito parcial para optar al título de Magister en Tecnologías Digitales Aplicadas a la Educación. Universidad de Santander. <https://repositorio.udes.edu.co/server/api/core/bitstreams/96c4a43e-7497-4b25-b865-73f0968ec9b2/content>
- Eppmann, R., Bekk, M., & Klein, K. (2018). Gameful experience in gamification: Construction and validation of a gameful experience scale (GAMEX). *International Journal of Research in Marketing*, 35(1), 98-115. DOI: 10.1016/j.ijresmar.2018.03.002
- Findeter (2023). *¿Cómo está Colombia en materia de Infraestructura educativa?* <https://www.findeter.gov.co/blog/venga-le-cuento/como-esta-colombia-en-materia-de-infraestructura-educativa>
- Flórez, M. M. (2024). *Gamificando las matemáticas: un estudio sobre la motivación y el desempeño escolar de alumnos en el Colegio Oficial Nuestra Señora del Rosario*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia. [https://repository.unad.edu.co/jspui/bitstream/10596/64590/1/mfloresmanr.pdf?utm\\_source=chatgpt.com](https://repository.unad.edu.co/jspui/bitstream/10596/64590/1/mfloresmanr.pdf?utm_source=chatgpt.com)
- García, G. (2025). *Relectura de los procesos socio políticos en la clase de matemáticas: dilemas éticos para proporcionar equidad e inclusión a los estudiantes*. Uniandes Colombia. [https://ued.uniandes.edu.co/relectura-de-los-procesos-socio-politicos-en-la-clase-de-matematicas-dilemas-eticos-para-proporcionar-equidad-e-inclusion-a-los-estudiantes\\_pres](https://ued.uniandes.edu.co/relectura-de-los-procesos-socio-politicos-en-la-clase-de-matematicas-dilemas-eticos-para-proporcionar-equidad-e-inclusion-a-los-estudiantes_pres)
- García, R. F. E. (2021). *Evaluar el impacto de la gamificación como estrategia para mejorar el aprendizaje en el área de matemáticas de grados 6 y 8 de secundaria*. Trabajo de grado presentado como requisito parcial para optar al título de Magister en Tecnologías Digitales Aplicadas a la Educación. [https://repositorio.udes.edu.co/entities/publication/e5dab1b4-e1ea-4f18-a8b4-d7bce50ba6e6/full?utm\\_source=chatgpt.com](https://repositorio.udes.edu.co/entities/publication/e5dab1b4-e1ea-4f18-a8b4-d7bce50ba6e6/full?utm_source=chatgpt.com)
- García, S. R. (2025). Desigualdad educativa y brecha digital: un análisis post-aceleración tecnológica. *Revista Investigación & Praxis en CS Sociales*, 4(1), 26–37. <https://doi.org/10.24054/ripics.v4i1.4011>
- Guayara, M. G., Cortés, H. C. I., González, R. J. N. y Sierra, B. D. M. (2018). *La gamificación como estrategia de enseñanza en el área de Ciencias Naturales*. Universidad de los Andes. <https://repositorio.uniandes.edu.co/server/api/core/bitstreams/0bee85fb-9763-4948-b384-f48452d8c609/content>



- Guillén, R. M. J. (2025). La gamificación en educación: percepción docente, beneficios y retos en el aula. *Revista Internacional Interdisciplinaria De Divulgación Científica*, 3(1), 1-10. <https://riidici.com/index.php/home/article/view/43>
- Gutiérrez, L. (2023). Estrategias de enseñanza y aprendizaje de la matemática basada en el uso de la TIC el desarrollo de competencias lógico matemáticas en estudiantes de educación básica secundaria. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 4(7), 73-93. <https://redip.iesip.edu.ve/ojs/index.php/redip/article/view/86>
- Hamari, J., & Tuunanen, J. (2014). Player types: A meta-synthesis. *Transactions of the Digital Games Research Association*, 1(2), 29–53.
- Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014, January). *Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification* [Conference session]. Proceedings of the 2014 47th Hawaii International Conference on System Sciences, January 6–9, 2014, Waikoloa, HI, USA (pp. 3025–3034). IEEE. <https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377>
- Hanus, M. D. & Fox, J. (2015). Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance. *Computers & Education*, 80, 152–161
- Hanus, M. D., & Fox, J. (2015). Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance. *Computers & Education*, 80, 152–161. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.08.019>
- Hernández, C. H. A. y Sarmiento, P. N. (2022). *Geometry Class. Programa Maestría: Comunicación y Educación en la Cultura*. Corporación Universitaria Minuto de Dios. <https://repository.uniminuto.edu/server/api/core/bitstreams/4b618613-04bf-4510-8aac-125dc4aa5ffb/content>
- Hernández, L. (2017). *Implementación de la Gamificación en el proceso de enseñanza/aprendizaje en el uso de la tecnología a los estudiantes del colegio Fray José María Arévalo del municipio de la playa de Belén*. Ocaña: Universidad Francisco Santander. <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKewiYh4iG8oOPAxUKSDABHV6NM3wQFnoECBcQAQ&url=https%3A%2F%2Frepositoryinstitucional.ufps.edu.co%2Fhandle%2F20.500.14167%2F1259&usg=AOvVaw1TI1Brk5wPBISN9E4R7a39&opi=89978449>
- Högberg, J., Hamari, J. & Wästlund, E. (2019). Gameful Experience Questionnaire (GAMEFULQUEST): an instrument for measuring the perceived gamefulness of system use. *User Model User-Adap Inter*, 29, 619–660. <https://doi.org/10.1007/s11257-019-09223-w>
- Holguín, G. F. Y., Holguín, R. E. G. y García, M-N. A. (2020). Gamificación en la enseñanza de las matemáticas: una revisión sistemática. *Telos*, 22(1), 62-75. <https://www.redalyc.org/journal/993/99362098012/html>
- Homer, B. D., Raffaele, C., & Henderson, H. (2020). Games as playful learning: Implications of developmental theory for game-based learning. In J. L. Plass, R. E. Mayer, & B. D. Homer (Eds.) *Handbook of game-based learning* (pp. 25–52). The MIT Press.
- ICFES (2025). *Examen Saber 11. Niveles de desempeño: Prueba matemáticas*. <https://www.icfes.gov.co/wp-content/uploads/2024/11/Niveles-de-desempeno-MatematicasSaber-11.o-2022.pdf>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2025). *Resultados institucionales por sede*

*jornada, Saber 11 2024 calendario A. Agregado 2024-2.* <https://www.icfes.gov.co/registro-des-carga?archivo=https%3A%2F%2Fwww.icfes.gov.co%2Fwp-content%2Fuploads%2F2025%2F02%2FResultadosAgregados-2024-2.xlsx>

Leó, F. A. y Cruz, J. O. (2021). *Gamificación en matemáticas desde narrativas transversales: una propuesta para grado 8°.* [https://ued.uniandes.edu.co/gamificacion-en-matematicas-desde-narrativas-transversales-una-propuesta-para-grado-8\\_pres/?utm\\_source=chatgpt.com](https://ued.uniandes.edu.co/gamificacion-en-matematicas-desde-narrativas-transversales-una-propuesta-para-grado-8_pres/?utm_source=chatgpt.com)

Letwinsky, K. M. (2017). Examining the relationship between secondary mathematics teachers' self-efficacy, attitudes, and use of technology to support communication and mathematics literacy. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 3(1), 56-66. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1126703.pdf>

Lozada, A. C. y Betancur, G. S. (20185). La gamificación en la educación superior: una revisión sistemática. *Revista Ingenierías Universidad de Medellín*, 16(31), 97-124. <https://doi.org/10.22395/rium.v16n31a5>

Manzano, L. A., Aguilar, P. J. M., Rodríguez, m. J. & Ortiz, C. A. M. (2022). Gamification in initial teacher training to promote inclusive practices: A qualitative study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(13), 8000. DOI: 10.3390/ijerph19138000

Martí, P. J., Seguí, M. D. & Seguí, M. E. (2016). Teachers' Attitude towards and Actual Use of Gamification. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 228, 682 – 688. DOI:10.1016/j.sbspro.2016.07.104

Martins, C., & Giraffa, L.M.M. (2016). Gamificação nas práticas pedagógicas: teorias, modelo e vivências. *Nuevas ideas en informática educativa – TISE*, 11, 42-53. <https://www.tise.cl/volumen11/TISE2015/42-53.pdf>

Mera, P. J. A. (2016). Gamificación una estrategia de fortalecimiento en el aprendizaje de la ingeniería de sistemas, experiencia significativa en la Universidad Cooperativa de Colombia sede Popayán. *Revista científica*, 26, 1-11. <chrome-extension://mhjfbmdgcfjbbpaeojofohoefgjiehjai/index.html>

Ministerio de Educación Nacional (2025). *Infraestructura Educativa*. <https://www.mineduacion.gov.co/69portal/micrositios-institucionales/Infraestructura-Educativa>

Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Ministerio de Educación realizó taller de Gamificación para docentes en 'Colombia 4.0'.* <https://www.mineduacion.gov.co/portal/salaprensa/Noticias/378143:Ministerio-de-Educacion-realizo-taller-de-Gamificacion-para-docentes-en-Colombia-4-0>

Molina, L. D. F. (2024). A plicación de la Alfabetización Digital Gamificada para Potenciar Habilidades Matemáticas en Primaria. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 17(1), 412-422. <https://doi.org/10.37843/rted.v17i1.501>

Mosquera, D. M. I. y Londoño, P. L. D. (2021). La gamificación como estrategia para la promoción del aprendizaje creativo en estudiantes de básica primaria. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 3(5), 138-158. <https://doi.org/10.59654/7m6heg32>

Moya, O. I. A. y Díaz, R. M. E. (2024). La Gamificación en la Educación Básica Primaria en Colombia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 11376-11401. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i5.14519](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.14519)

Murcia, V. N. Y. (2023). Entornos virtuales de aprendizaje con estrategias de gamificación para el fomento del pensamiento crítico en ciencias sociale. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*,

7(5), 5165-5188. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/8118/12268>

Niampira, C. Y. Z. (2023). *El software JCLIC y la gamificación como herramientas didácticas para el aprendizaje significativo de las fracciones y sus operaciones en el grado cuarto de la I.E.D. Colegio República de México*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. <https://repositorio.uptc.edu.co/server/api/core/bitstreams/6266f738-e3f5-482b-9c6f263ff9f10631/content>

Organization for Economic Cooperation and Development. (2019b). TALIS 2018 Results (Vol. 1). *Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>

Ortiz, M. G. J. y Guevara, v. c. F. (2021). *Gamificación en la enseñanza de Matemáticas*. *EPISTEME KOINONIA: Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 4(8), 164-184. <http://dx.doi.org/10.35381/e.k.v4i8.1351>

Páez, Q. C., Infante, P. R., Chimbo, C. M. y Barragán, M. E. (2022). Educaplay: una herramienta de gamificación para el rendimiento académico en la educación virtual durante la pandemia covid-19. *Revista Cátedra*, 5 (1), 32-47. <https://doi.org/10.29166/catedra.v5i1.3391>

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo, W. E., McDonald, S., McGuinness, L. A., Stewart, L. A., Thomas J, Tricco, A. C., Welch, V. A., Whiting, P., Moher, D. (2021). *The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews*. *British Medical Journal*, 372(71). doi:10.1136/bmj.n71.

Palacios, H. F. J. y Cimas, J. G. (2024). Percepciones del profesorado de matemáticas sobre la gamificación: Conocimiento, formación y utilidad. *Bolema, Rio Claro (SP)*, 38, 1-22. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v38a230080>

Parra, G. M. E. & Segura, R. A. (2019). Producción científica sobre gamificación en educación: un análisis cuantitativo. *Revista de Educación*, 386, 113-135. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2019-386-429

Parra, G. M. E., Segura, R. A. & Marín, M. J. A. (2019). Gamification in education: A systematic review. *Revista de Educación*, 386, 169-192. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2019-386-427

Pérez, P. P. M. (2025). *Gamificación como estrategia para la enseñanza de Matemática de los estudiantes del sexto año de educación básica de la escuela "Eugenio de Santa Cruz y Espejo D07"*. Magíster en Educación y Tecnologías de la Información y Comunicación, Mención en Formación del Profesorado. Universidad Andina Simón Bolívar. <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/10401/1/T4520METIC-Perez-Gamificacion.pdf>

Perochena, G. P., Cárdenas, L. J. A., Mosuera, G. I. y Guerrero, B. E. (2020). Autoeficacia del profesorado de matemáticas colombiano en relación con su autopercepción laboral y con otras variables. *Universitas Psychologica*, 19, 1-15. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy19.apmc>

Piñeiro, O. T. y Costa, S. C. (2015). ARG (juegos de realidad alternativa). Contribuciones, limitaciones y potencialidades para la docencia universitaria]. *Comunicar*, 44, 141-148. <https://doi.org/10.3916/C44-2015-15>

Ponce. J. Z. (2024). Diseño de estrategias basadas en la gamificación integradas al currículo para el fortalecimiento de las practicas pedagógicas de los docentes de básica primaria de las Instituciones Educativas rurales Zona Bananera -Magdalena-Colombia. *Ciencia Latina: Revista Científica Multidisciplinar*, 8(6), 10705-10719. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v9i1.15796](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.15796)

- Prada, N. R., Hernández, S. C. A. Avendaño, C. W. R. (2021). Gamificación y evaluación formativa en la asignatura de matemática a través de herramienta web 2.0. Red iberoamericana de pedagogía, 41-359. <https://editorial.redipe.org/index.php/1/catalog/download/8/13/297?inline=1>
- Quimí, C. K. J. y Laínez, Q. G. A. (2024). Percepción docente: gamificación en la enseñanza de las matemáticas en educación básica superior. *Ciencia y Educación*, pp. 119-134. [https://cienciayeducacion.com/index.php/journal/article/download/zenodo.12624567/546?inline=1&utm\\_source=chatgpt.com](https://cienciayeducacion.com/index.php/journal/article/download/zenodo.12624567/546?inline=1&utm_source=chatgpt.com)
- Rodríguez, D. Y. J. y Visbal, C. G. (2022). *Estrategias Didácticas Basadas en la Gamificación para el Fortalecimiento de la Competencia Uso Comprensivo del Conocimiento Científico*. Trabajo presentado como requisito para optar al título de Magíster en Educación. Universidad de la Costa. Estrategias Didácticas Basadas en la Gamificación para el Fortalecimiento de la Competencia Uso Comprensivo del Conocimiento Científico.
- Rojas, M. de Huali, G. y Gallesse, P., N. (2025). Reflexiones sobre Percepciones de Docentes de Ingeniería acerca de sus Competencias Digitales en Pandemia. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 18(1), 189- 206. <https://doi.org/10.37843/rted.v18i1.606>
- Rubiano, L. C. F. (2023). Integración de la gamificación en la enseñanza de la suma de números racionales en grado séptimo. Trabajo Para optar al grado de Magíster en Educación. Fundación Universitaria los Libertadores. <https://repository.libertadores.edu.co/server/api/core/bitstreams/29b6be92-c9bf-4243-9636-cebae373aa86/content>
- Sánchez Medina, J. J. (2018). *La gamificación a través de la plataforma Smartick para mejorar el rendimiento académico en matemáticas en estudiantes de la I.E.D. Tercera Mixta de Fundación – Magdalena*. Tesis de Maestría, Universidad de la Costa. <https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/67>.
- Santamaría, F (2011). *Gamificación y motivación*. <http://fernandosantamaria.com/blog/tag/gamificacion/>
- Sarmiento, P. L. (2020). *La gamificación como estrategia de enseñanza creativa de la potenciación en séptimo grado*. Trabajo de grado como requisito para optar al título de licenciado en matemáticas. Universidad del Atlántico. [https://funes.uniandes.edu.co/funes-documentos/la-gamificacion-co-moestrategia-de-ensenanza-creativa-de-la-potenciacion-en-septimo-grado/?utm\\_source=chatgpt.com](https://funes.uniandes.edu.co/funes-documentos/la-gamificacion-co-moestrategia-de-ensenanza-creativa-de-la-potenciacion-en-septimo-grado/?utm_source=chatgpt.com)
- Scolari, C.A. (2013). Homo videoludens 2.0. De Pacman a la gamification. Colección Transmedia XXI, Laboratori de Mitjans Interactius: Universitat de Barcelona, España.
- Seaborn, K., & Fels, D. I. (2015). Gamification in theory and action: A survey. *International Journal of Human-Computer Studies*, 74, 14–31. <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjShaCLrZePAXzRzABHainOGAQFnoECAkQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.sciencedirect.com%2Fscience%2Farticle%2Fpii%2FS1071581914001256&usg=AOvVaw3XnwwAX19DIGfAVObA4fRZ&opi=89978449>
- Su, C. H. & Cheng, C. H. (2015). A mobile gamification learning system for improving the learning motivation and achievements. *Journal of Computer Assisted Learning*, 31(3), 268–286.

- Tafur, M. F. J., Almaso, M. V. A. y Zambrano, C. L. (2023). Conocimiento sobre la gamificación como técnica para reforzar el aprendizaje en la educación superior. *593 Digital PubliScher CEIT*, 8(3), 209-218. doi.org/10.33386/593dp.2023.3.1628
- Tamayo A., O.; Zona, R.; Loaiza Z., Yasaldez, E. (2015). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 11(2), 111-133. <https://repositorio.ucaldas.edu.co/handle/ucaldas/16473>
- Teichler, U (2007). Does Higher Education Matter? Lessons from a Comparative Graduate Survey. *European Journal of Education*, 42, 11-34. (DOI: <http://doi.org/dm7k2j>).
- Teixes, F. (2014). *Gamification: fundamentals and applications*. UOC.
- Toda, A.M., Palomino, P.T., Oliveira, W., Rodrigues, L., Klock, A.C.T., Gasparini, I., Cristea, A.I., & Isotani, S. (2019b). How to Gamify Learning Systems? An Experience Report Using the Design Sprint Method and a Taxonomy for Gamification Elements in Education. *Journal of Educational Technology & Society*, 22(3), 47–60, <https://www.jstor.org/stable/26896709>
- Universidad de Santander (2025). *Propuesta Practicar: Prácticas Pedagógicas Mediadas por Gamificación Inmersiva para el Fortalecimiento de Competencias Tecnológicas en Docentes de Instituciones Colombianas*. <https://udes.edu.co/campus-virtual-udes/investigacion/proyectos-de-investigacion/practicar-gamificacion-inmersiva-para-fortalecer-competencias-tic-docentes>
- Valencia, Q. L. I. y Orellana, V. D. (2019). Barreras en la implementación de la gamificación en educación superior: revisión de literatura. In *Crescendo*, 10(3), 635-650. <https://www.researchgate.net/publication/341709748>
- Werbach, K., & Hunter, D. (2012). For the win: How game thinking can revolutionize your business. *Wharton Digital Press*. <https://fliphtml5.com/ndhs/wtqf/basic>
- Wiggins, B. E. (2016). An overview and study on the use of games, simulations, and gamification in higher education. *International Journal of Game-Based Learning (IJGBL)*, 6(1), 18-29. <https://doi.org/10.4018/IJGBL.2016010102>

Fecha de recepción del artículo: 10 de marzo de 2026

Fecha de aceptación del artículo: 7 de abril de 2026

Fecha de aprobación para maquetación: 10 de abril de 2026.

Fecha de publicación: 30 de junio de 2026

---

### Notas sobre el autor

\* Miguel Chávez Marín es Licenciado en Matemáticas titulado de la Universidad Pedagógica Nacional con estudios de posgrado en Docencia Universitaria (Especialización, Universidad Cooperativa de Colombia), Didáctica de las Ciencias (Maestría, Universidad Autónoma de Colombia). Actualmente es candidato a Doctor en Educación por la Universidad Antonio Nariño. Su formación profesional se complementa con certificación en lengua inglesa y múltiples participaciones en congresos nacionales e internacionales sobre innovación educativa, educación matemática y uso de tecnologías aplicadas al aula. Email de contacto: miguel.chavez.marin@gmail.com

# Formación inicial en estudiantes de la licenciatura de educación primaria desde la gestión pedagógica

## Initial training of primary education degree students through pedagogical management



Romelia Colón Valdez\*

Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, República Dominicana.



Clay Pérez Jiménez\*\*

Universidad de Camagüey Ignacio Agramonte, Cuba



Ángel Luis Gómez Cardoso\*\*\*

Universidad de Camagüey Ignacio Agramonte, Cuba.

### Resumen

El artículo propone una solución científica a las insuficiencias detectadas en una investigación desarrollada entre enero y diciembre de 2024. El objetivo de este texto es exponer elementos fundamentales de un entrenamiento para los docentes que participan en el proceso de formación inicial del licenciado en Educación Primaria, con el fin del fortalecimiento de la gestión pedagógica. La metodología, de tipo teórico-descriptiva, combinó el análisis documental de la normativa vigente y la literatura especializada, con la técnica de talleres de opinión crítica y construcción colectiva, en los que participaron 17 expertos. El resultado principal es un entrenamiento de carácter integral, flexible y contextualizado, que articula de forma sistémica los componentes teóricos y práctico de la formación. La propuesta fue validada por expertos, quienes destacaron su pertinencia y potencial para la subsanación de las insuficiencias identificadas en la formación inicial docente, enfatizado al desarrollo de conocimientos, habilidades, hábitos y valores.

**Palabras clave:** Formación inicial, entrenamiento, gestión pedagógica, educación primaria.

### Abstract

The article proposes a scientific solution to the shortcomings identified in a study conducted between January and December 2024. The aim of this text is to present key elements of a training program for teachers involved in the initial education process of Primary Education graduates, with the purpose of strengthening pedagogical management. The theoretical-descriptive methodology combined documentary analysis of current regulations and specialized literature with the technique of critical opinion and collective construction workshops, in which 17 experts participated. The main outcome is a comprehensive, flexible, and contextualized training model that systematically integrates the theoretical and practical components of teacher education. The proposal was validated by experts, who highlighted its relevance and potential to address the deficiencies identified in initial teacher training, emphasizing the development of knowledge, skills, habits, and values.

**Keywords:** Initial training, training, pedagogical management, primary education.

**Como citar este artículo (APA):** Colón, V. R., Pérez, J. C. y Gómez, C. A. L. (2026). Formación inicial en estudiantes de la licenciatura de educación primaria desde la gestión pedagógica. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 7 (14), 85-98. <https://doi.org/10.59654/88qsvn68>



## Introducción

En República Dominicana la normativa define el nuevo perfil del profesorado para su desempeño, lo cual se orienta hacia las áreas de formación del desarrollo personal, profesional, pedagógica y de gestión curricular de allí surgen los planteamientos fundamentales sobre la gestión pedagógica, en la formación inicial docente, con sustento en las regulaciones en materia de políticas educativas.

Se convierten en retos y desafíos para la educación en el país; la formación de los maestros en el perfil establecido, por el carácter institucional, y la responsabilidad de los organismos responsables de la toma de las decisiones dirigidas a la garantía desde las instituciones de educación superior que ofertan la carrera de licenciatura en Educación Primaria, el cumplimiento de las normativas 01-23 aprobados por el Ministerio de Educación (MINERD), fundamentadas en la Ley de Educación Superior 139-01.

La formación inicial ha sido abordado por diversos autores, entre otros: (Agenda 2030, 2015; Juárez et al., 2024; Loja y Quito, 2021; Malpaso y Lapa, 2022; Pila, Andagoya y Fuertes, 2020; Sanchez y Murillo, 2010; Vega, 2020; Zamora, 2022; Zhurakovskaya, et al., 2020), los que han enfatizado en la temática referida al rol del maestro o profesor, su desempeño y desarrollo en la profesión, así como las condiciones de trabajo, la formación de estos, su superación y la evaluación profesoral.

Diversos son los planteamientos y concepciones teóricas que se han utilizado para referirse a la formación inicial, como la preparación de profesionales con una elevada cuota de humanismo, agentes de cambio y formadores de líderes y sujetos racionales independientes (Díaz 2020; Vera et al., 2023). Se asumen los criterios epistémicos de estos autores porque los mismos han enfatizado en la temática referida al rol del maestro o profesor.

Esta formación implica un mayor grado de transferencia, profesionalización y responsabilidad social en el estudiante; favorece la capacidad para movilización de los conocimientos y las aptitudes necesarias para la respuesta a diversos desafíos en su entorno natural, social y personal (Bedoya et al., 2021; Escarbajal y Martínez, 2023; Romero, 2018).

Como señala Susanto et al., (2024), la universidad se ha convertido en la institución encargada de la formación de futuros profesionales, y su prestigio está relacionado con la capacidad de colocación de sus egresados en el mercado laboral. Desde una perspectiva educativo-formativa de la educación superior, y con base en lo expresado en la Agenda 2030, este nuevo modelo por competencias para la "sostenibilidad" conlleva una amplia revisión de buenas prácticas formativas (Gutiérrez et al, 2023).

En la actualidad, la educación superior es consciente y, a la vez, se erige como parte activa del desarrollo del compromiso social en la formación del estudiante, por lo que busca la profundización de las prácticas de vinculación social. Para ello, se esfuerza en la generación de espacios que permitan el desarrollo de prácticas participativas para los estudiantes, siendo el recurso humano el que actuará sobre las diferentes problemáticas existentes (Trejo et al., 2024).

Resulta cardinal enfatizar que a decir de Pérez (2022), la formación inicial del licenciado en educación primaria es un proceso fundamental que prepara a los futuros docentes para desempeñar su labor con competencia, ética y compromiso social. Este proceso no solo implica adquirir conocimientos teóricos, sino también desarrollar habilidades prácticas, actitudes y valores que permitan una enseñanza de calidad y una interacción efectiva con los estudiantes, las familias y la comunidad educativa en general.

Con relación a la gestión pedagógica en la formación inicial, desde la perspectiva abordada ante-

riormente, autores como: (Barragán, 2012; Díaz, 2020; Farfán y Reyes, 2017; Malpica y Navareño, 2018; Vera, et al., 2023; Zhurakovskaya, et al., 2020), consideran que este proceso facilita la orientación y coordinación de las acciones que despliegan los docentes en los diferentes niveles para la administración del proceso docente educativo en la consecución eficiente de los objetivos propuestos para la formación integral de los profesionales en el diseño de experiencias de aprendizaje significativas y adaptadas a las necesidades de sus estudiantes.

Por lo que el objetivo de este texto es exponer elementos fundamentales de un entrenamiento para los docentes que participan en el proceso de formación inicial del licenciado en educación primaria, con el fin del fortalecimiento de la gestión pedagógica y la garantía del éxito académico. En función que se combinen los fundamentos epistemológicos de los componentes teórico y práctico.

### Materiales y métodos

El presente estudio se enmarca en una investigación de tipo teórico-descriptiva, orientada a la construcción de una propuesta de entrenamiento docente. Su diseño se fundamenta en un análisis conceptual y estructural destinado a la integración de los fundamentos epistemológicos de los componentes teórico y práctico en la formación inicial del licenciado en Educación Primaria.

Para el desarrollo de la propuesta, se empleó una metodología basada en dos fases centrales: Revisión sistemática y análisis documental y las investigaciones de autores referentes en el ámbito de la gestión pedagógica y la formación docente (Barragán, 2012; Jiménez et al., 2023; Juárez et al., 2024; Pérez, 2022).

Diseño y validación por juicio de expertos: La estructura y los componentes fundamentales de la capacitación fueron elaborados y depurados mediante la técnica de talleres de opinión crítica y construcción colectiva. En esta fase participó un equipo de 17 docentes y especialistas en educación primaria y gestión pedagógica de las universidades, quienes actuaron como jueces expertos. Su función fue enriquecer el diseño, validar la coherencia interna de la propuesta y asegurar la integración entre la teoría y la práctica a través de un diálogo reflexivo y la identificación colectiva de necesidades y potencialidades.

### Resultados y discusión

El entrenamiento para la formación inicial del licenciado en educación primaria desde la gestión pedagógica para garantía del éxito académico toma en consideración los referentes teóricos expuestos en la introducción y el desarrollo, y su orientación se corresponde con los postulados del paradigma sistémico estructural funcional de la investigación.

De cardinal significación se toma en cuenta el papel esencial que juega la comunicación en el proceso pedagógico, el papel de las vivencias como aspecto fundamental en la formación de la personalidad, con el reconocimiento de la significación de las diferentes experiencias y acontecimientos que enfrentan los sujetos y el significado de todas las influencias de personas, grupos e instituciones.

Para autores como (Bernaza et al., 2018 y Pérez, 2022), el entrenamiento contribuye a desarrollar habilidades, actitudes y conocimientos para mejorar y fortalecer la calidad, impacto e incidencia social de las actividades que se desarrollan. Según Peralta et al. (2023) y Vera et al., (2023) el entrenamiento es la forma de superación que conduce a un enriquecimiento del contenido, en especial sus habilidades y destrezas, con un mayor nivel de profundidad, sistematicidad o asimilación.

Según lo expresado, el entrenamiento posibilita la formación básica y especializada de los graduados

universitarios, particularmente en el desarrollo de habilidades y la asimilación e introducción de nuevos procedimientos y tecnologías con el propósito de complementar, actualizar, perfeccionar y consolidar sus conocimientos. Su carácter tutorial y dinámico permite su vinculación con otras formas organizativas de superación, fundamentalmente con la autopreparación.

Autores como Pérez (2023) consideran que el entrenamiento es el acto de proporcionar medios que permitan el aprendizaje en un sentido positivo y beneficioso para que los individuos puedan desarrollar de manera más rápida sus conocimientos, aptitudes y habilidades; otorgando beneficios tales como:

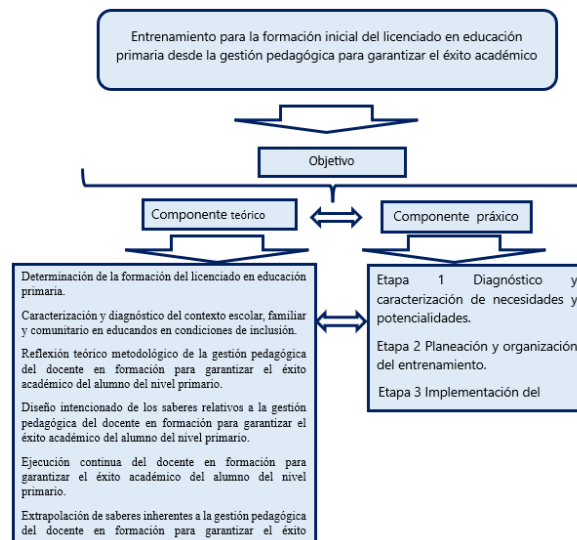
- Preparar al personal para la ejecución inmediata de las diversas tareas peculiares de la organización.
- Proporcionar al personal oportunidades para el continuo desarrollo en sus cargos actuales, como en otras funciones para las cuales la persona puede ser considerada.
- Cambiar la actitud de las personas, para crear un clima más satisfactorio entre empleados, aumentar la motivación y hacerlos más receptivos a las técnicas de supervisión y gerencia.

Desde esta perspectiva, el entrenamiento contribuye a la autorrealización y al logro de los objetivos organizacionales. El entrenamiento ayuda a los profesionales a que se preparen integralmente además le proporcionan conocimientos sobre todos los aspectos técnicos del trabajo, tiende a orientarse hacia cuestiones de desempeño de corto plazo, y desarrollo de habilidades de una persona en función de las responsabilidades futuras.

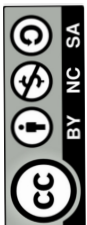
La propuesta del entrenamiento se configuró a partir del análisis de los fundamentos teóricos, con rasgos distintivos de carácter integral, flexible, contextualizado, participativo, lo cual propicia la relación entre lo afectivo, lo cognitivo y lo actitudinal. Combina diferentes formas de organización (cursos, debates científicos, consulta, encuentros de intercambios de experiencias y autosuperación), y armoniza en su estructura una estrecha relación entre los componentes teóricos y práxico. La combinación armónica, de lo teórico como el sustento para desarrollar posteriormente la praxis se expresa en la siguiente figura.

88

**Figura 1**  
**Entrenamiento para la formación inicial del licenciado en Educación Primaria desde la gestión pedagógica para garantizar el éxito académico.**



Nota: Elaboración propia.



El objetivo general plantado para el entrenamiento, es contribuir a la apropiación cognitiva, instrumental y actitudinal (conocimientos, habilidades, hábitos y valores) por parte de los docentes en la formación inicial del licenciado en educación primaria desde la gestión pedagógica para garantizar el éxito académico, que tome como sustento teórico, con un componente teórico que armonía coherentemente con el componente práxico.

### Etapa 1: Diagnóstico y caracterización de necesidades y potencialidades

**Objetivo:** Diagnosticar y caracterizar el estado inicial y perspectivo de la formación inicial del licenciado en educación primaria desde la gestión pedagógica para la garantía del éxito académico.

**Componente teórico:** Determinación de la formación inicial del licenciado en educación primaria. Este componente persigue como propósito determinar las necesidades y potencialidades, para el diseño de las acciones para la formación inicial. El proceso de determinación de la formación inicial debe estar dirigido, a consolidar un adecuado desempeño profesional desde la determinación de necesidades y potencialidades.

Para poder lograrlo, su formación debe responder al menos a tres exigencias básicas:

- Primero el desarrollo personal en cuanto a cualidades, actitudes, valores que le permitan el ofrecimiento de un modelo educativo positivo, con conocimientos, habilidades científicas, psicopedagógicas y socioeducativas, para la solución de las problemáticas de la realidad;
- La segunda debe dirigirse a propiciar hábitos y valores que permita el intercambio de experiencias y de buenas prácticas;
- La tercera, debe poseer independencia pedagógica, metodológica y organizativa que le permita poner en práctica sus valoraciones, sus criterios, para el crecimiento continuo, en la actividad profesional.

Los análisis precedentes permiten la comprensión de la formación inicial del licenciado en educación primaria, como el necesario proceso de reflexión sobre el estado actual de su preparación de modo que, sobre la base de los vacíos epistémicos existentes, sean capaces de actualizar sus conocimientos, autoevaluar, coevaluar su desempeño profesional, y dirigir los diferentes procesos, en particular la gestión pedagógica para la garantía del éxito académico.

**Componente teórico:** Caracterización y diagnóstico del contexto escolar, familiar y comunitario en los estudiantes de la Licenciatura educación primaria. Este componente toma en cuenta el precisar los elementos esenciales que debe tener en cuenta la formación inicial, desde los procesos de caracterización y diagnóstico, con el fin de la intervención acertada en los contextos donde desarrollan su actividad pedagógica.

Los procesos de diagnóstico y de caracterización precisan separarlos desde lo metodológico, para entender la razón de cada uno de ellos en la praxis pedagógica, se armonizan, se retroalimentan, se condicionan el uno al otro, es decir poseen un carácter cíclico en la cotidianidad y en la práctica sistemática (Pérez, 2022)

De modo general, se parte de un diagnóstico y caracterización inicial, que de forma gradual se va enriqueciendo en la medida que se ahonda en el conocimiento integral del contexto donde se desenvuelve la vida de los estudiantes en formación, lo que presupone innegablemente la contextualización de los saberes aprendidos en su formación de pregrado, así como de profesionales con los

que deben interactuar.

En el contexto escolar la dirección pedagógica, deberá realizarse en función de las características de cada estudiante en formación, de sus vivencias y necesidades surgidas de su contexto sociocultural. El diagnóstico se constituye en este contexto en una exigencia obligada, para la concepción y dirección del proceso con el nivel de eficiencia requerido para la atención a la diversidad en la formación inicial del licenciado en educación primaria.

Componente práxico: Acciones para la etapa.

- Precisar las dimensiones e indicadores a tener en cuenta en la recopilación de la información sobre las insuficiencias y necesidades en la formación inicial del Licenciado en educación primaria desde la gestión pedagógica para la garantía del éxito académico.
  - Determinar los métodos a emplear para la identificación de las necesidades de la formación inicial del licenciado en educación primaria desde la gestión pedagógica.
  - Elaborar los instrumentos correspondientes a los métodos determinados para la identificación de las necesidades de la formación inicial.
  - Aplicar los instrumentos elaborados.
  - Procesar los resultados obtenidos a través de la aplicación de los instrumentos aplicados.
  - Elaborar un informe donde se reflejen de manera cualitativa y cuantitativamente los resultados obtenidos.

## 90 **Etapa 2: Planeación y organización del entrenamiento**

Objetivo: Diseñar el programa de entrenamiento con las actividades pedagógicas para formación inicial del Licenciado en Educación Primaria desde la gestión pedagógica para la garantía del éxito académico.

**Componente teórico:** Reflexión teórico-metodológica de la gestión pedagógica del docente en formación para garantizar el éxito académico del estudiante del nivel primario. Este componente pretende garantizar que la formación inicial del Licenciado en educación primaria desde la gestión pedagógica logre proyectar con la sabiduría necesaria las actividades para garantizar el éxito académico.

En el caso específico de la gestión pedagógica para garantizar el éxito académico las tareas deben estar orientadas a la valoración de la gestión del conocimiento, la sistematización, el desempeño, la innovación y la comunicación que alcanza el profesional acerca del proceso, el logro de habilidades para la auto-organización de lo aprendido; por lo que, sin dejar el reconocimiento del valor e importancia de las diversas formas de organización de la superación profesional más usadas.

**Componente teórico:** Diseño intencionado de los saberes relativos a la gestión pedagógica del docente en formación para garantizar el éxito académico del estudiante del nivel primario.

En el caso de este componente la finalidad es diseñar los saberes que debe poseer el estudiante en formación de la Licenciatura en Educación Primaria a partir de los saberes relativos desde la gestión pedagógica, al tener en cuenta temas que resultan imprescindibles en la actualidad como: Diseño curricular, guía, lineamientos, procesos pedagógicos, competencias, planificación, estrategias inclusivas y educativas.



De particular importancia el papel docente en los procesos curriculares, su accionar no debe ser meramente técnico ni transmitir un saber; exigen un docente reflexivo, analítico, investigador y cada vez más humano que construya significados con sentido crítico y constructivista; así responde de manera articulada y coherente a los enfoques teóricos del sistema educativo que impulsan y promueven la práctica pedagógica.

Algunas actividades docentes que pueden desarrollarse para promover la reflexión, el análisis y la comprensión profunda del proceso de formación de los futuros docentes en esta área son: Análisis de textos y discusión grupal; mapa conceptual o esquema visual; estudio de casos y reflexión; elaboración de un portafolio de evidencias; debate sobre los desafíos y propuestas de mejora; elaboración de un plan de mejora personal.

Estas actividades buscan promover una comprensión activa y reflexiva del proceso de formación inicial del licenciado en educación primaria, fomentando habilidades críticas, creativas y de autoevaluación.

**Componente práxico:** Acciones por desarrollar en la etapa.

- Determinar los requisitos para la planificación de las formas organizativas para la formación inicial: proyectar las formas organizativas en correspondencia con las insuficiencias y las necesidades de formación profesional de estos; proyectar las formas organizativas con un carácter sistémico; organizar por contenidos las acciones de formación.
  - Familiarizar a los estudiantes y profesores con las finalidades de la estrategia.
  - Determinar las formas de organización a ejecutar en función de la formación inicial del Licenciado en educación primaria desde la gestión pedagógica para garantizar el éxito académico: curso de superación; talleres de superación; debates científicos; consulta; encuentros de intercambios de experiencias y autosuperación.
  - Establecer el cronograma para la ejecución de las formas de organización determinadas.
  - Precisar los objetivos, contenidos, métodos, medios y formas de evaluación de las actividades de formación inicial del Licenciado en educación primaria desde la gestión pedagógica para garantizar el éxito académico en función de los problemas identificados.
  - Planificar las diferentes formas de organización para la formación inicial del Licenciado en educación primaria desde la gestión pedagógica para garantizar el éxito académico.
  - Elaborar los recursos materiales necesarios para la formación inicial del Licenciado en educación primaria desde la gestión pedagógica para garantizar el éxito académico.
  - Determinar los indicadores y formas de evaluación de los residentes para valorar continuamente los avances en la apropiación de los conocimientos teóricos, metodológicos y actitudinales.

En este entrenamiento se asume la evaluación como proceso y como resultado, con el propósito de evaluar de forma integrada los conocimientos, las habilidades y las actitudes; lo cual favorece el progreso de la conciencia del cambio, la transformación y el desarrollo profesional de los estudiantes en formación.

### Etapa 3: Implementación del entrenamiento

**Objetivo:** Implementar el programa de entrenamiento con las actividades pedagógicas para formación inicial del Licenciado en educación primaria desde la gestión pedagógica para garantizar el éxito académico.

**Componente teórico:** ejecución continua de la formación del docente para garantizar el éxito académico del estudiante del nivel primario.

El referido componente asume la responsabilidad de representar la continuidad de las acciones de la formación inicial. Se encuentra determinado por la adquisición y solidez de los nuevos conocimientos, habilidades, hábitos y valores. Se profundiza en la necesidad de que, dada la magnitud de su formación, se superen de forma constante, en correspondencia con las necesidades de su futura profesión.

Las instituciones donde se forman los estudiantes deberán ser capaces de la profundización, adquisición y propiciar conocimientos teóricos y prácticos profundos, con entereza infinita, optimismo realista, de relaciones afectivas motivacionales, comunicacionales empáticas, para un mejor aprendizaje, brindar adecuadas orientaciones con respecto a la gestión pedagógica, desde el reto que impone actualmente la ciencia, la tecnología y la sociedad.

Un elemento vital en esta etapa de ejecución es que sean capaces de la reflexión teórica y metodológicamente en cómo desarrollar con eficiencia el proceso de formación inicial del licenciado en educación primaria desde la gestión pedagógica para la garantía del éxito académico en las actividades planificadas y organizadas en la etapa precedente.

Para llevar a cabo las acciones es necesario tener en cuenta los siguientes aspectos: la exploración de los problemas y la determinación de las necesidades básicas de aprendizaje; la programación de las acciones; la acción educativa y participativa; la evaluación y los nuevos problemas y necesidades. Es vital que ejerzan el control sistemático, consecutivo y regulador, con la consiguiente satisfacción de las necesidades que siempre demandan los estudiantes.

92

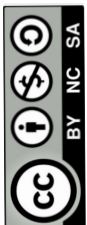
Componente práxico: Acciones por desarrollar en la etapa.

- Valorar el programa del entrenamiento: organización y planificación de los objetivos y contenidos; selección de los métodos, procedimientos, medios materiales y formas organizativas apropiadas y determinación del sistema de evaluación. Todo en función de mejoras en el desempeño profesional.
- Organizar la implementación según la organización de las acciones de formación, de modo que permita una atención individualizada y personalizada de las necesidades reales de cada estudiante.
- Realizar talleres metodológicos con el propósito de la valoración conjunta por parte de los estudiantes, los principales directivos e investigadores de los resultados logrados en la formación inicial.
- Seleccionar los métodos, procedimientos, medios materiales y formas organizativas apropiadas.
- Determinar el sistema de evaluación.

#### **Etapa 4: Evaluación del entrenamiento**

Objetivo: evaluar el dominio adquirido por los estudiantes en la formación inicial del licenciado en Educación Primaria desde la gestión pedagógica para el éxito académico, a partir de la implementación de las acciones de formación.

Componente teórico: extrapolación de saberes inherentes a la gestión pedagógica del docente en formación para el éxito académico del estudiante del nivel primario.



Este componente tiene como finalidad de trasladar a situaciones análogas los saberes adquiridos. Implica el desarrollo de otros saberes surgidos durante la formación inicial, que bien pueden ser empleados durante el entrenamiento, en la satisfacción de las disímiles problemáticas que surgen en la cotidianidad.

La variante de extrapolación de saberes debe brindar las respuestas a la identificación integral, flexible, contextualizado en la formación y la incorporación en sus saberes de las orientaciones más acertada en la dirección del proceso referidas a: El afecto; el entendimiento; la participación; la creación; la identidad.

**Componente práxico:** Aunque la evaluación está presente durante todo el proceso de implementación, con énfasis en cada uno de los niveles y acciones, se tienen en cuenta:

- La valoración de los aciertos y desaciertos, identificación de posibles errores y realización de autocorrecciones de las acciones propuestas.
- La comparación del nivel de correspondencia entre el plan previamente elaborado y los resultados alcanzados en el desarrollo de formación inicial.

### Observaciones cardinales

Desde el punto de vista metodológico la evaluación no debe concebirse solo como el momento final del entrenamiento, sino que debe estar presente en el espacio de implementación, monitoreando la efectividad de cada una de las acciones ejecutadas, de modo que se vayan efectuando evaluaciones parciales y se ajuste a las necesidades de los estudiantes.

La evaluación conviene proporcionar atención al objetivo general del entrenamiento y a los objetivos específicos de las diferentes etapas, así como las acciones desarrolladas por niveles, los recursos, el tiempo y los responsables, por cuanto en esta fase se debe lograr la identificación de cuáles han sido los principales logros e insatisfacciones, a favor de la proyección y generación de los cambios en su implementación y aplicación.

Esta etapa constituye el momento final del proceso y marcan el inicio de una nueva etapa en el desarrollo de la formación inicial del licenciado en educación primaria desde la gestión pedagógica para garantizar el éxito académico. La satisfacción de una necesidad genera otras necesidades, siempre a favor de la elevación del nivel profesional de estos estudiantes.

La propuesta de entrenamiento aquí presentada representa una respuesta concreta a las insuficiencias identificadas en la formación inicial del licenciado en Educación Primaria desde la gestión pedagógica. Su valor fundamental reside en la articulación sistémica entre los componentes teóricos y prácticos, abordando así una de las principales debilidades señaladas en la literatura revisada (Mero, 2022; Sánchez y Delgado, 2020).

El diseño por etapas evidencia una coherencia con los postulados del paradigma sistémico estructural funcional, donde cada fase se interrelaciona dialécticamente con las demás, creando un todo que supera la mera suma de sus partes. Esta aproximación responde directamente a la necesidad identificada en la introducción de la combinación de los fundamentos epistemológicos de ambos componentes.

La integración teoría-práctica que propone esta capacitación se alinea con los hallazgos de Barragán

(2012) y Malpaso y Lapa (2022), quienes destacan que una gestión pedagógica efectiva requiere precisamente de esta articulación para garantizar el éxito académico. Particularmente, la etapa de diagnóstico inicial refleja lo señalado por Farfán y Reyes (2017) sobre la importancia de la caracterización de contextos específicos antes de intervenir.

El carácter flexible y contextualizado de la propuesta responde a las demandas de la Agenda 2030 y Mero (2022), sobre la necesidad de adaptar la formación a realidades cambiantes. Además, el enfoque en el desarrollo de competencias crítico-reflexivas coincide con lo planteado por Gutiérrez et al. (2023) respecto al compromiso social que debe caracterizar la formación docente.

Cabe destacar que la estructura en cuatro etapas con componentes teóricos y práctico en cada una, constituye un aporte significativo frente a aproximaciones más tradicionales que suelen separar estos elementos. Esta integración permanente favorece lo que Romero (2018) denominan "transferencia de conocimiento situado", esencial para la profesionalización docente.

La inclusión de múltiples formas organizativas (cursos, talleres, debates científicos) responde a la diversidad de estilos de aprendizaje y necesidades formativas, abordando así uno de los desafíos identificados en la introducción: la necesidad de metodologías innovadoras y flexibles.

Los aportes de los talleres de opinión crítica y construcción colectiva profundizaron en la discusión del entrenamiento propuesto, al obtener criterios fiables desde una dimensión colectiva y sobre la base del análisis, la argumentación y valoraciones de especialistas, sobre la validez del aporte teórico y la herramienta práctica.

94

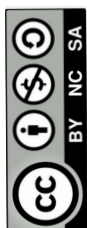
Como resultado de los talleres se conformó un expediente que recogió: caracterización individual y colectiva de los integrantes de cada grupo en cuestión, registro de experiencias con la memoria de cada taller, sinopsis, documento resumen en el que se evidenció la dinámica del cambio de las propuestas realizadas y que se incorporaron a la propuesta sometida a los talleres, versión resultante de la propuesta y documento de evaluación de la calidad de cada taller.

Se planificaron y ejecutaron tres talleres a los que fueron convocados profesionales de las siguientes áreas: Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU) y Universidad Católica de Barahona (UCATEBA) con la presencia de diez profesores, todos con el grado científico de Doctores en Ciencias y con más de 20 años de experiencia en la docencia; y 5 docentes de experiencia, todos másteres en distintas áreas del saber y con más de 20 años de experiencia como docentes.

Todos los profesionales seleccionados están acreditados desde su actividad práctica, experiencia como docentes y su preparación teórica para la emisión de juicios valorativos sobre el entrenamiento propuesto, con el fin de la detección de las irregularidades de la propuesta y la búsqueda de su perfeccionamiento.

Principales resultados de los talleres:

- Evaluaron como pertinente la fundamentación del entrenamiento; reflexionaron en la inmediatez de su aplicación una vez efectuadas las correcciones pertinentes que, a criterio de los especialistas, son necesarios la inclusión y que incuestionablemente garantiza la formación inicial del licenciado en educación primaria desde la gestión pedagógica para garantizar el éxito académico y consecuentemente en su desempeño profesional.



- Se propuso la profundización en los fundamentos sociológicos y pedagógicos.
- Valoraron de pertinentes las etapas diseñadas y los contenidos establecidos, pero se sugirieron incorporar otros en relación con la interacción social.
- Actualización de la indagación bibliográfica para sustentar algunas de las propuestas contenidas en los componentes teóricos.

### Conclusiones

La propuesta de entrenamiento presentado constituye una respuesta sistémica y estructurada a las insuficiencias en la formación inicial del Licenciado en Educación Primaria, articulado coherentemente los componentes teóricos y prácticos desde la gestión pedagógica.

El diseño en cuatro etapas (diagnóstico, planeación, implementación y evaluación) con componentes teóricos y práctico en cada una, garantiza un abordaje integral que considera tanto las necesidades formativas como los contextos específicos de actuación profesional.

La integración de múltiples formas organizativas y metodológicas responde a la diversidad de necesidades formativas, facilitando la apropiación de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para una gestión pedagógica efectiva.

La articulación entre fundamentos epistemológicos, marcos normativos y prácticas concretas posiciona esta propuesta como un aporte significativo para la elevación de la calidad de la formación inicial docente y, consecuentemente, garantiza el éxito académico de los estudiantes del nivel primario.

La evaluación concebida como proceso continuo y formativo, presente en todas las etapas, permite ajustes permanentes y asegura la efectividad de la capacitación en función de los objetivos propuestos.

**Privacidad:** No aplica.

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

**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  |
| RCV                           | Tuvo a su cargo la indagación teórica y la construcción de la propuesta. Además elaboró la propuesta del entrenamiento, sistematización de los resultados iniciales dirigió los talleres de opinión crítica y construcción colectiva.                                    |
| CPJ                           | Tuvo a su cargo la dirección metodológica de la investigación. Contribuyó a la elaboración del entrenamiento y la triangulación teórica y práctica derivado de los talleres de opinión crítica y construcción colectiva.   |
| ALGC                          | Contribuyó a la elaboración del entrenamiento y la sistematización de los resultados desde la metodología de la investigación. Preciso los elementos de la metodología de la investigación necesarios. Dirigió los talleres de opinión crítica y construcción colectiva. |



## Referencias

- Barragán, G. D. F. (2012). *Práctica Pedagógica: pensar más allá de las técnicas. Práctica pedagógica: discusiones teóricas*. <https://shs.hal.science/halshs-02358309v1>
- Jiménez, B. I., Canales, R. R., Agudelo, M. A., Andrade, V. L. D. (2023). Modelos didácticos mediados por TIC en la enseñanza universitaria: una revisión sistemática. *Educação e Pesquisa*, 49, e251276. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349251276es>
- Bernaza, R. G. J., Troitiño, D. D. M. y López, C. Z. S. (2018). *La superación del profesional: mover ideas y avanzar más*. Universitaria.
- Bedoya, C. Y. Y., Salinas, E. L. A., Palomino, T. E. F. y Sánchez, S. Y. (2021). Gestión pedagógica y calidad educativa en una universidad pública del Perú. *Revista Horizontes*, 5(17), 207-229. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.5i17.168>
- Consejo Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. (2023). *Marco normativo para la formación de docente de la República Dominicana*. <https://www.studocu.com>
- Díaz, D. H. N. (2020). Plan estratégico de prevención y restauración de valores para la mejora de la calidad educativa. *Revista San Gregorio*, (39), 59-73. <https://doi.org/10.3697/rsan.v1i39.1135>
- Escarbajal, F. A. y Martínez, G. G. (2023). Uso de las metodologías activas en los centros educativos de educación infantil, primaria y secundaria. *International Journal of New Education*, (11), 5-25. <https://doi.org/10.24310/IJNE.11.2023.16452>
- Farfán, C. M. T. y Reyes, A. I. A. (2017). Gestión educativa estratégica y gestión escolar del proceso de enseñanza aprendizaje: una aproximación conceptual. *Rencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 28(73), 45-61. <https://n9.cl/axgoq>
- Gutiérrez, C. N. C. N., Narváez, O. M. E., Castillo, C. D. P., Tapia, P. S. R. (2023). Metodologías activas en el proceso de enseñanza-aprendizaje: implicaciones y beneficios. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 3311-3327. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i3.6409](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6409)
- Juárez, T. N., Ramos, Cevallos, M. P. y Segovia, A. M. E. (2024). Modelos actuales de gestión pedagógica: Revisión sistemática. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 9 (Supl. 1), 115-129. <https://doi.org/10.35381/r.k.v9i1.3557>
- Loja, L. C. M. y Quito, S. L. M. (2021). El rol docente y las innovaciones pedagógicas como elementos para la transformación educativa. *Revista Scientific*, 6(20), 296-310. <https://doi.org/10.18800/educacion.201501.004https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2021.6.20.16.296-310>
- Malpaso, M. R. C. y Lapa, H. G. (2022). Gestión educativa estratégica de calidad en una I.E. Pública de Ancash. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(25), 1742-1758. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i25.450>
- Malpica, B. F. y Navareño, P. P. N. (2018). Innovación pedagógica reflexiva en comunidades profesionales de aprendizaje y su impacto en la formación docente institucional. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 4(1), 14-23.

<https://doi.org/10.24310/innoeduca.2018.v4i1.4835>

- Mero, G. W. R. (2022). La innovación educativa como elemento transformador para la enseñanza en la unidad educativa "Augusto Solórzano Hoyos. *Revista EDUCARE*, 26(2), 310–330. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v26i2.1775>
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>
- Peralta, T. M. E., Horna, T. E., Horna, T. E., y Heredia, L. F. D. (2023). Gestión administrativa en unidades de gestión educativa: una revisión literaria. *Revista Educación*, 47(1), 634–645. <https://doi.org/10.15517/revedu.v47i1.49904>
- Pérez, J. C. (2022). Entrenamiento a profesionales para la atención y orientación psicológica a niños, niñas y adolescentes en situación de inclusión. *Revista Humanidades Médicas*, 22(3), 557-575. <http://www.humanidadesmedicas.sld.cu/index.php/hm/issue/view/44>
- Pérez, J. C., Núñez, R. O. L. y Gómez, C. A. L. (2023). Método de Saberes Cooperativos: transformación de la superación profesional en el tratamiento a la inclusión socio educativa. *Transformación*, 19 (1). [https://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2077-29552023000100117&lng=es&ting=es](https://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-29552023000100117&lng=es&ting=es).
- Pila, M. J. C., Andagoya, P. W. G. y Fuertes, F. M. E. (2020). El profesorado: Un factor clave en la innovación educativa. *Revista Educare*, 24(2), 212-232. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i2.1327>
- Romero, M. G. M. (2018). Calidad educativa: engranaje entre la gestión del conocimiento, la gestión educativa, la innovación y los ambientes de aprendizaje. *REXE Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 17(35), 91-103. <http://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es>
- Sánchez, A. M. y Delgado, B. J. M. (2020). Gestión Educativa en el desarrollo del aprendizaje en las Instituciones Educativas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 4(2), 1819-1838. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v4i2.196](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v4i2.196)
- Sánchez, M. M. y Murillo, E. P. (2010). Innovación educativa en España desde la perspectiva de grupos de discusión. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(1), 171-189. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56714113010.pdf>
- Secretaría de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. (2001). *Ley 139/2001. Ley de Educación Superior, Ciencia y Tecnología*. <https://siteal.iiep.unesco.org>
- Susanto, R., Yulhendri, Y. & Rachbini, W. (2024). Sustainable action and transformation of change in teachers' learning leadership model: Promoting students' independent learning. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 16(4), 1-14, 521-534. Retrieved from <https://iejee.com/index.php/IEJEE/view/2201>
- Trejo, T. G. A., Domínguez, G. J., Gordillo, E. E. y Constantino, G. F. E. (2024). STEAM integrada con metodologías activas para mejorar el rendimiento académico y percepción de estudiantes en educación primaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 8670-8687. [https://n9.cl/lf7g0https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i1.10199](https://n9.cl/lf7g0https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.10199)
- Vega, G. L. V. (2020). Gestión educativa y su relación con el desempeño docente. *Ciencia y Educación*,



1(2), 18-28. <https://doi.org/10.48169/Ecuatesis/0102202008>

Vera, A. M. J., Coba, R. J. C., Saldarriaga, V. A. A., Vera, J. E. y Mendoza, V. J. A. (2023). Capacitación docente para lograr el reconocimiento en la innovación pedagógica. Revisión Bibliográfica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 796-810. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/7769>

Zamora, L. M. V. (2022). El docente como gestor de la innovación educativa. *Polo del Conocimiento*, 7(9), 500-511. <http://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es>

Zhurakovskaya, V., Sichinava, A., Simakova, T., Olicheva, O., Rykov, S., Valeeva, J., Kulachinskaya, A., y llyashenko, S. (2020). Innovations in education: The development of a new pedagogical technology of a combinational type, focused on the development of personality of students. *Journal of open innovation: technology, market, and complexity*, 6(4), 123. <https://doi.org/10.3390/joitmc6040123>

**Fecha de recepción del artículo:** 30 de marzo de 2026

**Fecha de aceptación del artículo:** 21 de abril de 2026

**Fecha de aprobación para maquetación:** 23 de abril de 2026

**Fecha de publicación:** 30 de junio de 2026

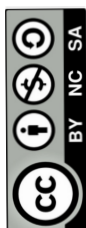
**Correo electrónico para correspondencia:** [perezjimenezclay@gmail.com](mailto:perezjimenezclay@gmail.com)

---

\* Romelia Colón Valdez es Magister en Enseñanza superior y en Formación de formadores, doctoranda del programa doctoral en ciencias de la educación. Experiencia laboral en los niveles primario, secundario y superior. Coordinadora del área de práctica y docente en el Instituto Superior de Formación Docente alomé Ureña, Recinto Urania Montás en República Dominicana. Email de contacto: [rcolon@isfodosu.edu.do](mailto:rcolon@isfodosu.edu.do)

\*\* Clay Pérez Jiménez: Licenciado en la Especialidad de Educación Primaria, Máster en Ciencias de la Educación y Doctor en Ciencias de la Educación, ejerce como profesor titular y profesor investigador del Centro de Estudios en Ciencias de la Educación de la Universidad de Camagüey Ignacio Agramonte Loynaz. Cuba. Email de contacto: [perezjimenezclay@gmail.com](mailto:perezjimenezclay@gmail.com)

\*\*\* Ángel Luis Gómez Cardoso: Licenciado en Defectología y logopedia, Máster en Investigación Educativa, Doctor en Ciencias Pedagógicas, ejerce como profesor titular y profesor investigador del Centro de Estudios en Ciencias de la Educación de la Universidad de Camagüey Ignacio Agramonte Loynaz, Cuba. Email de contacto: [angel.gomez@reduc.edu.cu](mailto:angel.gomez@reduc.edu.cu)



# La experimentación en secundaria: ¿cómo formar habilidades científicas de orden superior?

## Experimentation in secondary education: how to develop higher-order scientific skills?



Omar Escalona Vivas\*

Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, San Cristóbal - Venezuela.



Víctor Bless Gutiérrez\*\*

Universidad de Ciencias Médicas de la Habana. Facultad de Tecnología de la Salud, La Habana. Cuba.

### Resumen

Este artículo analiza cómo la experimentación en educación secundaria contribuye a la formación de habilidades científicas de orden superior (HCOS): pensamiento crítico, resolución de problemas, argumentación y formulación de hipótesis. Mediante una revisión sistemática con metodología PRISMA (2016-2026) en bases como Scopus, WoS, ERIC, SciELO y Redalyc y, se identificaron siete categorías temáticas: andamiaje, enseñanza basada en estudios internacionales, resolución de problemas colaborativa, diseño-construcción-prueba (cultura maker), formación STEM/STEAM, contextualización del aprendizaje, y espacios de intercambio reflexivo. Los hallazgos revelan que la experimentación por sí sola no desarrolla automáticamente HCOS; se requiere un andamiaje docente explícito, orientación pedagógica, contextualización significativa y oportunidades de argumentación. La falta de formación docente y de infraestructura en América Latina limita este potencial.

**Palabras clave:** experimentación, habilidades científicas de orden superior, educación secundaria, andamiaje, revisión sistemática.

### Abstract

This article analyzes how experimentation in secondary education contributes to the development of higher-order scientific skills (HOSS): critical thinking, problem solving, argumentation, and hypothesis formulation. Through a systematic review using PRISMA methodology (2016-2026) in databases such as Scopus, WoS, ERIC, SciELO and Redalyc, seven thematic categories were identified: scaffolding, teaching based on international studies, collaborative problem solving, design-build-test (maker culture), STEM/STEAM education, contextualization of learning, and reflective exchange spaces. Findings reveal that experimentation alone does not automatically develop HOSS; explicit teacher scaffolding, pedagogical guidance, meaningful contextualization, and argumentation opportunities are required. Lack of teacher training and infrastructure in Latin America limits this potential.

**Keywords:** experimentation, higher-order scientific skills, secondary education, scaffolding, systematic review.

**Como citar este artículo (APA):** Escalona, V. O. y Bless, G. V. (2026). La experimentación en secundaria: ¿cómo formar habilidades científicas de orden superior? *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 7 (14), 99-123. <https://doi.org/10.59654/mbdvex58>



## Introducción

Cuando se enseñan ciencias en educación secundaria se pretende formar ciudadanos capaces de comprender el mundo desde una perspectiva científica, desarrollando pensamiento crítico y habilidades para la resolución de problemas (Jiang et al. 2023). Indudablemente tal consideración plantea que la educación tiene que corresponderse con las exigencias del mundo actual como afirma la Unesco (2017) a la par de los desafíos y las aspiraciones del siglo XXI con objetivos y contenidos de aprendizaje pertinentes. En esta perspectiva, ¿cómo dejar lo que llama Furman (2016, p. 32) “la posibilidad de vivir en carne propia el proceso mismo de investigar el mundo”? La respuesta no es otra que a través de la experimentación. Las prácticas de laboratorio en ciencias naturales han sido consideradas desde hace mucho tiempo como un eje vertebrador que conecta el conocimiento teórico con la realidad empírica. ¿Pero qué papel le corresponde al docente en este giro epistémico en el aula de clase? García y Moreno (2019, p. 157) responden:

El maestro puede favorecer el proceso de aprendizaje a través de trabajos experimentales cuyo adyacente sea la observación activa, las preguntas e hipótesis, la artificialización de fenómenos naturales y la búsqueda de soluciones a situaciones cotidianas y, a su vez, el desarrollo de las habilidades científicas de descripción, argumentación, análisis, apropiación y aplicación del conocimiento científico para interpelar la realidad y transformarla; por último, comprender la ciencia como un conocimiento que se construye a partir de situaciones cotidianas sin respuestas aparentes donde los estudiantes son los protagonistas en la construcción de sus nuevas explicaciones.

100

Un recorrido por la literatura científica publicada permite constatar que las prácticas de laboratorio contribuyen en la formación de habilidades experimentales en los estudiantes de secundaria. Osorio (2022) y Jiang et al. (2023) mencionan que a esta edad los chicos aprenden a manipular reactivos químicos, equipos e instrumental de laboratorio, formular hipótesis, realizar experimentos para confirmarlas y medir variables relacionadas con los fenómenos estudiados.

De la misma forma, las voces de la comunidad científica argumentan los beneficios que trae consigo la experimentación en educación secundaria y como se generan aprendizajes en múltiples dimensiones. En este orden de ideas, Bretz et al. (2013) y Hakim et al. (2013, 2016) han encontrado que la realización de experimentos científicos permite la comprensión de los conceptos y contribuye a corregir ideas erróneas. Además, y afirman que las prácticas de laboratorio ayudan a lograr un aprendizaje significativo generando un ambiente motivador que despierta el interés y la curiosidad de los estudiantes por aprender y a la vez favorecen la comprensión profunda de conceptos complejos como espacio mediador (Escobar, 2016 y Pillajo et al., 2025).

No obstante, si se le considera desde el plano procedimental, conviene mencionar que los laboratorios contribuyen al desarrollo de destrezas específicas. De esta manera, el estudio de Hernández et al. (2018) sostiene que los experimentos en educación secundaria son fuente de conocimiento y un medio para confirmar hipótesis, contribuyendo al desarrollo de habilidades y hábitos experimentales.

De igual manera, la Universidad de San Pedro Sula (2017) expone que en los laboratorios existen instrumentos de medición, reactivos y otros elementos que facilitan el logro de objetivos en la búsqueda



de una concreción del conocimiento científico a través del aprendizaje por descubrimiento. Por su parte, [Palacios \(2016\)](#) afirma que estas prácticas aumentan las destrezas en la experimentación y fomentan el respeto al medio ambiente.

Desde una mirada reflexiva al plano actitudinal y epistémico se puede plantear como indican [González et al. \(2004\)](#) que la experimentación en la enseñanza de las ciencias va más allá de facilitar la verificación de hipótesis. En tal sentido, los experimentos son, en realidad, un medio clave para promover el aprendizaje de contenidos, resolver problemas y llegar a conclusiones sólidas, imprimiendo mayor rigor científico a la enseñanza en la educación secundaria. Esto se corresponde con lo que afirma el *National Research Council* (2013, citado en [Murphy et al., 2018, p. 1239](#)) "un requiere un cambio fundamental en la pedagogía científica para fomentar conocimientos y prácticas como el conocimiento profundo y conceptual, el razonamiento basado en modelos y la argumentación oral y escrita donde se evalúa la evidencia científica".

En esta perspectiva de pensamiento, [López y Tamayo \(2012\)](#) insisten en considerar que los laboratorios fortalecen tanto el conocimiento conceptual como el procedimental, permitiendo profundizar en aspectos esenciales de la metodología científica y fomentando habilidades de razonamiento como el pensamiento crítico y creativo, además de actitudes como la apertura mental, la objetividad y una sana desconfianza hacia juicios no sustentados en pruebas suficientes.

Ahora bien, cabe preguntarse ¿Cuáles son las condiciones para que la experimentación ocurra? Hoy día existen tanto laboratorios físicos como virtuales que vienen a ser esenciales. [De Jong et al. \(2013\)](#) han expresado que en el nivel preuniversitario y universitario se suelen ofrecer experiencias científicas atractivas y estimulantes. En esta misma perspectiva, [Satterthwait \(2010\)](#) afirma que las experiencias prácticas en los laboratorios de ciencias juegan un papel fundamental al permitirles aprender. [Ambusaidi et al. \(2018\)](#) añaden que, al incorporar tecnología en estos espacios, la manera como los estudiantes aprenden ciencia cambia notablemente. [Bazán y Díaz \(2021, p. 18\)](#) sintetizan esta idea al afirmar que los laboratorios hacen posible "la resolución de problemas, partiendo de sus experiencias reales, y hace posible el perfeccionamiento de las habilidades científicas escolares".

Sin embargo, a pesar de que existe un consenso teórico entre los investigadores, es innegable que en Venezuela y algunos países muchas instituciones tienen obstáculos significativos para su implementación. Así, por ejemplo, hay centros educativos donde no es posible realizar experimentos debido a que no se cuenta con laboratorios dotados. Estudios como los de [Torres y Ayuso \(2025, p. 22\)](#), realizados en República Dominicana indican que:

Un 50 % de los estudiantes de centros públicos y un 52 % de centros de convenio afirman que tienen niveles de dominio bajos o muy bajos en cuanto a evaluar y diseñar experimentos. Asimismo, el 73 % de los estudiantes de centros públicos y el 70 % de los centros de convenio señalan que solo algunas veces o nunca se realizan experimentos en el aula. Así también, el 53 % de los estudiantes de centros públicos y el 44 % de los centros de convenio señalan que solo algunas veces o nunca se usa el método científico en las clases.

Igual situación se ha encontrado en Colombia donde a pesar de que se ha realizado inversión aún

persisten falta de lineamientos claro. [Ortiz y Cervantes \(2015, p. 16\)](#) responsabilizan al Estado de “no se ven políticas que definan, regulen, apoyen y aseguren el desarrollo general de habilidades científicas en la población infantil desde su ingreso al sistema formal de educación”. Tal hecho no ha permitido una generalización de los programas y propuestas que se han presentado, aunque ha realizado inversión en recursos.

En el caso de Ecuador, también se plantea “la necesidad de programas de capacitación que permitan promover la participación del profesor de Ciencias Naturales como guía en la preparación del alumno hacia un ser más independiente en la búsqueda y asimilación de conocimientos científicos a través de la experimentación” ([Ramírez, 2023, p. 637](#)).

Paradójicamente, ocurre lo contrario: hay instalaciones, pero los docentes no desarrollan prácticas de laboratorio, con ello privan a los estudiantes de la oportunidad de validar sus hipótesis, refinar sus habilidades de observación y análisis, y aprender de sus propios errores; aspectos todos ellos relevantes para el desarrollo de competencias científicas ([Osorio, 2022](#)).

A pesar de ello, el problema no solo es de infraestructura y dotación de los laboratorios. Existen docentes que asumen prácticas docentes que van en detrimento de un aprendizaje significativo, otorgando mayor importancia a la lectura de libros o materiales didácticos que a situaciones donde el estudiante se apropie del conocimiento por la vía de la experimentación. En este sentido, [Ramírez \(2023, p. 634\)](#) afirma que en estos docentes “hay una predominancia sobre desarrollo de contenidos, conocimientos y términos por encima de las actividades experienciales”. Coincidiendo con ello, otros investigadores han mencionado que, los docentes implementan pocas actividades en el aula donde los estudiantes participen en una argumentación auténtica dentro del aula de ciencias ([Sampson & Blanchard, 2012](#); [Knight-Bardsley & McNeill, 2016](#)).

Esta conducta, está basada en un rol tradicional y un aprendizaje memorístico centrado en la repetición sin posibilidad de reconstrucción del conocimiento y sin favorecer el aprendizaje de las ciencias naturales ([Muñoz y Charro, 2023](#)). Como consecuencia de ello, las clases muchas veces caen en el aburrimiento, un rol pasivo del estudiante sin despertar interés en el estudiante ni propiciar la utilidad en la vida cotidiana de lo que se aprende ([Sanmartí y Márquez, 2017](#)).

Estas conductas de los docentes dejan de lado razonamientos científicos de orden superior como la transferencia, la heurística y la argumentación, dimensiones cognitivas del aprendizaje según la taxonomía propuesta por [Bloom, et al. \(1956\)](#) y revisadas por [Anderson y Krathwohl \(2001\)](#) y [Gallardo et al. \(2010\)](#).

También suele suceder que algunos docentes plantean preguntas a los estudiantes en lugar de dejar que ellos sean quienes se las hagan al profesor. Tal situación es contraria a lo que sugieren los expertos ([Martin-Hansen, 2002](#)). Pero, esta indagación en el aula suele ser de un nivel bajo ([Fay et al., 2007](#); [Tamir y García, 1992](#)). Además, el mismo docente termina dando respuesta basado en contenidos, razón por la cual la pregunta no es investigable porque es una indagación estructurada y no es indagación verdadera ([Ferrés, 2017](#)). Aun cuando los currículos constructivistas sugieren que los contenidos sean instrumentos que permitan plantear una hipótesis que oriente el proceso de investigación ([Domènech, 2014](#)). Hecho nada fácil de lograr por el profesor. [Lombard](#)

y [Schneider \(2013\)](#) afirman que la elaboración de preguntas es un proceso interactivo entre alumno y profesor, e iterativo, que conduce de la vaguedad hasta la complejidad y adecuación, y que necesita tiempo.

De acuerdo con lo expuesto la experimentación es un componente ineludible en la formación científica del estudiante de educación secundaria. Sin embargo, al realizar una observación más profunda acerca de la naturaleza de los aprendizajes que suelen derivarse del desarrollo de actividades experimentales en las prácticas de laboratorio, emerge una distinción fundamental. Mientras que la adquisición de habilidades básicas —como seguir un protocolo o un conjunto de pasos para realizar un experimento en biología, física o química y medir una variable o manipular un reactivo— durante la práctica de laboratorio, aparece de forma automática el desarrollo de las denominadas Habilidades Científicas de Orden Superior (HCOS) y ello se presenta un panorama menos claro desde el punto de vista epistemológico.

Mientras algunos estudios centran su atención en las habilidades básicas se descuida otros aspectos de orden superior. Al respecto, conviene mencionar que [Coronado \(2024\)](#) y [Hernández et al. \(2018\)](#) describen los experimentos como espacios donde los estudiantes confirman hipótesis y desarrollan hábitos. Sin embargo, tal caracterización podría estar omitiendo el proceso cognitivo profundo.

103

Cuando los estudiantes realizan experimentos en el laboratorio de ciencias naturales siguen cuidadosamente los pasos que corresponden a esa marcha analítica de la experiencia lo cual implica la planificación previa del experimento, el diseño, la selección de los materiales y equipos necesarios, así como las normas de seguridad a seguir con ello se evidencia la capacidad que tiene el estudiante para resolver problemas y aprender conceptos científicos validados en su contexto ([Coronado, 2024](#)).

Pese a lo anterior, realizar una experiencia de laboratorio es como sostienen [Silva y Cáceres \(2024\)](#) una manera de acercarse al saber científico, pero conviene preguntarse: ¿si la confirmación de una hipótesis es un acto mecánico de verificación o implica un verdadero ejercicio de contrastación y reflexión? Asimismo, ¿el diseño de un experimento emerge de la iniciativa y el razonamiento del estudiante o es guiado paso a paso por el docente solo para confirmar lo que ya se sabe en lugar de plantear nuevas perspectivas e hipótesis científicas según el interés del estudiante?

Indudablemente, que tales cuestionamientos planteados tienen mayor importancia si se considera que es lo que se entiende por habilidades científicas complejas. Investigadores como [Faicán y Manzano \(2024\)](#) que "el pensamiento crítico, resolución de problemas, habilidades cognitivas y de comunicación, capacidad para formular hipótesis, experimentación e interpretación" (p. 100) corresponden al núcleo de una competencia científica auténtica y que esta no suele desarrollarse de forma automáticamente con solo realizar actividades experimentales.

Además, podría considerarse que, en muchas aulas de educación secundaria, las experiencias realizadas en los laboratorios de ciencias naturales sean más bien actividades meramente procedimentales sin intencionalidad formativa en vez de ser motivadoras y útiles para ilustrar conceptos que desafíen a los estudiantes a pensar como científicos. Como lo ha expuesto [Ramírez \(2023\)](#), cuando prevalece un enfoque tradicional centrado en la repetición y el contenido, incluso las prácticas de laboratorio

103



pueden ser empleadas para seguir una lógica de memorización o de simple verificación, desaprovechando su potencial epistémico.

A pesar de que existe una gran cantidad de literatura publicada con relación al papel de la experimentación en la formación de las habilidades básicas en los estudiantes, todavía existe un vacío significativo en la comprensión de aquellos mecanismos propios que establecen un vínculo de las actividades experimentales o prácticas de laboratorio y el desarrollo de las HCOS en estudiantes de secundaria. Sin exagerar, algunos estudios apuntan a discernir lo que se aprende en el laboratorio, pero no dirigen su atención a cómo se produce ese aprendizaje complejo en los estudiantes. Es de mencionar que tal distinción es de suma importancia al momento de elaborar los diseños curriculares, desarrollar planes de capacitación y formación docentes en ciencias naturales y plantear estrategias didácticas que pueden emplearse en la enseñanza de las ciencias naturales a los chicos en las instituciones educativas.

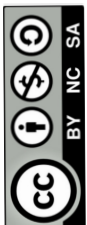
En tal sentido, el presente artículo tiene como punto cardinal la siguiente interrogante científica: ¿De qué manera la experimentación, cuando se realiza en el contexto de la educación secundaria, contribuye realmente a la formación de habilidades científicas de orden superior? La bitácora por seguir tiene como centro de operaciones una revisión sistemática de la literatura publicada entre 2016-2026, se busca analizar los factores pedagógicos, contextuales y epistemológicos que determinan si una práctica de laboratorio se convierte en un mero ejercicio procedimental o en una auténtica experiencia de indagación que desarrolle el pensamiento científico de los estudiantes.

## Metodología

En la investigación se realizó una revisión sistemática de la literatura siguiendo los lineamientos de la declaración PRISMA 2020 (Page et al., 2021). La pregunta de investigación que guio la revisión fue: ¿De qué manera la experimentación en educación secundaria contribuye a la formación de habilidades científicas de orden superior (HCOS)?

**Estrategia de búsqueda.** Se elaboraron ecuaciones de búsqueda en inglés y español combinando términos clave con operadores booleanos (AND, OR) y comodines (\*). Los conceptos principales fueron: (a) población/contexto: educación secundaria; (b) intervención/fenómeno: experimentación o prácticas de laboratorio; (c) resultado: habilidades científicas de orden superior (pensamiento crítico, resolución de problemas, formulación de hipótesis, argumentación, indagación). Las ecuaciones se aplicaron en las bases de datos *Scopus*, *Web of Science*, *ERIC*, *SciELO* y *Redalyc*, cubriendo el período 2016-2026.

**Criterios de inclusión y exclusión.** Se incluyeron artículos empíricos (cualitativos, cuantitativos o mixtos), revisiones sistemáticas y ensayos controlados, publicados en inglés o español, que abordan la experimentación en secundaria y su relación con HCOS. Se excluyeron editoriales, reseñas de libros, estudios centrados exclusivamente en educación primaria o universitaria sin transferibilidad explícita, y aquellos que no presentaran datos originales o síntesis metodológicamente explícita.



**Proceso de selección y extracción de datos.** Dos revisores examinaron de forma independiente títulos y resúmenes (fase 1), luego textos completos (fase 2). Los desacuerdos se resolvieron por consenso. De cada estudio incluido se extrajeron: autor(es), año, país, nivel educativo, diseño de investigación, tipo de experimentación (física, virtual, mixta), HCOS evaluadas, principales hallazgos y limitaciones. La calidad metodológica se evaluó mediante la herramienta MMAT (*Mixed Methods Appraisal Tool*) versión 2018.

**Síntesis de los resultados.** Para la síntesis de los resultados se realizó un análisis temático siguiendo las fases de [Braun y Clarke \(2006\)](#). Un total de 250 estudios cumplieron los criterios de inclusión y fueron sometidos al análisis temático. Los temas emergentes se presentan en la sección de resultados.

### Diagrama PRISMA: Proceso de selección de estudios



## Resultados y discusión

### Categoría 1: Andamiaje (o scaffolding) en el aprendizaje de la investigación

En la comunidad de investigadores el *scaffolding* es un constructo de singular importancia a la hora plantear inquietudes científicas. No se trata de ofrecer respuestas inmediatas, sino de ofrecer los medios para la construcción autónoma del conocimiento. Desde nuestra perspectiva planteamos un ejemplo ilustrativo, en un experimento de biología sobre fotosíntesis el profesor puede modelar el pensamiento y actuar como un espejo de razonamiento provocando la duda:

*Observo que salen burbujas saliendo de la rama de Elodea a través del tubo de ensayo que está en la cubeta con agua. ¿Qué sucederá si acerco más la lámpara a la cubeta de vidrio?*

*También el docente puede buscar que el estudiante conecte variables: ¿Si el oxígeno es producto de la fotosíntesis, entonces la velocidad con que se producen estas burbujas indica la velocidad de producción en la planta?*

Igualmente, puede el docente sugerir la medición: ¿Chicos cómo creen uds que es la luz y no el calor de la lámpara lo que controla el resultado? ¿Qué creen uds que podemos dejar fijo?

Asimismo, el docente puede emplear otra variante común como “hacer y luego reflexionar sobre lo sucedido” (Strat et al. 2023). En este tipo de experiencia, el estudiante trabaja de forma colaborativa y de manera activa. Se ha encontrado que bajo esta metodología se logran conocimientos en los estudiantes, así como habilidades clave. No obstante, lo esencial es el apoyo motivacional que brinde el profesor al estudiante para lograr la experiencia. Los estudios indican que existe una correlación positiva entre el apoyo motivacional del docente y las expresiones de motivación de los estudiantes (Adler et al., 2018). Aunque también, Zhang y Cobern (2020) han mencionado que es importante poner el contenido científico a disposición de los alumnos. La razón es no siempre es fácil para los estudiantes desarrollar actividades basadas en la investigación sin que estén vinculadas a conceptos científicos (Rönnebeck et al, 2016).

### Categoría 2. Enseñanza científica desde los resultados de estudios internacionales

Diversas publicaciones mencionan que en muchos sistemas educativos se defiende la instrucción científica con énfasis en la investigación, pero los estudios basados en evaluaciones internacionales a gran escala a menudo muestran que la investigación está asociada negativamente con el logro. Aditomo & Klieme (2020) muestran una asociación positiva de la investigación entre los resultados y la orientación docente. El estudio con 151.721 estudiantes indica los análisis factoriales confirmatorios de múltiples grupos y además confirman que no se puede establecer la invariancia de medición, lo que sugiere una variación regional sustancial en el patrón de instrucción basada en la investigación.

Igualmente, señalan Aditomo & Klieme (2020) que a nivel conceptual muchas regiones exhiben un patrón contrastable entre ‘Investigación guiada’ y ‘Investigación independiente’. La investigación se asocia positivamente con los resultados cuando incorpora la orientación docente y negativamente cuando no. Sin embargo, la fuerza de las asociaciones positivas es más fuerte en las regiones donde la investigación guiada se mide con menos ítems que se refieren a actividades centradas en los estudiantes. Tales resultados se corresponden con lo que plantean las teorías actuales sobre el papel

del andamiaje en el aprendizaje de la investigación.

Otras investigaciones internacionales revelan que en la enseñanza de las ciencias experimentales un aspecto fundamental a considerar es la formación didáctica del profesorado. En esta perspectiva Ríos (2021) plantean la necesidad de considerar la realidad onto-epistemológica y gnoseológica de la ciencia a enseñar sin descuidar la articulación con la Filosofía de la Ciencia y Metodología desde el realismo ético (Quijano et al. 2022). Desde las dos últimas décadas del siglo XX ocurrió un giro epistemológico en la didáctica de la ciencia y se pasó de un positivismo a considerar como el profesorado debe asumir posiciones ante fenómenos de la realidad, es decir, ver las repercusiones sobre la incidencia de la investigación científica en los mismos y tomar decisiones “sociocientíficas” al respecto (Adúriz y Ariza, 2012). Los planteamientos realizados representan ir de un procedimientos lógico-positivistas a un humanismo cívico (De Hoyos 2020).

La situación planteada abre paso a la necesidad (y a la vez dificultad) para que la filosofía de la ciencia y las metaciencias junto con las ciencias experimentales dejen a un lado esa desconfianza entre ellas porque se pierde algo fundamental cuando se ignora a la otra. En tal sentido es necesario la colaboración entre científicos de las metaciencias y las ciencias de objeto de acciones disciplinares. No obstante, tal acercamiento no resulta fácil de lograr. Por una parte, hay filósofos que menosprecian el trabajo de laboratorio. Para ellos no resulta importante saber lo que estudian los científicos o la manera como lo hacen. De allí que esa praxis científica no es relevante. Quizás por esta razón es por la que, su proceso eidético es solamente mental, con un grado de abstracción cuya base son las ideas y las teorías construidas están fuera de una conexión con la realidad empírica.

Del otro lado, están los científicos de las ciencias experimentales que le restan importancia a los beneficios que representa la filosofía en un contexto donde domina la hiperespecialización. Ahora bien, desde nuestro punto de vista el problema que trae para los profesores de ciencias experimentales es paralizarse a uno de esos extremos descritos. Por lo tanto, el reto para los profesores de educación secundaria en ciencias naturales no está en elegir entre métodos de investigación guiados o independientes, sino también superar la falsa dicotomía entre la filosofía y la práctica científica.

Lógicamente, es necesario pensar en la formación de competencias científicas de orden superior como el pensamiento crítico, la modelización o la argumentación. Para ello se requiere partir de un enfoque integrador donde se combine el rigor experimental con la reflexión epistemológica. En otros términos, los profesores deben estar en capacidad de diseñar experiencias de aprendizaje donde los estudiantes no solo manipulen variables, sino que también cuestionen la naturaleza del conocimiento científico, sus métodos y sus implicaciones sociales. Solo así se podrá avanzar hacia una educación científica que forme ciudadanos capaces de participar en debates sociocientíficos con una comprensión profunda y contextualizada de la ciencia.

### **Categoría 3. Resolución de problemas desde experiencias individuales colaborativas**

Existen distintas investigaciones que plantean que la competencia de resolver problemas tiene gran importancia tanto en lo académico como laboral. De hecho, una pregunta recurrente en las clases de ciencias naturales desde nuestra experiencia con los chicos de secundaria y hasta en la misma universidad son estas dos preguntas ¿Y ese contenido para que nos sirve en la vida real? ¿Qué utilidad tiene en las cosas que hacemos en nuestras vidas? Estas dos preguntas siempre desequilibran las planificaciones de



las unidades didácticas de los docentes y generan en algunos casos respuestas poco satisfactorias para los chicos y para los docentes una mirada crítica al currículo que le ofrecen los ministerios de educación.

Los jóvenes siempre establecen conexiones de ese conocimiento con su mundo de la vida. Sin embargo, los contenidos están fragmentados y explicados desde la mirada de las disciplinas. Los docentes rara vez contextualizan y poca importancia le dan al cuestionamiento e implicaciones que tienen los contenidos. Aunque los fundamentos epistemológicos de los diseños curriculares contienen aspectos sobre el aprendizaje significativo y el constructivismo en el aula estos aspectos quedan en el documento oficial y asumen el rol de transmisión y reproducción del conocimiento como eje central dejando de lado la mirada crítica y la participación de los estudiantes y convirtiéndolos en entes pasivos de su proceso de aprendizaje.

Este escenario descrito sugiere la necesidad de cambio. En los Estados Unidos se ha planteado que un programa de excelencia requiere “una enseñanza eficaz que involucre a los estudiantes en su aprendizaje significativo mediante experiencias individuales y colaborativas” (National Council of Teachers of Mathematics, 2014 citado por Koskinen & Pitkäniemi (2022, p. 2). El hecho de aislar el conocimiento solo al ámbito de la ciencia hace que el estudiante no comprenda la relación que este tiene con su mundo de la vida y menos que desarrolle la competencia de razonamiento. Cruz (2021, p. 55) expone que “los docentes deben ser capaces de crear prácticas innovadoras en la enseñanza”. Igualmente, Cruz y Cabero (2020) sugieren que una de las vías para lograr este aprendizaje significativo es la resolución de problemas. A través de ello se implementa la creatividad en el aprendizaje de una forma activa, personalizada y dinámica. Pero no solamente eso, los estudiantes también se convierten en agentes activos de aprendizaje, toman decisiones y dejan de ser entes reproductores de conocimientos.

108

Ahora bien, ¿Qué es lo que se debe hacer para implementar una enseñanza fundamentada en la resolución de problemas de forma efectiva en ciencias naturales? Desde nuestra consideración creemos que una forma sería prestar atención a los que sugieren ciertos documentos como el Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA). Una revisión de este de este documento nos permite hacer algunas consideraciones importantes con respecto a la enseñanza de las ciencias.

En el nivel 2, es decir, donde los estudiantes son capaces de reconocer la explicación correcta de fenómenos científicos familiares y pueden utilizar dicho conocimiento para identificar, en casos simples, si una conclusión es válida en función de los datos proporcionados; nos encontramos que es muy preocupante la situación en países como Colombia que se ubica entre los de más bajo desempeño, alrededor de 75 puntos por debajo del umbral establecido por la OCDE (2019), Argentina solo tiene el 46% de sus estudiantes, Brasil 45%, República Dominicana 23%, México 49%, Perú 47%, Panamá 38%, Paraguay 29%, con respecto al 76% que tiene en promedio la OCDE. Si embargo. Turquía tiene 75%, Estados Unidos 78%, Vietnam 79%, Canada 85%, Korea 86%, Estonia, 90% y Japón 92%.

Ahora bien, en lo que respecta a los niveles 5 o 6 donde los estudiantes pueden aplicar de forma creativa y autónoma sus conocimientos de y sobre la ciencia a una amplia variedad de situaciones, incluidas otras desconocidas; el promedio de la OCDE es 7%, Brasil, Panamá y Perú solo alcanzan el 1%, Colombia no aparece reflejado, Chile 2%, República Dominicana, México, Paraguay, casi ningún estudiante obtuvo los mejores resultados en ciencias. La siguiente infografía nos permite ilustrar lo que planteamos.

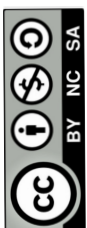
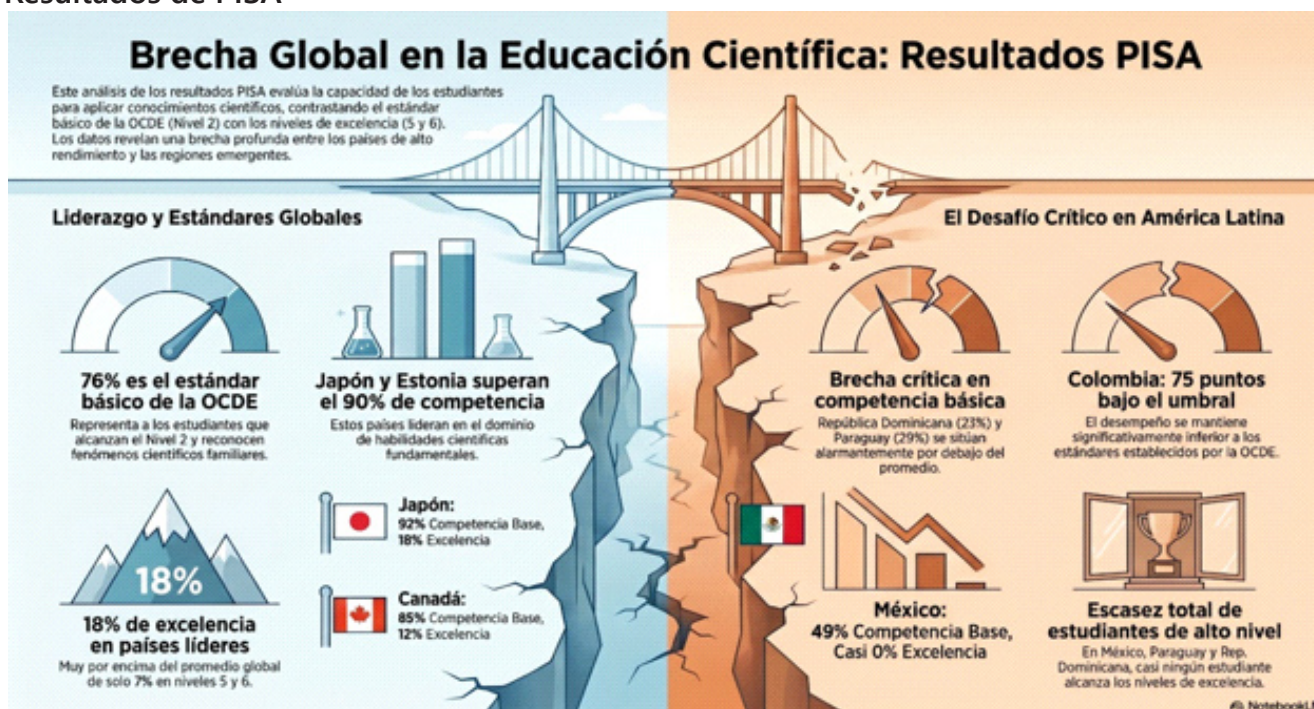


Figura 1

Resultados de PISA



Nota. Elaborado en NotebookLM en función a datos de [Lerma et al \(2023\)](#), [OECD \(2018, 2023\)](#) y [PISA 2022](#). Infografía basada en los resultados PISA 2022. Los datos son universales y la infografía está en español, pero su comprensión es inmediata: el 76 % de los estudiantes globales alcanzan el nivel 2 (competencia básica); solo el 7 % alcanzan los niveles 5 o 6 (excelencia). Japón: 92 % (nivel 2+) y 18 % (excelencia); Canadá: 85 % y 12 %; México: 49 % y 0 %; Colombia: 75 puntos por debajo del umbral de la OCDE; República Dominicana: 23 %; Paraguay: 29 %.

**Categoría 4. Diseñar, hacer y probar como giro hacia el aprendizaje activo y la materialización del conocimiento**

Uno de los aspectos importantes que ocurren en la enseñanza de las ciencias naturales es propiciar la oportunidad para Diseñar, hacer y probar. Esto implica superar la observación o verificación de hipótesis y recorrer el proceso de construcción del conocimiento. Este principio tiene su raíz en la cultura maker y en las metodologías activas STEM. [Lidueña y Alcocer \(2025, p. 311\)](#) argumentan que la cultura maker se centra en la creatividad, “la colaboración y la resolución de problemas reales, no solo mejoran el rendimiento académico, sino que también y promueve la equidad educativa y el desarrollo de competencias esenciales para el siglo XXI”.

Lógicamente, estas habilidades científicas son de orden superior y entre ellas pueden mencionarse la creatividad, la resolución de problemas complejos y el pensamiento crítico porque los estudiantes son arquitectos de su propio experimento o diseño. Dejar que la praxis docente transcurra de esta forma significa pasar de una práctica de laboratorio estructurada que muchas veces se desarrolla siguiendo una marcha analítica y registrando en un manual o guía de laboratorio cada experiencia, es decir, solo seguir el guion predefinido. No obstante, “diseñar, hacer y probar” implica un ciclo iterativo de ideación, construcción, error, reflexión y rediseño.

Domínguez (2023) afirma que la cultura maker parte de la idea que se formaliza “hazlo tú mismo” y “hazlo con otros”. Epistemológicamente, el conocimiento se ve entonces como una construcción de allí se vincule al construccionismo, una teoría de aprendizaje propuesta por Seymour Papert. Ahora bien, en este proceso de construcción colectiva intervienen las redes sociales reales o virtuales para compartir el conocimiento creado. La mayor parte de las personas suelen acceder a estas redes donde encuentran apoyo u orientación. Lo interesante, es que posteriormente el conocimiento creado se deja de manera abierta para que sea accesible a otras personas y se puedan encontrar mejores soluciones (Domínguez, 2021). Morales y Dutrénit (2017) sintetiza el diciendo que el movimiento Maker esta involucrado en los procesos de generación, transferencia y uso del conocimiento.

Precisamente, un estudio que materializa esta filosofía de la cultura maker ha sido realizado por Zulfa y Adam (2025) en Indonesia con estudiantes de educación secundaria donde implementaron el Project-Based Learning integrado con STEM (PjBL-STEM) a través de la enseñanza de química, en los contenidos de electroquímica. Estos investigadores los mejoraron los resultados de aprendizaje y desarrollaron de Habilidades de Pensamiento de Orden Superior (análisis, síntesis y evaluar, pasos cognitivos clave que los llevaron a una comprensión holística). Más allá de los experimentos diseñaron y completaron proyectos auténticos, donde el “hacer” fue guiado por una pregunta o problema real que permitió la integración de la ingeniería y la tecnología en el diseño experimental como un vehículo poderoso para el pensamiento complejo. Con este proyecto se dejó claro que no se necesita contar un laboratorio costos y especializado, sino que cuando se diseña se puede reconfigurar los objetos familiares con propósitos científicos. Este hecho permite a los estudiantes comprender conceptos y principios físicos con mayor profundidad que un aparato o equipo de laboratorio no lo permitiría.

En la misma perspectiva, recientemente en la Universidad de Malaya integraron el diseño con la acción, pero desde la innovación social y accesibilidad en el proyecto *Toying with Science*. A través de la experiencia los estudiantes participaron en la cocreación de módulos de aprendizaje. Finalmente, la estrategia empleada permitió despertar el interés por las disciplinas STEM, y facilitó la asimilación de habilidades transferibles esenciales como la perseverancia, el pensamiento crítico, la creatividad y el trabajo en equipo (Universiti Malaya, 2025).

En la línea de discusión planteada también la dimensión tecnológica ofrece nuevas posibilidades en el ciclo de “diseñar, hacer y probar” sobre todo si los recursos físicos son limitados. Investigaciones realizadas en Nigeria mencionan el impacto de los laboratorios virtuales en biología, química y física en estudiantes de secundaria. Los resultados confirman diferencias significativas en las habilidades de resolución de problemas entre estudiantes que utilizaron simulaciones virtuales con respecto a los que recibieron enseñanza tradicional (St. Clair, et al. 2024). Asimismo, los estudiantes son capaces de modificar variables, diseñar nuevos parámetros y probar hipótesis en entornos simulados de manera iterativa, desarrollando la capacidad de razonamiento científico sin la barrera de la disponibilidad de insumos físicos. Sin embargo, la experiencia táctil no debe ser sustituida por completo, sino que es más bien complementaria. Igualmente, es necesario un andamiaje que les oriente el pensamiento en los estudiantes.

## Categoría 5. La formación en STEM o STEAM

En esta categoría de acuerdo con las investigaciones encontradas nos centramos en las estrategias didácticas y entornos tecnológicos para el desarrollo de HCOS. Estas estrategias vienen a ser de an-

damiaje y mediación tecnológica y permiten lograr una experimentación reflexiva de orden superior, es decir, se va más allá de la experimentación procedimental o manipulación de instrumentos basada en recetas (St. Clair et al. 2024).

En el caso de países donde se tiene una infraestructura física limitada como ya se ha mencionado en párrafos anteriores, también en casos de que existan brechas en la formación docente como es el caso de Colombia y Ecuador es necesario un giro epistemológico en la enseñanza de las ciencias naturales o en situaciones como lo que se vivió con la pandemia COVID-19 donde los estudiantes no podían asistir a sus clases y se implementaron laboratorios virtuales (Gamage et al., 2020) no hay que pensar que son un sustituto sino más bien un entorno valioso para el modelado científico y el razonamiento basado en evidencias (Solbes et al., 2025).

Por su parte, Meronda et al. (2025, p. 2020) sostienen que: “Los laboratorios virtuales han surgido como una innovación significativa en la educación científica, enriqueciendo las experiencias de aprendizaje, profundizando la comprensión conceptual y proporcionando un acceso más flexible y seguro a los experimentos”. Es importante mencionar, que estas herramientas tecnológicas permiten que el estudiante se concentre en la argumentación científica y en la toma de decisiones críticas en el caso de datos inesperados, habilidades que definen al ciudadano alfabetizado científicamente en el siglo XXI.

Raman et al. (2022) y Zhang et al. (2024) mencionan que estos laboratorios son soluciones efectivas para los desafíos del aprendizaje moderno. En tanto que para Chen y Wang (2023) sostienen que fomentan la motivación, el entusiasmo y la creatividad entre los estudiantes. Bazie et al. (2024) al referirse a los laboratorios virtuales afirman que en los cursos prácticos de química ofrecen simulaciones electrónicas que replican experiencias de laboratorio reales.

Recientes estudios confirman que en los actuales momentos existe una transición de los modos tradicionales a los modos en línea, facilitada por simulaciones interactivas (Vo & Simmie, 2025). De esta manera, el reto del profesorado estriba en transformar el laboratorio en un espacio de indagación explícita, donde el error y la resistencia de los materiales sean el motor del pensamiento crítico y no un obstáculo para el aprendizaje.

Desde nuestra perspectiva consideramos es necesario capacitar a los estudiantes para evaluar la validez de las afirmaciones. El laboratorio de secundaria es el lugar ideal para practicar esta alfabetización científica mediática. Con el diseño de sus propios experimentos, los alumnos aprenden a identificar sesgos, a controlar variables y a comprender que la ciencia no ofrece verdades absolutas, sino conclusiones respaldadas por pruebas. Este proceso eleva la actividad de una habilidad de bajo orden (memorización de pasos) a una de orden superior (evaluación y síntesis). El obstáculo epistemológico mayor que suele presentarse en educación secundaria que algunos docentes están muy cómodos con laboratorios de confirmación (donde el resultado ya se conoce), pero sienten temor a la incertidumbre de un laboratorio abierto basado en problemas.

### **Categoría 6. La contextualización del aprendizaje.**

Hace algunos años en Hong Kong a pesar de ser pionero en los resultados de PISA se dieron varias reformas curriculares porque como lo expreso Kwok (2018, p. 533) "Nuestros estudiantes tienen éxito

en los exámenes, pero no saben hasta qué punto la ciencia y las matemáticas son relevantes para sus vidas". Esta expresión conduce a una reflexión de gran valor y es cómo plantear el desarrollo del aprendizaje significativo y accesible a todos los estudiantes, especialmente en la educación secundaria. La vía no es otra que la contextualización del aprendizaje.

Al respecto, [Hüfner et al. \(2025, p. 1\)](#) sostienen que "La educación científica basada en el contexto (CBSE) ha desempeñado un papel central en la reorientación de la alfabetización científica para todos los estudiantes". Ahora bien, la idea de usar el contexto como punto de apoyo para el fin pedagógico considera que los contenidos están conectados con fenómenos cotidianos, problemas sociales y las experiencias previas de los estudiantes.

En este orden de ideas, [Fayzullina et al., \(2023, p. 2\)](#) afirman que "el aprendizaje basado en contexto se ha convertido en una estrategia educativa de vanguardia que busca cerrar la brecha entre los conceptos científicos teóricos y sus aplicaciones en el mundo real". Además, el aprendizaje basado en contexto es ampliamente valorado para la educación en la comunidad científica (Sevian et al., 2018). Igualmente, los estudios indican que, el contexto como entorno de aprendizaje y construcción social se sostiene por interacciones continuas ([AlabdulRazzak et al., 2018](#)).

En la enseñanza de las ciencias el aprendizaje basado en contexto es reconocido como un método prometedora ([Nagarajan & Overton, 2019](#)). Pero, más allá de ello, se habla de los currículos de ciencias basados en contexto ([Fensham, 2009](#)). En este sentido, la contextualización hace posible que los contenidos dejen de ser complejos y se conviertan en un puente entre el aprendizaje escolar y la vida real, lógicamente que esto despierta el interés de los estudiantes y facilita la comprensión de la ciencia ([Aydin-Ceran, 2021](#)).

En este sistema se empieza con contexto sociocultural que es familiar para el estudiante, cada concepto se enseña desde allí pero realmente la eficacia del proceso se refleja cuando el estudiante es capaz de asociar los conceptos enseñados con otros contextos más complejos ([Aydin-Ceran, 2018](#); [DeGirolamo et al., 2024](#)). Esta situación hace que surja una "necesidad de saber" para explicar los fenómenos científicos que se estudian. Por esta razón se requiere saber conceptos los conceptos y principios subyacentes para aclarar las preguntas desencadenadas por el contexto. Tal hecho genera en los estudiantes se involucren en su propio proceso de aprendizaje ([Vogelzang & Admiraal, 2017](#)). Los estudios muestran que los estudiantes conectan el conocimiento académico con la vida cotidiana a través de aplicaciones prácticas ([Demelash et al., 2024](#)).

En el caso de estudiantes de educación secundaria, desde nuestra consideración disciplinar, tanto la biología como la física y la química se presentan como unos dominios fértiles para el aprendizaje basado en contextos debido a que existen muchos fenómenos del mundo real que tienen conexión con los contenidos que traen los diseños curriculares. Por ejemplo, en biología se puede contextualizar la realización de experimentos de laboratorio con problemáticas como la resistencia a los antibióticos, la biodiversidad del entorno cercano donde viven los estudiantes. También se pueden considerar los cambios que ocurren en los ecosistemas locales; esto serviría para que los estudiantes formulen hipótesis basadas en observaciones auténticas, diseñen pequeños muestreos y argumenten utilizando evidencias ecológicas y fisiológicas. En lo que respecta a física, se pueden trabajar con contextos como la eficiencia energética en el hogar, la seguridad vial. Asimismo, se pueden realizar diseños de

dispositivos tecnológicos simples transforma la medición de variables y la aplicación de leyes físicas en un ejercicio de modelización y toma de decisiones fundamentadas.

De manera similar, en química, es posible hacer la contextualización a través del análisis de la calidad del agua, la composición de alimentos o los procesos de reciclaje esto impulsa a los estudiantes a conectar conceptos abstractos con prácticas de indagación que exigen pensamiento crítico y creatividad. En todos los casos, la contextualización no se agota en una anécdota inicial; su potencial formativo se despliega cuando se convierte en el eje estructurador de toda la secuencia didáctica, promoviendo procesos de indagación que exigen no solo la aplicación de procedimientos, sino también la formulación de preguntas pertinentes, la evaluación de evidencias y la construcción de argumentos con base científica.

Precisamente, son estas últimas las que constituyen el núcleo de las HCOS. Por tanto, la contextualización no es un adorno pedagógico, en su lugar es un andamiaje epistémico que dota de sentido a la práctica experimental y moviliza procesos cognitivos complejos, imprescindibles para formar ciudadanos capaces de intervenir críticamente en su realidad. Así desde una perspectiva teórica, el aprendizaje situado constituye uno de los marcos que fundamentan la contextualización. [Ojo \(2025\)](#), al investigar la enseñanza de conceptos de genética en educación secundaria en Nigeria, empleó esta teoría para demostrar que cuando los contenidos científicos se abordan en contextos auténticos y vinculados a controversias sociocientíficas (como la clonación reproductiva o la modificación genética), los estudiantes desarrollan actitudes más positivas hacia conceptos que tradicionalmente resultan abstractos o distantes.

### **Categoría 7. La necesidad de ofrecer espacios de intercambio y reflexión para visibilizar el pensamiento.**

La necesidad de ofrecer espacios de intercambio y reflexión para visibilizar el pensamiento constituye una categoría fundamental en la formación de HCOS en la educación secundaria. Como señalan [García y Moreno \(2019, p. 149\)](#) es prioritario "implementar prácticas experimentales en el aula, especialmente en el nivel de educación básica, donde las habilidades de curiosidad y observación se configuran como un elemento clave en la articulación de lo biológico y lo social". Estas prácticas por desarrollar de acuerdo con el Proyecto Cero de la Universidad de Harvard tienen su fundamento en "una rutina de pensamiento llamada pienso-pregunto-exploro, hace que los estudiantes compartan lo que piensan sobre un tema, identifiquen preguntas que les intrigan y señalen direcciones para explorar" ([Ritchhart y Perkins, 2008, p. 57](#)).

A pesar de que este pensamiento se desarrolla en la mente de la persona y es invisible para el mismo y los demás se externaliza cuando el pensador manifiesta sus ideas a través del habla, la escritura, el dibujo u otros medios, permitiendo así dirigir y mejorar sus propios procesos cognitivos. No obstante, esta externalización no es un mero ejercicio de comunicación, sino una condición epistémica para el desarrollo del pensamiento crítico y la metacognición.

Trabajos de investigación recientes han confirmado que la creación deliberada de espacios dialógicos en el aula de ciencias potencia significativamente las habilidades de orden superior. [Wijesekera & Ha-meed \(2025\)](#) en un estudio de intervención en aulas de ciencias e Instrucción Media Inglesa en Sri Lanka, donde tradicionalmente predomina el aprendizaje memorístico orientado a exámenes que limitan el pensamiento crítico y el compromiso cognitivo significativo, implementó dos estrategias específicas: el interrogatorio "¿Qué pasaría si...?" (*What If*) y la observación con preguntas "Noto y me



pregunto..." (*Notice and Wonder*) dentro de grupos colaborativos. Los resultados mostraron una mejora sustancial en el pensamiento de orden superior: el pensamiento crítico, la capacidad de resolución de problemas y el compromiso cognitivo profundo de los estudiantes. Además, se observó una mayor curiosidad y disposición para abordar conceptos científicos complejos, incluso en contextos donde el idioma de instrucción (inglés) representaba una barrera adicional.

En esta categoría analítica que se discute un elemento importante que emergió en la bibliografía revisada es que el andamiaje discursivo es fundamental para que estos espacios de intercambio sean efectivos. Un estudio sobre los efectos del enfoque de enseñanza basado en argumentación en la disposición al pensamiento crítico y las habilidades de argumentación de los estudiantes, así como la relación entre las habilidades de argumentación y la disposición al pensamiento crítico en estudiantes de educación secundaria en Turquía (Meral et al., 2021).

El trabajo citado demostró que: (a) La enseñanza basada en argumentación mejora la disposición al pensamiento crítico. Este hecho es fundamental desde nuestra perspectiva porque no solo es necesario que los estudiantes tengan habilidades, sino que tengan disposición a usarlas. La disposición al pensamiento crítico es un requisito previo para que las HCOS se activen. "El enfoque de enseñanza basado en argumentación tuvo un efecto positivo en la disposición al pensamiento crítico de los estudiantes" (Meral et al., 2021, p. 17). (b) La argumentación no es espontánea: necesita práctica explícita y sostenida. Ya hemos indicado en este artículo que muchos docentes asumen que la experimentación desarrolla automáticamente HCOS. Este estudio demuestra que, sin un andamiaje deliberado (como las rutinas de argumentación), los estudiantes se quedan en niveles bajos. (c) La argumentación predice el pensamiento crítico. Nosotros consideramos que, si la experimentación se acompaña de actividades argumentativas como diseñar, hacer, probar, STEM, se pueden potenciar las HCOS. Además, como se evidenció "Las habilidades de argumentación explicaron el 34% de la variación en la disposición al pensamiento crítico" (Meral et al., 2021, p. 17). Esto significa que trabajar la argumentación tiene un impacto directo y medible en el pensamiento crítico.

### Conclusiones

A lo largo de esta revisión sistemática se ha podido evidenciar que la experimentación en educación secundaria, si bien constituye un componente ineludible en la formación científica de los estudiantes, no es suficiente por sí sola para desarrollar las denominadas HCOS. Las prácticas de laboratorio tradicionales, centradas con frecuencia en la verificación de hipótesis y el seguimiento estricto de protocolos, tienden a fomentar habilidades básicas como la manipulación de instrumentos o la medición de variables, pero dejan en un segundo plano procesos cognitivos complejos como el pensamiento crítico, la argumentación fundamentada o la resolución creativa de problemas. Esta constatación invita a superar la idea de que el simple hecho de realizar experimentos garantiza automáticamente un aprendizaje profundo y significativo.

Se concluye también que, el papel del docente en este contexto es un factor determinante para que la experimentación alcance su verdadero potencial epistémico. No basta con que los estudiantes sigan instrucciones o confirmen resultados esperados; se requiere un andamiaje explícito por parte del profesor, que incluya el modelado del pensamiento científico, la formulación de preguntas investigables, la conexión entre variables y un apoyo motivacional sostenido. Los hallazgos revisados coinciden en que la orientación pedagógica deliberada convierte una actividad meramente procedimental

en una auténtica experiencia de indagación, donde el error se transforma en oportunidad de aprendizaje y la curiosidad en motor del conocimiento.

De igual manera, se ha identificado que la contextualización del aprendizaje y la adopción de enfoques como la cultura maker o las metodologías STEM y STEAM potencian significativamente el desarrollo de HCOS. Cuando los experimentos se vinculan con problemas reales del entorno de los estudiantes, con situaciones cotidianas o con desafíos sociales auténticos, la ciencia deja de ser un conjunto de conceptos abstractos para convertirse en una herramienta viva de interpretación y transformación de la realidad. El ciclo de diseñar, construir y probar, característico del movimiento maker, promueve un pensamiento iterativo, creativo y colaborativo que difícilmente se alcanza con las prácticas de laboratorio convencionales.

Igualmente se concluye que existe una estrecha relación entre la argumentación y el pensamiento crítico. Los estudios analizados demuestran que la enseñanza explícita de la argumentación científica no solo mejora la capacidad de los estudiantes para sostener sus afirmaciones con evidencias, sino que explica una parte sustancial de la variación en la disposición al pensamiento crítico. Esto significa que fomentar espacios de intercambio dialógico, rutinas de preguntas como "¿qué pasaría si...?" o estrategias de observación reflexiva no son actividades complementarias, sino componentes centrales de cualquier propuesta didáctica que aspire a formar ciudadanos científicamente alfabetizados.

Finalmente, se hace evidente que, a pesar del consenso teórico sobre los beneficios de la experimentación, persisten importantes brechas estructurales y formativas en América Latina que limitan su impacto. La falta de laboratorios dotados, las dificultades de conectividad y, sobre todo, la escasa formación docente en enfoques de indagación y argumentación, mantienen a muchas aulas ancladas en prácticas tradicionales centradas en la repetición y el contenido. Superar estas limitaciones requiere no solo inversión en infraestructura, sino también un cambio profundo en la formación inicial y continua del profesorado de ciencias naturales, de modo que la experimentación se convierta realmente en un vehículo para el desarrollo de habilidades científicas de orden superior y no en un mero ejercicio de verificación.

**Privacidad:** No aplica.

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

**Conflicto de interés competente:** Los autores declaran 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 salvo en la figura 1 artículo.

### Declaración de autoría CRediT

| Autor | Rol desempeñado  |
|-------|--|
| OEV   | Redacción – revisión y edición, Redacción – borrador original, Supervisión, Conceptualización. |
| VBG   | Recursos, Administración de proyecto, Investigación, Curación de datos.                        |

### Referencias

Aditomo, A. & Klieme, E. (2020). Forms of inquiry-based science instruction and their relations with learning outcomes: evidence from high and low-performing education systems. *Journal of Science*

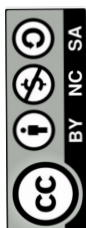
*Education*, 42(4), 504-525. <https://doi.org/10.1080/09500693.2020.1716093>

- Adler, I., Schwartz, L., Madjar, N. & Zion, M. (2018). Reading between the lines: The effect of contextual factors on student motivation throughout an open inquiry process. *Science Education*, 102(4), 820–855. <https://doi.org/10.1002/sce.21445>
- Adúriz, B. A. y Ariza, Y. (2012). Importancia de la Filosofía y de la Historia de la Ciencia en la enseñanza y en el aprendizaje de las Ciencias. In: Monroy, Z., León, S. R., Álvarez, D. de L. (org.). *Enseñanza de la ciencia*. Universidad Nacional Autónoma de México p. 79 – 92.
- Alabdul Razzak, M., Al-Kwif, O. S. & Ahmed, Z. U. (2018). Rapid alignment of resources and capabilities in time-bound networks: A theoretical proposition. *Global Journal of Flexible Systems Management*, 19(4), 273-287.
- Ambusaidi, A., Al Musawi, A., Al-Balushi, S. & Al-Balushi, K. (2018). The Impact of virtual lab learning experiences on 9th grade students' achievement and their attitudes towards science and learning by virtual lab. *Journal of Turkish Science Education*, 15(2), 13-29. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1313744#:~:text=The%20results%20indicate%20that%20the,develop%20effective%20learning%20of%20science.>
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. MA (Pearson Education Group).
- Aydin Ceran, S. (2018). *The effects of 5e models supported life-based contexts on the conceptual understanding level and scientific process skills* (Doctoral dissertation, Doctoral dissertation). Gazi University, Ankara. Retrieved From <https://tez.yok.gov.tr>.
- Bazán, A. y Diaz, L. (2021). *Consecuencias de la falta de elementos de laboratorio en el aprendizaje de Ciencias Naturales, en el ciclo orientado del turno tarde del Colegio Provincial N° 12 "Victoria Romero" en el año 2019*. Tesina para alcanzar el título de Licenciatura en Tecnología Educativa. Universidad Tecnológica Nacional Facultad Regional La Rioja. [https://ria.utn.edu.ar/bitstream/handle/20.500.12272/5594/\\_Tesina%20-%20Bazan%20y%20Diaz%20-%20Final%20octub2021.docx.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ria.utn.edu.ar/bitstream/handle/20.500.12272/5594/_Tesina%20-%20Bazan%20y%20Diaz%20-%20Final%20octub2021.docx.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Bazie H, Lemma B, Workneh A, Estifanos A. (2024). The Effect of Virtual Laboratories on the Academic Achievement of Undergraduate Chemistry Students: Quasi-Experimental Study. *JMIR Form Res*, 15(8), e64476. <https://doi.org/10.2196/64476>.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. *Handbook I: Cognitive domain*. Longmans.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bretz, S. L., Fay, M., Bruck, L. B. & Towns, M. H. (2013). What faculty interviews reveal about meaningful learning in the undergraduate chemistry laboratory. *Journal of Chemical Education*, 90(3), 281–288. <https://pubs.acs.org/doi/10.1021/ed300384r>
- Ceran, S. A. (2021). Contextual learning and teaching approach in 21st century science education. In A. Csiszárík-Kocsir & P. Rosenberger (Eds.), *Current Studies in Social Sciences*, (pp. 160–173). ISRES Publishing. [https://www.isres.org/books/chapters/CSSS2021-Ch\\_11\\_03-01-2022.pdf](https://www.isres.org/books/chapters/CSSS2021-Ch_11_03-01-2022.pdf)

- Chen, Y., & Wang, L. (2023). The impact of virtual simulation experiments on students' learning enthusiasm and innovation ability. *Science & Technology Vision*, 1(1), 7–12. <https://doi.org/10.53789/STV.2023.01.002>
- Coronado, P. J. J. (2024). Percepción del profesorado sobre la imagen, enseñanza y aprendizaje de las ciencias naturales: un estudio exploratorio. *Revista de la Asociación Colombiana de Ciencias Biológicas*, 6: 18–33. <https://doi.org/10.47499/revistaaccb.v1i36.300>
- De Hoyos, B. S. M. (2020). El método científico y la filosofía como herramientas para generar conocimiento. *Revista de filosofía UIS*, 19(1), 229 – 245. <https://doi.org/10.18273/revfil.v19n1-2020010>
- De Jong T, Linn MC, Zacharia Z. C. (2013). Physical and virtual laboratories in science and engineering education. *Science*, 340(6130), 305–308. doi: 10.1126/science.1230579.
- DeGirolamo, S., Pedersen, C. R., Corneliussen, J., Anders Kjærgaard, & Pattyn, N. (2024). *Learning Environment*. Routledge EBooks, 201–225. <https://doi.org/10.4324/9781003378969-13>
- Demelash, M., Andargie, D. & Belachew, W. (2024). Enhancing Secondary School Students' Engagement in Chemistry through 7E Context-Based Instructional Strategy Supported with Simulation. *Pedagogical Research*, 9(2), em0189. <https://doi.org/10.29333/pr/14146>
- Domènech, C. J. (2014). Indagación en el aula mediante actividades manipulativas y mediadas por ordenador. *Alambique. Didáctica de Las Ciencias Experimentales*, 76, 17–27. [https://www.researchgate.net/publication/280881257\\_Indagacion\\_en\\_el\\_aula\\_mediante\\_actividades\\_manipulativas\\_y\\_mediadas\\_por\\_ordenador](https://www.researchgate.net/publication/280881257_Indagacion_en_el_aula_mediante_actividades_manipulativas_y_mediadas_por_ordenador)
- Domínguez, G. M. C. (2023). *Aprendizaje conectado apoyado en la Cultura Maker para la enseñanza de Ciencia y Tecnología*. Conference: Seminario Enseñanza de las Ciencias Exactas. DOI: 10.13140/RG.2.2.14727.78244
- Domínguez, G. M. S. (2021). *Mediación tecnológica apoyada en la Cultura Maker para la enseñanza de Ciencia y Tecnología en Educación Secundaria*. Tesis doctoral. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. DOI: 10.13140/RG.2.2.24794.11206
- Escobar, P. C. V. (2016). El laboratorio de Ciencias Naturales como recurso didáctico para el proceso de Enseñanza Aprendizaje del bloque 3 en los estudiantes de sexto año de educación general básica de la Unidad Educativa Municipal Antonio José de Sucre. [Trabajo teórico de titulación previo a la obtención del grado de Licenciatura en Ciencias de la Educación Mención: Ciencias Naturales y del Ambiente, Biología y Química. Carrera de Ciencias Naturales y del Ambiente, Biología y Química]. <https://www.dspace.uce.edu.ec/entities/publication/f30b94c2-0c16-4274-88b7-a2ac6f41f032>
- Faicán, J. F. y Manzano, V. R. (2024). Investigación abierta en la práctica de laboratorio y el aprendizaje de la Química en los estudiantes de bachillerato. *Revista Cátedra*, 7(1), 97-111. <https://doi.org/10.29166/catedra.v7i1.4474>
- Fay, M. E., Grove, N. P., Towns, M. H., & Bretz, S. L. (2007). A rubric to characterize inquiry in the undergraduate chemistry laboratory. *Chemistry Education Research and Practice*, 8(2), 212–219. <https://doi.org/10.1039/B6RP90031C>



- Fayzullina, A. R., Zakirova, C. S., Dobrokhotoy, D. A., Erkiada, G., Muratova, O. A. & Grishnova, E. E. (2023). Bibliometric review of articles related to context-based learning in science education. *EU-RASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 19(9), Article em2330. em2330. <https://doi.org/10.29333/ejmste/13534>
- Fensham, P. J. (2009). Real world contexts in PISA science: Implications for context-based science education. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 46(8), 884-896. <https://doi.org/10.1002/tea.20334>
- Ferrés-Gurt, C. (2017). El reto de plantear preguntas científicas investigables. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 14(2), 410-426. <https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/3395/3114>
- Furman, M. (2016). *Educación mentes curiosas: la formación del pensamiento científico y tecnológico en la infancia Documento Básico*. XI Foro Latinoamericano de Educación). Santillana. <https://expedicionciencia.org.ar/wp-content/uploads/2016/08/Educacion-Mentes-Curiosas-Melina-Furman.pdf>
- Gallardo, G. M., Fernández, N. M., Sepúlveda, R. M. P., Serván, M.-J., Yus, R. y Barquín, J. (2010). PISA y la Competencia Científica: un análisis de las pruebas de PISA en el área de ciencias. *Relieve. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 16(2), 1-17. <http://www.redalyc.org/pdf/916/91617139006.pdf>
- Gamage, K. A. A., Wijesuriya, D. I., Ekanayake, S. Y., Rennie, A. E. W., Lambert, C. G. & Gunawardhana, N. (2020). Online Delivery of Teaching and Laboratory Practices: Continuity of University Programmes during COVID-19 Pandemic. *Education Sciences*, 10(10), 291. <https://doi.org/10.3390/educsci10100291>
- García, V. A. X. y Moreno, S. Y. A. (2019). La experimentación en las ciencias naturales y su importancia en la formación de los estudiantes de básica primaria. *Biografía Escritos sobre la Biología y su Enseñanza*, 138249, 149-158. <https://scispace.com/pdf/la-experimentacion-en-las-ciencias-naturales-y-su-12hzw0a9yp.pdf>
- González, V. A. R., Salazar, G. C. y López, S. A. (2004). *La experimentación en la enseñanza de las ciencias naturales en el nivel primaria*. [Tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional, Mazatlán, México]. <http://200.23.113.51/pdf/23445.pdf>
- Hakim, A., Kadarohman, L. A. & Syah, Y. M. (2016). Effects of the natural product mini project laboratory on the students' conceptual understanding. *Journal of Turkish Science Education (TUSED)*, 13(2), 27-36. <https://www.tused.org/index.php/tused/article/view/640/982>
- Hakim, A., Liliyasi, L., Kadarohman, A., Syah, Y. M., & Musthapal, I. (2013). *Learning through innovative natural products chemistry laboratory*. Proceeding of the science education seminar future directions: Between hope and reality. University of Mataram.
- Hernández, J. L., Machado, B. E., Martínez, S. E., Andreu, G. N. y Flint, A. (2018). La práctica de laboratorio en la asignatura Química General y su enfoque investigativo. *Revista Cubana de Química*, 30(2), 314-327. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2224-54212018000200012](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2224-54212018000200012)
- Hong, Q. N., Pluye, P., Fàbregues, S., Bartlett, G., Boardman, F., Cargo, M. & Vedel, I. (2018). *Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT)*. Version 2018. Registration of Copyright (#1148552), Canadian Intellectual Property Office, Industry Canada.



- Hüfner, S., Weirauch, K., List, F., Menthe, J., & Abels, S. (2025). Context-based science education to promote diversity-equity-inclusion – a systematic literature review on the understanding of context in science education. *Studies in Science Education*, 1–41. <https://doi.org/10.1080/03057267.2025.2563946>
- Jegstad, K. M. (2024). Inquiry-based chemistry education: a systematic review. *Studies in Science Education*, 60(2), 251–313. <https://doi.org/10.1080/03057267.2023.2248436>
- Jiang, S., Huang, X., Sung, S. H., & Xie, C. (2023). Learning analytics for assessing hands-on laboratory skills in science classrooms using bayesian network analysis. *Research in Science Education*, 53(2), 425–444. doi:10.1007/s11165-022-10061-x.
- Knight-Bardsley, A., & McNeill, K. L. (2016). Teachers' pedagogical design capacity for scientific argumentation. *Science Education*, 100(4), 645–672. <https://doi.org/10.1002/sce.21222>
- Koskinen, R., & Pitkäniemi, H. (2022). Meaningful Learning in Mathematics: A Research Synthesis of Teaching Approaches. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 17(2), em0679. <https://doi.org/10.29333/iejme/11715>
- Kwok, S. (2018). Science education in the 21st century. *Nature Astronomy*, 2(7), 530– 533. <https://doi.org/10.1038/s41550-018-0510-4>
- Nentwig, P. M., Demuth, R., Parchmann, I., Ralle, B., & Gräsel, C. (2007). Chemie im Kontext: Situating learning in relevant contexts while systematically developing basic chemical concepts. *Journal of Chemical Education*, 84(9), 1439. <https://doi.org/10.1021/ed084p1439>
- Lerma, G., K. Barrios, R. N. Y. y García, G. N. L. (2023). Habilidades científicas: identificar variables y asociar preguntas a un experimento o situación problema. *Bio-grafía*, 17(32), 162–172. <https://doi.org/10.17227/bio-grafia.vol.17.num32-20427>
- Lidueña, G. D. J. y Alcocer, A. P. M. (2025). Cultura Maker y Educación STEAM como Estrategias Didácticas Transformadoras en Contextos Rurales. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa*, 310-316. <https://alumnieditora.com/index.php/ojs/es/article/view/189/332>
- Lombard, F. & Schneider, D. (2013) Good student questions in inquiry learning. *Journal of Biological Education*, 47(3), 166–174. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1024051>
- López, R. A. M. y Tamayo, A. O. E. (2012). Las prácticas de laboratorio en la enseñanza de las ciencias naturales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(1), 145-166. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134129256008.pdf>
- Martin-Hansen, L. (2002). Defining Inquiry. Exploring the many types of inquiry in the science classroom. *The Science Teacher*, pp. 34-37. [https://people.uncw.edu/kubaskod/SEC\\_406\\_506/documents/DefiningInquiry.pdf](https://people.uncw.edu/kubaskod/SEC_406_506/documents/DefiningInquiry.pdf)
- Meral, E., Şahin, İ. F. & Akbaş, Y. (2021). The effects of argumentation-based teaching approach on students' critical thinking disposition and argumentation skills: "Population in our country unit". *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 8(1), 51-74. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1286507.pdf>
- Meronda, D. A., Widarti, H. R. & Yahmin. (2025). Virtual laboratories in science education: A systematic review of effectiveness on conceptual understanding and learning outcomes. *Journal Pendidikan*

MIPA, 26(3), 2020–2042. <https://doi.org/10.23960/jpmipa.v26i3.pp2020-2042>

Morales, M. Y. M. y Dutrénit, B. G. (2017). El movimiento Maker y los procesos de generación, transferencia y uso del conocimiento. *Ciencias Sociales, Humanidades y Artes*, 5(15), 1-29. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.22201/enesl.20078064e.2017.15.62588>

Muñoz, M. J. I. y Charro, H. E. (2023). El desarrollo de Competencias Científicas a través de una línea de saberes. Un análisis experimental en el aula. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*. 20(2), 210101-210120. <https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/8220/10529>

Murphy, P. K., Greene, J. A., Allen, E., Baszczewski, S., Swearingen, A., Wei, L. & Butler, A. M. (2018). Fostering high school students' conceptual understanding and argumentation performance in science through Quality Talk discussions. *Science Education*, 102(6), 1239–1264. <https://doi.org/10.1002/sce.21471>

Nagarajan, S. & Overton, T. (2019). Promoting systems thinking using project-and problem-based learning. *Journal of Chemical Education*, 96(12), 2901–2909. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.9b00358>

OECD. (2018). Resultado de pisa 2018. [https://www.oecd.org/pisa/publications.PISA2018\\_CN\\_COL\\_ESP.Pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications.PISA2018_CN_COL_ESP.Pdf)

OECD. (2023). *PISA 2022 Results (Volume I and II) - Country Notes: Argentina*.

Ojo, O. O. (2025). Situated learning and biology education: Enhancing students' attitudes towards genetics concepts through socio scientific issues. *Brazilian Journal of Education, Technology and Society (BRAJETS)*, 18(3), 747–763. <https://doi.org/10.1080/00219266.2024.2311342>

120

Ortiz, R. G. y Cervantes, M. L. (2015). La formación científica en los primeros años de escolaridad. *Panorama*, 9(17), 10-23. <https://www.redalyc.org/pdf/3439/343976486002.pdf>

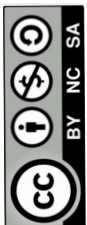
Osorio, H. L. N. (2022). Simulaciones como herramientas de aprendizaje y experimentación en la enseñanza de las ciencias naturales en educación secundaria. *Revista Aquin@s 'Scriptum Scientiam'*, 1(2), 6-14. <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/aquinas/article/view/8224>

Palacio, S, G. A. C. (2016). *Las prácticas de laboratorio en el proceso de enseñanza - aprendizaje de la asignatura de Ciencias Naturales, bloque 4 correspondiente al 10mo año EGB "A" y "B" del Instituto Educativo Shyris – Valdivia, año lectivo 2015 – 2016, Quito – Ecuador*. [Tesis de licenciatura, Universidad Central del Ecuador]. Repositorio Institucional UCE. <https://www.dspace.uce.edu.ec/entities/publication/688ff7e1-224f-455f-ab3d-52bfe6226410>

Pillajo, E. e. E., Jácome, P. D. A., Jácome, P. E. J., Medina, N. G. B. y Gamboy, T. G. É. (2025). El laboratorio como mediador del aprendizaje significativo en cinemática: Un estudio en Educación. *Revistas de Ciencias de la Educación y el Deporte*, 3(2), 18-32. <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&escr=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKewjy8qDz7o2TAXUCmWoFHU4jOR8QFnoECBkQAQ&url=https%3A%2F%2Frevistaced.com%2Findex.php%2Fhome%2Farticle%2Fdownload%2F108%2F421&usg=AOvVaw0lirjpMbVDtEZwrywEcMHj&opi=89978449>

PISA 2022. *Results (Volume I and II) - Country Notes: Brazil*. [https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes\\_ed6fbcc5-en/brazil\\_61690648-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/brazil_61690648-en.html)

PISA 2022. *Results (Volume I and II) - Country Notes: Canada*. [https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes\\_ed6fbcc5-en/canada\\_901942bb-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/canada_901942bb-en.html)



- PISA 2022. *Results (Volume I and II) - Country Notes: Chile*.
- PISA 2022. *Results (Volume I and II) - Country Notes: Dominican Republic*. [https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes\\_ed6fbcc5-en/dominican-republic\\_18177a60-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/dominican-republic_18177a60-en.html)
- PISA 2022. *Results (Volume I and II) - Country Notes: Estonia*. [https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes\\_ed6fbcc5-en/estonia\\_dafed886-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/estonia_dafed886-en.html)
- PISA 2022. *Results (Volume I and II) - Country Notes: Japan*. [https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes\\_ed6fbcc5-en/japan\\_f7d7daad-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/japan_f7d7daad-en.html)
- PISA 2022. *Results (Volume I and II) - Country Notes: Korea*. [https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes\\_ed6fbcc5-en/korea\\_4e0cc43a-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/korea_4e0cc43a-en.html)
- PISA 2022. *Results (Volume I and II) - Country Notes: Mexico*. [https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes\\_ed6fbcc5-en/mexico\\_519eaf88-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/mexico_519eaf88-en.html)
- PISA 2022. *Results (Volume I and II) - Country Notes: Panama*. [https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes\\_ed6fbcc5-en/panama\\_85fce46-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/panama_85fce46-en.html)
- PISA 2022. *Results (Volume I and II) - Country Notes: Paraguay*. [https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes\\_ed6fbcc5-en/paraguay\\_1abb8775-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/paraguay_1abb8775-en.html)
- PISA 2022. *Results (Volume I and II) - Country Notes: Peru*. [https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes\\_ed6fbcc5-en/peru\\_3e71791c-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/peru_3e71791c-en.html)
- PISA 2022. *Results (Volume I and II) - Country Notes: Türkiye*. [https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes\\_ed6fbcc5-en/turkiye\\_d67e6c05-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/turkiye_d67e6c05-en.html)
- PISA 2022. *Results (Volume I and II) - Country Notes: United States*. [https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes\\_ed6fbcc5-en/united-states\\_a78ba65a-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/united-states_a78ba65a-en.html)
- PISA 2022. *Results (Volume I and II) - Country Notes: Viet Nam*. [https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes\\_ed6fbcc5-en/viet-nam\\_a727c3a8-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/viet-nam_a727c3a8-en.html)
- Quijano L. R. y Gavin, C. O. (2022). La interdisciplinariedad en la enseñanza de las Ciencias experimentales: estado actual de la cuestión. *Roteiro, Joaçaba*, 47, 1-25. <https://doi.org/10.18593/r.v47.30105>
- Raman, R., Shanker, R., & Singh, A. K. (2022). Virtual laboratories in science education: A historical review and future prospects. *Journal of Educational Technology Systems*, 51(1), 60–84. Doi: 10.1177/00472395221087856
- Ramírez, (2023). El Papel de la Experimentación en la Enseñanza de las Ciencias Naturales. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3). 632–652. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i3.6222](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6222)
- Ritchhart, R. & Perkins, D. (2008). Educational leadership. *Teachin Student to Think*, 65(5), 67–61. <https://pz.harvard.edu/sites/default/files/makingthinkingvisibleEL.pdf>
- Rönnebeck, S., Bernholt, S., & Ropohl, M. (2016). Searching for a common ground: A literature review of empirical research on scientific inquiry activities. *Studies in Science Education*, 52(2), 161–197. <https://doi.org/10.1080/03057267.2016.1206351>



- Sampson, V. & Blanchard, M. (2012). Science teachers and scientific argumentation: Trends in views and practice. *Journal of Research in Science Teaching*, 49(9), 1122-1148. <https://doi.org/10.1002/tea.21037>
- Sanmartí, N., & Márquez, C. (2017). Aprendizaje de las ciencias basado en proyectos: del contexto a la acción. *Ápice*, 3-16. doi:<https://doi.org/10.17979/arec.2017.1.1.2020>
- Satterthwait, D. (2010). Why Are "Hands-On" Science activities so effective for student learning? *Teaching Science*, 56(2),7-10. <https://eric.ed.gov/?id=EJ907322>
- Sevian, H., Dori, Y. J., & Parchmann, I. (2018). How does STEM context-based learning work: What we know and what we still do not know. *International Journal of Science Education*, 40(10), 1095–1107. <https://doi.org/10.1080/09500693.2018.1470346>
- Silva, N- L. D. y Cáceres, M. M. L. (2024). El experimento como estrategia para el acercamiento al saber científico. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 7(1), 79-87. <https://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA/article/view/669/662>
- Solbes, J., Palomar, R., Petit, M. F. & Tuzón, P. (2025). Modeling with embodiment for inquiry-based science education. *Education Sciences*, 15(7), 796. <https://doi.org/10.3390/educsci15070796>
- St. Clair, N., Stephens, A. L. & Lee, H. S. (2024). 'But, is it supposed to be a straight line?' Scaffolding students' experiences with pressure sensors and material resistance in a high school biology classroom. *International Journal of Science Education*, 46(8), 815–838. <https://doi.org/10.1080/09500693.2023.2260064>
- Strat, T. T. S., Henriksen, E. K., & Jegstad, K. M. (2024). Inquiry-based science education in science teacher education: a systematic review. *Studies in Science Education*, 60(2), 191–249. <https://doi.org/10.1080/03057267.2023.2207148>
- Tamir, P. García, M. (1992). Características de los ejercicios de prácticas de laboratorio incluidos en los libros de texto de ciencias utilizados en Cataluña. *Enseñanza de Las Ciencias*, 10(1), 3–12. <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/39881>.
- Torres, V. J. R. y Ayuso, F. G. E. (2025). Evaluación de las competencias científicas de los estudiantes de secundaria de República Dominicana. *Revista Caribeña de Investigación Educativa RECIE*, 9, 1-28. <https://doi.org/10.32541/recie.v9.719>
- Unesco. (2017). Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje. Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (Unesco). <https://r.issu.edu.do/Kf>
- Universidad de San Pedro Sula. (2017). Laboratorio de Biología y Química. Obtenido de Universidad de San Pedro Sula: <http://www.usap.edu/campus-universitario/laboratorios/laboratoriode-biologia-y-quimica>
- Universiti Malaya. (2025). Toying with Science: Sparking STEM Interest Through Play. (2025). Universiti Malaya. <https://myumcares.um.edu.my/toying-with-science-student-outreach-with-stem-inspired-social-innovation>
- Vo, D. V. & Simmie, G. M. (2025). Assessing Scientific Inquiry: A Systematic Literature Review of Tasks, Tools and Techniques. *Int J of Sci and Math Educ*, 23, 871–906. <https://doi.org/10.1007/s10763-024-10498-8>
- Vogelzang, J., & Admiraal, W. F. (2017). Classroom action research on formative assessment in a con-

text-based chemistry course. *Educational Action Research*, 25(1), 155-166. <https://doi.org/10.1080/09650792.2016.1177564>

Wijesekera, H. D., & Hameed, R. (2025). "What if?" and "Notice and wonder": Fostering higher order thinking in science classrooms. *Thinking Skills and Creativity*, 60, 102093. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2025.102093>

Zhang, L., & Cobern, W. W. (2020). Confusions on "guidance" in inquiry-based science teaching: A response to Aditomo and Klieme 2020. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 21(1), 1–6. <https://doi.org/10.1007/s42330-020-00116-4>

Zhang, Y., Yang, Y., Chu, Y., Sun, D., Xu, J., & Zheng, Y. (2024). Virtual laboratories in science education: Unveiling trajectories, themes, and emerging paradigms (2013-2023). *Journal of Baltic Science Education*, 23(5), 990–1009. <https://doi.org/10.33225/jbse/24.23.990>

Zulfa y Adam Malik. (2025). The development of 21st century skills through PSL Practicum and HOT Lab in Science Education. *Journal Pendidikan Fisika Dan Teknologi*, 11(2):309-315. <https://dx.doi.org/10.29303/jpft.v11i2.8933>

**Fecha de recepción del artículo:** 3 de febrero de 2026.

**Fecha de aceptación del artículo:** 24 de febrero de 2026.

**Fecha de aprobación para maquetación:** 3 de abril de 2026.

**Fecha de publicación:** 30 de junio de 2026.

---

### Notas sobre los autores

\* Omar Escalona Vivas es Dr. en ciencias de la Educación (Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez), Postdoctor en Procesos Sintagmáticos de la Ciencia (International Lifelong Learnig University, ILLU. Centro Internacional de Estudios Avanzados, CIEA-SYPAL), licenciado en Ciencias Biológicas (Universidad Católica del Táchira). Email de contacto: [omar.escalona@iesip.edu.ve](mailto:omar.escalona@iesip.edu.ve)

\*\* Víctor Bless Gutiérrez es Dr. en Ciencias Pedagógicas (Universidad de Ciencias Pedagógicas) y Dr. en Ciencias Matemáticas (Universidad de Oriente). Departamento de postgrado e Investigaciones de la Facultad de Tecnología de la Salud (FATESA), adscrita la Universidad de Ciencias Médicas de la Habana (UCMH), La Habana – Cuba. Email de contacto: [vblessgutierrez@gmail.com](mailto:vblessgutierrez@gmail.com)



# La patria en José Martí: Cuba, Nuestra América y el mundo

## The homeland in José Martí: Cuba, Our America and the world



Rosa María Medina Borges\*  
Universidad Médica de La Habana, Cuba.

### Resumen

Se aborda la concepción martiana de la Patria desde tres dimensiones posibles (Cuba, Nuestra América y el mundo). Martí configura una subjetividad emancipatoria para Latinoamérica respecto a modelos foráneos. El objetivo es valorar los elementos constitutivos de la concepción martiana de la Patria, a través de algunos de sus textos relevantes. La metodología aplicada es el análisis reflexivo de los textos martianos, con la articulación de sus ideas a partir del instrumental terminológico de su época, que supera de manera magistral. En lo formal por el uso de un lenguaje metafórico de excelsa calidad. En lo esencial, mediante la lectura revolucionaria y transgresora de los excluidos. Se concluye que en su obra existen tres momentos de síntesis y recomposición conceptual acerca de la Patria, que se concretan en: *La República Española ante la Revolución Cubana (1873)*, *Nuestra América (1891)* y *la Revista Literaria Dominicana (1895)*.

**Palabras claves:** José Martí, Patria, Cuba, Nuestra América, Cosmopolitismo..

### Abstract

The conception of homeland in Martí's work is approached from three possible dimensions (Cuba, Our America, and the world). Martí configures an emancipatory subjectivity for Latin America in relation to foreign models. The objective is to assess the constitutive elements of Martí's conception of homeland, through some of his relevant texts. The methodology applied is the reflexive analysis of Martí's texts, articulating his ideas based on the terminological framework of his era, which he masterfully transcends. Formally, this is achieved through the use of metaphorical language of exquisite quality. Essentially, it is achieved through a revolutionary and transgressive reading of the excluded. It is concluded that in his work there are three moments of synthesis and conceptual recomposition regarding the homeland, which materialize in: *La República Española ante la Revolución Cubana (1873)*, *Nuestra América (1891)*, and the *Revista Literaria Dominicana (1895)*.

**Keywords:** José Martí, Fatherland, Cuba, Our America, Cosmopolitanism.

**Como citar este artículo (APA):** Medina, B. R. M. (2026). La patria en José Martí: Cuba, Nuestra América y el mundo. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 7 (14), 125-139. <https://doi.org/10.59654/jj6brg49>



## Introducción

La obra toda de José Martí estuvo encaminada a la educación social para la felicidad de nuestros pueblos de América. Estudiados por él los procesos independentistas del continente y organizando el de Cuba, comprendió de manera muy profunda la necesidad de encaminar una educación para la libertad de los seres humanos y el ejercicio de una democracia basada en la participación e inclusión de los sectores sociales excluidos. Asunto que todavía hoy se encuentra pendiente en la casi totalidad de los países latinoamericanos.

Se pudiera afirmar que a través del término *Patria* José Martí va configurando una subjetividad emancipatoria para Latinoamérica, respecto a algunos modelos foráneos. El presente artículo se propone valorar los elementos constitutivos de la concepción de la Patria en José Martí, a través de algunos de sus textos más representativos. A su vez se aborda desde tres dimensiones posibles (Cuba, Nuestra América y el mundo).

La novedad del resultado radica en que se rastrea el enriquecimiento del término *Patria*, de manera transversal, a lo largo de toda su obra. De lo cual se pudo constatar que no se reduce a Cuba, sino que se enjuicia la evolución de la idea de *Patria* a lo largo del tiempo y en las tres dimensiones mencionadas. La precisión teórico conceptual de escritos medulares, donde el autor referido logra sintetizar ideas desplegadas en muchos artículos, crónicas y discursos; constituye un hallazgo relevante.

## Materiales y métodos

126

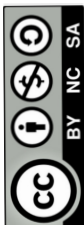
### Cuba lo tomó en sus brazos y le besó la frente

Desde fines del siglo XVIII hasta mediados del XIX, en Cuba se libró -desde los círculos culturales y pedagógicos- una fuerte contienda por la libertad. La batalla por la independencia del pensamiento sería la antesala de la revolución independentista comenzada en 1868. En Martí, al igual que en sus predecesores, la reflexión acerca de la patria ocuparía un lugar esencial.

Entre sus tempranas publicaciones patrióticas se encuentra el poema dramático *Abdala* (Martí, 1983). A través de la aparente y lejana Nubia se dirime el conflicto de Cuba. El joven se transfigura en los combatientes nubios. Es un participar velado frente a la imposibilidad real de combatir en la primera guerra de independencia (debido a su corta edad y residir lejos de la región de los acontecimientos). Expresaría que *el pueblo es la patria*, así como el dilema de todo su existir: patria versus familia, cuya solución define en el texto con un dramático desgarramiento. En este temprano escrito, ofrecerá un modelo ético para las madres cubanas, hijas de una madre mayor (Cuba).

En su prédica política futura se convertirá en una constante simbolizar las relaciones de la colectividad mediante lazos filiales, lo cual era muy común para la época. Por otro lado, sería en *Abdala* donde Martí defina por primera vez su comprensión acerca del amor a la patria. No lo consideraría solo como apego a una entidad geográfica sino basado en dos pilares: el odio invencible y el rencor eterno al opresor, así como, la memoria histórica (elemento indispensable en los procesos de identidad nacional).

Su amarga experiencia en el presidio departamental de La Habana (Medina, 2023), de hondo significado para su maduración personal y política, lo harán renunciar al odio y al rencor como elementos concomitantes al sentimiento patrio. Su testimonio, publicado- durante su estancia en España en 1871- estará matizado por un profundo humanismo que empalma (posiblemente) con los debates



que tenían lugar para entonces en Francia y España acerca de la patria y el patriotismo. Hasta esos momentos la exaltación de los valores nacionales se basaba en la contraposición a un poder foráneo. Ahora se potenciarían los aspectos referidos a la fragua interior de cada pueblo en cuanto a los recuerdos, las afecciones y el elemento intelectual.

La anterior idea aparece de manera explícita en el escrito martiano: *La República Española ante la Revolución Cubana* (Martí, 1991a). Propone un diálogo entre dos naciones con iguales derechos, dónde la independencia cubana se funda en la voluntad del pueblo como única fuente de legitimación. Mientras que la integridad nacional española (fundamento ideológico de su espacio colonial) era ya insostenible. A demostrar la falsedad de este concepto dedica la mitad del folleto.

La histórica debilidad de la burguesía española, puesta a prueba en los movimientos liberales ocurridos en la primera mitad del siglo XIX, unida a las limitaciones de la República de 1873; le hacen descartar la posibilidad del cambio de la política colonial del nuevo gobierno. El Apóstol cubano utiliza los propios postulados del liberalismo político enarbolados por los republicanos españoles para validar los ideales democráticos del pueblo cubano: *Y Cuba se levanta así, su plebiscito es su martirologio, su sufragio es su revolución*. Define los rasgos esenciales que configuran a la patria cubana: son sustanciales a ella la libertad por derecho propio, y una vida social presidida por la confluencia de la unidad de tradiciones, la comunidad de intereses y fines, así como el momento afectivo del amor y la esperanza:

Y no constituye la tierra eso que llaman integridad de la patria. Patria es algo más que opresión, algo más que terreno sin libertad y sin vida, algo más que derecho de posesión a la fuerza. Patria es comunidad de intereses, unidad de tradiciones, unidad de fines, fusión dulcísima y consoladora de amores y esperanzas (Martí, 1991a, p. 93).

Se puede afirmar hasta aquí que el ciclo temprano de la concepción patriótica martiana se cierra y al unísono comienza su madurez creativa, en la frontera discontinua de *La República Española ante la Revolución Cubana*. Sus experiencias de vida en varios países de Latinoamérica y Estados Unidos fortalecerán y ampliarán su visión acerca de la patria cubana. De la cual nunca ofrecerá una definición ontológica o metafísica, sino que la sitúa como resultado de la historia y las luchas de un pueblo para el cual ejercerá él mismo el liderazgo, a partir de la década del noventa del siglo XIX.

### La patria cubana: el discurso que nombra y al nombrar genera

A lo largo de toda su obra, José Martí ejerce la pedagogía social ya que se propone contribuir a la educación de los cubanos en el Deber Ser de la patria a través del *Poder Ser* y del *Hacer*. Lo más representativo de esa labor fundadora se puede encontrar en sus cartas, artículos de prensa, discursos y documentos de Partido Revolucionario Cubano (PRC). La patria en Martí (García, 1992) cuenta con diversas denominaciones, lo cual hace difícil la comprensión del tema, así como, los elementos componentes de su idea a lo largo de la vastedad de su escritura. Entre las más comunes, se encuentran: pueblo, país, Cuba, Isla, Tierra, República y Nación. Por otro lado, al asociarla con la familia, la naturaleza, las edificaciones, la casa, el taller, o el ser humano; se logra una gran efectividad del mensaje educativo y político pues admite receptores con una gran gama de posiciones sociales, generacionales y culturales.

En su prédica revolucionaria realiza Martí un repaso de la historia y la cultura cubanas y vuelve sobre las figuras (poetas, pensadores, guerreros) que contribuyeron con su obra y palabra a edificar la cu-

banía. Los sobrados ejemplos de heroicidad y virtud ocuparán un lugar especial. Cuatro aspectos destaca Martí como elementos que definen la trascendencia de la creación espiritual de la primera mitad del siglo XIX cubano: a) en lo literario, el uso de la sátira como recurso liberador y de reafirmación ética, b) desde el punto de vista cognoscitivo, el amor a la ciencia y al estudio de las leyes naturales, la tendencia hacia la polémica y la crítica como ejercicio del criterio, c) la vocación para barrer en las *artes intelectuales* con la filosofía y el derecho castizo, con la *ciencia de la momia* y el esnobismo científico, d) la institución de la variante cubana de la lengua castellana, como vehículo para la cristalización de una cultura de raíces propias, no solo porque desplazara al latín de la enseñanza sino por incluir términos populares y criollos en su acervo. Esas ideas serían acompañadas por el reconocimiento del Seminario de San Carlos y San Ambrosio como el principal recinto donde se libró la primera batalla por la independencia de Cuba: la batalla por la independencia del pensamiento.

También le sería recurrente escribir o discursar acerca de la epopeya independentista de 1868 (o Guerra de los Diez Años), resaltando su papel en el hermanamiento de amos y esclavos, negros y blancos, ricos y pobres; y la idea del sacrificio como purificación del Ser Nacional. Desde 1878 cuando aún era un desconocido comienza a recopilar información sobre la Guerra de los Diez Años, con el objetivo de estudiar los resultados prácticos de esa primera experiencia revolucionaria y la constitución de sus factores humanos, para conocer que se podía esperar o temer del porvenir. En la primera carta al general Máximo Gómez, le confesaba:

128 Escribo un libro y necesito saber que cargos principales pueden hacerse a Céspedes qué razones pueden darse en su defensa...las glorias no se deben enterrar sino sacar a la luz... De mi tal vez nadie le dé razón, Rafael María de Mendive fue mi padre: de la escuela fui a la cárcel y a un presidio, y a un destierro y a otro- aquí vivo muerto de vergüenza porque no peleó. Seré cronista ya que no puedo ser soldado (Martí, 1991b, p. 263).

La valoración sobre los desaciertos del primer intento por dar instituciones democráticas a Cuba, resulta de especial interés en la futura proyección martiana de la política, la guerra y la república:

... "Aquella década magnífica, llena de épicos arranques y necesarios extravíos, renace con sus héroes, con sus hombres desnudos, con sus astutos campesinos...ya las armas están probadas, y lo inútil se deshecha, y lo aprovechable se utiliza. Ya no se perderá el tiempo en ensayar, se empleará en vencer..." (Martí, 1991c, p. 184).

Con *Lectura en el Steck Hall*, Martí comenzará a cimentar la importancia del pasado histórico para el futuro de Cuba como nación independiente y democrática. Este hilo conductor se reitera en sucesivos discursos ante las emigraciones, en documentos del PRC y en el periódico Patria. Durante la preparación política y moral para la Guerra Necesaria (o guerra de 1895) no era suficiente el argumento de la tradición. Resultaba insoslayable potenciar la capacidad del pueblo como agente social para la fragua de la comunidad de intereses y la unidad de fines.

Desde 1892, en carta enviada a Máximo Gómez (Martí, 1991d) expresaría la necesidad de un instrumento político para el logro de la unidad de acción, basada en la conjunción de objetivos y móviles sociales que permitiera darle un carácter verdadero y durable a la nueva sociedad cubana: "... solo aspiro a que formado un cuerpo visible y apretado aparezcan unidos por un mismo deseo grave y juicioso de dar a Cuba libertad verdadera y durable..." (p. 169). Para ello se vale de la propaganda oportuna e infatigable y mediante un trabajo apostólico va logrando lo que parecía más difícil: la in-



tegración de todas las fuerzas patrióticas, proceso que catalogaba como *agonía de la edificación* (Martí, 1991e).

En esa labor unitaria esclarece que no se rebelaba el cubano contra el español padre sino contra el opresor. Hay por tanto un reconocimiento de la raíz hispana de la cultura cubana, la cuál no sería negada en la nueva república sino que tendría en ella su lugar el español honrado: "...jamás echaremos de nuestro lado, antes llamaremos con la voz honrada y los brazos de par en par abiertos, al hijo de España que nos ayude a reedificar el pueblo que sus compatriotas destruyen..." (Martí, 1991f, p. 231).

El papel y lugar de los afrodescendientes en la sociedad cubana (su incorporación real o exclusión) eran puntos esenciales del debate ideopolítico de la época. De alguna manera, el tema se entretrejea con la confrontación que se suscitaba en medios académicos y políticos de Europa y América acerca del posicionamiento de las "razas" en las naciones. El año 1882 parece haber sido uno de los momentos de mayor intensidad y polémica. Como tendencia se apreciaban dos posiciones: la que consideraba la necesidad de la pureza y homogeneidad racial de las naciones y la que desestimaba la consideración etnográfica en la constitución de las naciones modernas, dando por necesaria y legítima la mezcla "racial" y cultural.

El 11 de marzo de 1882 el filósofo francés Ernest Renán pronunciaría un discurso- en la universidad de La Sorbona- cuyo tema central sería el término nación y su vínculo con el componente racial (Renán, 1947). La importancia que le atribuye el Apóstol para el análisis de la problemática cubana, se evidencia en sus comentarios publicados en una crónica periodística:

No es la historia humana- decía Renán- un capítulo de Zoología. El hombre es un ser racional y moral. La libre voluntad está por encima de las sugerencias ruines del espíritu de raza...- ¡Oh! Ya alborean los tiempos en que no se erguirán, ni como amenazas ni como barreras las nacionalidades, y en que los hombres todos de la tierra, dados a amarse, sentirán en el pecho robusto la fruición benéfica, y el ennoblecimiento maravilloso, que vienen del viril amor humano... (Martí, 1991g, p. 449-450)

Dentro de la isla, los círculos conservadores se harían eco del mencionado discurso. La idea de que Cuba se consolidara como nacionalidad era sugerida por el Autonomismo a través del periódico autonomista *El Triunfo*. Siguiendo la autoridad de Renán, entendían la nación como factor cultural y político. En ese orden de cosas, la conformación futura de la Isla debía partir de la fusión de sus distintos componentes bajo la conducción de los sectores más "aptos", como exclusivos herederos del legado político y cultural del país. Portadores de una concepción de la educación de corte positivista, los autonomistas buscaban preparar a las "razas inferiores" para la moderna sociedad cubana, cuyo paradigma descansaba en Europa. Ideología racista que buscaba blanquear a Cuba a través de la inmigración europea y la prohibición de la entrada al país de "culturas atrasadas" como las asiáticas o las africanas.

La anterior visión política se entrecruza con las ideas del sociólogo norteamericano Guerrit Lausing, aparecidas en ese mismo mes de abril de 1882 en la revista neoyorquina *The Popular Science Monthly* y reproducidas por el órgano autonomista, por considerarlo "... un notable estudio sociológico sobre la inmigración china, en que encontramos expuestas y desarrolladas con extraordinaria lucidez y sólida erudición las mismas ideas que *El Triunfo* ha sentenciado siempre en este grave asunto y que consisten fundamentalmente en catalogar la necesidad de la homogeneidad racial y cultural..." (El Triunfo, 1882).

Se puede afirmar que el discurso autonomista era contradictorio y exclusivista al desechar el protagonismo popular. Respondía a la naciente burguesía criolla, quién se consideraba la conciencia crítica del proceso nacional. No obstante, la agudeza política de esta le haría reconocer a los afrodescendientes como parte de la realidad cubana y para contrarrestar ese “accidente” propondrían el blanqueamiento cultural.

En Martí, la modernización dimana de una concepción política radical y progresista, basada en el reconocimiento de la existencia de una cultura mestiza donde todos los factores etno-sociales debían ejercer el co-protagonismo. Por ello señala que uno de los problemas medulares a resolver en Cuba era el *acomodo de las razas*. Los textos martianos que lo abordan son numerosos y buena parte de ellos aparecen en la etapa de preparación de la nueva guerra, con el objetivo de eliminar tales prejuicios.

Según el criterio de Poey (1994) será en *Mi Raza* (Martí, 1991h) donde se sintetizan los temas abordados por Martí en trabajos anteriores, considerándose el más completo de sus textos dedicados a las relaciones interraciales.

El proyecto martiano sobre la patria- nación- contiene la solución revolucionaria al problema etno-cultural cubano y descansa en los siguientes argumentos: (a) Los derechos del hombre no dimanan de su pertenencia a una u otra “raza”. (b) La palabra de hombre encierra de por sí todos los derechos. (c) No hay superioridad de “razas”. (d) La insistencia en Cuba en las diferencias “raciales” dificulta la realización pública y la individual en un pueblo inmerso en un proceso de acercamiento y búsqueda de una vida común. (e) La categoría de hombre es superior a la de blanco, negro y mulato. (f) La categoría de cubano (hombre de Cuba) es superior a la de blanco, negro y mulato.

En el enfrentamiento al consabido temor racial, el Apóstol usa un duro calificativo: ¡*Mienten!*, los que no reconocen en la “raza negra” las cualidades inherentes a la especie humana: la generosidad, la virtud y la capacidad de desbordar las barreras de los hábitos y las costumbres inculcados por aquellos que él llama *Manejadores de hombres* (Martí, 1991i).

Martí elabora en el contexto económico y social cubano de fines del siglo XIX, una concepción autóctona y radical acerca de los derechos de los seres humanos, rechazando todos los tipos de racismo. Considera como la vía más acertada la proclamación de la identidad espiritual de todas ellas, por encima de los valores que supuestamente pudieran brindar superioridad. Aunque utiliza el término de raza porque era común en su época, vacía de contenido el concepto a partir de la explicación que brinda de la no existencia de diferencias entre los seres humanos debido al origen étnico. Tal como hemos explicado, eso resultaba muy revolucionario en los debates que acontecían en ese momento.

Tampoco era partidario del trato paternalista o de caridad que en muchos casos pretendía aliviar el estatus de inferioridad. Cuba no debía entrar a la modernidad con un país estancado y dividido por criterios raciales. El acceso masivo a la educación y la cultura ejercidos desde un espíritu democrático y justo, debían contribuir a la plenitud de la condición humana. Por ello declara como principio de la futura política republicana: En Cuba no habrá nunca guerra de razas. La República no se puede volver atrás (Martí, 1991h).

En el plano ético refrenda la aspiración de que los hombres verdaderos (sin importar el color de su piel) debían tratarse con lealtad y ternura por el orgullo de la tierra común donde nacieron. El proceso de mestizaje y cristalización de los elementos vivos de la patria más que un proceso espontáneo,

debía erigirse en una opción natural, pero a la vez voluntaria e indetenible; caracterizada por su complejidad y condicionada por factores socioeconómicos, psicológicos e históricos.

La estrategia política martiana parte de la conjunción de todos los sectores afectados por el colonialismo español, donde las contradicciones clasistas o de otro tipo ocupaban un lugar secundario. La idea del equilibrio social contaba para entonces con un primer ensayo: el proceso de la vida en las emigraciones, en el compromiso de la mayoría de sus miembros con la independencia, en la capacidad de anteponer el interés nacional por encima de los intereses sectoriales o clasistas. La comunidad de intereses, factor esencial para las urgencias de la Cuba del momento, tomaba cuerpo en el Partido Revolucionario Cubano (PRC).

Martí no desestima la existencia de fuerzas sociales opuestas al equilibrio social que emanaban de los conflictos entre patronos y obreros de la emigración cubana (solo que hurgar en ellas y potenciarlas ponía en peligro la unidad para el logro de la independencia). La complejidad del cambio político exigía que: "...hay que deponer mucho, que atar mucho...que echar pie en tierra con la patria revuelta alzando por el cuello a los pecadores..." (Martí, 1991j; p. 140). Mas no resultaba imposible "...fundar en el ejercicio franco y cordial de las capacidades legítimas del hombre, un pueblo nuevo y de sincera democracia capaz de vencer...los peligros de la libertad repentina en una sociedad compuesta para la esclavitud..." (Martí, 1978, p. 3).

El discurso *Con todos y para el bien de todos* (Martí, 1991e) pronunciado en un momento crucial del movimiento revolucionario, resulta abarcador y a la vez excluyente para aquellos que no lograran superar en breve tiempo el miedo a las tribulaciones de la guerra, al afrodescendiente, al español honrado; así como para los que simpatizaban con la *nieve extranjera* (anexionistas). El abrazo era para los que sabían amar a Cuba. Existe en el discurso un constante definir de lo nuestro: nuestras cabezas, nuestro país, nuestro entusiasmo, nuestra fe y esperanza; así como la pasión por la equidad, el derecho, el hábito de trabajo y la fuerza de idea y acción.

El pueblo cubano calificado por el autor como pueblo mixto, sustancia misma de la obra política, era más avanzado por su composición heterogénea y peculiar formación, que la nación española lastrada por rezagos feudales. Su conformación a partir de disímiles individualidades lo hacían ser una masa de esperanzas y dolores, donde el latir humano no cesaba nunca:

"Existen entre nosotros todos los defectos y las emulaciones todas que pudieran comprometer las más enérgicas virtudes y las conquistas más grandiosas... No por ser cubano se liberta el hombre de las flaquezas de la humanidad, ni por ser cubano las agrava". (Martí, 1991k, p.255).

El patriotismo como actitud voluntaria, que sitúa el interés individual al servicio del interés público, era parte consustancial de la concepción moderna del Estado (aportada por la Ilustración y el pensamiento político y filosófico de la primera mitad del siglo XIX europeo). La raigal cubana que abrió el camino a la conciencia nacional desde un paradigma emancipador (que injertaba el mundo a partir de las necesidades de su propia cultura) inaugura una lectura más abierta al interpretar el patriotismo como interés general en la prosperidad del país y de todos sus hijos. Para Martí, el patriotismo es una virtud esencial a partir de la cual todas las virtudes son posibles. Encarna responsabilidades como el servicio sencillo y natural que no espera ninguna gratificación material y que se basa en el ejercicio franco y libre de la opinión

El texto de Ramón Elices Montes (1885) *El patriotismo español. Apuntes para un libro*. Recordando las

glorias patrias, como indica su título, sistematizaba la visión española acerca del término: "... a la elocuente voz del patriotismo no hay un corazón español que no lata de alegría, de emoción o de sentimiento...no hay un pecho español que deje de contestar, ora de la inmolación de las más puras afecciones..." (p. 232). Resulta evidente la coincidencia de términos entre el dirigente independentista cubano y el intelectual español. Sin embargo, la significación para dos identidades políticamente excluyentes determina que, para el cubano el ejercicio del deber patriótico conllevaba la quebradura de la integridad nacional española, por la que el ciudadano español estaría dispuesto a dar la vida.

Acerca de la patria cubana, en las bases del PRC se expresa el objetivo de: "... fundar en Cuba por una guerra de espíritu y métodos republicanos, una nación capaz de asegurar la dicha durable de sus hijos y de cumplir, en la vida histórica del continente, los deberes difíciles que su situación geográfica le señala..." (Martí, 1991, p. 280). En otros documentos del mencionado partido, es definida como un edificio complicado y riesgoso, cuyo primer acto fue la guerra de 1868. Mientras que, en el Manifiesto de Montecristi o programa de la revolución, el análisis gira en torno a la *nación cubana* (Martí, 1991m).

En resumen, se puede afirmar que durante las décadas del 70 y el 80 del siglo XIX los términos rectores de la prédica martiana serán la patria y el patriotismo. Es significativo que entre 1892 y 1895 en los documentos del PRC y en los artículos de prensa; aparezca con frecuencia- junto al empleo del término patria, el de nación. Por otro lado, es casi inexistente en su prédica la palabra nacionalismo. Sin desconocer la racionalidad contenida en la concepción de la patria, el Héroe Nacional de Cuba la configura como expresión de la psicología cotidiana, como sistema de valores y aspiraciones de los sectores populares. Mientras que la nación cubana refrendaría a la patria mediante sus instituciones republicanas.

132

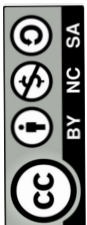
### Nuestra América: los pueblos que no se conocen han de darse prisa para conocerse

La dimensión de la patria, expresada en las cualidades del cubano de la Isla y del emigrado como compromiso juicioso con la independencia nacional, incluyen el vínculo continental y universal en la solución del problema cubano. En sus escritos se manifiesta un entretejido maravilloso entre estos tres escenarios en los cuales se despliega.

La peregrinación martiana por diferentes países del continente latinoamericano lo pondrían en contacto con realidades para él desconocidas. Ya desde *El Presidio Político en Cuba* aparece la primera referencia sobre América Latina donde recrea con sentido literario los brutales métodos de la colonización y el proceso independentista (Medina, 2023).

Será durante su estancia en México (1875-1877) donde se produce el primer encuentro con la realidad continental. Allí aprecia como la mayoritaria población indígena se encontraba excluida de la vida nacional, de lo cual señalaría que de aquella absorción cruenta algo quedaría de la vencida "raza": el espíritu que resiste siempre al acero, al hierro y al fuego (Martí, 1991n). Aprovecha la oportunidad para conocer los centros de la cultura Maya de Yucatán, aficionándose a la arqueología. A partir de su estancia mexicana se sentiría apasionado por las culturas originarias del continente, pasión recogida en diversos escritos.

El cubano conoce la historia de la nación azteca, palpa los trastornos y dolores de su realidad y tiene el privilegio de ser testigo de la política liberal, así como de los conflictos fronterizos con los Estados Unidos de América (EUA), todo lo cual refleja en su intensa labor intelectual y periodística. En la Revista Universal utiliza por primera vez en su obra, el término *Nuestra América*. Tras el golpe porfirista



al ser objeto de censura, declara una máxima de su vida: *la conciencia es la ciudadanía del universo* (Martí, 2016).

Las experiencias en [Guatemala \(1877\)](#) constituyen un momento medular para su comprensión adelantada de lo que se conocería después como identidad latinoamericana, así expresaría: "Interrumpida por la conquista la obra natural y majestuosa de la civilización americana, se creó con el advenimiento de los europeos un pueblo extraño, no español, porque la savia nueva rechaza el cuerpo viejo; no indígena, porque ha sufrido la injerencia de una civilización devastadora, dos palabras, que siendo un antagonismo constituyen un proceso; se creó un pueblo mestizo en la forma que, con la reconquista de la libertad desenvuelve y restaura su alma propia. Es una verdad extraordinaria: el gran espíritu universal tiene una faz particular en cada continente" (Martí, 1991o, p. 99).

En la idea anterior, llaman la atención dos elementos que serán piedra angular en los estudios identitarios del siglo XX: concebir la existencia de procesos de aculturación/ transculturación que en su devenir gestarían -a manera de bucle- pueblos nuevos, portadores - en resistencia- de los elementos culturales originarios, mezclados con otros de las culturas europeas dominantes.

En su escala venezolana (1881) tendrá la oportunidad de adquirir experiencias que nutran su articulación del tema cubano con el continental. Pretende vertebrar a través de la creación de la *Revista Venezolana* a todos aquellos dispuestos a unir esfuerzos para erigir una América nueva y sólida. La revista tenía entre sus principales objetivos: contar las glorias de nuestros pueblos, celebrar el mérito de sus hombres más ilustres, desempolvar la historia, convertirse en un proyecto de estudio y asimilación de lo nuestro, frente a la europeización sufrida por Venezuela en la época de Guzmán Blanco. Solo se lograron publicar dos números.

En México había planteado que rotos los lazos coloniales faltaban las formas de expresión propias. En Venezuela, precisaría que este proceso de liberación sería por la vía patriótica. Aparece así por primera vez en sus escritos el lugar de la independencia de Cuba en el concierto latinoamericano; visto como una comunidad de destinos donde la solución inconclusa de América tocaría a las puertas de los problemas cubanos, de cuya solución dependería la continental.

La estancia del joven revolucionario en los EUA durante 15 años (hasta 1895)- especialmente en la cosmopolita ciudad de Nueva York- le acercarán sobremanera a una sociedad que vivía el esplendor del inusitado auge industrial. La meca del capitalismo de la época comenzaba a revelarse, a los ojos de su crítica juiciosa, con toda su naturaleza inhumana y alienante para adquirir formas definidas en sus crónicas americanas. A su vez es capaz de reconocer lo positivo de ese país. No solo escribe el cubano sobre la política estadounidense, también realiza numerosas crónicas donde exaltaba las costumbres populares, a los escritores y filósofos estadounidenses. También reportaba para diversos periódicos de la época, los avances científicos y tecnológicos sorprendentes para la época

En el año 1889 demuestra en sus escritos que la primera conferencia panamericana convocada por EUA no constituía una casualidad, sino la articulación de una tradición rapaz que le venía desde sus orígenes como nación. Educados en la ideología de que su posición privilegiada en el continente americano le venía dada como destino. Sin embargo, la simpatía por las naciones libres -apuntaría Martí- dura hasta que hacen traición a la libertad o ponen en riesgo la de Nuestra América (Martí, 1991. p).

Desde mediados del siglo XIX se venía produciendo en América Latina un replanteo conceptual acerca

de la pervivencia de la colonia en las repúblicas. Los más destacados representantes del liberalismo latinoamericano expresaban que la independencia solo sería verdadera cuando estuviera acompañada de la soberanía política y espiritual. No obstante, estos planteamientos se sustentaban en la convicción de que al ser Hispanoamérica parte natural de Europa debía incorporarse a su proceso de modernización, así como, al vertiginoso despegue económico de EUA.

La superación de esas concepciones aparece en la sistematización de las ideas martianas acerca de la patria latinoamericana, sintetizadas en su ensayo *Nuestra América* (Martí, 1991q) donde la noción de patria latinoamericana se enuncia en la comunidad de intereses y la unidad de tradiciones, aspiración que no había tenido lugar en la consustancialidad de los seres humanos de esta parte del mundo. El hombre y su universo alienado tomarán cuerpo en las siguientes figuraciones de la vida:

(a) *El aldeano vanidoso*. Descrito como el falso patriota. Carente de utilidad pública. Enfermo de ambiciones políticas y financieras. Sustentador de los modos de autorreconocimiento ficticios. (b) *Los sietemesinos*. Especie de colonizados culturales que no tienen fe en su tierra y se la niegan a los demás. Los que sienten vergüenza de su origen humilde y pretenden negar la cimiento de los pueblos originarios. (c) *Los soberbios*. Para quiénes la tierra fue hecha para servirles de pedestal y no de ara. Especie de verbosos que aspiran a trasplantar formas de gobierno ajenas a nuestras realidades y rigen el país con leyes importadas. (d) *Los pedantes vencidos, los letrados artificiales y los pensadores canijos* o de lámparas junto al *criollo exótico*; cierran el cuadro de los sujetos sociales portadores de los factores disgregantes de la patria nuestroamericana. Incapaces de percibir el peligro derivado de las pretensiones geopolíticas de la otra América.

134

La visión martiana de la modernidad atrofiada de América Latina se rehacía con la percepción de sectores sociales excluidos, a los cuales llama de manera metafórica: el *indio mudo*, el *negro oteado*, el *campesino creador*. Para él la salvación descansaba en el protagonismo de esos sectores excluidos al desdoblarse en: (a) *El hombre natural*. No es el ser humano en su estado de naturaleza sino aquel que luego de reconocer sus necesidades auténticas asume y valora -de manera positiva- la heterogeneidad de sus orígenes culturales. Con independencia del color de su piel, es portador de un sentido de pertenencia a su mundo y a su tiempo. (b) *Los políticos nacionales*. Aquellos que han aprendido a gobernar conociendo los elementos con los cuales está hecho su país., auxiliados por métodos e instituciones nacidos de esas necesidades. (c) *El mestizo autóctono*. Se ha reencontrado con la magnitud y riqueza de sus identidades y otredades para derribar la injusticia acumulada de los libros. Representa el deber ser de los proyectos modernizadores nacionales.

Las mencionadas categorías debían encarnar en los estadistas, trabajadores, economistas, oradores, dramaturgos; en fin: en los nuevos habitantes de Latinoamérica. También hace una mención especial a los pueblos originarios, con la necesidad de preservar sus culturas y tradiciones como sabia protagónica de la nueva Latinoamérica. Los mismos se integrarían de manera natural a la verdadera emancipación.

La autoctonía y universalidad son desplegadas por el autor en todas las esferas de la vida latinoamericana: en las formas de gobierno, en la política, cultura y educación. Nuestra América tiene un contenido definido: del Río Bravo a la Patagonia. Los límites geográficos en este caso permiten nombrar una realidad cultural y política. La otra: la que no es nuestra, era el resultado de intereses geoestratégicos de las élites estadounidenses.

A las reflexiones martianas de la continentalidad americana, le habían precedido los proyectos de Bolívar y San Martín, surgidos al calor de las contiendas emancipatorias de la primera mitad del siglo



XIX. Inspirados en el enciclopedismo y con una base popular no habían logrado concretarse, en una realidad balcanizada por los lastres pre nacionales de la época colonial (incompatibles con el sueño de lograr una estructura institucional y política única). Para el escritor de *Nuestra América*, se trataba de unir el alma continental en la concertación política, lazos culturales y comunión económica. Una especie de internacionalismo continental que conllevara al respeto de cada patria hermana.

El escrito martiano *Nuestra América*, además de constituir un programa político para la segunda independencia de América, constituye una de las piezas literarias más bellas que se hayan escrito de este lado del mundo, por su exquisito lenguaje y colorido, así como por la utilización de símbolos y metáforas.

### Patria es humanidad

El pensamiento moderno sustenta las nuevas realidades de la economía capitalista a través del humanismo universal o cosmopolitismo, que en las lenguas latinas se desarrolla a partir del Renacimiento. En un primer momento el término *cosmopolita* (ciudadano del universo) no es percibido como antónimo de patriota. Esta vertiente progresista se puede encontrar en el pensador francés del siglo XVI Guillaume Postel, así como en la filosofía política de Montesquieu y Rousseau (Aramayo et al., 1996).

Posteriormente se daría al cosmopolitismo un sentido cómodo y pragmático (Cattafi, 2014). La patria, no como el lugar donde se ha nacido, sino como el lugar donde se está bien; idea que se iría generalizando en el siglo XIX. Por otro lado, el pensamiento europeo- como tendencia- solo veía los derechos humanos en el viejo continente, sin tener en cuenta las realidades coloniales. Un humanista como Ernest Renán opinaba que la regeneración de las razas inferiores (habitantes de los países colonizados) debía ser asumido por las razas superiores (metrópolis europeas) con el objetivo de darle un orden providencial a la humanidad.

Según el criterio de Salomón (1986) fue el significado generoso y altruista del término cosmopolitismo el que pasa a la ilustración española e hispanoamericana. En Cuba asume una connotación mediada por la búsqueda de una patria independiente de España. Así lo sentía José de la Luz y Caballero, cuando expresaba: "...el filósofo como que es tolerante, será cosmopolita; pero ante todo debe ser patriota..." (de la Luz, 1981, p.72), "...¿Qué se necesita más para el país, para la humanidad? ¿A veces no se llenará mejor el interés de esta empezando por llenar el de la patria, sin que en ello reine egoísmo, antes amor universal?" (de La Luz, 1981, p.108).

La síntesis de la idea martiana sobre la patria se concretaría en tres proyectos que confluyen: la independencia de Cuba y las Antillas, la segunda independencia de América y el equilibrio del mundo. Este último se dirime en la solución al problema cubano, en él patria y humanidad toman cuerpo, así el patriota cubano afirmarí: "...los cubanos reconocen el deber urgente que les imponen para con el mundo su posición geográfica y la hora presente de la gestación universal...Nada piden los cubanos al mundo, sino el conocimiento y respeto de sus sacrificios, y dan al universo su sangre..." (Martí, 1991r, p. 153).

La época moderna se encontraba abocada a una nueva etapa y Martí aprecia el encontronazo de las potencias europeas y los EUA por el control del hemisferio occidental. Según su criterio, lograr las múltiples influencias sin el predominio de ninguno de los factores en conflicto constituía un servicio ineludible. La doctrina de Martí -según Lamore (1990)- se inscribe dentro de la coexistencia de los orgullos nacionales y las utopías cosmopolitas.

En el criterio de la autora del presente artículo, Martí logra explicar el naciente antagonismo que entrado el siglo XX se volvería abismal:

Cada cual se ha de poner en la obra del mundo, a lo que tiene más cerca, no porque lo suyo sea, por ser suyo superior a lo ajeno...sino porque el influjo del hombre se ejerce mejor y más naturalmente en aquello que conoce...y ese repartimiento de la obra humana, y no más, es el verdadero e inexpugnable concepto de patria... patria es humanidad, es aquella porción de la humanidad que vemos más cerca, y en qué nos tocó nacer... (Martí, 1991s, p.468).

En plena madurez y en viaje hacia Cuba, Martí expresaría la idea de que en su época no era común la real comprensión de la relación entre lo nacional y lo universal: "... Escasos como los montes, son los hombres que saben mirar desde ellos, y sienten con entrañas de nación, o de humanidad..." (Martí, 1991t, p. 111)

Después de años de intensa labor política, alejado del contacto físico con su patria, su llegada a Cuba (abril, 1895) como líder máximo y combatiente de la nueva epopeya independentista, le produce el descubrimiento de la naturaleza que solo conocía mediante las poesías de José María Heredia y los poetas de la guerra. En su Diario de Campaña se respira el deslumbramiento y el goce del soldado que protagoniza la vida guerrillera, confundiendo con el monte, la flora y la fauna; que son recreadas con un alto sentido de cubanidad. Como quien siente que la labor humana se ejerce mejor y más naturalmente en aquello que conoce:

El sol brilla sobre la lluvia fresca: las naranjas cuelgan de sus árboles ligeros: yerba alta cubre el suelo húmedo: delgados troncos blancos cortan, salteados, de la raíz al cielo azul, la selva verde, se trenza a los arbustos delicados el bejuco, a espiral de aros iguales, como de mano de hombre, caen a tierra de lo alto, meciéndose al aire, los cupeyes: de un curujey, prendido a un jobo, bebo el agua clara: chirrían, en pleno sol los grillos ... (Martí, 1991u, p. 227).

136

### Reflexiones finales

En la visión martiana de la patria concomitan dos niveles esenciales: la sensibilidad popular que magnifica lo heroico (el sentido de pertenencia a una comunidad) y la creación fecunda, reflexiva que discurre como aprehensión juiciosa o forma ideológica que sella un compromiso social. Estas ideas se van configurando en el transcurso de su experiencia de vida y estarían orientadas a cambiar el estatus dependiente de Cuba. No solo en lo político, también hay en él una obra de pedagogía social (que incluye lo cultural y lo educativo para el nacimiento de pueblos nuevos y de sincera democracia).

En su obra existen tres momentos fundamentales de síntesis y recomposición conceptual acerca de la Patria, los cuales se concretan en los siguientes trabajos: *La República Española ante la Revolución Cubana* (1873), *Nuestra América* (1891) y *la Revista Literaria Dominicense* (1895), pero que son fundamentados y ampliados en disímiles textos (cartas, crónicas, discursos, ensayos; entre otras formas literarias).

La obra martiana recompone la realidad existente basándose en la comprensión de los acontecimientos continentales y los imperativos de fines del siglo XIX, concibiendo la Patria como comunidad de objetivos y móviles sociales al conformarse con y para los oprimidos, por lo cual estaría indisolublemente ligada al término de pueblo.

La concepción universal de José Martí alcanza su máxima expresión humanista y solidaria al definir la Patria como Humanidad, todo lo opuesto al nacionalismo estrecho que declara la superioridad étnica



y cultural de ciertos grupos o naciones sobre otros. Su idea no perseguía dividir a los cubanos del resto del mundo, sino que es portadora del ideal emancipatorio del ser humano, que para otros pensadores como Ernest Renán era solo válido para los habitantes del viejo continente.

El Apóstol de Cuba es representante de una vocación cosmopolita: práctica y revolucionaria, alejada de las abstracciones innecesarias y los moldes ajenos porque se afincan en la autoctonía. A su vez subvierte el instrumental terminológico del pensamiento español y francés acerca de la patria, el patriotismo y la nación; a partir de una postura descolonizada que le imprime un contenido peculiar, portador de un profundo y progresista radicalismo que trasciende más allá de su época y llega a la actualidad.

En el ensayo *Nuestra América*, deja abierta la posibilidad de transformación, a través de actitudes creativas y creadoras de los hijos (as) de las tierras latinoamericanas, convencido de la naturaleza compleja de los cambios sociales.

**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 hemos empleado Inteligencia Artificial en su elaboración.

### Referencias

Aramayo, R., Muguerza, J. y Roldán, C. (1996). *La paz y el ideal cosmopolita de la Ilustración*. Editorial Tecnos SA. [https://www.academia.edu/6166931/La\\_paz\\_y\\_el\\_ideal\\_cosmopolita\\_de\\_la\\_Ilustracion](https://www.academia.edu/6166931/La_paz_y_el_ideal_cosmopolita_de_la_Ilustracion)

Cattafi, C. (2014). Las acepciones del término cosmopolitismo: una aportación a la taxonomía de Kleingeld. *Confines de Relaciones Internacionales y Ciencia Política*, 10 (19), 9-33. <https://confines.tec.mx/index.php/confines/article/view/243/190>

De la Luz, J. (1981). *Selección de textos*. La Habana: Ciencias Sociales, 72-108.

Elices, R. (1885). *El patriotismo español. Apuntes para un libro. Recordando las glorias patrias*. Imprenta de la Viuda. (Consultado original, por la autora de este artículo, en mayo de 1998. Biblioteca de la antigua Sociedad Cubana de Amigos del País (Instituto de Literatura y Lingüística de Cuba).

El Triunfo, 9 de mayo de 1882. (Consultado original, por la autora de este artículo, en mayo de 1998. Biblioteca de la antigua Sociedad Cubana de Amigos del País (Instituto de Literatura y Lingüística de Cuba).

García, J. (1992). Metáforas de José Martí sobre la patria cubana. *Revista Islas*, 103 (septiembre-diciembre), pp.18-41.

Lamore, J. (1990). *La idea de Patria en José Martí (1869- 1889)*. Anuario del Centro de Estudios Marianos, 13, p. 258.

Martí, J. (1978). Bases del Partido Revolucionario Cubano. En *El Partido Revolucionario y la Guerra*. La Habana: Ciencias Sociales.

Martí, J. (1983). Abdala. En *Obras completas: Tomo I*. Edición Crítica, (pp.25-39). La Habana: Centro de Estudios Marianos

Martí, J. (1991a). La República Española ante la Revolución Cubana. En *Obras completas: Tomo 1*, (pp. 89-98). La Habana: Ciencias Sociales.

Martí, J. (1991b). Carta al General Máximo Gómez Báez, 1878. En *Obras completas: Tomo 20*, (p. 263).

La Habana: Ciencias Sociales.

Martí, J. (1991c). Lectura en Steck Hall, 24 de enero de 1880. En *Obras completas: Tomo 4*, (pp.183-214). La Habana: Ciencias Sociales.

Martí, J. (1991d). Carta al General Máximo Gómez Báez, 20 de julio de 1892. En *Obras completas: Tomo 1*, (p. 69). La Habana: Ciencias Sociales.

Martí, J. (1991e). Discurso en el Liceo Cubano, Tampa, 26 de noviembre de 1891. En *Obras completas: Tomo 4*, (p. 269). La Habana: Ciencias Sociales.

Martí, J. (1991f). Discurso en conmemoración del 10 de octubre de 1868, en Masonic Temple, Nueva York, 10 de octubre de 1888. En *Obras completas: Tomo 4*, (p. 231). La Habana: Ciencias Sociales.

Martí, J. (1991g). Meses Alegres, La Opinión Nacional, 1 de abril de 1882. En *Obras completas: Tomo 14*, (pp.449-450). La Habana: Ciencias Sociales.

Martí, J. (1991h). Mi Raza, Patria, 16 de abril de 1893. En *Obras completas: Tomo 2*, (pp. 299-300). La Habana: Ciencias Sociales.

Martí, J. (1991i). Discurso en el Liceo Cubano, 26 de noviembre de 1891. En *Obras completas: Tomo 14*, (pp.270-277). La Habana: Ciencias Sociales.

Martí, J. (1991j). El tercer Año del Partido Revolucionario Cubano. En *Obras completas: Tomo 3*, (p.140). La Habana: Ciencias Sociales.

**138** Martí, J. (1991k). Vengo a darte Patria Puerto Rico y Cuba. En *Obras completas: Tomo 2*, (p.255). La Habana: Ciencias Sociales.

Martí, J. (1991l). Bases del Partido Revolucionario Cubano. En *Obras completas: Tomo 1*, (pp.279-281). La Habana: Ciencias Sociales.

Martí, J. (1991m). Manifiesto de Montecristi. En *Obras completas: Tomo 4*, (pp.93-105). La Habana: Ciencias Sociales.

Martí, J. (1991n). Apuntes Varios. En *Obras completas: Tomo 19*, (pp.437-447). La Habana: Ciencias Sociales.

Martí, J. (1991o). Los códigos nuevos. En *Obras completas: Tomo 7*, (p. 99). La Habana: Ciencias Sociales.

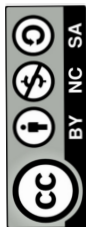
Martí, J. (1991p). Congreso Internacional de Washington, La Nación de Buenos Aires, 19 de diciembre de 1889. En *Obras completas: Tomo 6*, (pp.46-54). La Habana: Ciencias Sociales.

Martí, J. (1991q). Nuestra América, El Partido Liberal, México, 30 enero de 1891. En *Obras completas: Tomo 6*, (pp.15-23). La Habana: Ciencias Sociales.

Martí, J. (1991r). Al New York Herald, 2 de mayo de 1895. En *Obras completas: Tomo 4*, (p.). La Habana: Ciencias Sociales.

Martí, J. (1991s). La Revista Literaria Dominicana, Patria, 26 de enero de 1895. En *Obras completas: Tomo 5*, (p. 468). La Habana: Ciencias Sociales.

Martí, J. (1991t). Carta a Federico Henríquez y Carvajal, 25 de marzo de 1895. En *Obras completas: Tomo 4*, (p.111). La Habana: Ciencias Sociales.



- Martí, J. (1991u). Diario de Campaña. En *Obras completas: Tomo 19*, (pp. 213-247). La Habana: Ciencias Sociales.
- Martí, J. (2016). Extranjero. En *Obras completas: Tomo 1*. Edición Crítica, La Habana: Ciencias Sociales.
- Medina Borges, R.M. (2023). La obra de un pedagogo social: José Martí y el Presidio Político en Cuba. Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica*, 21 (29), 91-101. <https://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/2480>
- Poey, D. (1994). *Mi Raza un siglo después*. Anuario del Centro de Estudios Martianos, 17, 81-93.
- Renán, E. (1947). *¿Qué es una nación?* Elevación.
- Salomón, N. (1986). Cosmopolitismo e Internacionalismo (desde 1880 hasta 1940). En *América en sus ideas*. México: UNESCO, 172-200.

**Fecha de recepción del artículo:** 2 de marzo de 2026  
**Fecha de aceptación del artículo:** 27 de marzo de 2026  
**Fecha de aprobación para maquetación:** 30 de marzo de 2026  
**Fecha de publicación:** 30 de junio de 2026

---

### Notas sobre la autora

\* Rosa María Medina Borge es Doctora en Ciencias Pedagógicas, Universidad Pedagógica Enrique José Varona (La Habana, Cuba). Postdoctora en Ciencias Sociales, niñeces 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: rosamedina2002@gmail.com.



# La voz docente en la educación rural: acomodación del habla y alfabetización como mediaciones de calidad educativa\*

## The teaching voice in rural key: speech accommodation and literacy as mediations of educational quality



Alba Lucía Barajas-Lizcano\*\*

Institución Aguada de Ceferino municipio de Girón, Departamento Santander, Colombia.



Adrián Filiberto Contreras-Colmenares\*\*

Profesor Emérito de la Universidad de Los Andes-Táchira / Venezuela.

### Resumen

La educación rural en Colombia está matizada por brechas desiguales significativas respecto a la urbana. Se exigen logros equitativos que trasciendan limitaciones contextuales. Un elemento determinante es el discurso docente en la enseñanza de la lectura y la escritura. El objetivo fue examinar cómo los docentes rurales interpretan y adaptan los referentes de calidad del Ministerio de Educación Nacional mediante estrategias comunicativas ajustadas al entorno sociolingüístico. Metodológicamente, se empleó una investigación documental y de campo bajo el método etnográfico, con siete (07) informantes clave. Los hallazgos permiten aseverar que, la capacidad del docente para adaptar el lenguaje y las metodologías a la realidad cultural, es vital para el aprendizaje significativo. Se concluye que el discurso del docente rural, al integrar y acomodar el habla, constituye la estrategia fundamental para que los referentes de calidad sean internalizados y aplicados, durante las prácticas pedagógicas y las transforma en pertinentes y enriquecedoras.

**Palabras clave:** educación rural, alfabetización, mediación, sociolingüística, calidad educativa.

### Abstract

Rural education in Colombia is characterized by significant unequal gaps compared to urban education. Equitable achievements that transcend contextual limitations are required. A determining element is the teacher's discourse in the teaching of reading and writing. The objective was to examine how rural teachers interpret and adapt the quality standards of the Ministry of National Education through communicative strategies adjusted to the sociolinguistic environment. Methodologically, documentary and field research was employed under the ethnographic method, with seven (07) key informants. The findings assert that the teacher's capacity to adapt language and methodologies to cultural reality is vital for meaningful learning. It is concluded that rural teachers' discourse, by integrating and accommodating speech, constitutes the fundamental strategy for quality standards to be internalized and applied during pedagogical practices, transforming them into pertinent and enriching processes.

**Keywords:** rural education, literacy, mediation, sociolinguistics, educational quality.

\* Este artículo es un segundo avance de la investigación: "*Estrategias didácticas de la lectura y de escritura: un estudio Interpretativo de las prácticas de enseñanzas instituciones escolares del sector rural del municipio de Rionegro (Santander-Colombia)*", desarrollada durante el año 2023.

**Cómo citar este artículo (APA):** Barajas-Lizcano, A. L. y Contreareas-Colmenares, A. F. (2026). La voz docente en la educación rural: acomodación del habla y alfabetización como mediaciones de calidad educativa. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 7(14), 141-163. <https://doi.org/10.59654/ha03ym86>



## Introducción

El presente discurso escritural está orientado a examinar cómo los docentes rurales interpretan, adaptan e implementan los referentes de calidad del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2006) en sus procesos de alfabetización, mediante estrategias comunicativas ajustadas al contexto sociolingüístico, desde una perspectiva crítica apoyada en la teoría de la acomodación del habla y el enfoque sociocultural. Específicamente en lo que atañe a la lectura y la escritura, que utilizan los maestros, que laboran en los espacios rurales. Como se ha podido tener en cuenta, en la literatura se ha descrito la existencia de una brecha en la calidad educativa en relación con la acción docente que se desarrolla en el medio urbano. Por tanto, es esencial comprender las dificultades que afrontan los docentes que realizan su actividad pedagógica en el medio rural. Asimismo, se ha de entender cómo interpretan y adaptan, en su práctica pedagógica, los referentes de calidad educativa, propuestos por el MEN (2006). Y dentro de ellos, específicamente, los que están referidos a los estándares básicos de competencias del lenguaje.

Es necesario, tomar en consideración que la formación básica que los docentes han recibido, a través de las universidades, muchas veces, tiene incidencia en cómo afrontar la práctica pedagógica, en lo que concierne a la enseñanza de la lectura y la escritura. Debe decirse que hay diferencias notables cuando son educadores que tienen su componente pedagógico, como maestros de educación primaria, respecto de aquellos que son incorporados al ejercicio docente, pero que tienen profesiones no docentes. De ahí que aparecen diferencias notorias, según sea la formación previa y específica recibida por quienes ejercen la labor docente.

142

Así pues, es menester tener claridad en cuanto al conocimiento que poseen los docentes rurales sobre los referentes de calidad en la enseñanza de la lectura y la escritura. En cuanto su quehacer, el docente rural manifiesta las huellas de su formación profesional, tanto sus propias concepciones sobre el proceso de enseñanza. Sin embargo, se evidencian contradicciones entre esos saberes teóricos y las creencias personales que guían su enseñanza. Esta situación se agrava debido a que algunos docentes del sector rural son asignados a instituciones de multigrado sin conocer acerca de las exigencias de los referentes de calidad, puesto que las universidades no incluyen estos temas en sus programas de formación.

Bajo este prisma, entonces, se ha afrontado la intención de examinar cómo los referentes de calidad del MEN (2006) se integran en tanto en el discurso como en la práctica pedagógica de los maestros que trabajan en las zonas rurales. En ese contexto, el docente del sector rural necesita repensar, reconstruir y adecuar una didáctica para la enseñanza de la lectura y escritura en un contexto que está signado por desarrollar su práctica pedagógica en escuelas multigrado. Desde el punto de vista de las necesidades educativas, Núñez (2010) propone un cambio que incluya una política educativa. Esto implica reflexionar sobre cómo fortalecer la educación rural con programas que incorporen la cultura, saberes e intereses de los educandos. Asimismo, se destaca la necesidad de empoderamiento de la práctica pedagógica promoviendo una comunicación abierta a la necesidad del estudiante.

En esa perspectiva, se debe entender que la educación en el medio rural está representando en estos tiempos un desafío, pero también es una oportunidad para alcanzar la equidad social, a partir de la enseñanza de la lectura y la escritura, como competencias fundamentales para el desarrollo cognitivo y la comunicabilidad. Es necesario comprender que, en los contextos rurales, la diversidad de edades y los niveles de aprendizaje en las aulas multigrado es una prioridad incorporar estrategias pedagó-



gicas flexibles y fundamentadas en los principios propios que exige la calidad educativa.

Ahora bien, la disertación discursiva, derivada de la investigación realizada, es importante indicar que la enseñanza de la lectura y la escritura, en el medio rural, se fundamenta en los principios de justicia educativa y el derecho a la formación integral, tal como lo plantean [Freire \(1977\)](#) y [Vygotsky \(1978\)](#), quienes resaltan la importancia del contexto sociocultural en los procesos de alfabetización. La enseñanza de la lectura y la escritura en estos espacios requiere metodologías que no solo transmitan conocimiento, sino que potencien el pensamiento crítico y la construcción autónoma del aprendizaje, considerando la interconexión entre lenguaje, identidad y comunidad.

Desde el punto de vista metodológico, el acto escritural se justifica, por cuanto se elabora sobre la base de una investigación que ha sido desarrollada, bajo el enfoque cualitativo. En congruencia con ello, se estableció como vía de acercamiento al objeto de investigación: la etnografía. Ahora, dado que se tomó como parte de la indagatoria el discurso docente en cuanto a sus propias particularidades discursivas, entonces, se utilizó como parte del proceso analítico la narrativización ([Biglia y Boent-Martí, 2009](#), como se citaron en [Silva Batatina, 2017](#)). A los efectos de la información, los informantes, fueron siete (07) docentes, distribuidos en dos grupos. El primer grupo estaba conformado por cuatro (04) docentes que recibieron estudios ofrecidos por el [MEN \(2013\)](#), mediante el programa "Becas para la excelencia docente". En tanto el segundo grupo, constituido por tres (03) docentes con formación diferenciada. Fueron seleccionados de manera intencional, para lo cual se establecieron criterios específicos.

En este discurrir se ha profundizado en los referentes de calidad, la educación rural y el discurso del docente. Los referentes de calidad porque en ellos se establecen los ejes guías tanto epistemológicos como pedagógicos vinculados a la educación rural. Esta tiene importancia de afrontar cómo engrana en la estructura social y económica, puesto que se hace necesario analizar los mecanismos pertinentes que se vinculen con las necesidades que tienen los docentes que trabajan en la ruralidad. Por su parte, en lo que concierne al discurso docente se hace referencia al proceso comunicacional que el docente incluye, como parte de la interacción con sus estudiantes. De manera, que tanto el discurso refiere a la forma en que verbal, como la proxemia y el lenguaje no verbal están orientados a mediar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

### **Los referentes de calidad del Ministerio de Educación Nacional**

En los primeros años de escolaridad, el [MEN \(1994\)](#) propone orientaciones epistemológicas y pedagógicas para el sector rural. En este contexto, el docente debe familiarizarse y dominar los textos que se incluyen en el currículo, para dar cumplimiento a los referentes académicos que buscan un progreso en el aprendizaje de los estudiantes; con el propósito de mejorar el aprendizaje de los educandos.

En este sentido, resulta fundamental conocer las políticas educativas específicas que atañen las características del sector rural. En efecto, la [Ley 115 \(1994\)](#) en el Artículo 64, promueve el fomento de la educación campesina. A tales efectos: "...el Gobierno Nacional y las entidades territoriales promoverán un servicio de educación campesina y rural, formal, no formal, e informal, con sujeción a los planes de desarrollo respectivos". De manera que, es necesario que se dé un reconocimiento a la importancia de proporcionar la atención a las comunidades dispersas, que es una característica frecuente en el sector rural. Ello se debe hacer mediante la educación. Al mismo tiempo, para la educación rural se



propicia mecanismos que permitan acceder a educarse con un tratamiento especial ([Legislación Mexicana, 2022](#)). No obstante, aunque el estado promueva la formación de educadores rurales, persiste una deuda en cuanto a ofrecer una educación global y equipada con herramientas tecnológicas específicas a cada población.

En este contexto, para avanzar en la atención de la educación rural, en los lineamientos curriculares de Lengua Castellana, el [Ministerio de Educación Nacional \(1998\)](#) presenta los referentes de calidad, los cuales están vinculados con el espíritu y propósito contenido en la [Ley 115 de Educación \(1994\)](#). Estos lineamientos ofrecen orientación curricular y pedagógica, basada en los enfoques de diversos teóricos quienes guían el quehacer del educador. El documento se estructura en cinco capítulos los cuales, sucintamente, se especifican a continuación:

En el primer capítulo, se reflexiona sobre la importancia de la interacción constante con los textos para que el sujeto se apropie de la información. En este proceso de mediación, el docente encuentra estrategias que facilite la comprensión del discurso.

En el segundo capítulo, está desarrollada la organización del currículo, pues propone una enseñanza guiada con proyectos. Ya en el tercer capítulo, profundiza en el concepto de lenguaje, ayudado en teorías específicas. Esta estructura, propone el desarrollo de competencias comunicativas en la conceptualización (leer, escribir, hablar y escuchar).

El capítulo 4: “los lineamientos curriculares de Lengua Castellana”, se enfocan en la enseñanza de la lectura y la escritura hacen un acercamiento en la construcción de procesos del código alfabético. Según, el [Ministerio de Educación Nacional \(1998\)](#) se propone el desarrollo de sistemas significativos, que favorezcan el pensamiento de cómo el niño comprende y escribe sobre su entorno con su propia grafía. A partir de su producción escrita, el niño con su propia producción se acerca a la grafía convencional, identificándola en todos los textos. Con el tiempo, esta grafía se convierte en parte de su conocimiento y lo interioriza. El maestro conoce como se desarrollan las grafías, crea planes, metodologías y estrategias sustentadas en las propuestas de Ferreiro, Teberosky, Rincón y Villegas (como fueron citados en el [MEN, 1998](#)). Mientras que, en el eje cinco, se hacen consideraciones en el desarrollo del pensamiento. Este acercamiento, se fundamenta en el planteamiento de Vygotsky para potenciar el aprendizaje con experiencias activas.

La enseñanza de la lectura y la escritura contempla en los lineamientos curriculares de Lengua Castellana del [MEN \(1998\)](#). En principio, se espera y se aspira a que los docentes conozcan estos lineamientos al momento de realizar las planeaciones y adecuar las estrategias en congruencia con los postulados establecidos para orientar la lectura y la escritura. Sin embargo, en la práctica, se observa que a pesar que muchos educadores dominan los lineamientos curriculares y la fundamentación teórica relacionada con estas áreas, aún enfrentan dificultades para articular este conocimiento con su práctica. En consecuencia, el desarrollo de las competencias en lectura y escritura se ve reducido a un cumplimiento superficial de los contenidos, sin evaluar realmente el progreso del estudiante. Este enfoque impide que se cumpla con la teleología establecida en el currículo, especialmente en lo que se refiere al desarrollo de estas competencias en los primeros grados de la educación primaria.

Por otra parte, en los estándares básicos de competencia de Lenguaje el [Ministerio de Educación Nacional \(2006\)](#), propone el desarrollo de competencias comunicativas. Es decir, acciones que permitan al estudiante comunicarse e interactuar eficazmente en su entorno social en la sociedad. En

este sentido, los docentes orientan a los estudiantes a tomar conciencia de su contexto, así, fomentar ambientes escolares alfabetizados y alfabetizador. De este modo, el docente no solo imparte conocimientos, sino que también ofrece al estudiante herramientas enseña al estudiante herramientas, para afrontar su propio aprendizaje. Y aquí se dispone como fundamento la teoría de la acomodación del habla, de [Giles et al. \(1973: 189\)](#), quienes han expresado:

Se ha observado que la acomodación lingüística es más que un proceso dicotómico, al menos en esta situación experimental. Algunos participantes del grupo de control estaban preparados para alternar entre los dos idiomas, desplazando así el énfasis de un código hacia otro (un fenómeno similar a las modificaciones observadas en la correspondencia de respuestas) (traducción del autor).

Lo expresado concita la idea fundamental que la comunicación humana es dinámica y activa. Por tanto, cuando el hablante realiza el acto acomodativo de su habla, no se trata solamente de elegir un criterio lingüístico, sino que establece un vínculo y una especie de sintonía que conduce a que el hablante proporcione una respuesta adecuada, según la vivencia con el entorno.

Por otra parte, se asume también el enfoque sociocultural de [Bourdieu y Passeron \(2008\)](#), orientado a fortalecer la comunicación dentro del aula, pero que supere el sencillo y llano acto relacional de interacción. Por tanto, señalan [Bourdieu y Passeron \(2008: 63\)](#) que:

Reducir la relación de comunicación pedagógica a una pura y simple relación de comunicación impide comprender las condiciones sociales de su eficacia propiamente simbólica y propiamente pedagógica, que consisten precisamente en ocultar el hecho de que no es una simple relación de comunicación;

Asimismo, es oportuno considerar que la política educativa, según Reyes (en el [MEN, 1998: 48](#)), propone una alfabetización lineamientos mediante los cuales propone ...“una alfabetización centrada en cuatro competencias (lectura, escritura, oralidad y la escucha)”. Sin embargo, trasladar esta teoría a la práctica en contextos rurales implica adaptarse a múltiples desafíos. Por ejemplo, en muchas escuelas rurales, no hay acceso suficiente a materiales impresos ni conectividad digital, lo cual limita el desarrollo de las competencias en igualdad de condiciones. A pesar de ello, los docentes utilizan estrategias creativas para mediar los contenidos. Así, el proceso de alfabetización se orienta por los intereses y realidades del sujeto, para poner en desarrollo las competencias que van más allá de un significado.

Sin duda, la formación en competencias literarias permite el disfrute y aprecio por la cultura sino también fomenta la comprensión de los textos. Asimismo, promueve una comunicación ética, vinculada al entorno social y abierto al diálogo, lo cual se puede consolidar mediante los proyectos de aula. Ahora bien, las competencias lingüísticas, según los estándares refuerzan la enseñanza, concretada en la lectura y la escritura. Este se logra mediante la organización de los pensamientos para presentarlo en palabras que serán escritas y leídas.

Otro aspecto, es la secuencia y la coherencia en la planeación de aula sujetas a las exigencias requeridas al cambio de un currículo que conduzca a mejorar el aprendizaje. Con esta finalidad, surge la pregunta ¿qué acciones realistas necesita el docente al implementar la enseñanza de la lectura y la escritura al incluir los estándares? Al responder la pregunta, afirman [Báez y D’ottavio \(2019: 9\)](#), el docente requiere ...“una formación profesional al educador que posibilite al educando al error”. Si bien

es cierto, las construcciones de ejercicios contextualizados que expresen la realidad posibilitan las competencias (se plasma en los estándares), aun así, el docente precisa analizar, comprender y ejecutar las competencias correlacionadas con textos que reflejen la realidad del estudiante.

Un aspecto clave es la secuencia y coherencia en la planeación del aula, alineada con los cambios curriculares que buscan mejorar el aprendizaje. Esto plantea la pregunta: ¿qué acciones concretas debe tomar el docente para implementar la enseñanza de la lectura y la escritura, integrando los estándares? Según [Báez y D'ottavio \(2019\)](#), para lograrlo, el docente debe recibir una formación profesional que permita al educando aprender de los errores. De este modo, la construcción de ejercicios contextualizados, que reflejan la realidad del estudiante, facilita el desarrollo de las competencias. Sin embargo, el docente debe analizar, comprender y aplicar estas competencias de manera adecuada para que los textos que se trabajen sean relevantes para los estudiantes."

En conclusión, se necesita profundizar en la realidad educativa que transcurre y se desarrolla en el medio rural y en la preparación específica de los docentes que trabajan en estos contextos, Es fundamental que los educadores que apoya a los estudiantes en este medio, cuenten con una formación especial en teorías pedagógicas. En congruencia con ello, [Ferreiro \(1944: 86\)](#) aprecia que:

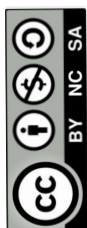
Aprender teoría de la pedagogía rural o teoría de la sociología rural es fácil y cuadra perfectamente dentro de las posibilidades de cualquier estudiante. Pero, concretar esa teoría en la práctica del vivir es muy distinto. La "ruralización" del maestro es un problema de adecuación al ambiente; es una cuestión de formación social, no intelectual.

146

De lo expuesto, puede decirse que el verdadero desafío de la pedagogía rural no se funda exclusivamente en el aprendizaje intelectual de teorías sobre la ruralidad -como las de la sociología o la pedagogía rural-, sino en la capacidad del maestro para encarnar esas teorías en su acto pedagógico cotidiano. Internalizarlas contribuirá a que el aprendizaje se haga más asequible al neocognoscente; empero, traducirlas en modos de vida, sensibilidad y relación con el entorno rural exige una transformación mucho más profunda. La expresión "ruralización" del maestro, por su parte, se convierte en un proceso de adecuación al ambiente que trasciende lo conceptual y se apoya en lo vivencial, en el arraigo ético, en la parte afectiva y cultural que es propio del entorno rural. No se trata solo de saber sobre el campo, sino de habitarlo y vivirlo con sentido; ha de comprender sus tiempos, sus resistencias y sus formas de producción simbólica, así como cuál es el "modus vivendi" de sus estudiantes y sus padres. En ese sentido, la formación del docente rural es ante todo un proceso de formación social, no meramente intelectual, en el que lo pedagógico se entreteje con lo humano.

## La educación rural

Incursionar en el estudio de la educación rural, en estos tiempos, -como lo ha sido desde hace años- es una tarea ingente, necesaria e importante. Varios autores han estado hurgando en esa visión de manifestar que la educación que se desarrolla en el medio rural, tiene tanto valor, como la educación que se desarrolla en el medio urbano. Así las cosas, se señala con Barba (2011, como se citó en [Santamaría-Cárdaba y Sampedro Gallego, 2020: 153](#)): que "...la escuela rural como una realidad diferente y como un foco de propuestas de innovación educativa que van dando respuesta a sus propias necesidades". Y desde esa respuesta singular a las necesidades, la educación rural también tiene su impacto en la equidad educativa, por lo cual, los docentes enfrentan desafíos estructurales, para la incorporación de estrategias pedagógicas que estén adaptadas a las necesidades e intereses de los



estudiantes y de la comunidad en dichos contextos rurales.

En correspondencia con ello, hay que decir que la educación rural enfrenta múltiples retos, por cuanto la infraestructura institucional, en la mayoría de las veces, no está adaptada a los requerimientos pedagógicos exigidos, para albergar a los aprendices y al maestro. Además, los docentes que ejercen la labor educativa, han de tener una sensibilidad diferente y una disposición a transformar los procesos, puesto que, muchas veces, la formación docente recibida no los prepara para compartir conocimientos y provocar un aprendizaje significativo en los estudiantes del medio rural. Según [Santamaría-Cárdaba y Sampedro Gallego \(2020: 148\)](#): "...la escuela rural sufre la misma marginalidad económica y simbólica del medio rural, pero tiene grandes potencialidades como espacio de innovación pedagógica y como institución dinamizadora de las comunidades rurales". Este enfoque resalta la necesidad de políticas educativas que reconozcan la especificidad de estos entornos y promuevan estrategias adaptadas.

Por su parte, [Mendoza-Ponce \(2024: 151\)](#) señala que ... "aún existen brechas insalvables entre la educación urbana y la educación rural, dadas las desacertadas políticas educativas tanto en el Perú como en otros países". Este análisis evidencia la urgencia de desarrollar propuestas que respondan a las necesidades de los estudiantes rurales y fomenten la revalorización de sus culturas y costumbres, con el propósito de impulsar el mayor grado de equidad para los estudiantes del medio rural.

En congruencia con ello, se valora el aporte de [Carrero Arango y González Rodríguez \(2016: 81\)](#), quienes refieren:

En el medio rural, el servicio educativo se ha visto influido por las condiciones socio-económicas, culturales y de infraestructura de las poblaciones rurales. En términos generales, se puede describir una escuela en el medio rural como un establecimiento pobre, estropeado, con poca dotación y mobiliario poco funcional, condiciones que hacen que sean vistas como poco interesantes y de ese mismo modo el Estado y las políticas olvida el medio rural.

Desde esta óptica, hay que señalar que los espacios en estas aulas son reducidos lo que dificulta la enseñanza a grupos de diferentes edades y niveles de aprendizaje. Asimismo, la falta de medios tecnológicos adecuados representa una barrera significativa para implementar las políticas educativas de calidad en estos contextos. Entonces, en una consideración psicoeducativa, [Silva Zapata y Rodríguez Bedoya \(2022: 6\)](#) destacan la importancia de la cognición situada en la educación rural, afirmando que:

Es así, como la educación rural actualmente en el panorama latinoamericano, se gesta bajo una compleja realidad, pues muchos de los modelos por los cuales se llevan a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje, no integran de manera asertiva la promoción de elementos necesarios en las dimensiones de participación de las prácticas educativas junto con la construcción individual y social en el contexto de desarrollo de todas las comunidades rurales.

Este enfoque sugiere que la educación rural debe integrar metodologías que respeten la identidad cultural y las dinámicas comunitarias. En el ámbito de los recursos didácticos, el educador del contexto rural se enfrenta un trabajo con varios cursos con diferentes edades en un aula. Ante esta realidad, el maestro necesita acotar metodologías flexibles que invite al trabajo en equipo entre pares con ambientes que invite a los estudiantes a reflexionar de sus propias acciones en el desarrollo de las tareas.

En este sentido, es oportuno citar a [Terigi \(2013: 1\)](#) quien señala:

...las escuelas rurales ofrecen la oportunidad de estudiar la dinámica de los aprendizajes que se producen cuando los contenidos desbordan la secuencia graduada y cuando niños (...) que se encuentran en distintos puntos de su escolarización interactúan a propósito de un mismo contenido.

Esto lleva a concluir, que en contextos de la enseñanza rural el aprendizaje se potencia mediante la colaboración de pares, donde el mayor grado puede enseñar el menor grado y potencia la experiencia educativa. Ello se vincula con el atributo establecido por [Contreras-Colmenares \(2004: 451-452\)](#) que denominó: *coetaneidad*.

[Dicho atributo] (...) tiene que ver con la existencia de mediadores dentro del aula que son contemporáneos y tiene las mismas necesidades e intereses: es decir, son alumnos, en proceso de aprendizaje, pero que han avanzado más que otros. De ahí que sus pares sientan más confianza para dirigirse a ellos y no a los adultos que le rodean.

De lo expresado puede que la coetaneidad en el aula plantea una dimensión relacional y afectiva al proceso de aprendizaje, basada en la cercanía generacional y el reconocimiento entre pares. La coetaneidad, como principio educativo, implica que la interacción entre alumnos que comparten tiempos formativos genera un espacio de aprendizaje más accesible, dinámico y colaborativo. Dado que se trata de otros estudiantes, que son compañeros, quienes han avanzado más en el proceso, pero conservan una cercanía cognitiva con los demás; entonces, se establece una mediación horizontal, en contraste con la tradicional relación vertical entre docentes y estudiantes.

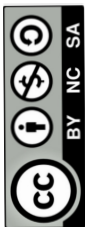
148

Desde una perspectiva socio-constructivista, se vincula con ese aprendizaje que se da en un entorno social, y que el conocimiento se construye a través de la interacción con otros, especialmente con quienes se encuentran en una zona de desarrollo próximo ([Vygotsky, 1978](#)). Con esa visión, la coetaneidad los alumnos más avanzados no imponen el conocimiento, sino que facilitan el acceso a él desde una posición de pares accesibles, generando confianza y reduciendo la brecha cognitiva.

Esa facilitación del aprendizaje por los coetáneos tendrá mayor potencia en cuanto a su realización en las escuelas multigrados, esquema muy particular de las escuelas rurales. Este modelo es común en zonas rurales y comunidades con baja densidad poblacional, donde la distribución de alumnos no permite una organización tradicional por grados. En principio, hay que señalar que las escuelas multigrado se consideran instituciones educativas, en las cuales un mismo docente enseña a estudiantes de diferentes niveles en una misma aula.

Al respecto, [Terigi \(2013: 1\)](#) expresa: "El multigrado o plurigrado (técnicamente denominado sección múltiple en Argentina) es una sección escolar que agrupa alumnos que están cursando distintos grados de su escolaridad primaria en forma simultánea con un mismo maestro". De acuerdo con el nivel estas escuelas multigrado pueden atender alumnos de preescolar, educación básica, en incluso, la atención secundaria. Otra visión definicional la proporcionan [González Lira et al. \(2021: 352\)](#), quienes refieren que: "...las escuelas multigrado son aquellas donde los docentes o figuras educativas atienden a estudiantes de distintos grados en una misma aula".

A partir de diversas indagatorias, hay que comentar que:



...el interés por la reivindicación de la multigradación como una modalidad educativa que presenta importantes ventajas pedagógicas sobre las escuelas graduadas, bajo la premisa de que esta forma de organización escolar puede ser utilizada en cualquier situación educativa y no solo por imposiciones administrativas, ya que en su dinámica se configuran comunidades de aprendizaje. (González Lira et al., 2021: 352).

Como bien se expresa esta particular característica de la educación rural, no obstante, que suelen contar con recursos limitados, como material didáctico o, en algunos casos, cartillas que presentan información desactualizada y descontextualizada, sin embargo, tiene algunas prerrogativas o ventajas, desde el punto de vista pedagógico.

Con ese criterio, es importante señalar también que, en los últimos trece (13) años, en Colombia se han implementado varios proyectos en educación enfocados en el mejoramiento de la educación del sector rural. Uno de estos esfuerzos es El *Proyecto de Educación Rural (PER)* que fue empezado a ejecutar en el año 2009 (Ministerio de Educación Nacional, 2009), con el cual el ente rector de la educación ha buscado ampliar el acceso a una educación de calidad desde el nivel preescolar hasta la media. Entre sus estrategias se destaca la inclusión de recursos como la maleta de juegos, para fortalecer los procesos de lectura y la escritura de manera lúdica. Y según el MEN (2009: 1):

El objetivo del programa es incrementar el acceso con calidad a la educación en el sector rural desde preescolar hasta media, promover la retención de niños, niñas y jóvenes en el sistema educativo y mejorar la pertinencia de la educación para las comunidades rurales y sus poblaciones escolares con el fin de elevar y la calidad de vida de la población rural.

De igual manera, otra estrategia implementada ha sido el *Programa Todos Aprender (PTA)* en funcionamiento desde el año 2012, tiene como objetivo mejorar de la calidad de enseñanza y los niveles de aprendizaje en primaria, a través de acciones de acompañar al docente de básica primaria. Dicho programa como una táctica gran escala formativa y también de acompañamiento a los docentes que están laborando en las instituciones educativas de Colombia, tanto para quienes laboran en el medio rural, como en el medio urbano (MEN, 2022).

Ahora bien, a pesar de estos de estos avances, aún es necesario que estas políticas reconozcan particularidades del trabajo en aulas de multigrado. Se hace urgente incluir espacios de formación los programas de gobierno necesitan incluir la formación específica a los maestros de multigrado, que laboran en el medio rural. Y, en esa capacitación ha de incluirse las orientaciones singulares y específica acerca de cómo se promueven los procesos fundamentales de la lectura y la escritura.

En ese sentido, es necesario repensar una política educativa que dialogue con la realidad de la educación rural. Esto implica, transformar la formación a los educadores, proponiendo metodologías ajustadas a los contextos apartados, con un discurso pedagógico que respete la forma de vida de los saberes propios de estas comunidades para la enseñanza de la lectura y la escritura. Además, ejecutar las intervenciones didácticas considerando los desafíos que tienen estos contextos con seguimientos que ayuden en el avance de los procesos de conocimiento.

### **Expectativas y realidad de la formación docente del sector rural**

Para hablar de formación docente, se precisa, en este aspecto, que el educador no solo conozca los saberes que va a enseñar, sino también reflexione como lleva esos conocimientos a la interacción con



el educando, para que el aprendizaje sea óptimo en el contexto rural. De igual manera, saber que la enseñanza en el sector rural colombiano se da a multigrados. Así, el docente conoce el contexto y las afectaciones que tiene la enseñanza. Además, el educador debe considerar cómo el estudiante lee su realidad tomando de referencia el entorno rural. Se ha de tomar en cuenta lo dispuesto en la [Ley 115 \(1994\)](#), puesto que en el Artículo 1 dispone: “La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”. Esta precisión requiere asumirla también durante el proceso de formación de quienes se desempeñarán como docentes. Pero, igualmente, ha de contemplarse que la formación permanente, continua o desarrollo profesiográfico ha de ser una acción propia y coherente del Estado. Todo ello con el propósito de apoyar la actividad del docente tanto el proceso de enseñanza como en el de aprendizaje

Por ello, es necesario, indagar sobre tres aspectos relacionados en la formación de los docentes en localidades dispersas. En primer lugar, es fundamental analizar cómo se implementa la política educativa del Ministerio de Educación Nacional (Colombia). En segundo lugar, es necesario conocer cómo las universidades forman a los docentes para enseñar en comunidades rurales. Por último, se debe indagar que sucede en la práctica de enseñanza del educador de multigrados. Las respuestas a estos interrogantes deben ser objeto de investigación constante y de interés permanente para los investigadores, ya que son esenciales para aquellos que se dedican al estudio de la educación, especialmente en el ámbito rural, y en procesos fundamentales como la enseñanza de la lectura y la escritura en los primeros grados de escolaridad.

**150** La educación del sector rural es de gran importancia al desarrollo de la sociedad. Por tanto, se necesita un pueblo más reflexivo que vincule el conocimiento, para contribuir en al desarrollo de la economía. Sin embargo, en este contexto se observa una gran brecha educativa, pues la formación del docente de multigrado poco favorece a formar un sujeto analítico que proponga soluciones a situaciones en la sociedad.

De acuerdo con el informe sobre el nivel educativo de los docentes del sector rural que presenta el Banco de la República en Colombia, mucho de los educadores son profesionales (diplomados, carrera pedagógica y posgrado). Sin embargo, a pesar de tener una formación académica, surge la pregunta ¿cómo las universidades forman al educador, pues aún persiste la brecha en la educación rural? Para abordar esta problemática, las universidades requieren replantear sus programas y crear un perfil más crítico, analítico que se enfoque en enseñar la lectura y la escritura en contextos rurales.

El ente rector de la educación necesita brindar una formación a los docentes en el desarrollo de competencias para enseñar en el sector rural. Asimismo, ante la disminución de docentes titulados, se han incorporado a la labor educativa, profesionales de otras disciplinas. Entre ellas se pueden mencionar: ingenieros, abogados, economistas, cuya formación básica, dista mucho de lo pedagógico y, por tanto, se les dificulta trabajar con grados múltiples, en el sector rural. Esta situación genera dificultades a la hora de trabajar con grados múltiples, pues, la falta de formación específica en educación limita la capacidad de los nuevos docentes para adaptarse a las particularidades del sector rural.

Hay, entonces, que precisar que la formación docente en Colombia se encuentra en una encrucijada; en cierto modo está atrapada entre una tensión que emerge a través de un discurso modernizador y unas estructuras que se resisten al cambio. El perfil del docente reflexivo, inclusivo y tecnológica-



mente competente choca frontalmente con una realidad de formación teoricista. Hay, pues, unas condiciones laborales precarias y existe una desconexión con los diversos contextos del país.

De modo que superar esta brecha, este resquicio, pudiera decirse esa oquedad existente, no es una tarea menor y, por tanto, exige más que unos meros ajustes curriculares. Demanda, más bien, una política de Estado, que sea integral y que apueste por la dignificación de la profesión docente, a través de mejores salarios y condiciones laborales. Con dicha política estatal se ha de prever un presupuesto para que se dé una inversión decidida que redunde en la calidad educativa y pertinencia de los programas de formación inicial y continua. Asimismo, que se abogue por un sistema de evaluación que esté caracterizado por una visión genuinamente formativa y que no sea punitiva o sancionadora. Solo, en la medida en que se alinee el estado deseado o deber ser con las posibilidades reales que contiene el ser, solo en esa medida se podrá impulsar el inmenso potencial transformador que reside en los maestros y maestras de Colombia. Y así los convertirá en los verdaderos artífices y piedra angular de una sociedad que apunte a ser más justa, equitativa y en paz.

La figura del docente es un pilar fundamental en la construcción de cualquier proyecto de nación. En Colombia, un país caracterizado por profundas desigualdades sociales y un anhelo histórico de paz, el rol del maestro adquiere una dimensión mucho más importante y crucial. En este contexto, las políticas públicas y el discurso académico han configurado un perfil del profesional de la educación, que tiende a ser muy ideal, pero que dista de la actuación y de la formación que reciben. Tal situación está notada de preocupación. Es así, porque la revisión de la literatura en diversos informes revela una significativa distancia entre este constructo normativo y la práctica permanente y cotidiana del docente, derivada de la formación recibida.

Al hacer revisión de la literatura, se ha podido encontrar en la normativa vigente, vinculado con el criterio académico un perfil docente multifacético y altamente exigente, para los docentes de Colombia, que está centrado en tres elementos esenciales. Ellos son:

- a) **El docente como intelectual y profesional reflexivo:** Lejos de ser un ejecutor o aplicador de programas curriculares, el ideal que se debe asumir ha de ser el formar un profesional autónomo que investiga su propia práctica (Schön, 1983). Al realizar esta indagatoria, puede el docente trascender de la práctica pedagógica a la praxis pedagógica y a la metapráctica (Contreras-Colmenares, 2021) que se convierta en una progresión desde la práctica pedagógica. Entonces, se espera que el docente analice críticamente su quehacer pedagógico y de ese modo va a generar conocimiento y aprendizaje situado desde el aula y participará activamente en comunidades de aprendizaje para transformar su entorno educativo.
- b) **Agente de inclusión, paz y transformación social:** En consonancia con los desafíos del postconflicto y la diversidad inherente al país, se espera que el docente sea un mediador cultural y un promotor de la equidad. De manera que la formación del docente debe dotarlo de herramientas para gestionar la heterogeneidad de pensamiento e intereses, que se dan en el aula de clase; asimismo, es obligatorio la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales y habrá de desarrollar competencias socioemocionales que fomenten la convivencia y la construcción de una cultura de paz, con lo cual se trasciende lo que ocurre en el espacio escolar, de forma que impacte en la comunidad. Con respecto a la cultura de paz, Sánchez Cardona (2016: 64) manifiesta que:

Hablar de una cultura para la paz tiene su grado de dificultad, pues es necesario primero de-



finir en qué marco de referencia se sitúa el concepto de cultura y a partir de esto, proceder a desarrollar qué se entiende por paz y consecutivamente, contextualizar la teoría de la cultura de paz en un país determinado.

Esta complejidad hay que valorarla a los efectos de poder situar en un contexto específico, que se vive en Colombia, para poder entender, en primer lugar, la paz, a partir de las situaciones de conflicto, con lo cual se arribará a la comprensión de la cultura de paz.

- c) El docente ha de ser un experto en competencias del siglo XXI y mediador tecnológico: El discurso de supremacía, superioridad, preeminencia y hegemónico preponderante demanda un docente capaz de formar ciudadanos para un mundo globalizado y digital. Esto implica no solo su propio dominio del pensamiento crítico, la creatividad y la colaboración, sino también la habilidad para integrar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). De esa forma, se formará a un docente que podrá desarrollar su acto pedagógico de relevante. Así se superará su aplicación única como un instrumento para convertir las TIC en verdaderos recursos didácticos de mediación que coadyuve en la construcción del aprendizaje significativo.

En congruencia con ello, la formación docente en el sector rural colombiano enfrenta desafíos estructurales que afectan la calidad educativa y la preparación de los maestros para responder a las necesidades de sus comunidades. Las expectativas suelen centrarse en la creación de programas adaptados a la ruralidad, con enfoques que integren conocimientos locales, estrategias pedagógicas contextualizadas y el fortalecimiento de la identidad profesional de los docentes. No obstante, la realidad muestra que la mayoría de los programas de formación están diseñados para contextos urbanos. Se deja y se desdibuja la formación para los docentes que trabajarán en el medio rural. A ellos, se le suma que los profesionales de diversas profesiones que se incluyen en la docente, tendrán mayores dificultades para afrontar la enseñanza de las comunidades de educación rural.

### El discurso de los maestros rurales en la enseñanza de la lectura y escritura

Se ha de partir de una definición singular acerca del discurso. En ese sentido, se asume el criterio definicional de [Van Dijk \(1997: 22\)](#) proporcionado de la siguiente manera: ...“el término “discurso” se aplica a una forma de utilización del lenguaje, a discursos públicos o, más en general, al lenguaje oral,...” (traducción de autor).

En los escenarios rurales, la labor docente rebasa la simple transmisión de conocimientos y se convierte en un acto comunicativo profundamente humanizante y transformador. El discurso del docente, en este contexto de ruralidad, no ha de ser neutro. El docente, por tanto, ha de participar activamente en la construcción de significados, la configuración de imaginarios y la dignificación de las comunidades rurales. De modo que, bajo esa óptica el discurso docente en contextos rurales, ha de integrar teorías y pedagogías que reconozcan su dimensión contextual, dialógica, afectiva y transformadora. En tal sentido, se ha de repensar el rol del docente en estos espacios de ruralidad.

Se ha considerado, desde siempre, que, dentro del aula de clase, el docente, por lo general, es quien modera o dirige la ejecución de las acciones y orienta sobre las estrategias que se han de realizar. Por tanto, se le otorga un rol altamente activo. De modo que se considera un guía de los procesos que se desarrollan en el aula. En ese sentido, el tipo de comunicación que el profesor establece en el aula define su rol docente. Según [Cabrera Cuevas \(2003: 17\)](#): “El profesor tiene el poder de definir un discurso en cuanto a su relación comunicativa. [Por tanto] su tipo de comunicación predominante,

se vincula a un rol de conductor de contenidos o de guía de aprendizajes”.

En correspondencia con este criterio, Vygotsky (1985, como fue citado en [Patiño Garzón, 2007: 58](#)):

...asigna un significado especial a las relaciones existentes entre los participantes de un proceso en lo que se refiere al desarrollo y al aprendizaje, por su repercusión en el diagnóstico de las capacidades intelectuales y en la elaboración de una teoría de la enseñanza que abre una nueva perspectiva de actuación.

Esto implica que el contexto de interacción entre los integrantes de una comunidad de aprendizaje, influidos por el rol que desempeñe el docente puede, de alguna manera, apoyar o restringir la reflexividad y la construcción colaborativa del aprendizaje entre todos los actores del aula de clase. Indubitablemente, en ello tiene gran impacto el discurso del docente, durante el proceso mediacional.

Ahora bien, el discurso del docente es mucho más que la simple transmisión de contenidos. Se trata, más bien, de un acto comunicativo pergeñado de intenciones, afectos y significados que construye un espacio de encuentro humano. [Van Dijk \(1999\)](#), por ejemplo, considera que el discurso, en general, es, además, un acto de poder y de construcción de la realidad. Por consiguiente, implica que el docente, con sus palabras, no solo proporciona información, por el contrario, en muchos casos, modela imaginarios y configura relaciones de poder. Así las cosas, ...“el discurso está concebido como “las complejas estructuras y estrategias del texto y de la conversación tal como realmente se las lleva a cabo (produce, interpreta, utiliza) en sus contextos sociales” ([Van Dijk, 1999, p. 251](#)).

Entonces, así el discurso, entendido más allá de su dimensión lingüística, constituye, pues, una práctica social situada que modela y refleja las estructuras de poder y las relaciones culturales que atraviesan toda interacción comunicativa. Según el mismo [Van Dijk \(1999\)](#), el discurso no debe ser concebido como una forma transmisiva de contenidos o mera transmisión de información neutra. El discurso, entonces, se valora como una forma de acción social que organiza y legitima significados, reproduce ideologías y construye realidades compartidas. Esta perspectiva crítica se sostiene en la premisa de que los discursos poseen una macroestructura -la organización global de los temas y las ideas principales- y también una microestructura -la selección léxica, los recursos retóricos y los matices de significado-; dichas estructuras (macro y micro) interactúan en la configuración de un acto comunicativo con potencial transformador.

En este sentido, el discurso del docente, particularmente en el medio rural, debe tener claridad y consciencia, de que no solo comunica contenidos académicos, sino que también media entre las culturas y tiene la capacidad de visibilizar o silenciar los saberes locales. Así, el discurso docente puede convertirse en un acto, caracterizado por el poder, en la medida en que refuerza relaciones verticales y desconoce la riqueza cultural de la comunidad. Ahora, en caso contrario, puede ser tomado como un acto humano, humanizante y dignificante, en cuanto reconoce y respeta la palabra, el habla, la voz del estudiante del medio rural. Bajo esa óptica, se valorará su identidad y potenciará su cultura y actos discursivos propios del entorno rural.

El discurso docente rural, por tanto, debe, en principio, reconocer y valorar los saberes locales. Puesto que, los docentes ...“aportan con ello no sólo (sic) sus conocimientos académicos, sino asimismo sus conocimientos y saberes locales y regionales” ([Dietz, 2010: 65](#)). Además, el discurso debe promover y desarrollar la dialógica, lo cual podrá lograr en la medida en que promueva la participación activa



de sus estudiantes. Y, por último, el discurso debe estar notado de afectividad y con un profundo sentido de transformación en el léxico, sin perder su impronta e idiosincrasia contextual, signada por la ruralidad. Con lo cual promueve con la formación de las identidades de los estudiantes rurales, que inciden favorablemente en su autoestima y sentido de pertenencia.

En el medio rural, el discurso del docente reviste una significación aún más densa. En dicho medio, el aula no está apartada, aislada de la vida comunitaria, sino que se encuentra imbricada en las dinámicas rurales y en las cosmovisiones locales. Como señala [Freire \(1997\)](#), la educación debe ser un acto de diálogo auténtico, que parta de las condiciones reales de los estudiantes y no desde una lógica urbana o tecnocrática que desconoce la riqueza del mundo rural. Al respecto, [Cruz Aguilar \(2020: 197\)](#) expresa:

La concepción educativa de Freire es una educación que busca el pleno y auténtico desarrollo del otro, porque se constituye en la justa medida en que el otro se constituye, es un acto bio-fílico que busca el pleno desarrollo de la libertad, del diálogo, de la comunicación, del desarrollo con y por el otro.

Esa visión freireana se consolida en lo que en la actualidad se conoce como otredad y alteridad. Entonces, el discurso debe ser liberador y promotor del diálogo y la autonomía del estudiante. Bajo ese prisma, hay que señalar que se hace necesario comprender que el discurso del docente en los espacios rurales debe ser concebido como un acto comunicativo contextualizado, dialógico y situado. De manera que nunca podrá ser un ejercicio discursivo que esté caracterizado por la neutralidad o imparcialidad. Tiene la propia carga subjetiva. Por tanto, se ha de interpretar que conlleva y contiene decisiones sobre qué y cómo decir, y esas decisiones inciden directamente en la forma en que los estudiantes rurales entienden y resignifican su mundo. Por consiguiente, resulta fundamental que el discurso docente en el medio rural debe promover una práctica dialógica, que esté caracterizada por la mediación cultural. Bajo esta orientación se fortalecerá la autoestima, la participación, el respeto, la idiosincrasia y la dignidad de los estudiantes del ámbito rural.

Adicionalmente, en lo que atañe al discurso del docente en el medio rural en relación con la enseñanza de la lectura y la escritura, se hace imprescindible referir que, en ese tópico, el discurso docente es un componente esencial en los procesos de enseñanza y aprendizaje. De esa manera, se configura una manera que permite a los estudiantes interactuar con el lenguaje y así desarrollar habilidades comunicativas. Asimismo, el neocognoscente va a generar un acercamiento a la producción textual y a la comprensión de la lectura, de modo grato, significativo y con utilidad para su actuar en la comunidad rural. Por consiguiente, su impacto trasciende el aula y se convierte en un factor determinante en la construcción del pensamiento crítico y en la apropiación de prácticas lectoras y escriturales.

Por consiguiente, la forma en que los docentes estructuran su discurso influye directamente en la comprensión lectora y en la producción escrita de los estudiantes. Para ello, empleará estrategias como la reformulación, las preguntas abiertas y la conexión con saberes previos permiten una aproximación significativa al texto, fomentando la reflexión y el análisis. Además, la enseñanza de la lectura no es solo una cuestión técnica, sino que está inserta en dinámicas sociales y políticas que afectan su implementación en diversos contextos.

En el ámbito rural, por ejemplo, el acceso limitado a materiales adecuados y la falta de formación específica en procesos lectores pueden generar dificultades en la apropiación del conocimiento. Lo cual ha de ser remediado por el docente mediante su actuar discursivo y la producción de recursos significativos. Y de ese modo promoverá y consolidará la producción textual en el aula. Y, en ese

tenor, ha de superar la singular y específica acción convencional de corregir errores. Para ello, ha de utilizar mensajes de retorno efectivos. Generar la habilidad para argumentar con el discurso oral y realizar análisis de textos, a los fines de consolidar las competencias comunicativas y el desarrollo de una escritura con sentido y significado.

Finalmente, es importante valorar que el discurso docente que labora en el medio rural no ha de ser entendido, exclusivamente, como un medio transmisor de saberes, que ese discurso ha de ser el modo en que se promueva la formación de ciudadanos críticos y reflexivos. En suma, el discurso del docente del medio rural, en lo que concierne a la enseñanza de la lectura y la escritura es fundamental, decisivo y crucial para la formación de seres humanos capaces de interactuar con el mundo a través del lenguaje, con lo cual se podrán convertir, además, en agentes de transformación social. Es la aspiración a la cual tenderá el docente del medio rural, pues con su discurso será modelo para sus estudiantes del medio rural.

### Metodología

En el desarrollo del presente discurso académico se sustenta en la investigación realizada, bajo el enfoque cualitativo, cuyo propósito estuvo orientado a examinar los referentes de calidad propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (Colombia) seleccionados y su entramado o no en el discurso de los maestros de las instituciones escolares del sector rural en la enseñanza de la lectura y la escritura como parte de la alfabetización. En lo que respecta a la recolección de la información se utilizó la técnica documental, y congruencia con ello se realizaron lecturas de: (a) los referentes de calidad del [MEN \(2022\)](#), específicamente los lineamientos curriculares de Lengua Castellana y los estándares básicos de competencia de Lenguaje con unas categorías de análisis, para luego buscar el entramado que establece en el discurso el maestro; (b) el plan de aula de cada docente (c) el perfil que ofrecía la universidad en la formación de Becas por la excelencia docente.

En conclusión, la falta de alinear el proceso formativo en consonancia con las necesidades del sector rural en el desempeño de la labor educativa limita gravemente la efectividad de la enseñanza. En este sentido, [Díaz Barriga \(2019\)](#) sostiene el docente tiene que reconstruir su labor y hacer un análisis de su formación. Si bien es cierto que el profesor necesita transformar su pensar, de modo evolutivo y consciente. Por tanto, debe trascender los métodos que han resultado insuficientes en su proceso de enseñanza y destacarse con la inclusión de una didáctica innovadora. Por ello y para ello, es fundamental que el docente reciba una formación continua. O, en términos recientes, un desarrollo profesiográfico, como una referencialidad al proceso de crecimiento y formación continua de un profesional dentro de su campo de acción. Ese proceso atañe tanto a las habilidades, los conocimientos, como en el proceso adaptativo a los cambios que surgen en el entorno laboral

Es, pues, un proceso de renovación, que depende de la voluntad del docente para adaptarse al cambio continuo que ocurre en la sociedad del conocimiento. En la actualidad la innovación tecnológica concita al docente a que tiene que formarse como sujeto autónomo y líder en la enseñanza listo a los cambios del día a día, para no ser desplazado. Ejemplo de ello, la disrupción de la Inteligencia Artificial (IA), la cual ha de ser conocida y dominada por el docente, para apoyar sus propios procesos y también los procesos de aprendizaje de sus estudiantes. Esta situación, requiere un docente empoderado de su profesión que investigue su práctica en el aula e integre grupos de investigación que contribuya a profundizar en el cómo de la didáctica de la lectura y la escritura en el multigrado.

Por otra parte, debe informarse que en el desarrollo del presente artículo se integró, de manera re-



flexiva, el uso de inteligencia artificial generativa: [Microsoft Copilot \(2025\)](#) [Gemini](#), [Google \(2025\)](#) y [Microsoft Copilot \(2025\)](#) como herramientas de apoyo en la organización de ideas, la estructuración preliminar de apartados temáticos y la exploración de posibilidades discursivas. Esta colaboración no sustituyó el ejercicio crítico ni la autoría académica, sino que se enmarcó en una lógica de co-construcción que reconoce la mediación tecnológica como una posibilidad creativa y epistémicamente situada.

Por lo cual, el empleo de esta herramienta se articuló con una actitud ética y reflexiva, privilegiando la validación de los contenidos propuestos, el ajuste al marco teórico seleccionado y la coherencia con el enfoque pedagógico y metodológico del estudio. En este sentido, la IA se utilizó como un recurso complementario que permitió enriquecer el proceso de escritura académica, sin comprometer la rigurosidad investigativa ni la singularidad del sentipensar de los autores.

### **Resultados sobre el discurso del docente rural en la implementación de los referentes de calidad: su integración**

Los docentes de territorios apartados en la implementación de los referentes de calidad de Lenguaje, se enfocan al desarrollo de competencias necesarias para potencializar la enseñanza. Por eso, en las prácticas de la lectura y la escritura propicia situaciones con una variedad de elementos específicos; es decir, hace ajustes coherentes a los contenidos para que el educando piense y resuelva situaciones de su entorno. Entonces, los contextos propuestos llevan al sujeto a analizar, comprender y utilizar estas para la construcción de la competencia.

156

Con respecto a los estándares básicos de calidad de Lenguaje, se enfoca al desarrollo de competencias necesarias para potencializar la enseñanza. Por eso, el docente en la instrucción de la lectura y la escritura propicia situaciones con una variedad de elementos específicos, es decir, hace ajustes coherentes a los contenidos para que el educando piense y resuelva situaciones de su entorno. Con respecto, a los ambientes de aprendizaje que promuevan el análisis y la comprensión la lectura y la escritura para desarrollar la competencia.

En cuanto, a la categoría de producción textual, las competencias de estos procesos son enfocadas al progreso de sus primeras grafías. Por eso, reconoce el sonido de las letras y el propósito que este tiene en la construcción la palabra hablada con la palabra escrita. Para esto, el docente estudia las intervenciones didácticas pertinentes en el desarrollo de las competencias las modifica y las incorpora en el aprendizaje. Así, las prácticas están direccionadas al potencializar en orden la lectura y la escritura para ser ejecutadas con competencia por el educando ([Kaufman, 2007](#)).

A todo esto, los escritos de los estudiantes necesitan que el docente de importancia a los presaberes (hipótesis) al iniciar la escritura, pues al entender esta se traza una secuencia de intervenciones didácticas enfocadas a contribuir al acercamiento a la escritura convencional. En este aspecto, considera [Ferreiro \(2010: 134\)](#): ... "la cuestión es que escriba y conozca por experiencia propia que el escribir es un instrumento útil para comunicarse con los demás". En otras palabras, el maestro rural necesita proponer dinámicas en las que el educando hable, exprese y promueva una competencia de comunicación en correlación con la escritura. En esto, surge la inquietud ¿qué estrategias puede el maestro rural implementar? En respuesta al interrogante, las intervenciones didácticas pueden incentivar al educado a la comunicación de la escritura y elucidar conceptos de un buen escritor.

Para conocer la competencia desarrollada en la producción textual se asumió los fragmentos de diá-



logos y guía de aprendizaje organizada en colectividad por las docentes con formación propia.

**MV2 S:** *" se les envía comprensiones en casa, se le hacen llamadas para que el niño lea, se les hacen preguntas sobre la comprensión de lectura que ellos están haciendo.*

**MV2 S:** *"Piden que hagan videos haciendo la lectura y respondiendo las preguntas que se les envían de la comprensión lectora del texto que se les ha dado".*

En relación con lo expuesto, las participantes propusieron diferentes estrategias para la producción textual. Al respecto, ratifica [Lerner \(2001\)](#): "Ese rol activo se expresa a través del despliegue de una serie de estrategias básicas" (p.19). Es decir, estas se consideran con intención de confrontar al educando con sus propios argumentos. En consecuencia, la docente (**MV2 S**) en la competencia de expresión oral accionó está en colaboración de la familia ellos modelen la lectura al educando. Quizás, los educandos hablen sobre ella y escriba sus apreciaciones.

**MJ.3 S:** *"Digamos vamos a trabajar el sapo. El sapo. hago un cuento que hable del sapo, dibujo el sapo, hago un títere del sapo. Que todo vaya enfocado a S. Que cantemos la canción del sapo. Que todo apunte al propósito del logro"*

Por cierto, en la elaboración de textos escritos la docente (**MJ.3 S**) dio importancia a la escritura de fonemas de manera repetitiva, es decir, la docente carece de interés en conocer como es el avance del educando, se podría decir en la competencia de la comunicación correlacionada con la escritura faltó proponer la reflexión consciente de esta.

En lo referente a, al proceso de producción textual se tomó la guía de aprendizaje para conocer el desarrollo de esta. Entonces, se evidenció el trabajo colectivo en el recurso didáctico, allí propusieron afianzar el sonido de las vocales y conocer diferentes fonemas con estas. Fue así como, la enseñanza del contenido se presentó con una serie de actividades sin secuencia en los procesos. De hecho, las acciones carecieron de la construcción con significado en el desarrollo de las competencias. En suma, educar en la producción textual en los primeros años de escolaridad son procesos, con una enseñanza consciente de la intervención de la lectura y la escritura con una variedad de habilidades intencionadas en la producción textual.

**YS.4 M:** *"No se le facilita tanto, si se ha tenido que acudir al método silábico y tradicionales" [métodos del grado primero].*

**YS.4 M:** *"Tenemos un proyecto que se llama la escritura de la cocina; trabajamos con etiquetas. Es decir, aquellos empaques que tienen los niños en su hogar".*

**YS.4 M:** *"El niño lee la etiqueta tenemos un proceso de lectura de etiqueta y fue muy interesante. Esto le gusta al niño, porque lo tiene en su hogar el empaque del mercado que hace su padre".*

En concordancia con lo anterior, el docente del sector rural en las prácticas de enseñanza en los primeros años de escolaridad de la lectura y la escritura promueve la reflexión en el acercamiento a la construcción de las primeras grafías del educando. Para ello, el docente promueve la escritura espontánea; sin imponer modelos al educando. [Ferreiro \(2010\)](#). Para adentrarnos en el tema, en la pesquisa la participación YS.4M en la producción de textos desarrolló la competencia de la creación del discurso, con situaciones de vivencias (con la lectura de etiquetas). Aunque, es un acto con sentido para el educando, se enfatiza siempre en la lectura. De hecho, la producción textual careció de acciones para posibilitar la construcción reflexiva de la palabra. Pues, la docente se preocupó por en-

señar un fonema, es decir el desarrollo de procesos de la competencia de la escritura no se evidencia, al igual, se dio en las participantes.

En la investigación pudo establecerse que el 100 % de las docentes, con formación propia, durante el proceso de la producción textual se da una desarticulación entre la lectura y la escritura. Ello se debe a que tienen falencias con las estrategias didácticas, que permitan provocar en el educando el desarrollo de las intervenciones didácticas, para alcanzar la construcción de la escritura convencional. En cuanto, a los docentes con formación de becas de excelencia del [MEN \(2015\)](#), el 100 % de docente realizan procesos para que el educando realice la competencia de la comprensión de la lectura, pero al momento de la construcción textual solo el 50 % promueve intervenciones didácticas para realizar estos procesos. Ahora bien, en lo que respecta a la lectura y la escritura solo el 25 % de las participantes promueven en el educando el análisis, para comprender el sentido de la construcción de la palabra escrita

Asimismo, durante la indagatoria se encontró que la enseñanza de la lectura y la escritura está incluida en los lineamientos curriculares de Lengua Castellana del [MEN \(1998\)](#). Ahora bien, se infiere que los docentes hacen un estudio de estos lineamientos al momento de realizar sus planeaciones y adecuar las estrategias en congruencia con los postulados establecidos para orientar la lectura y la escritura. Pero, se descubre en algunos educadores que, si bien tienen el conocimiento sobre los lineamientos curriculares, así como, la fundamentación relacionada con esta práctica; le falta articular estos conocimientos con la práctica en el aula. Por eso, el desarrollo de las competencias de la lectura y la escritura son dados para cumplir con unos contenidos, sin considerar su logro o progreso en los estudiantes. Con lo cual, no se está cumpliendo con la teleología establecida en el currículo, en lo que corresponde al desarrollo de estas dos áreas del lenguaje en los primeros grados de la educación primaria.

El discurso del docente rural ha de constituir una práctica, que considere las tensiones existentes en el contexto, tanto la historicidad como lo cultural. Entonces, frente a los referentes de calidad promulgados por el [MEN \(1998\)](#), dicho discurso no puede leerse como una mera apropiación técnica, sino como una mediación pedagógica que reinterpreta, resignifica y muchas veces resiste los mandatos estandarizados. Esto implica que el docente del medio rural ha de apropiarse y transformador de modo creativo las indicaciones que proporciona el [MEN \(1998\)](#). Y al realizar esta transformación va a articular el saber pedagógico, el contexto y su impronta subjetiva. Así se da término a esta dimensión relacionada con el discurso docente y los referentes de calidad del Ministerio de Educación Nacional.

Finalmente, hay que afirmar que el discurso del docente que desarrolla su acto pedagógico en el medio rural, ha de asumir el compromiso de lo que [Moreno Fernández \(1998: 155\)](#) denomina: "*La acomodación o adaptación del habla*". En ese sentido, en cuanto teoría: "La acomodación del habla se preocupa por los procesos cognoscitivos que se producen entre la percepción del contexto social y la conducta comunicativa" ([Moreno Fernández, 1998: 155](#)). Importante comprender que el fundamento en este criterio teorizante es la interacción comunicativa que se realiza entre el hablante y el oyente o interlocutor. Esto implica que el hablante no solo está viendo a su interlocutor, sino que, además, interpreta su identidad percibida: -edad, género, estatus, afiliación grupal- y también el marco situacional: -formalidad, jerarquía, intimidad-. Por tanto, en esencia, se refiere a cómo los hablantes ajustan su manera de comunicarse; esto es, la adaptación de su propia habla en función de con quién habla y el contexto y la situación social en la que ambos se encuentran. En este caso, el medio rural. Esa interacción va a estar matizado e impulsado por complejos procesos cognoscitivos.

## Conclusiones

El educador de la escuela rural ha de planificar y proponer estrategias significativas y atractiva que impacten en los educandos y hurguen en sus intereses, según el entorno rural en el que viven. Necesariamente ha de guiarse por las orientaciones que aparecen en los referentes de calidad que ha desarrollado el MEN. De esa manera, el educador del medio rural podrá empoderarse en cada uno de los aspectos que aparecen vinculados a la enseñanza de la lectura y la escritura.

La formación docente es importante y establecer relevancias que conecten su formación con la disciplina, la teoría y su quehacer pedagógico. Entonces, desarrolle intervenciones didácticas de manera que en el aula puedan dar solución a los desencuentros que ocurren con respecto a la manera en que se realiza la enseñanza de la lectura y escritura desarticulada, descontextuada y fragmentada. De ese modo, esta acción hace énfasis en los aspectos particulares de la lectura y la escritura.

Los docentes rurales no son agentes pasivos en la implementación de políticas educativas, sino que se convierten en guías del discurso que han de desarrollar sus estudiantes. Por tanto, hay que reconocer que el discurso del docente es un acto de justicia epistémica y política. En tal sentido, urge una mirada diferencial, dialógica y situada en la construcción de las políticas públicas educativas, especialmente en contextos rurales históricamente marginados.

Las políticas tienden a enfocarse en estándares universales que, si bien necesarios, corren el riesgo de homogeneizar procesos que requieren precisamente lo contrario: diversidad, flexibilidad y sentido. El caso de la enseñanza de la lectura y la escritura en zonas rurales lo demuestra con claridad: el aprendizaje cobra mayor significado cuando parte de la experiencia del niño, de su lenguaje oral, de su contexto, de sus preguntas. Promover, estrategias que den valor a los presaberes, y originen la escritura como forma de comunicación.

Los docentes rurales necesitan reinterpretar los referentes de calidad en su práctica educativa. Por eso, el MEN precisa promover con los educadores espacios pedagógicos prácticos, para la reconstrucción de los referentes de calidad regionales que incluyan el contexto cultural del estudiante y los ritmos propios de aprendizaje. Este ejercicio, se convierte en una experiencia que construye políticas educativas contextualizadas a la realidad.

La acomodación del habla, entonces, no es simplemente "cambiar la forma de hablar". Es un proceso dinámico y complejo que involucra cómo percibimos nuestro entorno social, cómo nuestro cerebro procesa esa información y cómo, en consecuencia, modificamos estratégicamente nuestra comunicación para lograr ciertos objetivos interpersonales, ya sea construir puentes, marcar diferencias o mantener el statu quo. Es una prueba de la increíble flexibilidad y adaptabilidad del lenguaje humano en su interacción con la sociedad.

Finalmente, hay que afirmar que el discurso del docente es mucho más que la simple transmisión de contenidos. Antes bien, se configura como un acto comunicativo complejo, profundamente humano, - no se puede perder la dimensión humanista-, que encarna una pluralidad de dimensiones: cognitivas, afectivas, éticas y simbólicas. En ese sentido, el discurso del maestro -y más aún el del docente rural- es un acto en el que convergen no solo saberes pedagógicos, sino también intenciones formativas, vínculos emocionales y horizontes de sentido que se entretajan en cada interacción con sus estudiantes, con lo cual le otorga sentido y significado comprensible. Se trata, más bien, de un acto comunicativo pergeñado de intenciones, afectos y significados que construye un espacio de encuentro humano. pergeñado de intenciones, afectos y significados que construye un espacio de encuentro humano.



**Privacidad:** No aplica.

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

**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   |
|-------|---|
| CPJ   | Desarrollo de la idea o concepto del proyecto, realización de investigaciones y recopilación de datos, escritura y edición del contenido. |
| CCAF  | Asesor metodológico y director del desarrollo de la investigación. Corrección de estilo y edición del contenido.                          |

### Referencias

Báez, M., & D'Ottavio, M. (2019). *La diversidad en el aula: el desafío de interpretar la singularidad de los procesos de alfabetización inicial*. <https://rehip.unr.edu.ar/items/f501e28d-a21f-4335-b111-87b8db0caec4>

160

Bonilla-Mejía, J. Londoño-Ortega, E. Cardona-Sosa, L. y Trujillo-Escalante, L. (2018). "¿Quiénes son los docentes en Colombia? Características generales y brechas regionales. En *Documentos de trabajo sobre Economía Regional y Urbana*. Número 276, <https://repositorio.banrep.gov.co/server/api/core/bitstreams/f48bd891-2007-4433-9ea1-4e5210c370aa/content>

Bourdieu, P., y Passeron, J. (2008). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. (1.ª ed., P. Fernández, Trad.). Ediciones Laia. (Trabajo original publicado en 1970)

Cabrera Cuevas, J. (2003). Discurso docente en el aula. *Estudios Pedagógicos*, 29, 7-26. <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173514130001.pdf>

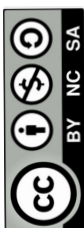
Carrero Arango, M. y González Rodríguez, M. (2016). La educación rural en Colombia: experiencias y perspectivas. *Praxis Pedagógica*. 19, 79-89. <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/praxis/article/download/1377/1312>

Contreras-Colmenares, A. (2004). *Mediación de los procesos cognitivos en el aprendizaje de la lectura*. San Cristóbal, Venezuela: Litoformas.

Contreras-Colmenares, A. (2024). Metapráctica pedagógica: progresión desde la praxis pedagógica. *Revista Paramillo*. 36, 91-120. [https://www.ucat.edu.ve/web/wp-content/uploads/2021/11/Revista\\_Paramillo\\_2021\\_Digital\\_7.pdf](https://www.ucat.edu.ve/web/wp-content/uploads/2021/11/Revista_Paramillo_2021_Digital_7.pdf)

Cruz Aguilar, E. (2020). La educación transformadora en el pensamiento de Paulo Freire. *Educere*, 24, (78), 197-206. <https://www.redalyc.org/journal/356/35663284002/35663284002.pdf>

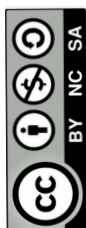
Díaz Barriga, F. (2019). *La profesión del docente*. [https://www.youtube.com/watch?v=\\_KzFPGjsnFs](https://www.youtube.com/watch?v=_KzFPGjsnFs)



- Dietz, G. (2009). Los actores indígenas ante la "interculturalización" de la educación superior en México: ¿empoderamiento o neoindigenismo? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. (3(2),55-75). <https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Rev.-Ed.-Inc.-Vol32C2-Educacion-Intercultural.pdf>
- Ferreiro, A. (1944). *La escuela rural en el Uruguay*. Talleres gráficos. [http://www.autoresdeluruguay.uy/biblioteca/julio\\_castro/lib/exe/fetch.php?media=la\\_escuela\\_rural.pdf](http://www.autoresdeluruguay.uy/biblioteca/julio_castro/lib/exe/fetch.php?media=la_escuela_rural.pdf)
- Ferreiro, A. (2010). La enseñanza primaria en el medio rural. Quinta Edición. *Sección: Del escribir y del hablar*. Uruguay: Departamento de Educación para el medio rural Centro Agustín Ferreiro.
- Ferreiro, E. (1982). Procesos de adquisición de la lengua escrita dentro del contexto escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 3, 1-52. [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a4n2/04\\_02\\_Ferreiro.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a4n2/04_02_Ferreiro.pdf)
- Freire, P. (1977). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gemini, Google (2025). *Asistencia de redacción mediante inteligencia artificial sobre el discurso del docente en el medio rural*.
- Giles, H. Taylor, D. y Bourhis, R. (1973). Towards a theory of interpersonal accommodation through language: some Canadian data. In *Language in Society*, number 2, (pages 177-192). [https://www.academia.edu/19637517/Towards\\_a\\_theory\\_of\\_interpersonal\\_accommodation\\_through\\_language\\_some\\_Canadian\\_data](https://www.academia.edu/19637517/Towards_a_theory_of_interpersonal_accommodation_through_language_some_Canadian_data)
- González Lira, A. Becerra Silva, M. y Moreno Tapia, J. (2021). La enseñanza y el aprendizaje en las escuelas primarias multigrado en México y Colombia. *Revista Conrado*, 17(79), 351-359). <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v17n79/1990-8644-rc-17-79-351.pdf>
- Kaufman, A. (2007). *Leer y escribir el día a día en las aulas*. Grupo Editor S.A.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. <https://newz33preescolar.files.wordpress.com/2019/10/leer-y-escribir-en-la-escuela-delia-lerner-2001-compressed.pdf>
- Ley 115, *Ley General de Educación (1994)*. Publicada el 8 de febrero de 1994.
- Mendoza-Ponce, F. W. (2024). La calidad de la educación en el ámbito rural: Una revisión sistemática 2017 - 2023. Episteme Koinonía. *Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*. Año VII. Volumen VII. N° 1. Edición Especial. 2024. (pp. 150 – 167). <https://ve.scielo.org/pdf/ek/v7s1/2665-0282-ek-7-s1-150.pdf>
- Microsoft Copilot. (2025, junio 19). El discurso docente en la enseñanza de la lectura y la escritura [Comunicación con modelo de lenguaje IA]. Microsoft. <https://copilot.microsoft.com>
- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos curriculares Lengua Castellana*. Santa fe de Bogotá: Autor.
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares básicos de competencias del lenguaje. Formar en lenguaje: apertura de caminos para la interlocución*. [https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-116042\\_archivo\\_pdf1.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-116042_archivo_pdf1.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional (2009). *Proyecto de Educación Rural*. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-printer-329722.html>



- Ministerio de Educación Nacional (2022). *Programa todos a aprender*. [https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-363488\\_recurso\\_2.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_2.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). Decreto 1278 de 2002, por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. *Diario Oficial 44.840*. [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86102\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política*. Viceministerio de Educación Superior. [https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-345822\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-345822_recurso_1.pdf)
- Moreno Fernández, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Ariel.
- Núñez, J. (2010). Pertinencia de la educación rural venezolana y latinoamericana. *Revista Iberoamericana*, 52(7), 1-14. <https://rieoei.org/rie/article/view/1762>
- OpenAI. (2025, junio 19). *Asistencia generada por ChatGPT sobre el discurso del docente rural*. ChatGPT. <https://chat.openai.com/>
- Patiño Garzón, L. (2007). Aportes del enfoque histórico cultural para la enseñanza. *Educación y Educadores*, 10(1), 53-60. <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v10n1/v10n1a05.pdf>
- Sánchez Cardona M. (2016). *Capítulo II. La cultura de la paz: teoría y realidades*. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/peju/article/download/36560/38479/154479>
- 162 Santamaría-Cárdaba, N., y Sampedro Gallego, R. (2020). La escuela rural: una revisión de la literatura Científica. *Ager. Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural*, 30, 153-176. [https://www.researchgate.net/publication/347334358\\_La\\_escuela\\_rural\\_una\\_revision\\_de\\_la\\_literatura\\_cientifica\\_The\\_Rural\\_School\\_A\\_Review\\_of\\_the\\_Scientific\\_Literature](https://www.researchgate.net/publication/347334358_La_escuela_rural_una_revision_de_la_literatura_cientifica_The_Rural_School_A_Review_of_the_Scientific_Literature)
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books. [https://www.academia.edu/36335079/Donald\\_A\\_Sch%C3%B6n\\_The\\_Reflective\\_Practitioner\\_How\\_Professionals\\_Think\\_In\\_Action\\_Basic\\_Books\\_1984\\_pdf](https://www.academia.edu/36335079/Donald_A_Sch%C3%B6n_The_Reflective_Practitioner_How_Professionals_Think_In_Action_Basic_Books_1984_pdf)
- Silva Batatina, M. (2017). El transitar en la investigación narrativa y su empleo en la construcción de teoría. *Revista de Investigación*, 41(91), 124-142. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. <https://www.redalyc.org/pdf/3761/376156277008.pdf>
- Silva Zapata, B. y Rodríguez Bedoya, M. (2022). *La educación rural en Latinoamérica: una mirada desde la perspectiva psicoeducativa de la cognición situada*. Trabajo de grado. Universidad Cooperativa de Colombia. <https://repository.ucc.edu.co/server/api/core/bitstreams/bc1fa551-51c3-4669-92ce-ca5304f5a08e/content>
- Terigi, F. (2013). *El aprendizaje del sistema de numeración en el contexto didáctico del plurigrado. Estudio de la adquisición del sistema de numeración en niños y niñas que inician su escolaridad primaria en secciones múltiples en escuelas rurales argentinas*. Tesis doctoral. [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661649/terigi\\_flaviazulema.pdf](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661649/terigi_flaviazulema.pdf)
- Van Dijk, J. (1999). *Ideología: Una aproximación multidisciplinaria*. Gedisa.
- Van Dijk, T (1997). *El estudio del discurso*. [Documento en línea]. Elena Malengo (Trad.). <https://padron.entretemas.com.ve/cursos/AdelD/unidad1/1EstudioDiscurso.pdf>



Vygotsky, L. (1978). *La mente en la sociedad: el desarrollo de procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.

**Fecha de recepción del artículo:** 20 de marzo de 2026

**Fecha de aceptación del artículo:** 9 de abril de 2026

**Fecha de aprobación para maquetación:** 13 de abril de 2026

**Fecha de publicación:** 30 de junio de 2026

---

### Notas sobre los autores

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

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



## 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.

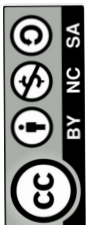
164

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) página (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](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](https://redip.iesip.edu.ve/ojs/index.php/redip/Instruccion_a_los_autores)

## Secciones del manuscrito

Las partes que debe contener el manuscrito se pueden consultar en

[https://redip.iesip.edu.ve/ojs/index.php/redip/secciones\\_del\\_manuscrito](https://redip.iesip.edu.ve/ojs/index.php/redip/secciones_del_manuscrito)



## Procedimiento seguido en la recepción, selección y evaluación de originales

El procedimiento a seguir en el arbitraje del trabajo presentado se puede consultar en [https://redip.iesip.edu.ve/ojs/index.php/redip/procedimiento\\_seguido\\_en\\_recepcion\\_seleccion\\_y\\_evaluacion](https://redip.iesip.edu.ve/ojs/index.php/redip/procedimiento_seguido_en_recepcion_seleccion_y_evaluacion)

El investigador debe consignar su artículo en la plataforma seleccionada a fin de garantizar un registro electrónico que es auditable de las interacciones entre la publicación y los autores. Al realizarse la consignación, el consejo de editores realiza una revisión de aquellos originales que cumplan el objetivo y el alcance de la publicación de acuerdo con las Normas de Publicación en cuanto a la extensión del texto, la presencia del resumen, las palabras clave, el sistema de citas y referencias utilizado, el carácter inédito, la pertinencia temática y la adecuación de género, entre otros.

Al pasar esta criba, los textos continúan con el proceso editorial de REDIP. El sistema de revisión es de "doble par anónimo". En el proceso de evaluación por pares pueden darse los siguientes casos.

- *Cumple con las normas y perfil de REDIP:* pasa al proceso de arbitraje.
- *No cumple con las normas ni con el perfil de REDIP:* se devuelve al autor/a para que realice los ajustes necesarios.
- *No es pertinente en función del perfil de REDIP:* se devuelve al autor/a. En todo caso, cualquier decisión es notificada al autor/a.

166

A continuación, todos los artículos (a excepción de los trabajos solicitados por la dirección de la revista a expertos de reconocida trayectoria) son sometidos a un proceso de evaluación a cargo de profesores y profesoras e investigadores e investigadoras especialistas del área sobre el tema que versa el artículo, locales, nacionales o internacionales, con amplia experiencia en la escritura académica y científica. Cada artículo se envía a un evaluador, sin elementos ni referencias que pudieran identificar su autoría.

Junto con el artículo, se le envía al árbitro/a una comunicación en la cual la dirección de REDIP le solicita la evaluación del artículo, haciendo hincapié en que, de aceptar, debe responder en el transcurso de los siguientes 30 días. Igualmente, para orientar la evaluación se le envían las Normas para publicar en REDIP, y el Protocolo de evaluación y arbitraje de artículos para REDIP, una planilla de evaluación que incluyen aspectos diagramáticos, lingüísticos, discursivos, metodológicos y conceptuales a considerar en la evaluación de los artículos.

Al completar la evaluación del artículo, el árbitro/a debe enviar a la Dirección de REDIP la planilla de registro con su estimación correspondiente y la decisión debidamente argumentada acerca de la publicación o no del artículo y las respectivas recomendaciones, si las hubiere. La decisión de la comisión de arbitraje es inapelable.

La decisión puede ser: (a) Aceptado sin modificaciones. (b) Aceptado con modificaciones de fondo. (c) Aceptado con modificaciones de forma. (d) Rechazado.

Finalmente, la dirección de la revista le comunica al autor/a la decisión de la comisión de arbitraje y las recomendaciones a que hubiere lugar. Una vez enviada al autor/a la comunicación informando que requieren realizar correcciones, el autor/a tiene 21 días hábiles para realizarlas. Si en ese tiempo



no envían las correcciones, se entenderá como la decisión de no publicar el trabajo en la REDIP.

El trabajo con las correcciones se envía nuevamente al árbitro responsable de la primera evaluación, para que éste determine si se realizaron los cambios solicitados. De ser así, el trabajo meritorio pasa al banco de artículos de REDIP; en caso contrario, se le informa al autor/a y se le solicita nuevamente que en un plazo no mayor de 15 días hábiles envíe las correcciones respectivas.

### Formatos de evaluación del manuscrito

El instrumento para el arbitraje de ensayos científicos se puede consultar en la siguiente dirección:  
<https://redip.iesip.edu.ve/ojs/ojsdata/formatos/Requisitos%20para%20el%20arbitraje%20de%20ensayos%20cient%C3%ADficos.pdf>

En el caso de artículo científico y los aspectos a evaluar se pueden consultar el siguiente link:  
<https://redip.iesip.edu.ve/ojs/ojsdata/formatos/Requisitos%20para%20evaluaci%C3%B3n%20de%20manuscritos%20de%20art%C3%ADculos%20cient%C3%ADficos%20para%20revisores%20externos.pdf>



*Vol. 7, N° 14*  
*(Julio - Diciembre)*  
*2026*

## **Redes Sociales:**

X   iesip\_uni  
 iesip.edu.ve

