

Hacer y Saber

Nº 11 Especial, 2025 * Temático Congreso / San Cristóbal – Venezuela

ISSN 2343-5623

ISSN Electrónico 3135-8330



UNIVERSIDAD
DE LOS ANDES

*HACER Y SABER / Nº 11 Especial, 2025 * Temático Congreso*

La publicación de **HACER Y SABER** la auspicia el Decanato del Núcleo “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez” de la Universidad de Los Andes de Venezuela y el Doctorado en Pedagogía del Núcleo “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez”.

EDITORIA JEFE

Dra. Deysy Carolina Ramírez Conde
Email: carolinarc@ula.ve
Código ORCID 0000-0003-2088-167X

CONSEJO EDITORIAL

Dr. Omar Pérez Díaz (Universidad de Los Andes – Venezuela)
ORCID 0009-0006-9984-8221
Dr. Jesús Alfonso Omaña Guerrero (Universidad de Kansas – USA)
ORCID 0000-0001-5773-0301
Dr. Oscar Blanco Gutiérrez (Universidad de Los Andes – Venezuela)
ORCID 0000-0001-6153-7125
Dr. Giuseppe Angelo Vanoni Martinez (CEIPA Business School- Colombia)
ORCID 0000-0002-9884-066X
Dra. Deysy Carolina Ramírez Conde (Universidad de Los Andes – Venezuela)
ORCID 0000-0003-2088-167X

CONSEJO DE REDACCIÓN Y ESTILO

Dra. Doris Pernía (Universidad de Los Andes – Venezuela)
ORCID 0009-0002-6460-624X
Dr. Douglas Barboza (Universidad de Los Andes - Venezuela)
ORCID 0009-0003-4677-0908
Dra. Carmen Chacón (Universidad de Los Andes – Venezuela)
ORCID 0000-0001-7560-7542

COMISIÓN DE ARBITRAJE

Dr. José Miguel Jimenez (Universidad Rovira i Virgili – España)
ORCID 0000-0003-3006-1448
Dr. Omar Pérez Díaz (Universidad de Los Andes – Venezuela)
ORCID 0009-0006-9984-8221
Dr. Jesús Alfonso Omaña Guerrero (Universidad de Kansas – USA)
ORCID 0000-0001-5773-0301
Dr. Oscar Blanco Gutiérrez (Universidad de Los Andes – Venezuela)
ORCID 0000-0001-6153-7125
Dr. Giuseppe Angelo Vanoni M. (CEIPA Business School- Colombia)
ORCID 0000-0002-9884-066X
Dra. Martha J. Guerrero C. (Universidad Rey Juan Carlos - España)
ORCID 0000-0002-7774-277X
Dra. Doray Contreras (Universidad de Los Andes – Venezuela)
ORCID 0009-0006-7812-9332
Dra. Deysy C. Ramírez C. (Universidad de Los Andes – Venezuela)
ORCID 0000-0003-2088-167X
Dra. Doris Pernía (Universidad de Los Andes – Venezuela)
ORCID 0009-0002-6460-624X
Dr. Pascual Moreno (Universidad de Los Andes – Venezuela)
ORCID 0000-0002-5906-0134
Dr. Adrián Contreras (Universidad de Los Andes – Venezuela)
ORCID 0000-0001-6711-3649
Dr. José Armando Santiago R. (Universidad de Los Andes – Venezuela)
ORCID 0000-0002-2355-0238
Dr. Camilo Mora Vizcaya (Universidad de Los Andes – Venezuela)
ORCID 0000-0001-6287-8749

Dra. María Auxiliadora Chacón (Universidad de Los Andes – Venezuela)
ORCID 0000-0002-6725-1256

Dra. Rosario Ramírez (Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Venezuela)
ORCID 0000-0003-2140-8139

Dra. Elsy Blanco (Universidad de Los Andes – Venezuela)
ORCID 0009-0004-3177-8947

Dr. José Rafael Prado (Universidad de Los Andes- Venezuela)
ORCID 0000-0003-2236-510X

Dr. Rafael Orlando Labrador (Universidad de Los Andes-Venezuela)
ORCID 0000-0002-2843-4316

TRADUCCIÓN

MSc. Jhonny Angola
MSc. Eucary Gonzalez

ISSN

2343-5623

Depósito legal

p.p. 20122TA4185

ISSN Electrónico

3135-8330

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Leonardo Antonio Parilli Montoya
Email: leoparilli052@gmail.com

Ediciones de la Universidad de Los Andes
Núcleo Universitario “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez”
Coordinación de Postgrado
Doctorado en Pedagogía

DIRECCIÓN DE CONTACTO Y SUSCRIPCIÓN

Ave. Universidad, sector Paramillo,
Núcleo Universitario “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez”
Edificio “D”, San Cristóbal
Estado Táchira-Venezuela
Telf. 0058-0276-3405012
Fax: 0058-0276-3405012
E-mail: hacerysaberula@gmail.com

FECHA DE FUNDACIÓN

01 de julio de 2012

HACER Y SABER es una publicación electrónica anual sobre los aspectos teóricos, metodológicos y prácticos de la educación y sus ciencias, especialmente los estudios pedagógicos que estimulan y promueven la investigación, la reflexión y la generación del conocimiento científico. Como órgano divulgativo adscrito al Doctorado en Pedagogía difunde trabajos internacionales, nacionales y locales relacionados con el núcleo temático de cada edición.

Hacer y Saber

Nº 11 Especial, 2025 * Temático Congreso / San Cristóbal – Venezuela

CONTENIDO

EDITORIAL

- RAMÍREZ CONDE, DEYSY CAROLINA. 05.

ARTÍCULOS (CONFERENCIAS)

- NEUROCIENCIA, CONDUCTA Y APRENDIZAJE: APORTES A LA EDUCACIÓN *Labrador P., Rafael O.* 07 – 15.
- LA FORMACIÓN CONTINUA COMO EJE TRANSFORMADOR DE LA DOCENCIA. *Medrano R., Hernán* 16 – 25.
- TEORÍA DE LA EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA. SABERES NECESARIOS EN LA FORMACIÓN DOCENTE. *Becerra T. Gladys Y.* 26 – 34.

SECCIÓN ESPECIAL. AVANCES DE TESIS DOCTORALES

- FORMACIÓN DOCENTE: EL PRIMER PASO PARA LA INNOVACIÓN EN CONTEXTOS SOCIOECONÓMICOS COMPLEJOS. *Bornacelly A., Lorena.* 36 – 47.
- AGENTES DE IA COMO TUTORES VIRTUALES: DISEÑO Y APLICACIÓN PEDAGÓGICA EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA. *Montoya C., Norlis A.* 48 – 55.
- FORMACION DOCENTE Y SU INCIDENCIA PEDAGÓGICA EN LA EDUCACIÓN MEDIA-GENERAL. *Barboza S., Liropeya del C.* 56 – 68.
- LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES UNIVERSITARIAS COMO ESCENARIO DE FORMACIÓN A TRAVÉS DE ROL MEDIADOR DOCENTE Y EL CONSTRUCTIVISMO *Contreras R., Luzfrandy J* 69 – 76.
- FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD FRONTERIZA. *Suárez V., Marcos A.* 77 – 88.
- EL DOCENTE ANTE LOS DESAFÍOS DEL SIGLO XXI. *Colmenares G., Dora M.* 89 – 96.
- CONOCIMIENTO NEUROCIÉNTÍFICO DEL APRENDIZAJE. UN NUEVO CAMPO DEL SABER PARA LA EDUCACIÓN. *Méndez Ch., Gusmary del C. & Ramírez C., Deysy C.* 97 – 107.
- INTEGRACIÓN DE LA TECNOLOGÍA EN LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA DEL DOCENTE. *Uribe C., Linda C.* 108 – 116.
- DESARROLLAR EN LOS ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA COMPETENCIAS METODOLÓGICAS Y LA CREATIVIDAD EN INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS. *Uribe C., Maritza del C.* 117 – 125.
- LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO PARA LA DOCENCIA VIRTUAL. *Gómez G., Jesús S.* 126 – 138.
- APORTES TEÓRICOS PARA FOMENTAR LOS DERECHOS HUMANOS EN LA EDUCACIÓN MEDIA DEL SISTEMA EDUCATIVO VENEZOLANO. *González B., Orlando G.* 139 – 148.

ENSAYOS

- ENSAYO PROPOSITIVO: UN MODELO CONSTRUCTIVISTA PARA LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA DE ENTRENADORES DE FÚTBOL JUVENIL EN SAN CRISTÓBAL. *Colmenares J., Jesús A* 150 – 154.
- VOCES TEJIDAS: EL LEGADO ORAL DE LA FRONTERA ANDINA TACHIRENSE *Pernía B., Doris C. & Arráziz, Lorena E.* 155 – 165.
- CONSTRUCCIÓN DE UNA PEDAGOGÍA PARA LA PAZ A PARTIR DE LA ENSEÑANZA EN LA RURALIDAD DISPERSA EN COLOMBIA. *Méndez D., Daniel E.* 166 – 174.
- INCORPORACIÓN DE LAS REDES SOCIALES DESDE LA AXIOLOGÍA A LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS UNIVERSITARIAS. *Duque O., Mariana N.* 175 – 185.

Hacer y Saber

Nº 11 Especial, 2025 * Temático Congreso / San Cristóbal – Venezuela

CONTENTS

EDITORIAL

- RAMÍREZ CONDE, DEYSY CAROLINA. 05.

ARTICLES (CONFERENCES)

- NEUROSCIENCE, BEHAVIOR, AND LEARNING: CONTRIBUTIONS TO EDUCATION Labrador P., Rafael O. 07 – 15.
- CONTINUING PROFESSIONAL DEVELOPMENT AS A TRANSFORMATIVE AXIS OF TEACHING. Medrano R., Hernán 16 – 25.
- THEORY OF EDUCATION AND PEDAGOGY: ESSENTIAL KNOWLEDGE FOR TEACHER TRAINING. Becerra T. Gladys Y. 26 – 34.

SPECIAL SECTION- ADVANCES OF DOCTORAL THESES

- TEACHER TRAINING: THE FIRST STEP TOWARD INNOVATION IN COMPLEX SOCIOECONOMIC CONTEXTS. *Rozo M. Guillermo A.* 36 – 47.
- AI AGENTS AS VIRTUAL TUTORS: DESIGN AND PEDAGOGICAL APPLICATION IN SECONDARY EDUCATION. *Montoya C., Norlis A.* 48 – 55.
- TEACHER TRAINING AND ITS PEDAGOGICAL IMPACT ON GENERAL SECONDARY EDUCATION. *Barboza S., Liropeya del C.* 56 – 68.
- UNIVERSITY PROFESSIONAL INTERNSHIPS AS A TRAINING SETTING THROUGH THE TEACHER’S MEDIATING ROLE AND CONSTRUCTIVISM *Contreras R., Luzfrandy J* 69 – 76.
- PEDAGOGICAL FOUNDATIONS FOR THE TEACHING OF HISTORY IN THE FORMATION OF BORDER IDENTITY. *Suárez V., Marcos A.* 77 – 88.
- THE EDUCATOR FACING THE CHALLENGES OF THE 21ST CENTURY. *Colmenares G., Dora M.* 89 – 96.
- NEUROSCIENTIFIC UNDERSTANDING OF LEARNING: A NEW FIELD OF KNOWLEDGE FOR EDUCATION, Méndez Ch., *Gusmary del C. & Ramírez C., Deysy C.* 97 – 107.
- INTEGRATION OF TECHNOLOGY INTO THE PEDAGOGICAL TRAINING OF TEACHERS. *Uribe C., Linda C.* 108 – 116.
- DEVELOP METHODOLOGICAL COMPETENCIES AND CREATIVITY IN SCIENTIFIC RESEARCH AMONG EDUCATION STUDENTS. *Uribe C., Maritza del C.* 117 – 125.
- PEDAGOGICAL TRAINING FOR UNIVERSITY FACULTY FOR VIRTUAL TEACHING. *Gómez G., Jesús S.* 126 – 138.
- THEORETICAL CONTRIBUTIONS TO FOSTERING HUMAN RIGHTS IN SECONDARY EDUCATION WITHIN THE VENEZUELAN EDUCATIONAL SYSTEM. *González B., Orlando G.* 139 – 148.

ESSAYS

- PROPOSAL-BASED ESSAY: A CONSTRUCTIVIST MODEL FOR THE PEDAGOGICAL TRAINING OF YOUTH SOCCER COACHES IN SAN CRISTÓBAL. *Colmenares J., Jesús A* 150 – 154.
- WOVEN VOICES: THE ORAL LEGACY OF THE TÁCHIRA ANDEAN BORDER. *Pernía B., Doris C. & Arráiz, Lorena E.* 155 – 165.
- CONSTRUCTING A PEDAGOGY FOR PEACE BASED ON TEACHING IN COLOMBIA’S DISPERSED RURAL AREAS. *Méndez D., Daniel E.* 166 – 174.
- INCORPORATING SOCIAL MEDIA INTO UNIVERSITY PEDAGOGICAL PRACTICES FROM AN AXIOLOGICAL PERSPECTIVE. *Duque O., Mariana N.* 175 – 185

Hacer y Saber

Nº 11 Especial, 2025 * Temático Congreso / San Cristóbal – Venezuela

EDITORIAL

La Revista Hacer y Saber presenta su número 11, edición especial temática del Congreso del Programa de Doctorado en Pedagogía, como un espacio para la divulgación del conocimiento, el intercambio académico y la reflexión sobre los desafíos de la educación contemporánea. Esta edición reúne contribuciones que abordan diversas dimensiones del quehacer pedagógico, desde la neurociencia y los fundamentos de la educación hasta la formación docente, la innovación tecnológica, la inteligencia artificial, los derechos humanos y la construcción de una cultura de paz. La pluralidad de perspectivas refleja la complejidad de los procesos educativos y la necesidad de continuar construyendo respuestas pertinentes ante las transformaciones sociales, científicas y culturales de nuestro tiempo.

Los artículos, avances de tesis doctorales y ensayos que conforman este número evidencian el compromiso de los investigadores con la comprensión y transformación de las realidades educativas. Sus aportes permiten reconocer la importancia de fortalecer la formación del profesorado, promover el pensamiento crítico, incorporar responsablemente las tecnologías emergentes y vincular la pedagogía con las necesidades de los contextos sociales y culturales. Asimismo, la socialización de los avances de investigación constituye una oportunidad para enriquecer el diálogo entre teoría y práctica, compartir inquietudes académicas y consolidar una comunidad doctoral orientada a la producción de conocimiento y al desarrollo de propuestas educativas fundamentadas.

Desde la Revista Hacer y Saber, expresamos nuestro reconocimiento a los autores y las autoras, así como a quienes hicieron posible este encuentro académico, por contribuir a la construcción y difusión del saber pedagógico. Invitamos a nuestros lectores a recorrer estas páginas con disposición reflexiva y espíritu crítico, encontrando en cada contribución nuevas perspectivas para pensar la educación y sus posibilidades de transformación. Reafirmamos así nuestro compromiso con la divulgación científica y con una pedagogía humanizadora, inclusiva y socialmente pertinente, capaz de responder a los desafíos del presente y contribuir a la construcción de un mejor futuro desde los aportes al ámbito de la pedagogía.

Dra. Deysy Carolina Ramírez Conde
Editora Jefe Revista Hacer y Saber

Hacer y Saber

ARTICULOS (CONFERENCIAS)

NEUROCIENCIA, CONDUCTA Y APRENDIZAJE: APORTES A LA EDUCACIÓN.

Recibido 18/02/2026 Aceptado 26/02/2026

Rafael Orlando Labrador Pérez
<https://orcid.org/0000-0002-2843-4316>
Universidad de Los Andes - Núcleo Universitario Dr. Pedro Rincón Gutiérrez
Universidad Católica del Táchira
rafael.labrador1@gmail.com

RESUMEN

La comprensión de que aprender era un derivado de la interacción de neuronas en nuestro cerebro, a partir de la información captada por estas desde el ambiente y el propio cuerpo, ocurrió a lo largo de una extensa variedad de hallazgos en lo filosófico y en lo biológico que, al juntarse y relacionarse dentro de las Neurociencias, permitieron fundamentar la relación cerebro-mente. Originalmente se buscó entender procesos neurales simples como percepción y movimiento, pero luego se enfocaron en procesos complejos, como memoria, aprendizaje y conciencia. En forma general, las Neurociencias buscan entender cómo el cerebro produce la conducta, y en ello se han encontrado con evidencia de que la conducta tiene al aprendizaje como eje central. En este trabajo explicamos el proceso de la motivación, la experiencia emocional y, la transición temporal de la memoria hasta convertirse en una experiencia de aprendizaje, señalando los requisitos neurocognitivos del aprendizaje y su relación funcional.

Palabras clave: conducta, aprendizaje, motivación, atención, logro, recompensa, emoción, memoria, neurociencias, cerebro..

ABSTRACT

The understanding that learning is a product of the interaction of neurons in our brain, based on information gathered from the environment and the body itself, emerged through a wide variety of philosophical and biological findings. These findings, when combined and interconnected within the field of Neuroscience, provided a foundation for the mind-brain relationship. Initially, the focus shifted to understanding simple neural processes such as perception and movement, but later to complex processes such as memory, learning, and consciousness. In general, Neuroscience seeks to understand how the brain produces behavior, and in doing so, it has found evidence that learning is central to behavior. In this paper, we explain the process of motivation, emotional experience, and the temporal transition of memory into a learning experience, highlighting the neurocognitive requirements of learning and their functional relationship.

Keywords: behavior, learning, motivation, attention, achievement, reward, emotion, memory, neuroscience, brain.

INTRODUCCIÓN

Entender que el aprendizaje es un producto de la interacción de grupos de neuronas en diversas estructuras de nuestro cerebro, a partir de la información captada por estas desde el ambiente externo y el medio interno de nuestro cuerpo, sólo ha ocurrido luego de una extensa variedad de hallazgos relativos a la conducta, tanto en el campo de lo humanístico-filosófico como en el de lo científico-médico. La reunión y correlación de estos en el campo de las Neurociencias, permitió establecer de inicio y luego fundamentar la idea de que la conducta es el mayor producto de la relación cerebro-mente.

Relación Cerebro-Mente

Los primeros estudios sobre la conducta humana proceden de los trabajos desarrollados por los filósofos en la antigua Grecia, dentro de los que destaca Sócrates, cuyo método socrático constituyó la base del pensamiento crítico y la educación ética (Calvo Martínez, 1997; Brickhouse, T. C. y Smith, N. D., 2002). Otro destacado es Platón con su teoría de las Ideas y su influencia en política y pedagogía (Ferrari, G. R. F., 2007). Finalmente tenemos a Aristóteles, con sus estudios sobre lógica y ética, metafísica y psicología (Shields, C., 2014). Luego de una enorme cantidad de obras mayores y menores, producidas en diferentes civilizaciones a lo largo de varios siglos, y dedicadas a diversas áreas del quehacer humano, en el siglo XVII aparecen los primeros estudios específicos sobre la percepción y la comprensión, como procesos del pensamiento involucrados en la educación (Descartes R, 1644; Locke J., 1690, 1693; Hume, D., 1748; Tully, J., 1993; Gaukroger S., 1995).

Más allá de la percepción y la comprensión como procesos mentales, en forma general, Descartes le aportó fundamentos al racionalismo y a la dualidad mente-cuerpo, siendo el primero en señalar una estructura cerebral, la glándula pineal, como el puente de una conexión entre la mente y el cuerpo. Por otra parte, la obra de Locke introdujo el empirismo como un pilar del método científico. Y por su parte, Hume, profundizó en el empirismo mediante el escepticismo, mostrando cómo la mente construye la realidad a partir de percepciones, lo que conecta con la necesidad de formar un pensamiento crítico.

Todos estos aportes enriquecieron la idea de que la educación debe formar un pensamiento crítico basado en hábitos y experiencia práctica, que reconozca los límites del conocimiento humano.

Podemos sintetizar la evolución del pensamiento desde Sócrates hasta Hume y la forma en que termina integrándose en las Neurociencias e impactando la educación, de la siguiente forma. Sócrates aporta el método mayéutico en el cual, el conocimiento surge del diálogo y la reflexión crítica. Con ello impacta en la educación al mostrar la enseñanza como proceso activo, basado en preguntas y respuestas, y tiende un puente hacia las Neurociencias mediante la idea de que el aprendizaje transforma la mente, antecedente importante de la noción de plasticidad cognitiva.

Por su parte, Platón aporta la teoría de las ideas, en la que el conocimiento verdadero está más allá de lo sensible, lo que coloca a la educación como el camino hacia la verdad y la justicia, e introduce la noción de estructuras internas que guían el pensamiento, comparables a los modelos mentales y las redes neuronales propuestas por las Neurociencias. Y Aristóteles introduce el empirismo inicial con su idea de que el conocimiento surge a partir de la experiencia y la observación, señalando que para lograr tal objetivo, la educación debe procurar la formación integral del carácter y la virtud. Adicionalmente, al estudiar la mente como función del cuerpo, se convierte en precursor de la psicología científica.

Posteriormente, con un intervalo de 16 siglos, aparece Descartes quien, por una parte, propone la duda metódica y el razonamiento lógico como pilares del conocimiento y por otra, considera la mente como una sustancia pensante y distinta del cuerpo, con lo que abre el debate sobre la relación entre el cerebro y la consciencia, vigente hasta hoy. Casi un siglo después, John Locke señala la mente como una tabla rasa que va siendo moldeada por la experiencia, anticipando así la idea de neuroplasticidad y poniendo de relieve la importancia de la práctica y la formación de hábitos. A Locke le sucede David Hume, quien en su empirismo radical propone que la mente se construye como una asociación de impresiones e ideas, ante lo que promueve como balance necesario el pensamiento crítico y la consciencia de los límites del

conocimiento. Esta visión de la mente como un conjunto de procesos asociativos se conecta con teorías modernas de redes neuronales y aprendizaje.

Puede decirse que, lo que comenzó como reflexión filosófica sobre la mente y el conocimiento hoy se ha traducido en evidencia científica sobre cómo el cerebro aprende y cambia. Sin embargo, el camino necesitó también de hallazgos en el campo biomédico. Entre ellos destaca la aparición de la primera noción sobre la bioelectricidad (Galvani L., 1791), obtenida a partir de estudios sobre músculo y tejido nervioso de modelos animales. Mientras los estudios filosóficos sobre la percepción aportaban fundamentos conceptuales e implicaciones conductuales de tal capacidad del ser humano, la noción de bioelectricidad en nervios y músculos abrió expectativas sobre las funciones ocultas detrás de aquella nueva propiedad hallada en dichos tejidos, sugiriendo que era mediante electricidad que el nervio gobernaba al músculo y que este lograba su función contráctil. Los fascinantes hallazgos de Galvani vincularon electricidad y vida, impulsaron el desarrollo de la pila voltaica e impactaron las Neurociencias al iniciar la Neurofisiología, una de sus disciplinas más apasionantes (Piccolino, M. 1997). Por otra parte, impactaron la educación con el hecho de que sus experimentos son ejemplo histórico de cómo la observación y la experimentación transforman teorías científicas, lo que es útil para enseñar el método científico y la relación entre biología y física.

Ya en el siglo XIX, desde la filosofía y la psicología se produjeron los primeros estudios generales sobre la conducta humana, destacándose Wundt y Pavlov quienes, por una parte, sentaron las bases para un estudio científico de la conducta (Wundt, W., 1874; Alcantarilla et al, 2023) y, por otra, aportaron conocimiento sobre formas simples de aprendizaje como el condicionamiento clásico, dando origen con ello a la corriente conductista (Pavlov I. P., 1897, 1927; Corbin J. A., 2025). Wundt estableció la psicología como disciplina experimental, con énfasis en la introspección controlada y el estudio de la conciencia, mientras que Pavlov demostró cómo los reflejos condicionados explican el aprendizaje asociativo, influyendo en el conductismo y en la educación. Por otra parte, William James, compiló saberes respecto de la conducta

humana enfocados en su sentido práctico para la vida, dando origen con ello al pragmatismo (James W, 1890, 1907).

Como precursor de lo que hoy se ha planteado en innumerables debates sobre Educación y Neurociencias, James aplicó la Psicología a la Educación, anticipando la Neuroeducación (James W., 1899) y, al profundizar también en el empirismo radical propuesto por Hume y resaltar la importancia de la experiencia inmediata, propuso por primera vez una tesis en la que el cambio de actitud era la base para el cambio de todo el devenir de la vida de un ser humano (James W., 1912).

En paralelo, desde la biomedicina, aparecen Camilo Golgi y Santiago Ramón y Cajal, considerados fundadores de la neurociencia moderna. Golgi desarrolló la técnica de tinción con cromato de plata o “reacción negra” (Golgi C., 1873), mientras que Cajal la perfeccionó para demostrar la individualidad de las neuronas, formulando la doctrina neuronal (Ramon y Cajal S., 1894) que contravenía la idea establecida de que el tejido nervioso era una masa acelular. Ambos científicos compartieron el premio Nobel de Medicina y Fisiología en 1906, pero mientras Golgi presentó un discurso defendiendo su teoría de que el sistema nervioso era una red continua, Ramón y Cajal describió la célula nerviosa con sus extensiones (axón y dendritas), y propuso que estaban conectadas entre sí, sentando las bases de la teoría del conexionismo neuronal, que aportaba una base sólida para explicar el funcionamiento parcial y global del cerebro en la producción de sus funciones (Golgi C., 1906; Ramón y Cajal S., 1906).

Así, la técnica de Golgi y la interpretación de Cajal marcaron el nacimiento de la neurociencia moderna, contribuyendo sólidamente con la relación cerebro–mente y la educación con base científica. Por la misma época, Waller marcó otro momento clave de las Neurociencias con en el descubrimiento de la degeneración axonal o “degeneración walleriana”, y la subsecuente reparación del axón luego de ser lesionado, lo que aportó la primera noción de reparación del tejido nervioso, enriqueciendo los aspectos estructurales de la neurofisiología (Waller A. V., 1851).

Pasando de los estudios en modelos celulares a los de modelos animales, en el mismo siglo

XIX, Darwin aporta la observación sistematizada de los actos que componen la conducta de múltiples especies animales, entendiendo el comportamiento como producto de la selección natural (Darwin C., 1839, 1859). Sus estudios condujeron al desarrollo de una metodología de registro y análisis de la conducta de las especies animales y del ser humano (Darwin C., 1872), que luego sería aplicada a la conducta humana con el desarrollo de la Etología (Burkhardt, R. W., 2005).

Finalmente, podemos señalar otro hito histórico dado por los aportes de Harrison en la investigación moderna de circuitos corticales y plasticidad neuronal, con sus técnicas para el mapeo de la corteza cerebral (Ayling, O. G. S., Harrison, T. C., et al, 2009; Harrison T. C., et al 2012, 2013). Este autor representa la neurociencia moderna, con la integración de técnicas optogenéticas, de neuroimagen y de modelos animales, para estudiar la plasticidad neuronal y la recuperación funcional. Aunado a los hallazgos en modelos celulares y animales anteriormente descritos, la medicina había venido acumulando casos de pacientes con afectación cerebral que conducía a la pérdida de diversas funciones corporales o, a la muerte. Sin embargo, había casos que, si bien no conducían a la pérdida funcional evidente, si producían alteraciones conductuales profundas. El caso de Phineas Gage es considerado un hito fundacional en neurociencia porque mostró cómo una lesión cerebral podía alterar la personalidad y la conducta, aportando evidencia temprana de la relación entre cerebro y mente (Harlow, 1868). En el informe original, Harlow describe los cambios de personalidad tras la lesión frontal y, posteriormente, Ferrier utilizó el caso de Gage como evidencia de la localización funcional en el córtex prefrontal, reforzando la idea de que esta región está vinculada al control de la conducta y la personalidad (Ferrier, 1878).

Un siglo después, Damasio y colaboradores realizaron un estudio en el que se utilizaron técnicas modernas de neuroimagen para reconstruir la trayectoria de la barra metálica y confirmar el daño en áreas del córtex prefrontal ventromedial, vinculadas a la toma de decisiones y el control social (Damasio et al, 1994). Y ya en la década pasada, García-Molina revisó la historia clínica y el impacto del caso de Phineas Gage en la comprensión

del córtex prefrontal, destacando su papel en funciones ejecutivas y regulación emocional (García-Molina, 2012).

El estudio sistemático de múltiples casos como el de Phineas Gage, le ha permitido a las Neurociencias hacer aportes que han fortalecido la relación cerebro-mente. Por ejemplo, los cambios de personalidad como el presentado por Gage, que pasó de ser responsable y respetado a impulsivo e irreverente, muestran que la mente no es independiente del cerebro. Por otra parte, casos como este apoyan la hipótesis de que áreas específicas del cerebro, como la corteza prefrontal, regulan funciones ejecutivas, sociales y emocionales. Finalmente, este ejemplo histórico y muchos otros, fundamentan la importancia de comprender cómo la estructura y función cerebral influyen en el aprendizaje, la toma de decisiones y la conducta, aportando bases para la neuroeducación.

Desde los diálogos socráticos y las reflexiones de Aristóteles sobre el alma, pasando por los experimentos de Galvani, las observaciones de Cajal y las descripciones de casos como el de Phineas Gage, la historia de la relación cerebro-mente ha sido la de una búsqueda y descubrimiento continuos. En el siglo XX, Donald Hebb dio un salto decisivo al modificar la regla de la estabilidad sináptica y sustituirla por la de la plasticidad sináptica, mostrando cómo la experiencia moldea la fuerza de las conexiones neuronales (Hebb D. O., 1949).

Por su parte, Eric Kandel profundizó este camino al demostrar que la memoria tiene una base molecular, en el que ciertos productos de las sinapsis podían activar cambios en la expresión de genes, traduciendo la experiencia en aprendizaje mediante cambios estructurales duraderos en el cerebro (Kandel E. R., 2001). Finalmente, Michael Gazzaniga llevó la neurociencia cognitiva hacia la reflexión ética y social, mostrando que comprender el cerebro no solo ilumina la mente, sino también la educación, la cultura y la responsabilidad humana (Gazzaniga M. S., 2005). Así es como la tradición filosófica, la investigación biomédica y la medicina clínica se fusionan en las Neurociencias, campo que se convierte en un conjunto inter y transdisciplinario de ciencia aplicada a múltiples contextos humanos, heredera y continuadora de aquel largo

recorrido iniciado hace más de dos milenios y desde tan diversas fuentes de conocimiento.

Objetivos de estudio de las neurociencias

Originalmente las Neurociencias buscaron entender procesos neurales simples como la percepción y la motricidad, pero gradualmente se enfocaron en procesos más complejos, como memoria, aprendizaje y conciencia. En forma general, las Neurociencias buscan entender cómo el cerebro produce la conducta humana y su marcada individualidad (Kandel E. R. et al, 2005), y en ello nos hemos encontrado con evidencia de que la conducta tiene al aprendizaje como eje central, articulador de todas las funciones de control neural que ejerce nuestro cerebro sobre nuestro cuerpo y sobre el entorno (Labrador R. y Méndez G., 2020; Labrador R., 2021).

Componentes del aprendizaje

Motivación. La motivación es el primer componente de este proceso de aprendizaje constante que subyace en nuestro comportamiento. La conducta motivada se produce ante necesidades de equilibrio metabólico que cada cierto tiempo requieren ser satisfechas, tales como hambre, sueño, libido y confort. Los primeros trabajos realizados en modelos animales mostraron que existían circuitos neuronales cuya estimulación eléctrica iniciaba una sensación placentera (recompensa) similar a la que producía la satisfacción de las necesidades mencionadas (Olds & Milner 1954). Una década antes del descubrimiento de los circuitos de la recompensa por Olds y Milner, Maslow presenta por primera vez una teoría sobre la jerarquía de necesidades humanas, organizada en niveles: fisiológicas, seguridad, afiliación, estima y autorrealización (Maslow A., 1943).

En trabajos posteriores se consideró que las llamadas necesidades superiores (afiliación, estima y autorrealización) podían fundamentarse como necesidad de aceptación y reconocimiento (Toates F., 1986; Boeree, G., 2003), con capacidad de activar los circuitos de la recompensa de una forma equivalente a las necesidades de equilibrio metabólico, lo que rebatía el orden jerárquico propuesto por Maslow (Mahmoud, A.W. y Lawrence G.B., 2004; Labrador R., 2020).

Entre tanto, otras investigaciones demostraron el importante papel de la dopamina en el funcionamiento de los circuitos de la recompensa (Wise R. A. 1978), y el control cerebral desde el hipotálamo del ritmo con el que aparecen estas necesidades (Loewy, A.D. y Spyer, K.R.,1990). Más recientemente, otros estudios han aportado evidencia de que el proceso inicia con una fase de estrés y atención (motivación), y termina con la recompensa (Berridge K. C., and Robinson T. E. 1998). Finalmente, hemos observado que la conducta motivada tiene una secuencia que comienza con un tipo de estrés que permite fijar la atención (estrés atencional), continúa con la activación de conductas para satisfacer la necesidad (conducta de logro), y finaliza con una sensación de placer combinado con ausencia de estrés, estado que se conoce como placidez, y constituye la recompensa más buscada por todo ser humano (Labrador R., 2020).

La secuencia de subprocesos dentro de la motivación nos ha permitido entender que, si durante nuestro comportamiento ocurre aprendizaje, este sólo se da cuando se ha activado un proceso atencional ante información importante que se identifica como recompensa potencial, lo cual activa los otros dos subprocesos y abre la puerta a la experiencia emocional y la memoria de largo plazo (Labrador, R. y Méndez, G., 2024).

Emoción. Es así como desde la recompensa se puede activar un proceso emocional. El primer correlato organizado sobre la emoción y las estructuras del encéfalo que permitían su funcionamiento fue señalado por Papez, quien propuso que las emociones no eran solo fenómenos corticales, sino que dependían de un circuito anatómico específico, hoy conocido como circuito de Papez. Este circuito incluyó el hipocampo, el fórnix, los cuerpos mamilares, el tálamo anterior y la corteza cingulada, conectados en un bucle funcional. Según Papez, la interacción entre estas estructuras permitía integrar la experiencia emocional con la memoria y la expresión conductual (Papez, J.W., 1937).

Sobre esa sólida base, en otros estudios quedó claro que la información que captamos del ambiente y del propio cuerpo durante una experiencia puede, luego de la activación de conductas motivadas, desencadenar un proceso emocional según se logre o no una recompensa,

y según la cualidad de esa recompensa (Canon, W.B., 1927; Damasio, A.R., 1994). Esta experiencia emocional contiene una primera respuesta primitiva o expresión emocional, mediada por amígdala e hipotálamo y compuesta de cambios viscerales y endocrinos, así como de comportamientos en consecuencia (conación inicial) (Loewy, A.D. y Spyer, K.R., 1990; LeDoux, J.E., 1992). Debe notarse que esta respuesta primitiva es instantánea, involuntaria y similar para emociones displacenteras o placenteras.

De forma casi simultánea a la respuesta primitiva, la información ambiental y corporal llega a la corteza cerebral de asociación, en la que se elabora un relato subjetivo cuya premisa es satisfacer las expectativas propias y las del entorno, aportando los elementos de afectividad y cognición (Damasio, A.R., 1994; Kandel E. R. et al, 2005; Labrador R., 2020). Posteriormente, en la amígdala se activan circuitos de reentrada que evocan la experiencia a través de conexiones con los núcleos de la base y la corteza prefrontal, recreándola en un proceso donde se modifica en mayor o menor medida, lo que permite su eventual transformación en un relato más objetivo, así como posibles nuevas acciones que complementan la conación inicial de la respuesta primitiva (Kandel E. R. et al, 2005; Labrador R., 2020).

Memorias y Aprendizaje. la evocación de la experiencia emocional subjetiva también permite su consolidación como memoria de largo plazo (Milner B., 1985; LeDoux J. E., 1994). De los trabajos pioneros sobre la memoria vale destacar la investigación clínica realizada por Brenda Milner en pacientes con lesiones hipocámpales, que permitió establecer el papel central del hipocampo y los lóbulos temporales en la consolidación de recuerdos conscientes, a los que denominó memoria declarativa, y de otras estructuras como los núcleos basales y el cerebelo, en el aprendizaje de habilidades motoras y hábitos, lo que denominó memoria procedimental (Milner B., 1985).

Como se señala al inicio de este párrafo, la recreación de la experiencia emocional subjetiva mediante conexiones de la amígdala con los núcleos de la base y la corteza prefrontal, lleva a una experiencia más objetiva, pero a su vez se constituye en un proceso emocional que ayuda a consolidar esta

experiencia en la memoria de largo plazo, porque permite una estimulación de alta frecuencia y en forma simultánea desde diferentes sitios hacia el hipocampo (LeDoux J. E., 1994; Kandel E. R., 2001).

Requisitos cognitivos del aprendizaje

En el contexto de los procesos revisados anteriormente, nos hemos encontrado con la idea de que la conducta humana se construye sobre un proceso continuo de aprendizaje, en el cual se modifican comportamientos mientras se adquieren competencias cognitivas como el lenguaje o el meta-aprendizaje (Bates E., 1992, 1999; Labrador R. y Méndez G., 2020). Pero para que ocurra aprendizaje existen ciertos procesos cognitivos que, si bien pueden ocurrir en el entorno natural del ser humano, no siempre están presentes durante el ejercicio de enseñanza en un salón de clase. En ese sentido, en numerosos estudios se ha señalado la pertinente necesidad de un acercamiento entre la Educación y las Neurociencias, en el que se construyan puentes interactivos y se cierren brechas de conocimiento en torno al hecho de que las Neurociencias aportan un nuevo nivel de comprensión del aprendizaje, que seguramente fortalece las aproximaciones pedagógicas previas (Benarós S. et al, 2010; Labrador R. y Méndez G., 2021; 2024).

En ese sentido, estudios relacionados han señalado los requisitos cognitivos del aprendizaje como elementos que el docente debe procurar en el diseño de sus estrategias pedagógicas y herramientas didácticas (Araya, S. y Espinoza, L., 2020; Labrador R., 2020; Bodoque-Osma, A. y González-Víllora, S. 2021). De acuerdo con nuestra visión neurocognitiva actual, dichos requisitos se relacionan en una secuencia que inicia con la atención, cuya activación requiere que los contenidos puedan ser identificados por el estudiante como recompensa válida o como facilitadores de esta. Un adicional que contribuye ostensiblemente a activar el proceso atencional del estudiante, es la presentación del contenido en forma novedosa y de estimulación multisensorial.

Una vez captada la atención, es importante que los estudiantes dispongan de medios que les permitan construir memorias de trabajo, lo que ocurre cuando se aparea información sensorial con una contraparte motora hablada o escrita. En este sentido, el docente debe procurar que

en su planificación haya espacio y actividades que permitan y promuevan esta asociación sensorio-motriz. Con la creación de memorias de trabajo, deberían aparecer conductas de logro que permitan alcanzar los objetivos de aprendizaje. Para este componente, se recomienda que el docente verifique si sus estudiantes poseen en su haber conductas de este tipo para, en caso negativo, procurar su entrenamiento en las mismas.

En el aula o en el entorno de aprendizaje, las conductas de logro a las que nos referimos son aquellas que permitan asociar entre si las memorias de trabajo relativas a los contenidos, con estrategias lógicas o intuitivas o, una mezcla de ambas cuando sea el caso. Con lo anterior, se activa la recompensa y esto activa, a su vez, una valoración emocional que guarda la experiencia en memoria de largo plazo (Thomas M. et al, 2019; Labrador R., 2020). La evocación posterior de esta experiencia emocional subjetiva, puede modificarla y transformarla en una experiencia más objetiva y consciente por lo que, llevado al aula y a la experiencia de aprendizaje, se recomienda al docente procurar espacios de retroalimentación final que promuevan la concientización y consolidación de la misma.

Conclusiones

La literatura revisada y la evidencia empírica que aún tenemos en estado preliminar, nos ha permitido ver que, a lo largo de la historia, los aportes desde la filosofía, la psicología y la investigación biomédica, han permitido sustentar gradualmente la existencia de una relación entre el cerebro como órgano y la mente como noción, relación que se constituye en la esencia fundacional de las Neurociencias.

Aunque al principio se estudiaran las funciones sensoriales y motoras simples, progresivamente las Neurociencias se adentraron en el estudio de funciones complejas como memoria-aprendizaje, lenguaje y consciencia, estableciendo el objetivo general de entender como es que el cerebro produce la marcada individualidad visible en la conducta, con base en unos procesos cognitivos subyacentes, similares para todo ser humano.

La evidencia también muestra que la conducta humana ocurre alrededor de un proceso de aprendizaje continuo, en el que se modifican

conductas mientras se adquieren competencias cognitivas; un proceso con base neural que requiere motivación con sus tres elementos: atención, conducta de logro y recompensa; y requiere también activación de la valoración emocional de la experiencia, para la conversión de memorias de trabajo en memoria de largo plazo.

Finalmente, este nuevo nivel de comprensión del aprendizaje que nos ha aportado las Neurociencias nos lleva a reconocer la necesidad de un acercamiento entre éstas y la Educación, en el que se construyan puentes de comunicación bidireccional y se cierren brechas de conocimiento, con el propósito de fortalecer la enseñanza y la labor educativa.

REFERENCIAS

- Alcantarilla, L., García Valls, J. M., & García Alcarria, E. (2023). Memorias de un laboratorio: Wilhelm Wundt y la psicología experimental. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 86(2), 123–134.
- Araya, S. y Espinoza, L. (2020). Aportes desde las neurociencias para la comprensión de los procesos de aprendizaje en los contextos educativos. *Monográfico: Recursos y sistemas educacionales en el rendimiento académico. Propósitos y Representaciones*, Enero – Abril 8 (1). <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.312>
- Ayling, O. G. S., Harrison, T. C., Boyd, J. D., Goroshkov, A., & Murphy, T. H. (2009). Automated light-based mapping of motor cortex by photoactivation of channelrhodopsin-2 transgenic mice. *Nature Methods*, 6(3), 219–224.
- Bates, E. (1992). Language development. *Curr. Opin. Neurobiol.* 2: 180-185.
- Bates, E. (1999). Plasticity, localization and language development. In S. Broman & J.M. Fletcher (Eds.): *The changing nervous system: Neurobehavioral consequences of early brain disorders*, 214-253. New York: Oxford University Press.
- Benarós, S., Lipina, S., Segretin M., Hermida M., Colombo, Jo. (2010). Neurociencia y educación: hacia la construcción de puentes interactivos. *Neurología*, 50: 179-86.
- Bodoque-Osma, A. y González-Víllora, S. (2021). Neuroeducación: ayudando a

- aprender desde las evidencias científicas. Madrid: Morata.
- Berridge, K. C., & Robinson, T. E. (1998). What is the role of dopamine in reward: Hedonic impact, reward learning, or incentive salience? *Brain Research Reviews*, 28(3), 309–369.
- Boeree, G. (2003). *Teorías de la personalidad, de Abraham Maslow*. Rafael Gautier (Traductor). Barcelona: Panamericana.
- Brickhouse, T. C., & Smith, N. D. (2002). *The Trial and Execution of Socrates: Sources and Controversies*. Oxford: Oxford University Press
- Burkhardt, R. W. (2005). *Patterns of Behavior: Konrad Lorenz, Niko Tinbergen, and the Founding of Ethology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Calvo Martínez, J (1997) *Platón. Apología de Sócrates*. En J. Calvo Martínez (Ed. y Trad.). Madrid: Gredos.
- Canon, W.B. (1927). The James-Lange theory of emotions: A critical examination and an alternative theory. *Ann. J. Psychol*, 39, 106-124.
- Corbin, J. A. (2025). Iván Pávlov: biografía de este referente del conductismo. *Biografías Filosofía*.
- Damasio, H., Grabowski, T., Frank, R., Galaburda, A. M., & Damasio, A. R. (1994). The return of Phineas Gage: Clues about the brain from the skull of a famous patient. *Science*, 264(5162), 1102–1105.
<https://doi.org/10.1126/science.8178168>
- Damasio, A.R. (1994). *Descartes' Error. Emotion, Reason and the Human Brain*. New York: Plenum.
- Darwin, C. (1839). *Journal of Researches into the Natural History and Geology of the Countries Visited during the Voyage of H.M.S. Beagle [El viaje del Beagle]*. London: Henry Colburn.
- Darwin, C. (1859). *On the Origin of Species by Means of Natural Selection*. London: John Murray.
- Darwin, C. (1872). *The Expression of the Emotions in Man and Animals*. London: John Murray.
- Descartes, R. (1644). *Principia philosophiae*. Amsterdam: Louis Elzevier.
- Ferrari, G. R. F. (2007). *The Cambridge Companion to Plato's Republic*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ferrier, D. (1878). *The Functions of the Brain*. London: Smith, Elder & Co.
- Galvani, L. (1791). *De viribus electricitatis in motu musculari commentarius*. Bologna: Tipografia Instituti delle Scienze.
- García-Molina, A. (2012). Phineas Gage y el enigma del córtex prefrontal. *Neurología*, 27(6), 370–375. DOI: 10.1016/j.nrl.2010.07.015.
- Gaukroger, S. (1995). *Descartes: An Intellectual Biography*. Oxford: Clarendon Press.
- Gazzaniga, M. S. (2005). *The Ethical Brain*. New York: Dana Press.
- Golgi, C. (1873). *Sulla struttura delle cellule nervose*. *Rivista sperimentale di freniatria e di medicina legale*.
- Golgi, C. (1906). *La doctrina reticular del sistema nervioso*. *Discurso Nobel*.
- Harlow, J. M. (1868). Recovery from the passage of an iron bar through the head. *Publications of the Massachusetts Medical Society*, 2, 327–347.
- Harrison, T. C., Ayling, O. G. S., & Murphy, T. H. (2012). Distinct cortical circuit mechanisms for complex forelimb movement and motor map topography. *Neuron*, 74(2), 397–409. → Estudio sobre circuitos corticales y control motor.
- Harrison, T. C., Silasi, G., Boyd, J. D., & Murphy, T. H. (2013). Displacement of sensory maps and disorganization of motor cortex after targeted stroke in mice. *Stroke*, 44(8), 2300–2306. → Investigación sobre plasticidad cortical y reorganización tras daño cerebral.
- Hebb, D. O. (1949). *The Organization of Behavior: A Neuropsychological Theory*. New York: Wiley.
- Hume, D. (1748). *An Enquiry Concerning Human Understanding*. Londres: A. Millar.
- James, W. (1890). *The Principles of Psychology*. New York: Henry Holt.
- James, W. (1899). *Talks to Teachers on Psychology and to Students on Some of Life's Ideals*. New York: Henry Holt.
- James, W. (1907). *Pragmatism: A New Name for Some Old Ways of Thinking*. New York: Longmans, Green & Co.
- James, W. (1912). *Essays in Radical Empiricism*. New York: Longmans, Green & Co.
- Kandel, E. R. (2001). *The Molecular Biology of Memory Storage: A Dialogue*

- Between Genes and Synapses. *Science*, 294(5544), 1030–1038.
- Kandel, E., Jessell, T., y Schwartz, J. (2005). *Neurociencia y conducta*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Labrador R., Méndez G. (2020). Funcionamiento neural para el aprendizaje: modelo neurocognitivo del lenguaje. Encuentro Nacional de Docentes e Investigadores de la Lingüística, ENDIL, 2020. Caracas, Venezuela.
- Labrador R. (2020). Elementos neurofisiológicos constructores de la conducta en el niño y el adolescente. Una mirada al proceso de enseñanza-aprendizaje desde la neurociencia. *Revista Acción Pedagógica*: Vol. 028, No. 1, 70-82
- Labrador, R. y Méndez, G. (2021). “De las neurociencias a la educación: un puente en construcción” (Entrevista). *Educere*, 80 (25), Enero-Abril, 2021.
- Labrador, R. y Méndez, G. (2024). Las neurociencias y la educación. Fusión de dos discursos en un propósito, el aprendizaje (Entrevista). *Educere*, 91, Septiembre-Noviembre, 2024
- LeDoux, J.E. (1992). *Emotion and the Amygdala*. London, Wiley-Liss Press.
- LeDoux, J.E. (1994). Emotion, Memory and the Brain. *Scientific American*, 270 (6), 50-57.
- Locke, J. (1690). *An Essay Concerning Human Understanding*. Londres: Thomas Basset.
- Locke, J. (1693). *Some Thoughts Concerning Education*. Londres: Awnsham Churchill.
- Loewy, A.D. and Spyer, K.R. (1990). *Central Regulations on Autonomic Functions*. New York: Oxford University Press.
- Mahmoud, A.W. y Lawrence G.B. (2004). Maslow reconsidered: A review of research on the need hierarchy theory. Baruch College, The City University of New York USA
- Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396.
- Milner, B. (1985). Memory and the human brain. In: *How We Now*. Shaffo M. San Francisco: Harper and Row.
- Olds, J., & Milner, P. (1954). Positive reinforcement produced by electrical stimulation of septal area and other regions of rat brain. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 47(5), 419–427.
- Papez, J.W. (1937). “A proposed mechanism of emotion”. En *Neurol. Psychiatry* 38: 725-743.
- Pavlov, I. P. (1897). *Lectures on the Work of the Digestive Glands*. San Petersburgo.
- Pavlov, I. P. (1927). *Conditioned Reflexes*. Oxford University Press.
- Piccolino, M. (1997). Luigi Galvani and animal electricity: Two centuries after the foundation of electrophysiology. *Trends in Neurosciences*, 20(9), 443–448. [https://doi.org/10.1016/S0166-2236\(97\)01147-9](https://doi.org/10.1016/S0166-2236(97)01147-9)
- Ramón y Cajal, S. (1894). *Textura del sistema nervioso del hombre y de los vertebrados*. Madrid: Imprenta y Librería de Nicolás Moya.
- Ramón y Cajal, S. (1906). *La estructura del sistema nervioso*. Discurso Nobel.
- Shields, C. (2014). *Aristotle*. London: Routledge.
- Thomas, M, Ansari, D. & Knowlan, V. (2019). Annual Research Review: Educational neuroscience: progress and prospects. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 60:4, 477–492.
- Toates, F. (1986). *Motivational Systems*. Cambridge, England. Cambridge University Press.
- Tully, J. (1993). *An Approach to Political Philosophy: Locke in Contexts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wise, R. A. (1978). Catecholamine theories of reward: A critical review. *Brain Research*, 152(2), 215–247.
- Wundt, W. (1874). *Grundzüge der physiologischen Psychologie [Principios de psicología fisiológica]*. Leipzig: Engelmann.

LA FORMACIÓN CONTINUA COMO EJE TRANSFORMADOR DE LA DOCENCIA

Recibido 07/01/2026 Aceptado 26/02/2026

Dr. Hernán Medrano Rodríguez

hernan.medrano@iiiiepe.edu.mx

ORCID: 0000-0001-7338-113X

Instituto de Investigación, Innovación y Estudios de

RESUMEN

La formación docente constituye uno de los pilares fundamentales para garantizar la calidad educativa y el desarrollo integral de los sistemas educativos en todos sus niveles. La ponencia examina fundamentos teóricos que sustentan la formación docente transformadora, incluyendo las contribuciones de Donald Schön sobre la práctica reflexiva y Paulo Freire sobre la pedagogía crítica, así como los modelos contemporáneos de desarrollo profesional docente. Se destacan los desafíos relacionados con las limitadas oportunidades de desarrollo profesional, las condiciones laborales muchas veces precarias y la falta de reconocimiento social de la profesión. Finalmente, se proponen estrategias concretas para fortalecer la formación continua del profesorado, incluyendo modelos situados en la escuela, el acompañamiento pedagógico, las comunidades de aprendizaje profesional y el uso de tecnologías educativas. Se concluye que la transformación educativa requiere una inversión sostenida en la formación docente, concebida como un proceso permanente, contextualizado y centrado en la práctica reflexiva.

Palabras Clave: formación docente, desarrollo profesional, práctica reflexiva, calidad educativa y pedagogía crítica.

ABSTRACT

Teacher training is one of the fundamental pillars for ensuring educational quality and the comprehensive development of education systems at all levels. This paper examines the theoretical foundations that underpin transformative teacher training, including the contributions of Donald Schön on reflective practice and Paulo Freire on critical pedagogy, as well as contemporary models of professional development for teachers. It highlights the challenges related to limited opportunities for professional development, often precarious working conditions, and the lack of social recognition of the profession. Finally, it proposes concrete strategies to strengthen continuing teacher training, including school-based models, pedagogical support, professional learning communities, and the use of educational technologies. It concludes that educational transformation requires sustained investment in teacher training, conceived as a permanent, contextualized process focused on reflective practice.

Keywords: teacher training, professional development, reflective practice, educational quality, and critical pedagogy.

INTRODUCCIÓN

En el contexto de las profundas transformaciones sociales, tecnológicas y culturales que caracterizan al siglo XXI, la educación enfrenta desafíos sin precedentes que demandan una revisión crítica de todos sus componentes. Entre estos, la formación docente emerge como un factor determinante para garantizar una educación de calidad, equitativa e inclusiva que responda a las necesidades de las nuevas generaciones. Los docentes, como agentes principales del proceso educativo, requieren no solo una sólida formación inicial, sino también oportunidades continuas de desarrollo profesional que les permitan adaptarse a contextos cambiantes y ejercer una práctica pedagógica reflexiva, crítica y transformadora.

En América Latina, la situación de la formación docente presenta características complejas que reflejan tanto los avances logrados en las últimas décadas como las profundas brechas que persisten. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO 2024), la región ha experimentado importantes progresos en términos de cobertura educativa, pero los indicadores de calidad y los resultados de aprendizaje continúan siendo preocupantes. Esta situación se vincula directamente con las condiciones en que se forma y ejerce el profesorado: salarios insuficientes, formación inicial de baja calidad, escasas oportunidades de desarrollo profesional y un estatus social en declive.

El informe La Situación del Personal Docente en el Mundo 2024, publicado por Internacional de la Educación, confirma que la docencia enfrenta una crisis global caracterizada por la escasez de personal, especialmente en educación secundaria y en áreas como matemáticas, ciencias e informática. Las causas de esta crisis son múltiples: remuneraciones inadecuadas en relación con el nivel de formación requerido, jornadas laborales extensas, pocas oportunidades de desarrollo profesional y un deterioro del

reconocimiento social de la profesión. (Arnold B. y Rahimi M., 2024)

Esta ponencia se propone contribuir al debate sobre la formación docente desde una perspectiva integral que articula teoría y práctica, diagnóstico y propuesta. El documento se estructura en cuatro secciones principales: primero, se presentan los fundamentos teóricos que sustentan una concepción transformadora de la formación docente; segundo, se analiza la situación actual de la formación docente en Latinoamérica con base en evidencia documentada; tercero, se identifican los principales desafíos que enfrenta la profesión docente en la región; y cuarto, se proponen estrategias concretas para fortalecer la formación continua como eje de la mejora educativa. Se espera que este análisis contribuya a la reflexión colectiva sobre cómo construir sistemas de formación docente más sólidos, pertinentes y orientados a la transformación educativa que nuestras sociedades demandan.

1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE

La formación docente debe comprenderse como un proceso continuo que se extiende a lo largo de toda la carrera profesional, superando la tradicional división entre formación inicial y perfeccionamiento. Marcelo (1995) propone el concepto de Desarrollo Profesional Docente como un marco que integra las diversas etapas y modalidades formativas en una trayectoria coherente y articulada. Esta perspectiva reconoce que el conocimiento profesional no se adquiere exclusivamente durante la formación inicial, sino que se construye de manera progresiva a través de la experiencia, la reflexión sistemática sobre la práctica y la participación en comunidades profesionales de aprendizaje.

La formación continua adquiere particular relevancia en un contexto de cambios acelerados en el conocimiento, las tecnologías y las demandas sociales hacia la educación. A lo largo de nuestra experiencia en un Instituto de investigación e innovación en educación, hemos observado cómo la formación

permanente permite a los docentes actualizar sus conocimientos disciplinares y pedagógicos, desarrollar nuevas competencias, incorporar innovaciones metodológicas y responder de manera más efectiva a la diversidad del alumnado. Sin embargo, para que la formación continua cumpla efectivamente estos propósitos, debe superar los modelos tradicionales centrados en la transmisión de contenidos descontextualizados y adoptar enfoques que promuevan la reflexión crítica, el aprendizaje colaborativo y la transferencia a la práctica.

La literatura especializada identifica tres enfoques principales en la concepción de la formación docente. El primer enfoque, denominado conocimiento para la práctica, se basa en la idea de que los docentes deben apropiarse del conocimiento formal producido por la investigación educativa para mejorar su desempeño. Este modelo reproduce la separación entre teoría y práctica, asignando a la primera un valor superior. El segundo enfoque, llamado conocimiento en la práctica, sostiene que el saber esencial que precisan los docentes proviene exclusivamente de su actuación y de las reflexiones sobre ella, desvalorizando la investigación y el aporte externo. El tercer enfoque, más integrador, propone un conocimiento de la práctica que reconoce tanto el valor del saber teórico como del conocimiento experiencial, promoviendo un diálogo permanente entre ambos.

Donald Schön (1983, 1987) desarrolló uno de los marcos conceptuales más influyentes para comprender la formación de profesionales, incluidos los docentes. Su propuesta se fundamenta en una crítica a la racionalidad técnica, modelo dominante que concibe la práctica profesional como la aplicación de teorías y técnicas derivadas del conocimiento científico. Schön argumentaba que este modelo resultaba insuficiente para dar cuenta de la complejidad, la incertidumbre y el carácter situado de las situaciones profesionales reales.

Como alternativa, Schön propone el concepto de práctica reflexiva, que reconoce al profesional como un sujeto que construye conocimiento en y sobre la acción. Distingue

dos tipos de reflexión: la reflexión en la acción, que ocurre durante el acto mismo de enseñar, permitiendo al docente ajustar su actuación en tiempo real; y la reflexión sobre la acción, que se realiza posteriormente y posibilita un análisis más profundo de lo acontecido, identificando patrones, problemas y oportunidades de mejora.

La práctica reflexiva implica desarrollar la capacidad de problematizar situaciones educativas, analizar críticamente las propias acciones, considerar múltiples perspectivas y construir repertorios de respuestas pedagógicas. Philippe Perrenoud (2011) amplió estas ideas para el contexto educativo, señalando que la reflexión debe abarcar no solo los aspectos técnicos de la enseñanza, sino también las dimensiones éticas, políticas y sociales de la educación. Para Perrenoud, el profesional reflexivo es capaz de cuestionar las rutinas establecidas, reconocer los condicionantes institucionales y sociales de su práctica, y asumir una posición crítica frente a las demandas contradictorias que enfrenta.

La implementación de la práctica reflexiva en la formación docente requiere dispositivos específicos que promuevan la reflexión sistemática. Entre estos se encuentran: el análisis de casos y situaciones problemáticas, la escritura reflexiva a través de diarios o portafolios, la observación entre pares con retroalimentación constructiva, las comunidades de práctica profesional, y la investigación-acción. Estos dispositivos permiten articular la experiencia práctica con marcos teóricos, promover el aprendizaje colaborativo y desarrollar la autonomía profesional del docente.

Por otra parte, Paulo Freire (1970, 1996) constituye una referencia ineludible para comprender la dimensión política y ética de la educación y la formación docente. Su pedagogía, desarrollada inicialmente en procesos de alfabetización de adultos, trasciende ese contexto específico para ofrecer una propuesta educativa integral fundamentada en el diálogo, la conciencia crítica y la transformación social.

Freire critica lo que denomina educación bancaria, en la cual el docente deposita conocimientos en estudiantes concebidos como receptáculos pasivos. Este modelo reproduce relaciones de dominación, inhibe el pensamiento crítico y perpetúa estructuras sociales injustas. Como alternativa, propone una educación liberadora que reconoce a los educandos como sujetos activos en la construcción del conocimiento, valora sus saberes previos y experiencias, y promueve la reflexión crítica sobre la realidad para transformarla.

Para Freire, la formación docente debe orientarse al desarrollo de una conciencia crítica que permita al educador comprender las dimensiones políticas de su práctica, reconocer las relaciones de poder presentes en la educación, y asumir un compromiso con la justicia social y la democratización del conocimiento. En *Pedagogía de la Autonomía* (1996), Freire sistematiza saberes fundamentales para la práctica educativa progresista, enfatizando la necesidad de articular rigurosidad metódica con respeto a los saberes del educando, reflexión crítica sobre la práctica, reconocimiento de la identidad cultural, y compromiso ético.

La pedagogía crítica de Freire subraya que no existe educación neutra: toda práctica educativa implica opciones políticas, epistemológicas y éticas. La formación docente, desde esta perspectiva, debe promover la capacidad de los educadores para identificar y cuestionar las ideologías presentes en los contenidos curriculares, las metodologías de enseñanza y las formas de evaluación. Asimismo, debe fomentar el diálogo como principio pedagógico fundamental, entendido no como simple intercambio verbal, sino como encuentro de sujetos que buscan conjuntamente la comprensión y transformación de su realidad.

La investigación sobre formación continua ha identificado diversos modelos que responden a diferentes concepciones sobre el aprendizaje docente y el cambio educativo. Ávalos (2007) distingue entre estrategias cercanas a la capacitación y estrategias cercanas al

desarrollo. Las primeras adoptan un enfoque instrumental y carencial, asumiendo que los docentes tienen déficits de conocimiento que deben ser subsanados mediante cursos de actualización. Las segundas conciben el desarrollo profesional como un proceso continuo de aprendizaje situado, colaborativo y orientado a la mejora de la práctica.

Los modelos contemporáneos de formación continua privilegian la contextualización, el aprendizaje colaborativo, la articulación teoría-práctica, la continuidad y sistematicidad, y el acompañamiento pedagógico. Estos principios se materializan en diversos dispositivos: comunidades de aprendizaje profesional, grupos de inter-aprendizaje, talleres situados en la escuela, investigación-acción colaborativa, análisis de clases grabadas, portafolios reflexivos y redes profesionales. La evidencia indica que estos modelos resultan más efectivos para transformar prácticas pedagógicas que los tradicionales cursos de actualización externos a la escuela.

2. LA FORMACIÓN DOCENTE EN LATINOAMÉRICA: REALIDAD DOCUMENTADA

América Latina ha experimentado importantes avances en materia educativa durante las últimas décadas, particularmente en términos de cobertura. La región logró universalizar prácticamente el acceso a la educación primaria y expandió significativamente la matrícula en educación secundaria y superior. Sin embargo, estos logros cuantitativos contrastan con persistentes desafíos cualitativos que limitan el impacto transformador de la educación.

Los resultados de evaluaciones internacionales como PISA evidencian que los estudiantes latinoamericanos obtienen puntajes significativamente inferiores al promedio de la OCDE en lectura, matemáticas y ciencias. Más preocupante aún, las brechas entre estudiantes de diferentes niveles socioeconómicos son considerables, reproduciendo y ampliando las desigualdades sociales. Esta situación se vincula directamente con las condiciones de la docencia: los países con mejores resultados

educativos son aquellos que han invertido consistentemente en la profesionalización docente, ofreciendo remuneraciones competitivas, formación de calidad y condiciones laborales adecuadas. (OECD 2023)

El documento La urgencia de la recuperación educativa en América Latina y el Caribe (UNESCO 2024), destaca que la pandemia por COVID-19 agravó problemas preexistentes y generó nuevos desafíos. El cierre prolongado de escuelas afectó el aprendizaje de millones de estudiantes, especialmente los más vulnerables. Aunque se desarrollaron diversas iniciativas en campos como preparación socioemocional, currículum y formación docente, estas fueron heterogéneas y, en muchos casos, insuficientes. Significativamente, el documento señala que los docentes no estuvieron en el centro de la agenda política: el replanteo integral de la carrera docente permanece como un desafío abierto.

Diversos estudios regionales identifican problemáticas recurrentes en la formación docente latinoamericana:

La formación inicial docente presenta debilidades estructurales en múltiples dimensiones. Los planes de estudio frecuentemente privilegian contenidos teóricos desarticulados de la práctica, con insuficiente tiempo dedicado a experiencias de enseñanza supervisada. Ya en 2008, la investigación IEA TEDS-M daba evidencia que muchos formadores de docentes son expertos disciplinares con escasa preparación pedagógica, seleccionados fundamentalmente por su conocimiento de la materia que enseñan. Esta situación limita las posibilidades de modelar las prácticas pedagógicas innovadoras que se espera que los futuros docentes desarrollen. (Tattoo M. et al, 2008).

Adicionalmente, existe una desconexión entre las instituciones formadoras y las escuelas del sistema educativo. Las prácticas profesionales suelen ser breves, poco supervisadas y desvinculadas del resto del currículum formativo. Los futuros docentes tienen

limitadas oportunidades de observar modelos de enseñanza efectiva, analizar críticamente situaciones pedagógicas reales y construir gradualmente su identidad profesional en contextos escolares auténticos.

Aunque existe consenso sobre la importancia de la formación continua, su implementación enfrenta múltiples obstáculos. En muchos países, la oferta formativa se caracteriza por cursos puntuales, descontextualizados y de dudosa calidad, que los docentes realizan principalmente para obtener puntaje en escalafones o cumplir requisitos administrativos. Estas acciones formativas frecuentemente reproducen modelos transmisivos que contradicen los principios pedagógicos que pretenden promover.

La falta de tiempo constituye una barrera fundamental. Los docentes latinoamericanos dedican la mayor parte de su jornada laboral a la enseñanza directa, con escaso tiempo destinado a planificación, evaluación, trabajo colaborativo y desarrollo profesional. Esta situación contrasta con países con sistemas educativos exitosos, donde los docentes disponen de tiempo remunerado para actividades profesionales más allá de la enseñanza en aula.

El informe Global Status of Teachers 2024 confirma que las condiciones laborales docentes en América Latina distan de ajustarse a las características de una profesión de alto estatus. Los salarios resultan insuficientes para atraer y retener talento, especialmente considerando el nivel de formación requerido y las responsabilidades implicadas. Las jornadas laborales son extensas, con múltiples demandas que exceden la enseñanza: tareas administrativas, atención a familias, participación en actividades institucionales, todas frecuentemente realizadas sin reconocimiento ni remuneración adicional. (Arnold B. y Rahimi M., 2024)

El deterioro del estatus social de la docencia constituye otro factor crítico. En muchas sociedades latinoamericanas, la profesión docente ha perdido el reconocimiento y prestigio que tenía décadas atrás. Esta

desvalorización social desalienta el ingreso de jóvenes talentosos a la carrera, genera desmotivación entre quienes ejercen y dificulta la construcción de identidades profesionales sólidas.

La pandemia evidenció brechas significativas en las competencias tecnológicas del profesorado. Aunque muchos docentes demostraron notable capacidad de adaptación, la transición a modalidades remotas reveló necesidades formativas en el uso pedagógico de tecnologías digitales. Esta situación se agrava por las desigualdades en el acceso a conectividad y dispositivos, tanto para docentes como para estudiantes.

La integración efectiva de tecnologías en la educación requiere no solo habilidades instrumentales, sino fundamentalmente competencias para diseñar experiencias de aprendizaje significativas que aprovechen las potencialidades de los recursos digitales. La formación docente en este ámbito debe trascender el adiestramiento en el manejo de herramientas para abordar cuestiones pedagógicas, curriculares y éticas relacionadas con el uso de tecnologías.

Aunque el discurso sobre educación inclusiva se ha generalizado en políticas educativas latinoamericanas, su implementación enfrenta importantes desafíos. Los docentes frecuentemente manifiestan que su formación inicial no los preparó adecuadamente para atender estudiantes con necesidades educativas especiales, diferencias culturales o lingüísticas, o situaciones de vulnerabilidad social.

Las investigaciones evidencian que las actitudes docentes hacia la inclusión resultan cruciales para su efectividad. Cuando prevalecen concepciones centradas en las deficiencias del estudiante, se dificulta la implementación de estrategias inclusivas. La formación docente debe promover el desarrollo de actitudes favorables hacia la diversidad, competencias para diseñar adaptaciones curriculares pertinentes y capacidades para trabajar colaborativamente con equipos multidisciplinarios.

3. DESAFÍOS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL SIGLO XXI

La enseñanza en el siglo XXI se caracteriza por una complejidad sin precedentes. Los docentes deben responder simultáneamente a múltiples demandas: desarrollar competencias cognitivas complejas, formar ciudadanos críticos y responsables, atender la diversidad del alumnado, incorporar tecnologías digitales, promover habilidades socioemocionales, contribuir a la equidad social, todo ello en contextos frecuentemente adversos.

Esta complejidad desafía concepciones simplistas de la docencia como aplicación de técnicas o transmisión de información. Requiere profesionales capaces de tomar decisiones fundamentadas en situaciones inciertas, adaptar su actuación a contextos cambiantes, reflexionar críticamente sobre su práctica y aprender continuamente. La formación docente debe, por tanto, trascender la preparación en contenidos y métodos para desarrollar capacidades de análisis, reflexión, resolución de problemas y aprendizaje autónomo.

La explosión informativa característica de la era digital modifica radicalmente el rol docente. Cuando el acceso a información resulta ubicuo, el valor agregado de la enseñanza no radica en transmitir datos, sino en desarrollar capacidades para buscar, evaluar, integrar y utilizar información de manera crítica y creativa. Los docentes deben, consecuentemente, transformar sus prácticas desde un modelo centrado en la transmisión hacia uno orientado al aprendizaje activo, la construcción de conocimiento y el desarrollo de pensamiento crítico.

Esta transformación implica desarrollar nuevas competencias: diseñar experiencias de aprendizaje desafiantes, facilitar procesos de indagación, promover la colaboración entre estudiantes, evaluar de manera formativa, utilizar recursos digitales de forma pedagógicamente fundamentada. La formación docente debe ofrecer oportunidades para experimentar estos enfoques, reflexionar sobre

sus fundamentos y desarrollar gradualmente experticia en su implementación.

Las persistentes desigualdades sociales en América Latina interpelan a los sistemas educativos y a la formación docente. La educación puede reproducir y ampliar las brechas sociales, o bien contribuir a reducirlas. Los docentes desempeñan un rol crucial en este sentido: sus expectativas, prácticas pedagógicas y formas de evaluación inciden significativamente en las oportunidades de aprendizaje que ofrecen a estudiantes de diferentes orígenes.

La equidad educativa requiere que los docentes reconozcan y valoren la diversidad cultural, lingüística y social del alumnado, eviten sesgos y estereotipos, diseñen estrategias diferenciadas que respondan a necesidades diversas, y promuevan altas expectativas para todos los estudiantes. La formación docente debe abordar explícitamente estas dimensiones, promoviendo la reflexión sobre prejuicios, el desarrollo de competencias interculturales y el compromiso con la justicia social.

El reconocimiento de la importancia de las dimensiones socioemocionales del aprendizaje plantea nuevos desafíos formativos. Los docentes deben desarrollar capacidades para crear ambientes emocionalmente seguros, promover la autorregulación y las habilidades sociales del alumnado, gestionar conflictos de manera constructiva y atender su propio bienestar emocional.

La pandemia evidenció dramáticamente la relevancia de estos aspectos. Los docentes enfrentaron situaciones de estrés, ansiedad y agotamiento, al tiempo que debían contener emocionalmente a sus estudiantes. Esta experiencia subraya la necesidad de incorporar en la formación docente no solo estrategias para promover el desarrollo socioemocional del alumnado, sino también competencias para el autocuidado y el manejo del estrés profesional.

La formación docente tradicionalmente se ha estructurado en función de niveles educativos específicos, lo que genera fragmentación y

dificulta la comprensión de las trayectorias estudiantiles. Particularmente problemática resulta la transición entre educación primaria y secundaria, y entre secundaria y superior, momentos críticos donde muchos estudiantes experimentan dificultades.

Un desafío importante consiste en promover mayor articulación entre los programas de formación para diferentes niveles, facilitando que los docentes comprendan las expectativas y enfoques pedagógicos de los niveles contiguos. Esto resulta particularmente relevante en educación superior, donde muchos docentes carecen de formación pedagógica específica, asumiendo que el dominio disciplinar resulta suficiente para enseñar efectivamente.

4. PROPUESTAS PARA FORTALECER LA FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA

Comunidades de Aprendizaje Profesional

Las Comunidades de Aprendizaje Profesional constituyen una de las estrategias más prometedoras para el desarrollo docente. Se trata de grupos de educadores que trabajan colaborativamente, de manera sostenida, analizando su práctica, compartiendo experiencias, planificando conjuntamente y reflexionando sobre los aprendizajes de sus estudiantes.

Estas comunidades se fundamentan en principios como el liderazgo compartido, el aprendizaje colectivo, la indagación colaborativa y la orientación hacia resultados. Los docentes participantes examinan evidencias sobre el aprendizaje estudiantil, identifican problemas o desafíos compartidos, experimentan estrategias pedagógicas, reflexionan sobre sus efectos y ajustan su práctica en consecuencia.

Para que las Comunidades de Aprendizaje Profesional resulten efectivas, requieren: tiempo institucional destinado específicamente a reuniones regulares del equipo docente, foco claro en problemas concretos de enseñanza y aprendizaje, uso sistemático de evidencias sobre aprendizaje estudiantil, clima de confianza y respeto que favorezca la apertura y

la experimentación, y apoyo institucional que legitime y valore este trabajo colaborativo.

Acompañamiento Pedagógico Situado

El acompañamiento pedagógico consiste en un proceso de asesoría individualizada o grupal, centrado en la práctica de aula, que promueve la reflexión del docente sobre su actuación y facilita la incorporación de mejoras. A diferencia de la supervisión tradicional, de carácter evaluativo y jerárquico, el acompañamiento se fundamenta en una relación horizontal de colaboración profesional.

Los acompañantes pedagógicos son docentes experimentados que visitan regularmente las aulas, observan clases, dialogan con los docentes sobre lo observado, modelan prácticas pedagógicas, co-planifican actividades y retroalimentan constructivamente. Este proceso permite identificar fortalezas y áreas de mejora de manera contextualizada, ofrecer apoyo ajustado a necesidades específicas y promover la transferencia de aprendizajes a la práctica.

Para que el acompañamiento resulte efectivo, debe realizarse de manera frecuente y sostenida, no como visitas esporádicas, centrarse en aspectos pedagógicos no administrativos, basarse en evidencias concretas de la práctica observada, promover la reflexión del docente evitando el dirigismo, e incluir retroalimentación específica, oportuna y constructiva.

Investigación-Acción como Estrategia Formativa

La investigación-acción constituye un enfoque metodológico particularmente apropiado para el desarrollo profesional docente. Consiste en un proceso cíclico mediante el cual los docentes identifican problemas relevantes en su práctica, diseñan e implementan estrategias de mejora, evalúan sus resultados y reflexionan sobre el proceso para iniciar un nuevo ciclo.

Este enfoque promueve la generación de conocimiento situado, pertinente a contextos específicos, y empodera a los docentes como productores de saber pedagógico, no solo

consumidores de conocimiento generado externamente. Adicionalmente, favorece el desarrollo de actitudes de indagación, apertura al cambio y disposición al aprendizaje permanente.

La implementación de investigación-acción en escuelas requiere formación básica en metodologías de investigación cualitativa, definición clara de problemas o interrogantes relevantes, recolección sistemática de evidencias mediante diversos instrumentos, análisis colaborativo de datos y construcción conjunta de interpretaciones, y documentación y socialización de hallazgos con la comunidad educativa.

Formación en Competencias Digitales

La pandemia evidenció la urgencia de fortalecer las competencias digitales del profesorado. Sin embargo, esta formación debe trascender el adiestramiento instrumental en el uso de herramientas para abordar cuestiones pedagógicas fundamentales: cómo diseñar experiencias de aprendizaje significativas con tecnologías, cómo evaluar formativamente en entornos digitales, cómo promover ciudadanía digital responsable, cómo aprovechar las potencialidades de las tecnologías para atender la diversidad.

Los programas de formación en competencias digitales deben incluir desarrollo de habilidades básicas en el uso de plataformas, aplicaciones y recursos digitales, análisis crítico de las potencialidades y limitaciones de diferentes tecnologías, diseño de actividades de aprendizaje que integren tecnologías de manera pedagógicamente fundamentada, estrategias de evaluación formativa en entornos digitales, y consideraciones éticas sobre privacidad, seguridad digital y uso responsable de tecnologías.

Fortalecimiento de la Formación Inicial

Aunque esta ponencia se centra en formación continua, resulta imprescindible reconocer que esta no puede compensar completamente deficiencias en la formación inicial. Se requiere fortalecer los programas de formación inicial mediante currículos que articulen sólidamente teoría y práctica desde etapas tempranas,

prácticas profesionales extensas, graduales y debidamente supervisadas, formación de formadores de docentes con experticia tanto disciplinar como pedagógica, vínculos sistemáticos entre instituciones formadoras y escuelas del sistema educativo, y énfasis en el desarrollo de capacidades de reflexión, análisis y aprendizaje autónomo.

Mentoría y Coaching entre Pares con Enfoque en Bienestar Docente y Desarrollo Socioemocional

El bienestar docente y el desarrollo de competencias socioemocionales son fundamentales, especialmente tras el impacto de la pandemia. El profesorado demanda más ayuda psicológica, con evidencias de agotamiento emocional y estrés. La mentoría entre pares es más horizontal y voluntaria se centra en la relación uno-a-uno o pequeños grupos, permitiendo atender necesidades más personalizadas. Los docentes no solo necesitan actualización pedagógica, sino también espacios de apoyo emocional, prevención del burnout y desarrollo de competencias socioemocionales propias antes de poder promoverlas en sus estudiantes.

Políticas Integrales de Desarrollo Profesional Docente

Las propuestas anteriores difícilmente prosperarán sin políticas públicas que las sustenten. Se requieren políticas integrales que aborden simultáneamente el mejoramiento de condiciones laborales con salarios dignos y jornadas que incluyan tiempo para desarrollo profesional, una carrera docente atractiva con mecanismos de ingreso basados en mérito y oportunidades de progresión profesional, un sistema articulado de formación que vincule formación inicial, inducción, desarrollo continuo y formación avanzada, inversión sostenida en recursos suficientes y estables para programas de formación de calidad, participación docente en el diseño e implementación de políticas, y reconocimiento social mediante campañas que valoren públicamente la contribución docente y dignifiquen la profesión.

CONCLUSIONES

La formación docente continua constituye un factor determinante para la transformación educativa que América Latina requiere. Sin embargo, su efectividad depende de que se conciba como un proceso integral, contextualizado, colaborativo y permanente, superando modelos tradicionales centrados en la transmisión de contenidos descontextualizados.

Los fundamentos teóricos analizados convergen en señalar la importancia de la práctica reflexiva, la construcción colectiva de conocimiento pedagógico, la articulación entre teoría y práctica, y el compromiso con la equidad y la justicia social. La práctica reflexiva, propuesta por Schön, permite a los docentes construir conocimiento desde y sobre su actuación. La pedagogía crítica de Freire destaca la dimensión política de la educación y la necesidad de desarrollar conciencia crítica. Los modelos contemporáneos de formación continua privilegian enfoques situados, colaborativos y orientados a la mejora de la práctica.

El análisis de la realidad en Latinoamérica evidencia avances importantes en cobertura educativa, pero persistentes desafíos en términos de calidad. La situación de la formación docente presenta problemáticas recurrentes: formación inicial de calidad insuficiente, limitadas oportunidades de desarrollo profesional, condiciones laborales precarias, deterioro del estatus social de la profesión, brechas en competencias digitales y dificultades para atender efectivamente la diversidad del alumnado.

Los desafíos que enfrenta la formación docente en el siglo XXI son considerables: complejidad creciente del acto educativo, transformación del conocimiento y la información, imperativo de equidad e inclusión, dimensión socioemocional de la educación, necesidad de articulación entre niveles. Estos desafíos demandan profesionales altamente calificados, con capacidades complejas que trascienden el dominio de contenidos y técnicas.

Las propuestas presentadas apuntan hacia un modelo de desarrollo profesional docente que privilegie: comunidades de aprendizaje profesional que promuevan el trabajo colaborativo; acompañamiento pedagógico situado que ofrezca apoyo contextualizado; investigación-acción que empodere a los docentes como productores de conocimiento; formación en competencias digitales pedagógicamente fundamentada; fortalecimiento de la formación inicial; y políticas integrales que mejoren las condiciones de la docencia.

Es fundamental reconocer que la formación continua, por sí sola, no puede resolver todos los problemas educativos. Se requiere un esfuerzo sistémico que articule mejoramiento de las condiciones laborales, reconocimiento social de la profesión, inversión sostenida en educación, liderazgo pedagógico efectivo en las escuelas y participación genuina de los docentes en las decisiones que les conciernen.

La transformación educativa que nuestras sociedades demandan no será posible sin docentes profesionales, reflexivos, críticos y comprometidos. Formar estos docentes requiere concebir el desarrollo profesional como un continuo que integra formación inicial sólida, procesos de inducción que apoyen las primeras experiencias profesionales, oportunidades permanentes de aprendizaje a lo largo de la carrera y condiciones institucionales que favorezcan la reflexión, la colaboración y la innovación.

El camino es complejo y los desafíos son significativos, pero la evidencia internacional demuestra que es posible construir sistemas educativos de calidad cuando se reconoce el valor de los docentes y se invierte consistentemente en su desarrollo profesional. América Latina tienen la oportunidad de aprender de experiencias exitosas, adaptándolas a sus contextos específicos, y de construir colectivamente modelos de formación docente pertinentes, efectivos y sostenibles que contribuyan a garantizar el derecho a una educación de calidad para todas y todos.

REFERENCIAS

- Arnold B. y Rahimi M. (2024). Informe sobre la situación del personal docente en el mundo 2024. Internacional de la Educación. <https://www.ei-ie.org/es/item/29412:the-global-status-of-teachers-2024>
- Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: Lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. *Pensamiento Educativo*, 41(2), 77-99.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Marcelo, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Promociones y Publicaciones Universitarias.
- OECD (2023), *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>.
- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica*. Graó.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass.
- UNESCO. (2024). *La urgencia de la recuperación educativa en América Latina y el Caribe*. UNESCO-OREALC.
- Tattoo M. et al, (2008). *Teacher Education and Development Study In Mathematics (TESD-M). Policy, Practice, and Readiness to Teach Primary and Secondary Mathematics. Conceptual Framework*.

TEORÍA DE LA EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA. SABERES NECESARIOS EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Recibido 18/02/2026 Aceptado 26/02/2026

Gladys Yolanda Becerra Torres

ORCID: 0009-0009-6127-3356

Universidad de Los Andes - Núcleo Universitario Dr. Pedro Rincón Gutiérrez

Yolandabecerrat@yahoo.es

Resumen

El artículo que se presenta, es una reflexión sobre la teoría de la educación y la pedagogía como saberes necesarios que debe tener un docente. Su propósito más general es destacar lo apremiante que es la apropiación de una teoría por parte de los profesionales de la educación. Parte de la reflexión sobre un pensamiento de Karmiloff-Smith (1981) que precisa: “Si quieres avanzar hazte de una teoría”. La idea es destacar lo esencial del rol de la teoría educativa y pedagógica, para fundamentar la práctica pedagógica. En este sentido, se abordan los aspectos relativos a lo que se entiende por teoría y también por educación, para realizar una aproximación de lo que se concibe por teoría de la educación. Posteriormente, se aborda la definición de Pedagogía, de teoría pedagógica, pasando por precisar lo pedagógico. Se finaliza con una disertación sobre la importancia de la teoría pedagógica para los docentes.

Palabras claves: Teoría; Educación; Pedagogía; Teoría de la educación, Teoría pedagógica.

Abstract

The article presented is a reflection on educational theory and pedagogy as bodies of knowledge that are essential for teachers. Its general purpose is to highlight the urgent need for education professionals to adopt a theoretical framework. The reflection is based on a statement by Karmiloff-Smith (1981), which states: “If you want to move forward, equip yourself with a theory.” The aim is to emphasize the essential role of educational and pedagogical theory in grounding pedagogical practice. In this regard, the article addresses aspects related to what is understood by theory and by education, in order to provide an approximation of what is conceived as a theory of education. Subsequently, it examines the definition of pedagogy and pedagogical theory, clarifying the meaning of the pedagogical. The article concludes with a discussion on the importance of pedagogical theory for teachers.

Keywords: Theory; Education; Pedagogy; Educational theory; Pedagogical theory.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es la expresión en prosa de una Conferencia dictada en el Núcleo de Táchira “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez” de la Universidad de Los Andes, en el marco de la celebración del VII Congreso Internacional de Pedagogía: “Pedagogía que transforma, personas que inspiran” realizado durante los días 28 y 29 de noviembre de 2025. Este artículo, de alguna manera sintetiza parte del texto que fue divulgado por el Consejo de Publicaciones del vicerrectorado de la Universidad de los Andes, en noviembre del 2024. La disertación tiene como propósito destacar lo apremiante que es la apropiación de una teoría por parte de los profesionales de la educación: los profesores.

De ahí que la reflexión se inicie a partir de un pensamiento de Karmiloff-Smith (1994) que precisa lo siguiente: “Si quieres avanzar hazte de una teoría”. Ello significa que, para progresar y comprender los hechos educativos y pedagógicos, es menester apropiarse de un marco conceptual, un marco explicativo, que guíe el hacer y coadyuve en la organización del conocimiento, haciendo posible un desarrollo intelectual significativo y estructurado, por parte de los docentes. Como refiere la IA (2025), con respecto a ese epígrafe inicial, “...es una invitación a la reflexión y a la conceptualización antes de la acción.” Lo ideal es que dicha reflexión y conceptualización sea sistemática, pues de lo contrario, no trasciende las creencias, la experiencia. Se queda atrapada en lo empírico.

Lo que procede al respecto, como lo señala Freire (2004), es que, a partir de la lectura de la vida, se pueda ir a la lectura de la palabra y viceversa. Es difícil que las personas se despojen del todo de sus creencias, pero, si como profesionales, se asume la labor, el hacer, desde la actitud curiosa y de estudio, intentando desocultar la realidad, pues existe la posibilidad que los profesores se conviertan en intelectuales transformativos como lo señala Giroux (1990).

Así, el presente artículo, también pretende, develar, una vez más, la importancia que implica para los profesores el apropiarse de una teoría pedagógica que dirija el hacer docente. En este sentido, se considera procedente abordar lo que se entiende por teoría, en términos generales. Ello nos lleva a la idea de

dilucidar, luego, los aspectos del saber docente, que pasa por comprender la educación como proceso histórico y, algunos aspectos que coadyuvan en su comprensión. Luego, clarificar lo que se entiende por pedagogía, desde lo epistemológico, para finalizar con una disertación sobre la utilidad de la teoría pedagógica en la profesión docente.

¿Qué se entiende por teoría?

Es importante señalar que el término “teoría” tiene un carácter polisémico y su uso va desde el ámbito cotidiano al científico. A veces el término se utiliza para referir la visión personal que se tiene sobre algún aspecto de la realidad y se expresa en frases como: “Yo tengo mi teoría sobre cómo criar hijos”. Otras personas, incluyendo profesionales, ven la teoría como palabrería desconectada de la realidad, en consecuencia, la terminan asumiendo como un conjunto de ideas no comprobables e incomprensibles, no medibles, que se relacionan poco con la realidad, desprovistas de valor, porque no contribuyen a resolver problemas habituales. Entonces se le resta importancia.

Esto, a nivel profesional, termina siendo un craso error, porque como lo señalan diversos autores, todo hacer está orientado por una teoría. El asunto es cómo la hemos construido. Seguramente en la experiencia cotidiana, desde una curiosidad ingenua como lo plantea Freire (2004), solo por el referente empírico. Y, muchos de esos esquemas conceptuales o teorías fundadas en la cotidianidad, generalmente construidas de forma inconsciente, sirven para operar en el contexto irreflexivamente, solo con fines pragmáticos. Más lo ideal, desde el punto de vista profesional, es que esas construcciones sean enriquecidas desde el campo científico en el cual se inscriben, para así, asumir el hacer desde posturas más reflexivas y conscientes, en favor de la sistematización de conocimiento. Es lo que diferencia el hacer profesional, del hacer empírico, o cotidiano, basado exclusivamente en la experiencia. En consecuencia, es menester superar la curiosidad ingenua y desarrollar la curiosidad epistemológica como lo plantea Freire (2004). Ello otorga autoridad a los profesionales de la docencia. Una cuestión que se ha perdido en nuestro campo y repercute en el valor del estatus de profesor en la sociedad.

Ahora bien, si se parte de la visión epistemológica, quien mejor presenta esa evolución o transformación en la concepción de las teorías es Porlán (1997), en el primer capítulo del texto *Constructivismo y Escuela*. Allí, el autor aborda el tema desde la imagen clásica de la ciencia, según la cual la teoría es una acumulación resumida de hechos. Luego, pues la concepción de ciencia evoluciona y con ella la concepción de teoría. Refiere entonces, la imagen falsacionista que destaca, por un lado, la tendencia popperiana, la cual plantea que las teorías son susceptibles al cambio; desde esta óptica se define la teoría como “un conjunto de enunciados generales obtenidos por un proceso de inducción o un conjunto de conjeturas sometidas de forma permanente al acoso falsacionista” (Porlán, 1997, p. 35).

Por el otro lado, dentro de este esquema de falsación está la postura de Lakatos, quien concibe las teorías como entes complejos altamente estructurados, como programas de investigación constituidos por un núcleo central o conjunto de hipótesis generales, esenciales y, por un cinturón protector, donde residen tanto las hipótesis secundarias y los enunciados observacionales, encargado de proteger al núcleo de falsación. Desde esta óptica las teorías se resisten al cambio. Es una concepción inscrita en la tendencia funcionalista de la ciencia, que utiliza el modelo de la célula para explicar lo atinente a la construcción de teorías. Pero, sienta la base, para el viraje que se daría con Kuhn (2004), a partir de la obra “*La Estructura de las Revoluciones Científicas*” en la cual plantea que las teorías científicas no evolucionan de forma lineal y acumulativa, sino mediante revoluciones paradigmáticas. Esta evolución del conocimiento científico y de la concepción de teoría es fundamental para entender el papel de la teoría desde cualquier área disciplinar, en el caso que nos compete, entender el rol de la teoría pedagógica en la formación y actuación docente.

Para autores como Vivas (1997), la teoría es una convención humana que surge dentro de un contexto, la cual está impregnada de implicaciones personales, históricas, epistemológicas, sociológicas y filosóficas; son explicaciones elaboradas para entender la complejidad del mundo y, por tanto, están marcadas por las cosmovisiones. Entonces, puede concebirse la teoría como una realización humana que permite la

comprensión y transformación de la realidad en la que se actúe; por ende están presentes las concepciones e ideas del investigador, y las respectivas implicaciones socio – culturales del contexto histórico de actuación.

Sobre la base de esta revisión, en cuanto a lo que se entiende por teoría, se puede precisar que la misma se “refiere un conjunto de conceptos, definiciones, proposiciones, valores, creencias, enunciados, principios interrelacionados que permiten explicar y comprender un fenómeno o parte de la realidad e incluso, emprender procesos intervención y cambio.” (Becerra, 2024, p. 100). Ahora bien, surge la siguiente inquietud ¿qué entendemos por educación?, en la intención de lograr una aproximación a lo que se entiende por teoría de la educación.

¿Qué se entiende por educación?

Todos somos sujetos de educación, pero cómo se define este término. En primer lugar, se tiene que precisar que es un proceso histórico, porque se particulariza en el momento que se esté viviendo. En segundo lugar, es un proceso social, que es propio de los seres humanos. Se produce en dos planos o dimensiones: la social, porque se aprende con los otros, a partir de lo que Vygotsky (1979) llama las zonas de desarrollo próximo o potencial, que se definen por la distancia entre lo que alguien puede hacer por sí solo y lo que puede hacer con ayuda de otro. He aquí, la idea de intersubjetividad que plantea este autor, para referir que, a partir del encuentro con el otro se genera la intra subjetividad. Esta última constituye el plano individual, porque se potencia en la mente, con el aprendizaje. Así, se trata de un proceso de apropiación cultural, que se resume en la siguiente expresión: Nadie puede aprender por mí y yo no puedo aprender sin los otros.

Así, se pudiera decir que la educación es un proceso histórico social, mediante el cual los individuos se apropian de las herramientas que les permiten desenvolverse en el mundo social, a la vez que se desarrollan individual e integralmente, emprendiendo mecanismo de transformación personal y de su entorno, configurando la personalidad en todos sus aspectos.

Desde esta apreciación cumple entonces tres funciones esenciales como son: la transmisión

del legado cultural, la transformación de la sociedad y de las condiciones de vida, así como el desarrollo de la personalidad. La primera, que según Prieto (1990), hace posible la pervivencia de los pueblos, es la asimilación de todo el bagaje cultural de la sociedad, que otorga la posibilidad de convertirnos en seres universales y dialogar con las culturas presentes y pasadas. La segunda, se refiere a que el asunto no se queda en la mera socialización del saber, sino en la posibilidad del ser humano de transformar su entorno y sus condiciones de vida, a partir de ese mismo saber cultural. Es una función que va de la mano con la capacidad de pensar. Como lo dice Flórez (1994), desde que el ser humano descubre que al lanzar la piedra espanta la bestia, no ha parado de pensar. A partir de ese hecho, deja de ser determinado y se convierte en un ser indeterminado, con tendencia a dominar su entorno y transformar sus condiciones de vida.

La tercera, se da porque al apropiarse de la cultura, pues también lo hace de los modelos que la misma contiene y que son los referentes para enfrentarse a las situaciones nuevas y cambiantes, pero, como estos se integran en la experiencia, que es individualizada, cada quien los asimila a partir de sus esquemas mentales; en consecuencia, el proceso adquiere un matiz particular, pues no es igual para todos los seres. Estas argumentaciones tienen fundamento en las perspectivas que plantean el conocimiento como resultado de una construcción mental. Así, a través de los esquemas mentales que cada quien construya, interpreta los productos de la cultura.

Luego de esta breve y apretada reseña sobre lo que se entiende por educación pudiera darse una primera aproximación sobre lo que se entiende por teoría de la educación.

¿Qué se entiende por Teoría de la Educación?

Partiendo de lo expuesto hasta aquí, pudiéramos decir que la teoría de la educación se refiere al conjunto de ideas, conceptos, proposiciones, principios, creencias sobre el proceso de apropiación cultural que se da en la sociedad y que les permite a las personas adquirir las herramientas que necesitan para desenvolverse en el mundo y mejorar sus condiciones de vida y la de sus semejantes.

Más ese conjunto de ideas y conceptos, implican elementos filosóficos e históricos que otorgan diafanidad y comprensión del mismo. En este caso, la apropiación de una teoría de la educación implica, conocer los elementos históricos que permiten construir una imagen del proceso educativo desde los orígenes del ser humano. Y es que, el conocimiento del pasado, permite entender el presente y proyectar el futuro. Podemos, por ejemplo, entender, las intenciones o fines educativos en los diferentes momentos de la humanidad y de los contextos; ello hace posible apreciar los cambios de los ideales del hombre en las diferentes etapas por las que ha pasado la sociedad.

También, la apropiación de una teoría de la educación pasa por tener claridad sobre los elementos filosóficos que le han dado fundamento. Entran a colación aspectos como lo epistemológico, relacionado con la evolución del conocimiento científico y su relación con la educación; el concepto que se asuma de ciencia y que, determina, de algún los procesos de enseñanza; lo teleológico que se refiere al estudio de los fines educativos, pues como lo dijo Hegel, referido por Flórez (1994), el hombre no es lo que debe ser, por eso la sociedad a través del tiempo, ha idealizado una imagen de hombre que se expresa en los fines. En otros términos, los fines encarnan el ideal de hombre que requiere la sociedad en un momento determinado. Es como la visión antropológica, además. También, se implica aquí lo axiológico, relativo a los valores ¿Qué valores promover en los ciudadanos que requiere un contexto determinado?

Como se puede apreciar la teoría de la educación es algo complejo, porque, además, como lo plantea Prieto (1990), en los fundamentos de la educación se deben considerar aspectos como la educabilidad que es equivalente a la capacidad de aprender y la educatividad que se refiere a la capacidad de influir en los demás y que justifica el proceso de enseñar; pero, también abarca aspectos como los niveles de sistematicidad. Pues la educación puede ser sistemática o asistemática. La primera es la que tiene intención y puede ser formal y no formal. La formal es la que se inscribe en los sistemas educativos y es acreditada por el Estado, mientras la no formal, es intencional pero no es acreditada por el Estado. La asistemática es informal, no tiene intención.

Cómo se puede apreciar, detrás de esta sucinta explicación, es menester que un docente construya una visión filosófica e histórica de la educación, que se constituya en el marco general, a partir del cual asimila y comprende, como profesional de la docencia, la pedagogía como la ciencia que fundamenta e identifica su hacer profesional. La Pedagogía no es lo mismo que educación. Esta es un proceso y aquella un saber socialmente instituido, es una ciencia. Como tal se recrea del saber histórico y filosófico de la educación, pero su campo no abarca todo el fenómeno educativo porque resulta sumamente complejo. Ya se hará un esfuerzo para hacer entender esta postura. En consecuencia, corresponde ahora dilucidar lo que se entiende por Pedagogía.

¿Qué es la Pedagogía?

Al revisar la literatura, se puede determinar que las concepciones sobre pedagogía van desde su despojo de estatus científico hasta ser considerada una ciencia. En el primer caso, la Pedagogía no es considerada una ciencia, sino una actividad o arte. El hecho de concebirla como mera actividad, es producto, por un lado, del origen etimológico del término y, luego, por el otro, del auge del cientificismo que dio paso al surgimiento de las llamadas ciencias de la educación. En cuanto al significado del término, pues la pedagogía proviene de dos vocablos griegos: “paidos” que significa niños y “ago” que significa conducir. Entonces se hablaba del paidogogo quien era el esclavo que conducía a los niños en el camino del aprendizaje. (Prieto, 1990). Entonces, se dice que desde sus orígenes surgió más como actividad que como saber y, especialmente actividad relacionada con la enseñanza de niños.

No obstante, quedarse con el significado etimológico no se considera muy procedente en la actualidad, porque si bien la etimología refiere el origen, no da cuenta de la definición actual, que se ha enriquecido con los aportes que se generan con el tiempo y, que, a veces, dan un cambio en el significado. Hoy día, la Pedagogía es un saber que va más allá del camino al aprendizaje; es más, este camino está mejor estudiando por otros saberes como la Psicología. Incluso, en el ámbito educativo, está superado el asunto que la Pedagogía con referencia exclusiva a la educación de niños.

Otro factor que influyó en esta concepción de la Pedagogía como actividad, carente de estatus científico, fue el desarrollo y consolidación de la tendencia positivista de la ciencia, por el argumento del carácter absoluto, objetivo, verificable y universal del conocimiento, proveniente de paradigma de la Física. Estas pretensiones dejaron por fuera del carácter científico todas las ciencias humanas, al considerar que carecían de estas condiciones, por la complejidad del objeto de estudio, pues, por su misma naturaleza humana, no puede ser analizado desde los paradigmas provenientes de las ciencias físicas, naturales y abstractas.

Pero, además, este auge del cientificismo, dio paso al surgimiento de la hiper especialización del conocimiento, que permite el surgimiento de las ciencias de la educación. Ello implica que, ciencias como la psicología, sociología, la historia, la administración, entre otras, abordaron el estudio de la educación. Entonces, el objeto pedagógico se disgrega en los diversos campos y, el saber pedagógico, se circunscribe a un carácter instrumental, cuya aplicación lo limita al cerco del aula. En otros términos, quienes investigan son los psicólogos, los sociólogos, los historiadores, los administradores, etc., y, son quienes aportan el saber que los docentes deben aplicar en su hacer. De esta forma, el docente queda despojado del saber profesional que lo identifica y comienza a ser formado a partir de parcelas de conocimiento. Es un aplicador de los conocimientos que producen otras personas que, si tienen autoridad para ello, pero que no trabajan en el aula. Algunos autores consideran que este hecho contribuyó, en gran parte, al deterioro del estatus profesional de los profesores, que queda limitado al marco del aula.

Desde esta perspectiva o concepción instrumentalista, la teoría pedagógica se constituye en un conjunto de ideas provenientes de diversas ciencias, pero con pocas implicaciones prácticas. Tal como lo planteo en mi texto, se amplía el abismo entre teoría y práctica en el marco de la Pedagogía. En consecuencia, el docente tiende a ver la teoría pedagógica como un saber ajeno a él y perteneciente a los libros y a los científicos, quienes conforman una élite encargada de producir conocimientos desde sus ámbitos de estudio, alejados de la realidad práctica, en este caso, del aula y de la escuela. Los resultados de esta actividad son vistos como un conjunto de

supuestos, poco entendibles por los profesores y no le ven la aplicabilidad en la práctica. Así, el docente se convierte en un instrumentador de los paquetes que producen otros profesionales y su capacidad de crear y saber queda relegada.

También en la tendencia carente de status científico, se incluye también la tendencia que asume la Pedagogía como arte. Esta tiene aceptación en el sentido que lo plantea Stenhouse (1995), quien señala que a medida que el maestro lleva a la práctica el currículo, se perfecciona profesionalmente y, alcanza la mejora en su hacer. ¿Cuál es el símil? El artista, en la medida que elabora obras, afina más sus técnicas y despliega toda su creatividad. El hacer del docente, no siempre es así, porque el enseñar y el formar no es una cuestión solo de aplicar técnicas, en primer lugar. Es algo más complejo.

Otro autor que plantea la Pedagogía como arte es Moreno (2009), quien refiere que esta condición depende de la habilidad de hablar, de saber escuchar, de motivarse y motivar a los otros, de la habilidad de combinar la autoridad y severidad indispensables en un educador, con la cortesía, la serenidad y los buenos modales. Se trata de cuestiones que se pueden aprender más por observación de los profesores considerados como buenos. Lo semeja al arte de tener amigos, habilidad que puede aprender observando buenas prácticas. Ahora bien, desde esta óptica, se trata de asumir la Pedagogía como actividad cotidiana y no como actividad profesional.

Aunado a ello, es procedente reiterar que la docencia es una profesión que implica formación; resulta entonces, muy simplista, reducir la Pedagogía solo al acto de enseñar como acción para ejercer influencia en el otro, pues ante la complejidad del mundo actual, implica conocer, por ejemplo, sobre el aprendizaje, sobre la educación en este momento, sobre el currículo, sobre la organización social de la educación, entre otras cosas. De ahí la existencia de la carrera de Pedagogía o de Educación, para formar docentes.

Pero, además de lo expuesto, existen posturas críticas en la literatura, con respecto a la concepción de la Pedagogía como arte. Verbigracia, Gallego – Badillo (1997) expresa: “La Pedagogía no es un arte, ni en el sentido de lo artesanal (empírico) ni en el de lo artístico.

Profesionalmente, un pedagogo, no es un Mozart, un Alejo Durán, un Botero... El produce Pedagogía no obras de arte” (p.27). Igual, Freire (2004) se pronuncia al respecto y plantea que el profesor no moldea a sus estudiantes, porque no trabaja con materiales inertes a los que se les da forma de acuerdo a la inspiración del artista o artesano, sino que el pedagogo trabaja con la formación de hombres y mujeres que tienen pensamientos, sentimientos, experiencias; cada alumno es un mundo, y si bien, puede ser influenciado por el docente, no puede ser formado a imagen y semejanza de lo que se le ocurra al educador en su mente. Entonces, el pedagogo se diferencia significativamente del artista. (Becerra, 2024)

En dado caso, si nos acogemos la postura de Stenhouse (1995), quien plantea la comparación del docente con el artista, en cuanto al desarrollo del currículo, es antagónico a lo que se aprecia en la realidad venezolana, por ejemplo, porque los docentes con mayor tiempo de servicio, generalmente, salvo algunas excepciones, tienden a convertir su práctica en un hacer rutinario, poco creativo, apegados al modelo tradicional y, con un limitado nivel de reflexión. Se pierden en la extrema seguridad de lo que hacen. El cansancio hace mella.

También existe la tendencia que asume la Pedagogía como una ciencia. Su conceptualización se remite a Herbart (1923), quién le aporta el carácter de sistematicidad, con la intención de ordenar todo el conocimiento educativo en función de la mejora de la humanidad, pasando primero por la individualidad. No obstante, el surgimiento de esta tendencia se inscribe en la imagen positivista de la ciencia, que aboga por el saber absoluto y universalmente válido. Desde esta concepción, toda ciencia para ser tal, debe tener tres condiciones esenciales: objeto, método y teoría. Y en este primer momento, el objeto que se planteó de la Pedagogía fue la educación.

No obstante, pues ese objeto con el tiempo ha sido cuestionando, en la medida que la disertación sobre la educación ha llevado a definirla como un objeto complejo. Como se señalaba con antelación, si se refieren los niveles de sistematicidad cabe la inquietud ¿qué educación estudia la pedagogía? Pero, además, el hecho que en la educación influyan elementos diversos, se convierte en un obstáculo epistemológico la delimitación de su

campo estudio, pues su objeto es estudiado por diversos campos como la psicología, la sociología, la historia, entre otros. ¿Qué estudia la Pedagogía? Entonces surge la propuesta que es la enseñanza el objeto, por ser la actividad esencial del docente. Y, nuevamente aparece otro obstáculo epistemológico porque sería el mismo objeto de estudio de la didáctica ¿Es la Pedagogía y la Didáctica la misma ciencia? Según los estudiosos no es así. La Didáctica es la ciencia que tiene por objeto de estudio a la enseñanza y ella se desprendió de la Pedagogía. Entonces ¿Cuál es el objeto de la Pedagogía como ciencia?. Toda esta diversidad conceptual con respecto a la Pedagogía la refiere Flórez (1994) como enrarecimiento pedagógico.

A partir de los años 80 del siglo pasado, surge el discurso del rescate de la Pedagogía como ciencia en diversas partes del mundo: Alemania, Colombia, Chile, Venezuela. Y de los encuentros y jornadas de estudio, surge la formación humana como el objeto de la Pedagogía, apoyados en los aportes que hace Flórez (1994). Desde esta postura, a la cual como autora me sumo, la formación humana es entendida como el proceso mediante el cual, las personas desarrollan niveles superiores de pensamiento que les permiten asumir su vida, en el futuro, de forma consciente, responsable y libre.

Según Flórez (1994) la formación como objeto pedagógico cumple con las dimensiones que plantea la teoría de la evolución como son: la universalidad, la autonomía, la inteligencia y la fraternidad. La primera permite el diálogo con culturas presentes y pasadas; la segunda, la independencia para que cada quien asuma su vida de forma reflexiva, la tercera, que refiere la capacidad de procesar información y la última que le permite al ser humano entender que somos un conjunto diverso (Unidad en la diversidad). También Álvarez (1999) acota que, asumida la formación como objeto pedagógico, puede ser analizada desde tres dimensiones: la educación como apropiación cultural, la instrucción como formación para el trabajo y el desarrollo como potenciación de las facultades físicas y espirituales.

Pero, además, la formación humana como objeto de la pedagógica cumple con tres condiciones: la antropológica, que implica una concepción del ser humano en la dimensiones que se han señalado con antelación; la

teleológica porque el fin es potenciar esa capacidad de pensar del ser humano, entonces el fin de la Pedagogía es la razón y, tercera, la metodológica, en el sentido que potencia la actividad investigadora con la intención de aportar a los procesos de enseñanza, aprendizaje, gestión educativa y currículo, que, según Vivas (1997) conforman lo pedagógico.

Desde esta visión se define la Pedagogía como un saber sistemático y transdisciplinar, en constante reconstrucción, sobre el proceso de la formación humana y, por ende, lo atinente con la enseñanza, el aprendizaje, el currículo y la organización escolar. Estos procesos se constituyen el campo conceptual a partir del cual se generan los conocimientos que requieren los docentes para desempeñarse de manera efectiva en su campo profesional. (Becerra, 2024). Esa derivación cognitiva que logra plasmarse a través de artículos y textos, sobre esos aspectos y que se comparten en la comunidad intelectual, es lo que constituye la teoría pedagógica. Y qué se entiende por teoría Pedagógica y cuál es su importancia, son los aspectos que pretendemos desarrollar a continuación.

¿Qué se entiende por teoría pedagógica?

Si se consideran las definiciones que se han precisado con antelación sobre teoría y Pedagogía, pudiera decirse teoría pedagógica es el conjunto de conceptos, definiciones, proposiciones, enunciados, principios que, interrelacionados, permiten explicar y comprender lo pedagógico, es decir, todo lo relacionado a la formación, la enseñanza, el aprendizaje, el currículo y la organización educativa. Pero, desde la concepción de teoría de Lakatos, puede definirse la teoría pedagógica como estructuras complejas “de pensamiento conformadas por valores, creencias y supuestos básicos que le permiten al profesor interpretar situaciones, conceptuar su experiencia, sistematizarla, investigarla, transformarla y construir la praxis pedagógica, contribuyendo a enriquecer la teoría y el discurso pedagógico.” (Becerra, 2024, 102).

Como se puede apreciar, esta última es una postura de avanzada, que no ve el proceso de construcción teórica como algo acabado, porque la praxis se asume como la reflexión sobre la práctica, tal como lo plantea Vasco (1990) y ello le otorga un sentido dinámico a la teoría pedagógica, la cual está en constante,

construcción, deconstrucción y reconstrucción, a la luz de los aportes de otras ciencias, de las nuevas posturas, de las implicaciones prácticas, e incluso, de las particularidades del mismo momento histórico. Así,

la teoría pedagógica se define como el marco de pensamiento compuesto por valores, creencias y supuestos básicos, que le permiten al docente comprender, dirigir, repensar y transformar las acciones que contribuyen a que los seres humanos eleven sus niveles intelectivos y adquieran las herramientas que en un futuro les permitirán asumir su vida en forma consciente y libre. (Becerra, 2024, p. 102).

En otros términos, la teoría pedagógica constituye el marco conceptual que construye el docente para concretar la formación humana, entendida esta, como ya se ha precisado, como ese proceso mediante el cual, las personas elevan sus niveles de pensamiento y adquieren las herramientas para ser universales, fraternos, autónomos y potenciar su inteligencia. De ahí su importancia y utilidad.

¿Cuál es la importancia de la teoría pedagógica?

Algo es importante en la medida que presta utilidad. En este caso, la construcción de una teoría pedagógica es esencial para el docente, pues tal como lo plantea Vivas (1997) permite a los profesores penetrar en la complejidad de lo pedagógico y entender el proceso en el cual están inmersos. Una primera función de cualquier teoría es que permite comprender el fenómeno. Se trata del entendimiento que se genera desde la práctica reflexiva, a la luz del saber socialmente instituido y no, solo de lo construido a partir de la mera experiencia. Se refiere al desarrollo de un pensamiento complejo que permite apreciar las relaciones del proceso formativo desde el contexto y, en consecuencia, estar consciente de los diversos factores que influyen en el mismo: lo político, lo histórico, lo filosófico, lo sociológico, lo biológico, lo económico, etc. Esta comprensión, le permite al profesor, a su vez, explicar con fundamento su hacer.

Así, queda en evidencia, un segundo aspecto sobre lo útil de una teoría pedagógica: La función explicativa, que permite a los docentes dar respuesta fundamentada a interrogantes

como: ¿qué individuo se aspira formar?, ¿por qué formarlo?, ¿para qué formarlo? ¿cómo formarlo? En la medida que las respuestas son fundadas en un saber sistemático, producto de una actitud y aptitud indagadora, sistemática, el educador gana autoridad. Es una forma de acción para revalorizar la profesión docente, tan desvaluada en el mundo, a pesar de ser tan fundamental en la sociedad en general. En consecuencia, la consolidación de una teoría pedagógica puede devenir en acciones de enseñanza más efectiva, a la vez que evita al profesor caer en dogmatismos, porque permite darse cuenta de los problemas relacionados con la formación, la enseñanza, el aprendizaje, la gestión de las instituciones educativas y el desarrollo del currículo. Estas acciones superan el esquema de recetas porque la comprensión que se tenga del hombre, de los procesos y del mundo, es la que da la pauta para el accionar. Como se puede apreciar, “lo pedagógico no acepta prescripciones mecanizadas e irreflexivas.” (Becerra, 2024, p. 109). Todo lo contrario, se trata de una práctica que encuentra explicación en un saber socialmente instituido, que orienta y da sentido a la acción del profesorado.

Sin embargo, el asunto de la importancia de las teorías pedagógicas no reside solo en la comprensión y explicación, sino que a partir de estas, surge la sistematización, porque les permite a los docentes desarrollar la capacidad de organizar la información en el acto comunicativo de la escritura, que puede compartir con la respectiva comunidad intelectual, desarrollando su capacidad de investigador y de escritor sobre lo pedagógico.

Aunado a ello, el docente que está claro teóricamente sobre lo pedagógico, desarrolla la capacidad de predecir el éxito o fracaso de una actividad o procedimiento vinculado al proceso formativo que se concreta mediante la enseñanza, en el aula, o alguna experiencia de gestión en la organización escolar o, en el desarrollo del currículo, por citar algunos ejemplos. Porque no va a ciegas, sino está planteando un accionar desde una orientación conceptual, que descarta el actuar por ensayo y error, de manera inconsciente.

La función predictiva que juega la teoría pedagógica, permite al profesorado desarrollar su capacidad de interpretación, mediante la cual hace lectura de la realidad en la que se desenvuelve, ya sea en el contexto aula, en la

institución o en la misma comunidad. Así, de la interpretación, pues, depende la toma de decisiones acertadas que apuntan a la transformación y al cambio, ya sea en el ámbito didáctico, de gestión o de implementación del currículo. De ahí que Moreno (1996) plantee las dimensiones del liderazgo docente que puede desarrollar un docente para convertirse en un pedagogo, en un escrito y en un investigador. Como dicen los pedagogos críticos, la diafanidad de una teoría pedagógica permite a los docentes convertirse en intelectuales transformativos, que en la medida que transforman su hacer, transformar su saber, sus condiciones de vida y también los esquemas de sus estudiantes y hasta de la comunidad. En otros términos, crecen personal y profesionalmente.

REFERENCIAS

- Álvarez de Z., C. (1999). *Didáctica. La escuela en la vida*. La Habana: pueblo y Educación.
- Becerra T., G. Y. (2024). *Teoría de la Educación y Pedagogía. Saberes necesarios en la profesión docente*. Mérida: Publicaciones del vicerrectorado de la ULA.
<https://bdigital2.ula.ve:8080/xmlui/654321/15872>.
- Flórez O., R. (1994). *Hacia una Pedagogía del Conocimiento*. Bogotá: McGrawHill.
- Gallego – Badillo, R. (1997). *Saber Pedagógico. Una visión Alternativa*. Bogotá: Magisterio
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales transformativos*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la Autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra SA.
- Herbart, J. F. (1923). *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Madrid: Ediciones La Lectura (2ª ed.).
- Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza Editorial
- Kuhn, T. (2004). *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Moreno, H. (1996). *Pedagogía y Educación*. Bogotá: Impreandes Presencia
- Moreno C, R. (2009). ¿Es la Pedagogía una ciencia? *Foro de educación*. 7 (11). 67-83.
[file:///Users/MAQUINTOSH/Downloads/Dialnet-EsLaPedagogiaUnaCiencia-3171352%20\(1\).pdf](file:///Users/MAQUINTOSH/Downloads/Dialnet-EsLaPedagogiaUnaCiencia-3171352%20(1).pdf)
- OpenAI. (2024). Interpretación sobre la relación entre la teoría y el progreso [Respuesta de ChatGPT].
<https://chat.openai.com>
- Porlán, R. (1997). *Constructivismo y escuela*. Sevilla: Díada.
- Prieto F., L. (1990). *Principios Generales de la Educación*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Stenhouse, L. (1995). La investigación del currículum y el arte del profesor. *Acción Pedagógica*, 4(1,2). 13-22
- Vasco, C. (1990). *Algunas reflexiones sobre la Pedagogía y la Didáctica*. Bogotá: CORPRODIC.
- Vigostky, L. (1979), *El desarrollo de los procesos psicológicos*. Barcelona: Crítica.
- Vivas, G., M. (1997). *Teoría Pedagógica. Un imperativo para la práctica reflexiva*. *Revista de Pedagogía*. XVIII (52). UCV.

Hacer y Saber

AVANCE DE TESIS DOCTORAL

FORMACIÓN DOCENTE: EL PRIMER PASO PARA LA INNOVACIÓN EN CONTEXTOS SOCIOECONÓMICOS COMPLEJOS

Recibido: 22/07/2025 Aceptado: 12/09/2025

Lorena Bornacelly Arráiz
<https://orcid.org/0009-0004-3678-3905>
lorebornacelly@gmail.com
Doctorado en Pedagogía, Universidad de los Andes
Venezuela

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo describir y analizar los procesos de formación docente en Venezuela dentro de un contexto socioeconómico complejo. El estudio se centra en cómo el profesorado ejerce la praxis educativa sorteando las características de su realidad, como la precariedad en las infraestructuras y las limitaciones salariales que impactan de manera directa en el acceso a estudios que garanticen su formación continua. La investigación se basa en una revisión bibliográfica sobre la formación docente, la influencia del contexto en el proceso formativo, la situación de Venezuela y sus contextos complejos. Se describen las actitudes resilientes aplicadas por los docentes para mantener las aulas de clase abiertas, se explica la vocación docente como un factor determinante en el proceso de enseñanza y en cómo garantiza la innovación en medio de la complejidad. El estudio concluye con un exhorto a los organismos nacionales a mejorar de forma urgente el ingreso salarial, que permita las formaciones continuas, como garantía para la construcción social y el cumplimiento de metas personales y, la consolidación de políticas públicas que fortalezcan la formación docente

Palabras clave: Contextos socioeconómicos complejos, formación docente, innovación, resiliencia docente.

Abstract:

The present article aims to describe and analyze the processes of teacher training (or professional development) in Venezuela within a complex socioeconomic context. The study focuses on how the teaching staff performs educational practice, overcoming the characteristics of their reality, such as precarious infrastructure and salary limitations that directly impact access to studies guaranteeing their continuing education. The research is based on a bibliographic review concerning teacher training, the influence of context on the formative process, the situation in Venezuela, and complex contexts. It describes the resilient attitudes applied by teachers to keep classrooms operational, explains teaching vocation as a determining factor in the teaching process, and how they ensure pedagogical innovation amid complexity. The study concludes with an exhortation to national bodies to urgently improve salary income and support continuous training, as a guarantee for social construction and the fulfillment of personal goals, and the consolidation of public policies that strengthen teacher training.

Keywords: Complex socioeconomic contexts, innovation, teacher training, teacher resilience.

INTRODUCCIÓN

El avance de las sociedades tiene sus bases en la educación de los ciudadanos. Los contextos y la situación socioeconómica guardan relación directa en la influencia directa en ese transitar en el que surgen distintas circunstancias que favorecen o restringen el desarrollo social. Sin embargo, pese al entorno, quienes se dedican a educar logran ser resilientes e innovar a pesar de la adversidad.

El desarrollo profesional continuo del profesorado representa un eje fundamental para la elevación de la calidad educativa y por consiguiente, de la educación de los futuros profesionales. Para asegurar esa calidad necesaria, es imperante entender el rol de los educadores en la innovación pedagógica, en la estimulación del pensamiento crítico, en la promoción de la autonomía y empoderamiento de los estudiantes.

Esto subraya la necesidad de implementar en Venezuela oportunidades de desarrollo profesional docente en entornos y contextos amables, que permitan el crecimiento profesional y la adquisición de nuevas competencias. En ese marco, los profesores han desarrollado estrategias resilientes para enfrentar los retos de la actualidad y de las particularidades paradigmáticas del país. Estas situaciones que resultan relevantes de documentar.

La formación docente, entendida como el conjunto de cursos, talleres, especializaciones y estudios posteriores, permite a los profesores mantenerse a la vanguardia de los avances tecnológicos, pedagógicos y académicos. Lacarriere (2008) define la formación como: “Adopción de nuevas técnicas de enseñanza--aprendizaje en las áreas de especialidad, con un nuevo modelo educativo” (p.22). Es así como toma protagonismo en cada contexto el que sus docentes puedan continuar con la adquisición de conocimientos.

Según Tejada (2002), esta formación debe caracterizarse por la posibilidad de adquirir competencias investigativas, debe tener vinculación con la

comunidad educativa, promover el desarrollo de conocimiento profesional basado en la experiencia y la planificación contextualizada que considere la realidad específica de los estudiantes y docentes.

En congruencia con ello, Imbernón et al., (2017) aseguran que: “Una parte de la formación debería ser obligatoria y compatible con el horario laboral del profesorado, para lo cual éste debe tener la proporción adecuada con relación al horario laboral total” (p. 7). Además, apuntan que el profesorado debería recibir periódicamente formación teórico-práctica durante todo el ejercicio de la docencia.

No obstante, en la formación docente trascienden aspectos más importantes que la adquisición de nuevos conocimientos, saberes o competencias y es la posibilidad de acceder a todo ello. La accesibilidad está intrínseco por una parte en la voluntad y espontaneidad de los docentes; y en otra, con las posibilidades logísticas y económicas que el Estado y el contexto en el que desarrolla su práctica profesional les permite.

Bajo esta perspectiva, el contexto socioeconómico tiene gran relevancia ya que puede impulsar o limitar las posibilidades de formación continua de los docentes. En relación con esto, Araya et al., (2007) argumentan que: “El individuo al actuar sobre la realidad va construyendo las propiedades de ésta, al mismo tiempo que estructura su propia mente” (p. 83). Este postulado sugiere que si bien cada docente construye su conocimiento, la realidad contextual en la que opera también tiene impacto en el proceso.

Con anterioridad, los postulados históricos de Vygotsky (1979) establecen que la formación es un proceso mediado por el contexto social y cultural. A esas premisas, se le debe añadir la dimensión económica, como una de las características que influyen en la posibilidad de formación. Como se apuntó, las personas son protagonistas de su desarrollo profesional, pero el ambiente y el ingreso salarial son ineludibles para entender los factores

que facilitan o restringen la formación continua.

De lo anterior se desprenden características esenciales para el desarrollo profesional docente, como la motivación y la autogestión para continuar con la formación. Díaz-Quero (2006) apunta que: “en la mayoría de los casos, concluye en la escolaridad al no disponer de un plan de formación permanente” (p. 97).

Si bien el autor vincula esa paralización en la adquisición de conocimientos con falta de iniciativa o conformismo docente, es fundamental reconocer que esta situación se ve afectada por factores externos. Los elementos contextuales impactan de manera crítica en las posibilidades reales del profesorado. En el caso de Venezuela se evidencia esa dicotomía donde los docentes tienen su plan formativo, pero la ejecución se ve impedida por restricciones macroestructurales.

Influencia del contexto en la Formación Docente

La conceptualización del contexto hace referencia al entorno en el que se desarrollan determinadas situaciones, es un factor intrínseco que en donde se forma o desarrolla el individuo potencia o limita sus posibilidades de formación o desarrollo personal. Específicamente, la presencia de factores socioeconómicos vulnerables representan una barrera crítica que obstaculiza el proceso de formación continua de los docentes. Estas características socioeconómicas son la convergencia de lo concerniente a lo social y económico que impacta en la calidad de vida de los individuos, como lo afirma González (2024): “Estos factores abarcan diversas dimensiones, como la distribución del ingreso, el acceso a la educación, empleo y otros aspectos relacionados con el bienestar de la población” (p. 3).

Los contextos socioeconómicos se conciben como sistemas multidimensionales por la existencia de diferentes realidades y entornos para cada persona. En este sentido, Bronfenbrenner (1987) precisó que el ambiente resulta importante para el

proceso de desarrollo de los individuos y que: “No se limita a un único entorno inmediato sino que se extiende para incluir las interconexiones con estos entornos y las influencias externas que emanan de otros entornos más amplios” (p. 41). Este concepto enfatiza la necesidad de analizar las dinámicas externas y las conexiones sistémicas para evaluar la formación docente.

Es evidente el impacto directo que tienen las posibilidades y condiciones de acceso sobre la formación. Al respecto, Imbernón et al. (2007) destacan sobre el proceso formativo que va implícito en el desarrollo del centro escolar. Visto desde una perspectiva más amplia, este enfoque no solo beneficia a los docentes sino a toda la comunidad universitaria.

La Teoría de los Sistemas Ecológicos de Bronfenbrenner (1987) postula que los contextos están interrelacionados y las acciones individuales tienen relaciones en niveles sistémicos. El autor definió esos niveles como: microsistemas (entornos inmediatos, como familia o la escuela), el mesosistema (interacciones entre microsistemas), el exosistema (influencias externas indirectas), macrosistemas (contextos culturales) y cronosistemas (cambios a través del tiempo).

Este postulado es un ejemplo claro de la interrelación e influencia constante entre los distintos entornos. La teoría sostiene que la familia, las escuelas, universidades, los trabajos, el gobierno, las realidades de las personas e incluso la evolución y actualización de los entornos personales y laborales en mejora o detrimento, están conectadas. Por consiguiente, hay afectación mutua entre los sistemas, por lo que requiere un análisis holístico para entender a los profesionales y su desarrollo.

La formación del profesorado en contextos socioeconómicos complejos, caracterizados por múltiples barreras y limitaciones exige un abordaje de carácter investigativo. Dicho análisis no debe aproximarse únicamente a las restricciones sino también a las oportunidades que emergen y actos de resiliencia que han logrado tener los

docentes para continuar la práctica pedagógica y su formación continua.

El contexto venezolano presenta particularidades paradigmáticas debido a la confluencia de situaciones políticas, económicas, migratorias, salariales, humanitarias y sociales. Esta compleja situación de interrelación de entornos requiere de forma imperativa su abordaje, para tener una aproximación más específica de las implicaciones en el ámbito educativo.

Situación de Venezuela

El profesorado venezolano se enfrenta a la necesidad de desarrollar competencias que se adapten a un contexto caracterizado por la escasez de recursos, infraestructuras inadecuadas, ausencia de políticas para su formación y precariedad en los salarios. La convergencia de estas problemáticas impone barreras no solo para su desarrollo profesional, sino también en el intento de tener una práctica pedagógica de calidad. El docente procura sortear las limitaciones mientras intenta incluir en su realidad principios de equidad, relevancia, pensamiento crítico, avances tecnológicos, estrategias didácticas innovadoras y valores democráticos. Estas situaciones problematizan el ejercicio docente en Venezuela.

En aras de presentar un análisis equilibrado, es necesario reconocer la existencia de programas de formación docente impulsados desde el Estado. Instituciones como la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV) y la Universidad Nacional Experimental del Magisterio (Unem) han implementado ofertas de posgrado (especializaciones, maestrías y doctorados) y licenciaturas, con modalidades flexibles en su precio, para docentes en ejercicio.

Indudablemente, el factor salarial compromete la motivación para la continuación de estudios, porque la oferta formativa no es únicamente de esas casas de estudio sino que también se extienden a universidades autónomas y privadas que ofrecen formación académica a precios que no son accesibles para el profesorado. No obstante, la existencia de las opciones

gratuitas no garantiza la calidad ni la participación activa del profesorado. Estas casas de estudio tienen alternativas, pero no necesariamente logran mitigar el impacto de la crisis económica que viven los docentes.

En efecto, el deterioro de las condiciones laborales y salariales son situaciones documentadas. Al respecto, el Observatorio de Derechos Humanos de la Universidad de Los Andes (ODHULA, 2024) reportó lo siguiente: “Hay un deterioro significativo de los espacios universitarios debido a las restricciones presupuestarias. Asimismo, se reporta una vulneración de los derechos laborales, manifestada en la falta de pago salarial adecuado al personal universitario” (p. 9). Esta evidencia subraya cómo los factores exosistémicos (presupuestarios) impactan el microsistema educativo (salarios) y por consiguiente, la formación docente.

La precariedad salarial de los docentes, con ingresos reportados entre los 5 y 20 dólares mensuales, les impulsa a la aplicación de estrategias como el pluriempleo o múltiples ocupaciones (formales e informales) para asegurar la subsistencia. Esto obliga al profesorado a orientar sus prioridades económicas en la alimentación, vivienda, familia, formación, salud y otros. Por ende, el factor económico impacta de manera directa en la falta de actualización.

La insuficiencia económica de los docentes se confirma al contrastar sus sueldos con el costo de vida en Venezuela. Según el Centro de Documentación y Análisis Social de la Federación Venezolana de Maestros (Cendas - FVM, 2025) en abril de 2025, la canasta básica familiar, compuesta por 60 productos considerados indispensables para una familia de cuatro personas, se situó en 503,73 dólares. Dado que el salario mínimo en esa fecha equivalía a 2.30 dólares mensuales, se requerían 348.73 salarios mínimos para cubrir los gastos de alimentación. La disparidad numérica subraya la situación crítica en los salarios.

La relevancia económica como factor fundamental de calidad educativa es

reconocida a nivel internacional. Sobre ello, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2024) establece que: “Los sistemas con salarios equitativos y previsibles son fundamentales para garantizar una dotación adecuada de docentes. Sin embargo, existen varios retos para cumplir con este requisito en contextos frágiles y afectados por crisis” (p. 78). El organismo complementa su afirmación bajo el sustento de que los docentes perciben bajos sueldos debido a la falta de recursos suficientes, presupuestos educativos nacionales precarios o ajustados, situaciones que demandan de soluciones inmediatas y prioritarias.

Una característica del sistema educativo público en Venezuela es que el presupuesto depende del Estado, por lo que la limitación presupuestaria impacta de manera directa la remuneración de los docentes y restringe la inversión en investigación, los programas de formación en el exterior o virtuales, el mantenimiento de infraestructuras como bibliotecas, laboratorios y aulas de clases.

Aunado a la deficiencia presupuestaria, la politización en las instituciones es un problema. En este contexto la organización Scholars at Risk (2020) señaló que: “Las universidades públicas están expuestas a la politización y puede exponer a las universidades que se consideran ideológicamente no alineadas con las autoridades gobernantes a un déficit de financiación” (p. 3). Este factor político se representa como una característica de exosistemas que limita la gestión y el desarrollo universitario.

Esta compleja situación conlleva a los docentes a enfrentarse a escenarios distintos: por un lado, esforzarse por mantener la calidad educativa y altos estándares pedagógicos; y por el otro, que es vivir en las limitaciones de su contexto. Estas realidades deberían impulsar al Estado venezolano a desarrollar modelos de formación que sean flexibles, contextualizados, innovadores y accesibles para garantizar la formación continua y especialmente a mejorar los ingresos salariales que

permitan a los docentes acceder a los estudios que quieran o le convenga, sin importar si debe pagar.

La fuga de profesionales a la informalidad, las dificultades económicas, el deterioro de las condiciones laborales y el precario estado de las infraestructuras son un cúmulo de circunstancias que aumentan los retos de los docentes y del Estado en procura de la educación.

Las consecuencias de estos escenarios abarcan desde la pérdida de motivación, incapacidad de cumplir metas personales, desmejora en la calidad educativa y especialmente en la desvalorización social de la profesión, hasta el detrimento de la calidad educativa. Todo ello es un cúmulo de carencias con las que debe sortear el profesorado.

A pesar de la existencia de estudios previos sobre las barreras económicas, epistemológicas, políticas e institucionales que afectan la formación docente, persiste la necesidad de investigar exactamente sobre el contexto de Venezuela, esto permitirá documentar la influencia del entorno en la formación docente.

El complejo contexto socioeconómico venezolano se caracteriza por factores de vulnerabilidad que afectan directamente el desarrollo educativo. Por consiguiente, resulta desproporcionado comparar la educación de Venezuela con otros países con mayores oportunidades de desarrollo profesional y con mejores salarios e incentivos a los profesionales.

Las investigaciones sobre la formación docente en contextos socioeconómicos complejos, permiten establecer precedentes de cómo los educadores dejaron de tener oportunidades o cómo consiguieron la forma de lograr formarse. Con este tipo de investigaciones será posible documentar y analizar las estrategias de adaptación y resiliencia, impulsadas por las universidades o por los propios docentes para mantener las aulas de clase abiertas como un espacio de formación de profesionales y ciudadanos con

capacidades necesarias para la construcción de sociedades.

Del mismo modo en que pedagogos clásicos como Piaget, Vygotsky y Bruner, entre otros, han documentado cómo aprenden los niños, cómo el desarrollo es más o menos rápido de acuerdo con el entorno, las circunstancias y las necesidades, el contexto venezolano permite también establecer parámetros sobre el proceso de formación continua limitado por falta de recursos económicos y las circunstancias sociales complejas.

Formación docente en contextos complejos

Si la formación docente se concibe como el conjunto de actividades que permiten la continuidad de la construcción del conocimiento, resulta imperativo que dicho proceso logre desarrollarse a pesar de las circunstancias complejas.

En concordancia con lo dicho, Paulo Freire (2004) argumentó que enseñar no es transferir conocimiento sino construir las posibilidades de su producción o construcción. Dicho postulado refleja la realidad de la práctica pedagógica del docente venezolano, que se ha esforzado por sostener la calidad educativa.

Con anterioridad, Freire (1970) desarrolló la pedagogía crítica y estableció que la educación debe ser liberadora y un acto de conciencia. En este marco, el docente sabe que es un sujeto transformador, que actúa con base a su lectura crítica del mundo. Bajo esta postura, el docente puede actuar ante las injusticias, los opresores o la falta de políticas democratizadoras en la praxis académica. En contextos socioeconómicos complejos como el venezolano, esa postura resulta fundamental, debido a que incita a formar docentes capaces de cuestionar a los opresores y actuar con compromiso social pese a las vulnerabilidades del entorno.

También Vygotsky (1979) precisó que el conocimiento se construye en interacciones con otras personas, por lo que los espacios o infraestructuras

educativas deben ser lugares para el diálogo y la colaboración. Con base en la Teoría Sociocultural del autor, en el caso de Venezuela, hay docentes que intentan formarse con recursos limitados y en espacios deteriorados, por lo que es pertinente el diseño de estrategias de formación continua que impulse la comunidad y el saber colectivo.

Además, Imbernón et al. (2017) explican que: “La formación permanente del profesorado es una necesidad creciente y es reconocida como un derecho y un deber que se extiende a todas las funciones que pueden ejercer los docentes” (p. 7). Los autores enfocan la formación permanente como un derecho y un deber, en el que no solo el individuo tiene responsabilidad sino también las universidades y las autoridades nacionales del país.

Concuerda con ello Tenti Fanfani (2006) quien aseguró que la calidad educativa tiene dependencia a los entornos políticos e institucionales y que: “La sociedad suele esperar más de lo que la institución es capaz de proporcionar” (p.120). Esto tiene coherencia con el escenario venezolano en el que existe crisis migratoria, según datos del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (Acnur, 2025) que documenta que al menos 7,9 millones de personas viven fuera del país; hay además alta inflación, deterioro de servicios públicos y bajos sueldos; y sin embargo las autoridades universitarias y educandos esperan que la formación continua sea prioridad en los docentes.

Sobre este apartado, el informe de Scholars at Risk (2020) insta a los organismos nacionales e internacionales:

Es necesario que organismos internacionales como las Naciones Unidas y la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, universidades de todo el mundo e instituciones políticas internacionales monitoreen la crisis en Venezuela, utilicen los medios disponibles para exigir a las autoridades venezolanas que protejan la libertad

académica, la autonomía universitaria y el derecho a la educación (p. 7).

Además, exhorta a la comunidad internacional a supervisar, instar y garantizar la asignación presupuestaria adecuada para las universidades, sin importar algún tipo de ideología percibida desde el gobierno venezolano pues de no ser así, está en riesgo la construcción de conocimiento y la preservación de las academias.

RESILIENCIA EN CONTEXTOS COMPLEJOS

Aunque son múltiples los problemas a los que se enfrentan los docentes en Venezuela, la evidencia empírica revela una realidad innegable: la capacidad resiliente de los docentes para sortear las barreras de las que se ha hablado en este texto y lograr su formación continua y la innovación pedagógica. A pesar de este esfuerzo, el contexto socioeconómico resulta en la mayoría de los casos el impedimento para la actualización de conocimientos y en un aspecto aún más humano y subjetivo, se traduce como trabas y limitaciones directas para el cumplimiento de sueños y metas personales que cada docente pudiese tener para su vida o praxis profesional.

A nivel conceptual, es pertinente definir la resiliencia profesional docente como la capacidad del educador para sostener su vocación, enfrentar condiciones adversas y mantener un compromiso pedagógico a pesar de la incertidumbre y la complejidad. Al respecto Gómez y Rivas (2017) explican: “La literatura señala que la resiliencia es un fenómeno favorable para el aprendizaje y, en consecuencia, es deseable promoverla en el sistema educacional” (p. 228).

Al abordar la complejidad, Morín (1990) estableció que esta: “comprende también incertidumbres, indeterminaciones, fenómenos aleatorios. En un sentido, la complejidad siempre está relacionada con el azar” (p. 35). Este concepto se acopla de forma pertinente a la situación venezolana, que anteriormente ofrecía oportunidades para la formación docente, dentro y fuera del país. Sin embargo, por esos fenómenos aleatorios

y exógenos, no elegidos por quienes ejercen la docencia, existen impedimentos para ese proceso.

Durante la enseñanza-aprendizaje la resiliencia es determinante porque el profesional logra desarrollar competencias emocionales, sociales, motivacionales y adaptativas para resistir, transformar y encontrar oportunidades en medio del contexto en el que se desarrolla.

También Tenorio-Vilchez y Sucari (2021) destacan que en las características de los docentes resilientes hay sentido del humor, autoestima, introspección, confianza, creatividad, búsqueda de ayuda, resolución de problemas, actualización, interés en la tecnología, optimismo, motivación, entre otros.

En el contexto venezolano, los profesores han logrado establecer pautas resilientes. Coello (citada por Puente, 2021) identificó características del docente para enfrentar su realidad: “Hay automotivación, autocontrol, confianza en sí mismo y en el otro, además el respeto, humildad y tolerancia son fundamentales para analizar las circunstancias vividas y establecer un diálogo bidireccional y flexible de ideas, pensamientos y valores” (p. 27). Estas situaciones evidencian la estrategia de los docentes para mantener su compromiso pedagógico.

Por consiguiente, esta capacidad de adaptación se fundamenta en lo mencionado anteriormente de Freire (1970) sobre la necesidad de formar docentes críticos con capacidad de analizar y transformar la educación con competencias basadas en trabajar en condiciones complejas, de incertidumbre y vulnerabilidad mientras garantizan la calidad educativa.

De igual modo, una característica de la resiliencia es la disposición de innovación que desarrollan los docentes para implementar estrategias y prácticas pedagógicas en medio de su contexto. Pese a las limitaciones de acceder a programas de formación, logran el camino de la innovación, mantenerse a la vanguardia y al día de los

requerimientos que los mismos alumnos hacen, por su naturaleza tecnológica.

Sobre ello Rodríguez et al., (2022) dijeron que:

Se concluye que la innovación educativa no es una acción individual, voluntarista, de un docente en su aula o de un grupo reducido de profesores con colaboraciones puntuales, sino, por lo contrario, es parte de la planificación institucional que se concreta a través de políticas institucionales, programas y proyectos que cuenten con el apoyo de los líderes institucionales comprometidos con la innovación. (p. 1429)

En este sentido, es propicio indicar que la innovación, que incluye también la formación continua, no es solo responsabilidad del docente. Urge que las instituciones y las autoridades encargadas también se hagan responsables de lo que representan las limitaciones, no solo para el individuo sino para las academias en general y sean impulsados más espacios o programas.

Según Lacarriere (2011) para que exista innovación los encargados deben:

Llevar a cabo una formación profesional innovadora, debemos llevar a cabo una evaluación diagnóstica de las necesidades de mejoramiento del profesorado, a través de encuestas, entrevistas, medición de resultados, priorización de acciones correctivas o de carácter preventivo que permitan el crecimiento del profesorado y alumnos y la consiguiente obtención de magníficos logros en educación. (p. 85).

Al respecto, Freire (2004) indicó que la lucha por el respeto de los educadores debe empezar por la solicitud de sueldos proporcionales al trabajo que se realiza, pues son un deber de los organismos encargados. Esta postura enlaza la lucha salarial, los entornos dignos y la necesidad de desarrollo de los docentes, según afirmó el autor: “La lucha de los

profesores en defensa de sus derechos y su dignidad debe ser entendida como un momento importante en su práctica docente, en cuanto práctica ética” (p. 31). Las luchas docentes se conectan en sus distintas dimensiones.

Es pertinente apuntar que existe la creencia de que la innovación hace referencia únicamente al uso de tecnología y recursos digitales, pero también tiene que ver con el diseño de materiales didácticos, la reorganización del tiempo para estudiar a través de páginas en internet, el pluriempleo para costear estudios, el aprendizaje de la docencia en contextos complejos que pueden estar marcados por falta de servicio eléctrico o de problemas personales de los alumnos, que padecen las mismas situaciones que el docente.

En tal sentido, Rodríguez et al. (2022) apuntan que: “las instituciones educativas deben basarse en las realidades para poder realizar innovaciones como el ejercicio docente, la influencia en el centro educativo, la cultura institucional, el proceso de implementación de las innovaciones y cómo afecta al centro educativo” (p. 1424). Se reitera que el Estado también es actor clave en la formación de los docentes.

Entonces, la formación docente debe ser continua si realmente se quiere innovar. Contreras y Pernía (2018) sostienen que: “La sociedad educativa actual está en un dilema, pues se enfrenta a situaciones dispares: escuelas del siglo XIX, docentes del siglo XX y estudiantes del siglo XXI” (p. 217). Los autores además mencionan la necesidad de incorporar nuevas estrategias que superen situaciones de miseria y atraso social, como las que enfrenta aún Venezuela.

Asimismo, otros aspectos que impulsan mejoras en la calidad educativa y la construcción de procesos innovadores son la socialización con otros colegas, el aprendizaje de paradigmas y la actualización de conocimientos. Esto invita a reconocer la formación como compleja y prioritaria, especialmente en la resolución de las necesidades que tienen los profesores, como actor

principal en las aulas de clases y sobre la mejora de práctica educativa.

En función de esto, es posible comprender que tanto educadores como educandos se ven beneficiados con la formación docente y que en ambos casos se toma en consideración el contexto en el que se desenvuelve. Para Beltrán et al., (2023) el contexto conlleva a pensar planes de estudios que incorporen competencias docentes y que: “Faciliten una pedagogía resiliente, conforme comporta una oportunidad para acompañar a los niños y jóvenes que se educan, en contextos adversos y colaborar a la superación de barreras de su aprendizaje” (p. 209).

De igual forma, Moscoso Merchán y Hernández Díaz (2015) apuntan que: “La formación del profesorado desde hace algunas décadas se ha convertido, tanto en los países desarrollados como en los países en vías de desarrollo, en una necesidad de primer orden mundial” (p. 144). Y para que esa prioridad sea abordada, requiere estrategias pedagógicas e incluso sociológicas, para sortear los elementos que el país tiene.

Dicho de otro modo, lograr la formación no solo favorece a las academias y al mejoramiento de la calidad educativa, sino como se apuntó antes, también forma parte de las necesidades de cada ser humano, para el cumplimiento y logro de sus metas personales, y en alcanzar tener el reconocimiento propio, de sus colegas y la sociedad. Murillo y Hernández (2011) apuntan que:

El reconocimiento es una necesidad vital humana, con dos tipos: igual dignidad para todos, y la política de la diferencia, donde cada uno es reconocido por su particular identidad. Por tanto, se demanda ser universalmente iguales, en derechos y libertades. Esta petición de igual reconocimiento se extiende más allá de la declaración del igual valor que todos los humanos potencialmente tenemos para convertirlo en un hecho real (p. 20).

De acuerdo con el postulado de Freire (1970), la equidad en las oportunidades

de formación docente es un requisito fundamental para lograr el reconocimiento y la emancipación. Con el empoderamiento, los oprimidos pueden ser más críticos y lograr una práctica docente más actualizada y justa. Si bien Murillo y Rodríguez (2011) han señalado que el reconocimiento puede formar parte de las desigualdades y opresiones, también es innegable que forma parte de las necesidades humanas básicas y es un motor en sus motivaciones. Esa motivación impulsa la mejora continua, la formación personal y la aspiración de sociedades más democráticas, críticas y de calidad.

En consecuencia, la formación docente surge como un proceso de innovación educativa que permite la transformación no solo hacia la tecnología, sino al fortalecimiento de la pedagogía, los saberes y la reflexión permanente sobre la importancia del trabajo colaborativo.

Ese transitar de la innovación en medio de la resiliencia de los docentes tiene también características propias, que hacen menos traumáticas o complejas las dificultades socioeconómicas. Freire (1970) habla sobre la alegría y la esperanza como elementos para la enseñanza: “La esperanza de que profesor y alumnos podemos juntos aprender, enseñar, inquietarnos, producir y juntos igualmente resistir los obstáculos que se oponen a nuestra alegría” (p. 33).

Sobre ese tema, subraya que la esperanza forma parte de la naturaleza humana, por ello va intrínseca al acto resiliente de los educadores y sus ganas de seguir aprendiendo y educando.

CONCLUSIONES

La formación docente es fundamental para la construcción de las sociedades. Su limitación impacta en la calidad educativa y en las metas personales de los profesores, quienes encuentran motivaciones para la formación continua en medio del contexto socioeconómico de precariedades en infraestructuras y salarios. El entorno constituye una de las principales limitaciones del profesorado para aspirar a seguir con sus estudios.

El pluriempleo es una constante en el contexto venezolano debido a que hay docentes cuyos ingresos pueden ser hasta de 5 dólares mensuales, lo que impone la sobrevivencia sobre la formación continua.

Debido al contexto en que se encuentran en la actualidad los docentes venezolanos, han logrado tener resiliencia pedagógica para enfrentar los retos de su praxis.

En ese transitar resiliente han logrado explotar sus competencias emocionales, didácticas, personales y cognitivas. Desde lo axiológico, es decir, desde sus valores, procuran la calidad educativa, la reflexión y la innovación.

Ante las situaciones complejas que enfrentan los docentes para su formación continua, es necesario el diseño de políticas públicas efectivas y que trasciendan del contexto y las limitaciones expuestas, para lograr ese proceso formativo tan importante y necesario en la construcción de los futuros profesionales.

Estas propuestas y acciones de evaluación de la situación personal de cada docente serán vitales para la construcción de un sistema educativo de mejor calidad, que responda a los requerimientos de la globalización y para el desarrollo del país.

Urge que organismos nacionales e internacionales tomen medidas sobre la formación docente en el caso venezolano, para evitar que siga en proceso la fuga de talentos e investigadores que aportan al conocimiento desde sus espacios.

Impulsar la formación docente en contextos socioeconómicos complejos requiere inversión en infraestructura, desarrollo de recursos pedagógicos, el estímulo investigativo, acceso a recursos como internet y salarios dignos y acordes a la labor educadora.

REFERENCIAS

- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados. (2025, Mayo). Situación de Venezuela. <https://www.acnur.org/emergencias/situacion-de-venezuela>
- Araya, V., Alfaro, M. y Andonegui, M. (2007). Constructivismo orígenes y perspectivas. *Laurus*, 13 (24),76-92. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111485004>
- Beltrán, M., Arán, M. A., Samuel, M., Almonacid, C., y Mansilla, J. (2023). Resiliencia pedagógica y aprendizaje situado en el abordaje de brechas educativas pos-pandemia: Factor clave en la formación de nuevas generaciones de profesores para Chile. *Areté, Revista Digital Del Doctorado En Educación*, 9(18), 193–215. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/re_v_arete/article/view/27282
- Bronfenbrenner, U. (1987). La ecología del desarrollo humano: Experimentos en entornos naturales y diseñados (2a ed.). Paidós.
- Centro de Documentación y Análisis Social de la Federación Venezolana de Maestros. (2025). Canasta Alimentaria Familiar – Abril 2025. <https://fvmaestros.org/canasta-alimentaria-familiar-abril-2025/>
- Contreras Colmenares, A. F., & Pernía Barragán, D. C. (2018). La formación docente y el desarrollo de la identidad profesional docente. *Heurística: Revista Digital de Historia de la Educación*, (21).
- Díaz Quero, V., (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12 (Ext),88-103. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109906>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía..* Paz e Terra.
- Gómez, G., & Rivas, M. (2017). Resiliencia académica, nuevas perspectivas de interpretación del aprendizaje en contextos de vulnerabilidad social. *Calidad en la Educación*, (47), 215-233. doi:10.4067/S0718-45652017000200215
- González Fernández, R. X. (2024). Factores socioeconómicos que influyen en el acceso a la educación superior en la zona rural del cantón Salitre (Guayas, Ecuador). *Revista InveCom*, 4(2), e040244. Recuperado de <https://doi.org/10.5281/zenodo.10637540>
- Imbernón, F., Gimeno Sacristán, J., Rodríguez Martínez, C., & Sureda, J. (2017). El profesorado, su formación y el trabajo educativo. Recuperado de <https://porotrapoliticaeducativa.org/2017/11/07/el-profesorado-su-formacion-y-el-trabajo-educativo/>
- Lacarriere Espinoza, J. L. (2008). *La formación docente como factor de mejora escolar* [Tesis doctoral inédita]. Universidad Autónoma de Madrid. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/1760/11829_lacarriere_espinoza.pdf
- Morín, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Moscoso Merchán, F., & Hernández Díaz, A. (2015). La formación pedagógica del docente universitario: un reto del mundo contemporáneo. *Revista Cubana de Educación Superior*, 34(3), 140–154. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142015000300011&lng=es&tln=es
- Murillo, F. J., & Hernández Castilla, R. (2011). Trabajar por la justicia social desde la educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4). Recuperado de <https://revistas.uam.es/reice/issue/view/349/197>
- Observatorio de Derechos Humanos de la Universidad de Los Andes (ODHULA). (2024). *Situación de las universidades en Venezuela, Reporte mensual: noviembre, 2024*. Recuperado de <https://www.uladdhh.org.ve/situacion-de-las-universidades-en-venezuela-reporte-mensual-noviembre-2024/>
- Puente Varela, R. (2021). Estado de la identidad resiliente docente en Venezuela. *Administración Educacional*, (10), 19–35. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/administracioneducacional/article/view/17564>
- Rodríguez, Á. F., Medina, M. A., Tapia, D. A., y Rodríguez, J. C. (2022). Formación docente en el proceso de cambio e innovación en la educación. *Revista Venezolana De Gerencia*, 27(Especial 8), 1420-1434. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.8.43>
- Scholars at Risk. (2020). *Informe del Proyecto de Monitoreo de la Libertad Académica*. Recuperado de <https://www.scholarsatrisk.org/wp-content/uploads/2020/12/SAR-Free-to-Think-2020-Venezuela.pdf>
- Tejada, J. (2002). El docente universitario ante los nuevos escenarios: implicaciones para la innovación docente. *Acción Pedagógica*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2972992>
- Tenorio-Vilchez, C., & Sucari, W. (2021). Entender la resiliencia

docente. Una mirada sistemática.
Revista Innova Educación, 3(3),
187-197.
<https://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/398/279>

Tenti Fanfani, E. (2005). El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Fondo de Cultura Económica.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2024). Informe mundial sobre los docentes: abordando la escasez de docentes y transformando la profesión.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388832>

Vygotsky, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica.

**AGENTES DE IA COMO TUTORES VIRTUALES: DISEÑO Y APLICACIÓN
PEDAGÓGICA EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA.**

Recibido 22/07/2025 Aceptado 12/09/2025

Norlis Alberto Montoya Contreras
Codigo Orcid 0000-0002-3801-813X
mstmontoya@gmail.com

Doctorado en Pedagogía. Universidad de los Andes

Resumen

Este artículo de reflexión analiza de manera crítica el papel de los agentes de Inteligencia Artificial (IA) configurados como tutores educativos en la enseñanza secundaria. Partiendo de una revisión rigurosa de metaanálisis, estudios de caso internacionales y literatura académica especializada, se exploran los fundamentos conceptuales de la tutoría inteligente y los modelos contemporáneos de pedagogía digital. Se examinan experiencias reales de aplicación de sistemas de tutoría inteligente (ITS), sus beneficios en términos de personalización del aprendizaje, retroalimentación inmediata, autonomía estudiantil y motivación intrínseca. Asimismo, se identifican desafíos éticos, tales como sesgos algorítmicos, riesgos de deshumanización de los procesos educativos y vulnerabilidades asociadas a la privacidad de los datos. Finalmente, se presentan orientaciones pedagógicas fundamentadas para la integración ética y eficaz de agentes IA en entornos escolares, subrayando la importancia de la formación docente, el diseño centrado en el estudiante y la evaluación continua del impacto educativo.

Palabras clave: agentes de inteligencia artificial, tutoría inteligente, enseñanza secundaria, personalización del aprendizaje, ética educativa.

ABSTRACT

This reflective article critically examines the role of Artificial Intelligence (AI) agents configured as educational tutors in secondary education. Based on a rigorous review of meta-analyses, international case studies, and specialized academic literature, it explores the conceptual foundations of intelligent tutoring and contemporary models of digital pedagogy. It examines real-world applications of intelligent tutoring systems (ITS), their benefits in terms of learning personalization, immediate feedback, student autonomy, and intrinsic motivation. Likewise, ethical challenges such as algorithmic bias, risks of dehumanizing educational processes, and vulnerabilities related to data privacy are identified. Finally, pedagogical guidelines are presented for the ethical and effective integration of AI agents in school settings, emphasizing teacher training, student-centered design, and continuous educational impact assessment.

Keywords: artificial intelligence agents, intelligent tutoring, secondary education, learning personalization, educational ethics.

INTRODUCCION

La adolescencia representa una etapa clave en el desarrollo integral del ser humano, caracterizada por transformaciones significativas a nivel biológico, cognitivo, emocional y social. Durante este periodo, comprendido generalmente entre los 12 y 18 años, el cerebro experimenta procesos de reorganización sináptica que favorecen la adquisición de habilidades superiores como el razonamiento abstracto, la resolución de problemas complejos y la reflexión metacognitiva (Steinberg, 2005; Casey, Jones & Hare, 2008). No obstante, estas mismas transformaciones neuropsicológicas generan también una mayor susceptibilidad a la dispersión, la fluctuación motivacional y la aparición de brechas atencionales.

En el contexto educativo, esta complejidad cognitiva y emocional impone retos sustanciales para el diseño de experiencias de aprendizaje efectivas. Los adolescentes requieren entornos educativos que conjuguen desafíos intelectuales pertinentes con propuestas pedagógicas sensibles a sus necesidades socioemocionales. El desarrollo de la autoeficacia, la regulación emocional y la motivación intrínseca se configura así como un objetivo pedagógico esencial (Eccles & Roeser, 2011; Steinberg, 2014).

Tradicionalmente, los modelos de tutoría educativa han centrado sus esfuerzos en la transmisión unidireccional de contenidos, apoyándose en la figura del docente como emisor principal del conocimiento. Sin embargo, esta aproximación resulta insuficiente frente a las demandas educativas de los adolescentes contemporáneos, quienes interactúan cotidianamente con tecnologías digitales y esperan entornos de aprendizaje más interactivos, personalizados y flexibles.

En este escenario emergen los agentes de Inteligencia Artificial (IA) como tutores virtuales, configurados para ofrecer experiencias educativas personalizadas a partir del análisis de datos individuales sobre desempeño académico, estilos de aprendizaje y ritmos cognitivos (Anderson et al., 1995; VanLehn, 2011). Estos sistemas emplean algoritmos de aprendizaje automático capaces de diagnosticar dificultades específicas, ajustar dinámicamente la complejidad de las tareas y proporcionar retroalimentación inmediata (Narciss, 2004; Woolf, 2009).

A pesar de sus potenciales beneficios, la implementación de agentes IA en el ámbito educativo plantea desafíos relevantes. Entre ellos destacan los riesgos de sesgos algorítmicos (O'Neil, 2016), la posible disminución del componente humano en las interacciones educativas (Selwyn, 2019) y las implicaciones éticas derivadas de la gestión de datos personales de menores (UNESCO, 2021). Por ello, este artículo propone una reflexión crítica y propositiva sobre el uso de tutores virtuales basados en IA, articulando marcos teóricos provenientes de la pedagogía digital, la ciencia cognitiva y la ética educativa.

El presente artículo se estructura en cuatro secciones principales. La primera expone el marco conceptual y teórico sobre los Sistemas de Tutoría Inteligente (ITS) y su evolución hacia agentes conversacionales. La segunda revisa el estado del arte y experiencias relevantes que ilustran el impacto de estos sistemas en contextos reales de enseñanza secundaria. En la tercera sección se desarrolla un análisis crítico de los beneficios y desafíos éticos asociados a la tutoría basada en IA. Finalmente, se proponen orientaciones pedagógicas fundamentadas para una implementación ética, inclusiva y eficaz de estos agentes en entornos escolares.

INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y TUTORÍA INTELIGENTE

Los Sistemas de Tutoría Inteligente (ITS) se sustentan en avances múltiples de la IA y la educación, articulando diversas tecnologías y marcos conceptuales:

1. Algoritmos de IA aplicados en ITS: Sistemas basados en reglas: emplean árboles de decisión y reglas "si-entonces" codificadas manualmente por expertos en dominio. Son transparentes, pero escalan con dificultad a contenidos muy amplios.
2. Modelos estadísticos y de aprendizaje automático: regresiones, SVM o redes neuronales para predecir el desempeño y detectar patrones de error (Baker & Yacef, 2009).
3. Aprendizaje profundo: más recientes ITS investigan arquitecturas de deep learning para analizar trazas finas de interacción —por ejemplo, secuencias de clics o tiempo de respuesta— y

ofrecer recomendaciones de actividades (Heffernan et al., 2016).

Esta capacidad de procesar datos complejos y de alta dimensionalidad resulta especialmente útil en la educación de adolescentes, pues permite identificar patrones de dificultad y estilos de interacción típicos de esta etapa — como fluctuaciones de atención o picos de curiosidad—, y adaptar las recomendaciones de forma más sensible a sus necesidades cognitivas y motivacionales.

1. Aprendizaje automático e ITS adaptativos: Los ITS modernos usan técnicas de minería de datos y modelado bayesiano para actualizar continuamente el perfil del alumno. Por ejemplo:

Bayesian Knowledge Tracing (BKT) estima la probabilidad de que el estudiante haya dominado un concepto tras cada ejercicio (Corbett & Anderson, 1995).

Performance Factors Analysis (PFA) incorpora características de usuario y ejercicio para refinar esa estimación (Pavlik, Cen & Koedinger, 2009).

Estas aproximaciones permiten que el ITS no solo ajuste la dificultad, sino también seleccione el tipo de actividad (p. ej., problemas de opción múltiple vs. ejercicios de construcción) que maximice el aprendizaje.

ANALÍTICA DE APRENDIZAJE Y VISUALIZACIÓN

Más allá de la interacción directa, los ITS proporcionan dashboards analíticos para docentes y diseñadores instruccionales:

1. Indicadores de progreso: tiempo dedicado, tasa de aciertos, intentos fallidos.
2. Mapas de competencia: identificación de lagunas conceptuales.
3. Alertas tempranas: detección de desmotivación o abandono potencial (Bienkowski, Feng & Means, 2012).

Estos datos permiten a los tutores humanos complementar la acción automática con intervenciones oportunas.

Por ejemplo, un profesor puede observar en el mapa de competencias que un grupo de estudiantes presenta lagunas en la resolución de ecuaciones cuadráticas y, a partir de ello, diseñar una clase de refuerzo específico con actividades colaborativas y ejercicios adicionales que aborden esos conceptos, optimizando así el tiempo de enseñanza presencial.

CONSIDERACIONES ÉTICAS Y DE PRIVACIDAD

El uso de ITS implica recolectar datos sensibles de menores de edad:

- Consentimiento informado: imprescindible antes de iniciar el uso de la plataforma (UNESCO, 2021).
- Anonimización y minimización de datos: sólo recolectar lo estrictamente necesario para la tutoría.
- Equidad algorítmica: auditorías periódicas para asegurar que el sistema no favorezca ni perjudique a ningún grupo demográfico (Holstein et al., 2019).

Ejemplos representativos de ITS reales:

1. Cognitive Tutor Algebra: desarrollado en Carnegie Learning, usa BKT y un motor de inferencia para guiar paso a paso la resolución de ecuaciones (Anderson et al., 1995).
2. ASSISTments: plataforma abierta que integra ejercicios adaptativos y permite a los docentes diseñar sus propias actividades, con analítica en tiempo real (Heffernan & Heffernan, 2014).
3. AutoTutor: combina procesamiento de lenguaje natural y diálogo tutorial, capaz de mantener conversaciones extensas sobre temas complejos (Graesser et al., 2014).

CONEXIÓN CON TEORÍAS DEL APRENDIZAJE

Zona de desarrollo próximo (Vygotsky): el ITS actúa como "andamiaje virtual", ajustando el nivel de apoyo conforme el alumno adquiere autonomía. Por ejemplo, un estudio de Roll et al. (2014) en entornos de secundaria mostró

que estudiantes que aprendieron con un ITS diseñado como andamiaje virtual desarrollaron un 25 % más de estrategias de autoaprendizaje y reportaron mayor confianza para enfrentar problemas matemáticos complejos.

Teoría de la carga cognitiva (Sweller): Al modular la complejidad de las tareas, el ITS evita sobrecargar la memoria de trabajo del estudiante, favoreciendo un procesamiento más eficiente y reduciendo la carga extrínseca innecesaria (Sweller, Ayres & Kalyuga, 2011).

Aprendizaje autorregulado (Zimmerman): La retroalimentación inmediata y la visualización de metas fomentan la planificación, el monitoreo y la evaluación del propio proceso de aprendizaje, elementos clave en el desarrollo del aprendizaje autorregulado (Zimmerman, 2002).

En suma, los ITS representan un ecosistema tecnológico-pedagógico en constante evolución, donde la integración de algoritmos avanzados, analítica de datos y teorías del aprendizaje conforma un entorno capaz de adaptarse con precisión a las necesidades cognitivas y socioemocionales propias de los adolescentes.

MARCO REFERENCIAL

En el transcurso de las últimas décadas, los Sistemas de Tutoría Inteligente (ITS) han sido objeto de numerosas investigaciones que comparan su efectividad con la de los métodos tradicionales y la tutoría humana. Un metaanálisis clave realizado por VanLehn (2011) analizó más de 80 estudios controlados, determinando que los ITS, cuando se diseñan adecuadamente, pueden igualar la efectividad de los tutores humanos en términos de adquisición de conocimiento conceptual, particularmente en áreas como matemáticas y ciencias. Aunque los tutores humanos mantienen una ventaja relativa en aspectos socioemocionales e interacciones no verbales, las diferencias cuantitativas en el rendimiento académico suelen ser menores al 5 %.

Estos resultados iniciales sentaron las bases para posteriores investigaciones que han profundizado en diversos aspectos del uso de ITS. Por ejemplo, Roll y Wylie (2016) realizaron una revisión exhaustiva de 65 estudios, concluyendo que los ITS personalizados incrementan la retención del conocimiento entre un 20 % y un 30 % en

comparación con métodos tradicionales. Estos beneficios son más evidentes en disciplinas con estructura jerárquica de conceptos, como álgebra, física o química.

Además del impacto cuantitativo, diversas iniciativas han explorado el potencial de los agentes conversacionales integrados a sistemas de apoyo académico. Un caso emblemático es el desarrollo de "Jill Watson", un asistente virtual basado en inteligencia artificial creado en el Georgia Institute of Technology por Goel y Polepeddi (2016). Jill Watson fue entrenada con miles de interacciones previas en foros académicos de un curso de maestría en línea y alcanzó un 97 % de precisión al responder consultas técnicas y administrativas. Su implementación permitió al equipo docente liberar tiempo para concentrarse en actividades pedagógicas más complejas, mientras que los estudiantes reportaron niveles de satisfacción equivalentes a los obtenidos en interacciones con asistentes humanos.

Desde una perspectiva crítica e innovadora, Luckin et al. (2016) propusieron el modelo "Learner-Driven AI", que plantea un cambio de paradigma en el diseño de ITS al situar al estudiante como protagonista activo del proceso educativo. Este enfoque propone transparencia en el funcionamiento de los algoritmos, control por parte del usuario sobre aspectos clave del sistema (como nivel de dificultad o estilo de comunicación) y participación activa en la definición de sus objetivos de aprendizaje. Al implementar prototipos de este modelo, se observó un incremento significativo en la motivación intrínseca de los estudiantes y una mejora sustancial en su percepción de autonomía.

En el contexto latinoamericano, aunque la literatura empírica aún es limitada, comienzan a emerger experiencias relevantes. Un ejemplo reciente es el proyecto "Artemis", desarrollado en colaboración entre universidades argentinas y chilenas, que explora la aplicación de ITS adaptativos en educación secundaria rural. Los primeros reportes (2023) destacan mejoras en comprensión lectora y razonamiento lógico-matemático, así como un aumento en la participación de estudiantes previamente rezagados. Este tipo de experiencias locales refuerza la necesidad de expandir la investigación aplicada en entornos socioculturales diversos.

Estas experiencias internacionales y regionales demuestran que los ITS no solo ofrecen beneficios académicos, sino también oportunidades para rediseñar los procesos de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva centrada en el estudiante. No obstante, su implementación efectiva requiere atender de forma simultánea los desafíos éticos y pedagógicos que acompañan a la inteligencia artificial en educación.

ANÁLISIS CRÍTICO Y PROPUESTA PEDAGÓGICA

El análisis crítico de los agentes de Inteligencia Artificial (IA) configurados como tutores educativos permite identificar fortalezas significativas, pero también retos sustanciales. Entre los principales beneficios se encuentra la personalización del aprendizaje. Gracias a su capacidad para analizar en tiempo real el rendimiento individual de cada estudiante, los sistemas ITS logran ajustar dinámicamente los contenidos, la dificultad de las actividades y los recursos pedagógicos, generando itinerarios formativos diferenciados (Woolf, 2009).

Por ejemplo, si un estudiante muestra un dominio sólido en álgebra elemental, el ITS puede ofrecerle problemas avanzados que representen un reto intelectual adecuado. De forma contraria, si detecta vacíos conceptuales, despliega recursos adicionales como explicaciones, ejemplos alternativos o tutoriales interactivos. Esta adaptabilidad favorece el desarrollo de la autoeficacia académica (Zimmerman, 2002), al permitir que cada adolescente avance a su propio ritmo sin experimentar frustración por tareas demasiado difíciles o aburrimiento por actividades redundantes.

Otro aspecto positivo es la disponibilidad continua de los sistemas, accesibles 24 horas al día desde diversos dispositivos. Esta característica facilita el aprendizaje autónomo fuera del horario escolar, refuerza los contenidos vistos en clase y permite atender necesidades específicas de estudiantes con limitaciones de tiempo o desplazamiento. De igual forma, contribuye a consolidar aprendizajes durante periodos de vacaciones, evitando la pérdida de conocimientos por inactividad prolongada.

Además, muchos ITS integran dinámicas de gamificación (Johnson et al., 2014), como medallas virtuales, niveles, tablas de

clasificación y recompensas simbólicas, que estimulan la motivación intrínseca. Estas estrategias convierten el proceso educativo en una experiencia lúdica, fortaleciendo el compromiso con las actividades escolares.

No obstante, la implementación de tutores virtuales plantea desafíos éticos y pedagógicos relevantes. Uno de los principales riesgos es la presencia de sesgos algorítmicos (O’Neil, 2016). Si los conjuntos de datos utilizados para entrenar los sistemas carecen de diversidad demográfica o reflejan desigualdades históricas, los ITS pueden reproducir esas mismas brechas en sus recomendaciones pedagógicas. Por ejemplo, un sistema entrenado mayoritariamente con datos de estudiantes urbanos podría no ajustarse a las particularidades cognitivas, culturales o lingüísticas de adolescentes rurales.

La dependencia excesiva de los agentes IA también representa una preocupación legítima. Si bien estos sistemas pueden automatizar procesos instruccionales, no deben sustituir las interacciones humanas esenciales para el desarrollo socioemocional de los adolescentes. El contacto directo con docentes sigue siendo insustituible para fortalecer habilidades interpersonales, pensamiento crítico y empatía. Por ello, se recomienda avanzar hacia modelos híbridos que integren inteligentemente los aportes de la IA con espacios presenciales ricos en interacción personal (Selwyn, 2019).

Otro desafío clave radica en el manejo ético de los datos personales. La implementación de ITS conlleva la recolección de información sensible de menores, lo que obliga a establecer políticas claras de consentimiento informado (UNESCO, 2021) y aplicar principios de minimización de datos (GDPR, 2018). Asimismo, es fundamental adoptar protocolos de anonimización, cifrado y eliminación segura de registros una vez cumplido su propósito pedagógico.

A partir de este análisis, se proponen las siguientes orientaciones pedagógicas para guiar una implementación ética, inclusiva y eficaz de agentes IA en la enseñanza secundaria:

Formación docente especializada: Diseñar programas de capacitación continua que fortalezcan las competencias de los educadores en el uso de ITS, interpretación de informes analíticos y diseño de estrategias pedagógicas

híbridas. Un curso estructurado en tres módulos —fundamentos de IA educativa, análisis de datos educativos y estrategias didácticas complementarias— puede constituir una ruta formativa efectiva (Heffernan & Heffernan, 2014).

Diseño centrado en el estudiante: Involucrar activamente a los adolescentes en el proceso de configuración de los sistemas, permitiéndoles definir objetivos de aprendizaje, elegir modalidades de interacción (tono formal o coloquial, uso de recursos multimedia) y participar en el diseño de mecanismos de retroalimentación (Luckin et al., 2016). Esta participación incrementa la motivación y promueve un sentido de agencia.

Evaluación continua e inclusiva: Implementar instrumentos de evaluación formativa que no se limiten a medir resultados académicos, sino que incorporen indicadores de motivación, autoeficacia y bienestar socioemocional (Durlak et al., 2011). Asimismo, realizar auditorías periódicas para detectar posibles sesgos algorítmicos y ajustar los modelos conforme a criterios de equidad educativa (Holstein et al., 2019).

Protocolos éticos de privacidad: Desarrollar marcos normativos institucionales que expliciten qué datos se recolectan, para qué se utilizan y por cuánto tiempo se almacenan. Estas políticas deben cumplir con los estándares internacionales, como el Reglamento General de Protección de Datos (GDPR, 2018), garantizando la confianza de estudiantes, familias e instituciones.

Estas orientaciones buscan asegurar que la adopción de tutores virtuales potenciados por IA no solo mejore los resultados académicos, sino que también fortalezca la equidad, la autonomía estudiantil y el respeto por los derechos fundamentales en los procesos educativos.

CONCLUSIONES Y LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

El análisis realizado a lo largo de este estudio permite afirmar que los agentes de Inteligencia Artificial configurados como tutores virtuales representan un avance significativo en el ámbito educativo, especialmente en el contexto de la enseñanza secundaria. Los Sistemas de Tutoría Inteligente (ITS) han demostrado ser eficaces para personalizar itinerarios de

aprendizaje, proporcionar retroalimentación inmediata y fortalecer la motivación intrínseca de los estudiantes. Al mismo tiempo, se identificaron desafíos éticos y pedagógicos que obligan a concebir su implementación con una perspectiva crítica, inclusiva y orientada al respeto de los derechos fundamentales de los adolescentes.

Entre las principales conclusiones destacan:

Potencial pedagógico probado: Los ITS permiten una personalización eficaz del aprendizaje, promueven la autonomía estudiantil y refuerzan el compromiso con las actividades académicas mediante estrategias de gamificación y ajustes dinámicos de dificultad (VanLehn, 2011; Woolf, 2009).

Necesidad de formación docente: La incorporación efectiva de tutores virtuales requiere fortalecer las competencias docentes en el uso de tecnologías educativas, análisis de datos y diseño de estrategias pedagógicas híbridas (Heffernan & Heffernan, 2014).

Riesgos éticos y salvaguardas necesarias: Los sesgos algorítmicos, la dependencia excesiva de la tecnología y el manejo inadecuado de datos personales representan riesgos significativos. La adopción de protocolos claros de auditoría, anonimización y minimización de datos es indispensable (O’Neil, 2016; UNESCO, 2021).

Enfoque híbrido recomendado: Los agentes de IA no deben concebirse como sustitutos del profesorado, sino como aliados complementarios en un modelo híbrido que combine el potencial tecnológico con el acompañamiento humano personalizado (Selwyn, 2019).

Líneas futuras de investigación

A partir de este trabajo, se proponen varias líneas futuras de investigación para profundizar en el impacto de los agentes IA como tutores virtuales:

Evaluación socioemocional: Realizar estudios longitudinales que exploren el impacto de los ITS en el desarrollo socioemocional de los adolescentes, considerando variables como la autoestima académica, la resiliencia y el sentido de pertenencia.

Diseño de tutores emocionalmente sensibles: Investigar el desarrollo de sistemas conversacionales capaces de detectar y adaptar sus respuestas a las emociones del estudiante, integrando elementos de inteligencia emocional artificial.

Estudios en contextos vulnerables: Desarrollar investigaciones aplicadas en comunidades rurales o en situación de vulnerabilidad socioeconómica, con el fin de garantizar que la innovación educativa basada en IA no profundice brechas existentes, sino que contribuya activamente a reducirlas.

Fortalecimiento de marcos éticos internacionales: Participar en la construcción de consensos globales sobre los principios éticos para el uso de inteligencia artificial en educación, especialmente orientados a proteger los derechos de niños y adolescentes.

Estas líneas de trabajo permitirán consolidar un enfoque integral que asegure que los agentes de IA se implementen como herramientas pedagógicas al servicio de una educación más equitativa, inclusiva y centrada en el desarrollo integral de los estudiantes del siglo XXI.

REFERENCIAS

- Anderson, J. R., Corbett, A. T., Koedinger, K. R., & Pelletier, R. (1995). Cognitive tutors: Lessons learned. *The Journal of the Learning Sciences*, 4(2), 167–207. https://doi.org/10.1207/s15327809jls0402_3
- Baker, R. S., & Yacef, K. (2009). The state of educational data mining in 2009: A review and future visions. *Journal of Educational Data Mining*, 1(1), 3–17. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3554659>
- Bienkowski, M., Feng, M., & Means, B. (2012). Enhancing teaching and learning through educational data mining and learning analytics: An issue brief. U.S. Department of Education. <https://tech.ed.gov/files/2013/10/edmla-brief.pdf>
- Casey, B. J., Jones, R. M., & Hare, T. A. (2008). The adolescent brain. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1124(1), 111–126. <https://doi.org/10.1196/annals.1440.010>
- Corbett, A. T., & Anderson, J. R. (1995). Knowledge tracing: Modeling the acquisition of procedural knowledge. *User Modeling and User-Adapted Interaction*, 4(4), 253–278. <https://doi.org/10.1007/BF01099821>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225–241. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x>
- Goel, A., & Polepeddi, L. (2016). Jill Watson: A virtual teaching assistant for online education (Technical report). Georgia Institute of Technology. <https://home.cc.gatech.edu/dil/uploads/226/JillWatson.pdf>
- Graesser, A. C., Chipman, P., Haynes, B. C., & Olney, A. (2014). AutoTutor: An intelligent tutoring system with mixed-initiative dialogue. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 4(4), 274–287. <https://doi.org/10.1109/TLT.2010.10>
- Heffernan, N. T., & Heffernan, C. L. (2014). The ASSISTments ecosystem: Building a platform that brings scientists and teachers together for minimally invasive research on human learning and teaching. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 24(4), 470–497. <https://doi.org/10.1007/s40593-014-0024-x>
- Holstein, K., Wortman Vaughan, J., Daumé III, H., Dudík, M., & Wallach, H. (2019). Improving fairness in machine learning systems: What do industry practitioners need? *Proceedings of the 2019 CHI*

- Conference on Human Factors in Computing Systems, 1–16. <https://doi.org/10.1145/3290605.3300830>
- Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., & Freeman, A. (2014). NMC Horizon Report: 2014 K–12 Edition. The New Media Consortium.
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). Intelligence unleashed: An argument for AI in education. Pearson Education. <https://www.pearson.com/content/dam/corporate/global/pearson-dot-com/files/innovation/Intelligence-Unleashed-Publication.pdf>
- Narciss, S. (2004). The impact of informative tutoring feedback and self-efficacy on learning outcomes. *Learning and Instruction*, 14(1), 1–26. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2003.10.002>
- O’Neil, C. (2016). Weapons of Math Destruction: How Big Data Increases Inequality and Threatens Democracy. Crown.
- Roll, I., & Wylie, R. (2016). Evolution and revolution in AI in education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 26(2), 582–599. <https://doi.org/10.1007/s40593-016-0106-z>
- Selwyn, N. (2019). Should robots replace teachers? AI and the future of education. Polity Press.
- Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(2), 69–74. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2004.12.005>
- Sweller, J., Ayres, P., & Kalyuga, S. (2011). Cognitive load theory. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-8126-4>
- UNESCO. (2021). Recommendation on the ethics of artificial intelligence. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000380455>
- VanLehn, K. (2011). The relative effectiveness of human tutoring, intelligent tutoring systems, and other tutoring systems. *Educational Psychologist*, 46(4), 197–221. <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.611369>
- Woolf, B. P. (2009). Building intelligent interactive tutors: Student-centered strategies for revolutionizing e-learning. Morgan Kaufmann.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

FORMACION DOCENTE Y SU INCIDENCIA PEDAGÓGICA EN LA EDUCACIÓN MEDIA-GENERAL

Recibido 14/07/2025 Aceptado 23/09/2025

Liropeya del Carmen Barboza Soto
Codigo Orcid 0009-0007-9911-6714
Universidad de Los Andes-Venezuela
liropeyabarbozasoto@gmail.com

Resumen

El propósito del estudio es determinar la incidencia de la formación permanente del docente en la práctica pedagógica aplicada en las aulas de clase de educación media-general, y concretamente se enfoca en dos vertientes: el significado que otorgan a la formación permanente, y cuál es el enfoque aplicado en las aulas. Para ello, se trabajó bajo el paradigma interpretativo y método fenomenológico-cualitativo, con aplicación de entrevista a los informantes clave de educación media-general y categorización de respuestas. Se concluyó que los docentes si bien se consideran actualizados y que su formación es el resultado de iniciativas propias, incide en la calidad de la práctica pedagógica, la cual es poco permeable a la profundización de las características del modelo de aprendizaje constructivista, al no ser continua ni completa dicha formación profesional.

Palabras clave: formación docente, actualización, pedagogía, tecnología, educación.

ABSTRACT

The object of this study is to determine to incidence of teacher education in their pedagogical practices inside classroom in secondary school, and it focuses on two aspects; the meaning that they give to teacher education and what are the approaches in their classrooms. In order to achieve this purpose, we worked under the Interpretative paradigm and the qualitative phenomenological method, applied to three key educator interviewed in secondary school and the responses were classifield. It was concluded that the teachers if well consider themselves to keep up to date and their teacher education is caused by own motivation, this affects the quality of pedagogical pratice. At the same time, this pedagogical practice is not permeable into the characteristics of the constructivist learning model because of the teacher education is neither continuous nor complete.

Keywords: teacher education, keep up to date, pedagogy, tecnology, education.

INTRODUCCION

“Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas las personas” es el espíritu, en materia educativa, que contempla la Agenda 2030 del informe de la Organización de las Naciones Unidas, que determina el camino por el que se está transitando y el futuro. De esta manera se asientan las bases para la conformación de un ciudadano del mundo: tanto para las personas que orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje, como para quienes reciben dicho proceso, tomando en cuenta que el ser humano tiene la capacidad para recibir y transformar conocimientos y experiencias en el transcurso de su vida.

La academia y los docentes son responsables de fluir con los nuevos tiempos en cuanto a los contenidos y maneras de llevar a cabo el hecho educativo, y dar respuestas adecuadas a las preguntas qué y cómo canalizar ese proceso de enseñanza-aprendizaje; lo que el docente ejecute en el aula es reflejo notable de su formación y preparación, entre otros aspectos. Es por ello que, este artículo científico se vincula y complementa con la investigación de la Tesis Doctoral en Pedagogía Intitulada “Constructo Teórico sobre las Competencias Digitales del docente en la práctica pedagógica de la educación secundaria”, donde la dimensión pedagógica y disciplinar cobran especial relevancia.

En este sentido, a finales del siglo XX se inicia el uso masivo de Internet y el empleo de la tecnología para despuntar la Sociedad de la Información y el Conocimiento, lo que ameritó en poco tiempo - aproximadamente a partir del año 2005 - se fuera delineando con más énfasis el perfil del nuevo docente que se requería con las siguientes características como lo señala Yanez (s/f) “fortalecer potencialidades culturales y tecnológicas, docente estratégico y proactivo” (p. 166), de tal manera que en los tiempos sucesivos, la necesidad de incluir la permanente actualización y formación del cuerpo docente se transformó en factor indispensable.

Así, se tiene entonces que para ir configurando las buenas prácticas de los docentes se fue abriendo camino para que la incorporación de las TIC cobraran valor en el ámbito educativo, y este hecho hizo su punto máximo en el

contexto de la pandemia COVID-19 cuando se visibilizó la brecha digital, competencias y saberes en docentes y alumnos, por lo que a partir del año 2022, la integración de elementos tecnológicos al proceso educativo que “exige un cambio en la forma de asumir la práctica pedagógica” (Guerrero 2020:170) fue un tema más que importante, por decir indispensable, hasta hoy día, 3 años después de terminada la emergencia de salud mundial.

Al respecto, se trata de establecer una serie de razones por las cuales a la fecha, las pedagogías aplicadas en clases del nivel media-general se estiman que no sean las más acordes con los requerimientos y exigencias que el proceso de enseñanza-aprendizaje señala los nuevos tiempos, donde los alumnos de dicho nivel forman parte de la llamada generación de pantalla, caracterizada por la facilidad y naturalidad con la cual usan los equipos electrónicos. Se considera que una de las principales causas es la mínima o poca formación que el docente en la actualidad recibe, y que impacta su quehacer en el aula.

Lo anterior, trae como resultado que el modo de ejecutar precisamente ese proceso de enseñanza-aprendizaje por parte de los docentes esté desfazado, así lo señala el estudio de Muñoz que revela que “los profesores que manejan las TIC con sentido pedagógico son minoría” (2020:393), es decir, que existen falencias en la práctica pedagógica por parte de los docentes; no es actualizada, carece de nuevos elementos y estrategias que impactan negativamente en la calidad de las clases, donde hace falta que los profesores manejen las herramientas tecnológicas como elementos para trabajar con idoneidad en las aulas.

De igual manera, las causas de la carencia de formación profesional permanente se percibe como mínimo interés por parte de las instituciones para apoyar a sus docentes, es decir ausencia de motivación y estímulo tanto intelectual como económico, o como lo expresa Carmen García, citada por Pereira (2024) “limitaciones en la formación del personal docente” por parte del Estado venezolano, que si bien lo refiere al ámbito universitario, el nivel de educación media-general también presenta esta barrera que incide notablemente en la práctica pedagógica.

La ausencia parcial o total de una formación permanente en los docentes de educación

media-general, producto del desinterés Estatal e institucional, trae como consecuencia directa en primer lugar que influye en la calidad de la educación señalada en su concepción más amplia por Tedesco (1992) como “a enseñar aquello que satisface las necesidades planteadas por el desempeño de las personas en los diferentes ámbitos de la sociedad” (p. 121), y en segundo lugar, afecta el núcleo del saber primigenio: el proceso enseñanza-aprendizaje, donde confluyen el profesor y los alumnos en el aula, y donde además de ese hecho educativo per se, existe el intercambio comunicativo, afectivo, humano.

Surgen entonces las siguientes preguntas: ¿cuál es el significado que los profesores de educación media-general le otorgan a la formación permanente? Y ¿cuál es el enfoque pedagógico que los docentes de educación media-general aplican en sus aulas?, ambos interrogantes conducen al planteamiento central ¿es necesario determinar la importancia de la formación permanente del docente de media-general para el desenvolvimiento de su desempeño profesional?

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Modelo Constructivista del Aprendizaje

De acuerdo a los teóricos sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y, la manera como el ser humano edifica su mundo, se señala que hoy día el campo cognoscitivo y experiencial cobran mayor relevancia, especialmente en los contextos de educación media, donde ambas perspectivas convergen. Sobre el tema, Ganem y Ragasol (2010) señalan que Piaget y Vygotski conceptualizan dicho proceso como:

“el constructivismo está alimentado por varios paradigmas, los cuales son conocidos como las teorías clásicas del aprendizaje, en las que se considera al alumno como responsable de construir su propio aprendizaje y al profesor como al que coloca el andamiaje, da la guía o la orientación para que esto suceda” (p.14)

De tal manera, que el docente es el faro que guía los conocimientos que el alumno apprehende en el transcurso de su desarrollo cognoscitivo, como ser pensante y afectivo, como persona que tiene sentimientos y emociones. De tal manera, que su rol toca diversas dimensiones del ser humano que va a

la escuela a construir conocimientos y también aprender a convivir con el otro, con los otros, en el salón de clases y en la institución educativa.

Formación docente

De acuerdo a Flecha y Puigvert (2005) “la formación del profesorado –centrada en los conocimientos previos y las adaptaciones curriculares– va siendo transformada en formación de todos los agentes educativos, para coordinar y optimizar sus interacciones con los alumnos” (p.12), se trata entonces de fortalecer una serie de competencias propias de su disciplina, incorporar y asimilar las tendencias propias del proceso enseñanza-aprendizaje, así como también desarrollar y potenciar habilidades personales que optimicen su desempeño en el aula.

Por tanto, es indispensable la formación permanente en el docente ya que como expresa Ramírez (2020), deberá:

“organizar y llevar estrategias de inclusión; implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo; trabajar en equipo; participar en la gestión escolar; aprender y aplicar las nuevas tecnologías; afrontar deberes y dilemas éticos de la profesión y capacitarse continuamente.” (s/p)

Este perfil requiere que el docente se prepare de modo continuo en la multidimensionalidad de su profesión, en la cual se presentan desafíos surgidos de los alumnos y del aula en donde ejerce la práctica pedagógica, y más aún tomando en cuenta que los alumnos de los niveles de educación media-general forman parte de una generación que si bien es natural el uso de dispositivos tecnológicos para su entretenimiento, carecen de criterios para el discernimiento de contenidos y fuentes de información para sus tareas escolares, siendo indispensable ese rol orientador en dichos aspectos, para apoyarlos, así como también ser orientador en el desarrollo integral como seres humanos.

Campo pedagógico

Si se asume la pedagogía como “el arte de enseñar” – de acuerdo a Sabater, citado por Calzadilla (2004, párr. 6) en su concepción más amplia, trata desde la óptica del docente de

orientar y enfocar – tomando en cuenta una malla curricular actualizada – los temas del modo más apropiado para que los alumnos los interpreten, asimilen y se apropien de ellos, valiéndose en el proceso intermedio de fomentar la curiosidad y motivar al alumno a profundizar sobre los temas tratados; aspectos que plantean retos para el cuerpo profesoral.

De acuerdo a esto, Sandoval et al., (2022) señala que dicho proceso consiste en:

“el proceso de enseñanza-aprendizaje conforma una unidad que tiene como propósito y fin contribuir a la formación integral de la personalidad del futuro profesional, aunque lo sigue dirigiendo el docente, para favorecer el aprendizaje en los diferentes saberes: conocimiento, habilidades y valores. En este contexto el tipo de intervención que el docente desarrolle está necesariamente influido por el paradigma teórico-científico con el que este último se identifique. De allí se desprende la relevancia que, para el profesor y su práctica docente, tiene el conocimiento y dominio de las diversas tareas que fundamentan el proceso de enseñanza-aprendizaje.” (p.24)

Lo que fundamenta que el proceso pedagógico influye tanto en el educador como en el educando, por cuanto el emisor de las orientaciones en el aula propende con su profesionalismo a la generación y construcción de los conocimientos de los alumnos sobre los temas que se imparten en el aula y, también a la formación integral de esa persona, que acude diariamente a clases, pues es un ser humano, con pensamientos, alma y espíritu. Por tanto, la formación del educador es multidimensional.

Pedagogía digital crítica

Se incorpora a esa multidimensionalidad el espacio digital, como área en el proceso de enseñanza y del aprendizaje (para profesores y alumnos), por cuanto en la actualidad, los docentes tienen en el mundo on line o la realidad virtual un punto de apoyo para su formación profesional, que posteriormente aplicarán en el aula para el aprendizaje de los estudiantes, manteniendo importantes criterios para su uso y los contenidos que en ellos se encuentran.

En este sentido, tal como lo expresan Nduna y Tawanda (2025)

“la pedagogía digital crítica se basa en los principios de la pedagogía crítica al incorporar tecnologías digitales al proceso educativo y cómo estas tecnologías dan forma a los entornos de aprendizaje, el acceso a la información y la dinámica de poder dentro del aula (Lunevich, Citación2022 Traxler,Citación2021)” (párr. 3).

Vale destacar que el ámbito virtual provee de variadas ofertas educativas para el mejoramiento y actualización de los docentes a fin de que estén preparados para afrontar los desafíos tecnológicos y de contenido que hoy día deben impartir en las aulas, y sumar estrategias flexibles y de alto valor pedagógico para implementar en sus respectivas clases. Cabe mencionar, que como lineamientos fundamentales para esta pedagogía digital crítica se encuentran fomentar el pensamiento crítico, el aprendizaje colaborativo, analizar los contenidos, seleccionar fuentes, diseñar recursos didácticos, entre otros aspectos de importancia, enmarcados en un desempeño ético-digital.

Inteligencia Artificial en el aula

En el contexto de vinculación de la educación con los sistemas tecnológicos, se encuentra la aplicación de la Inteligencia Artificial como apoyo para el área educativa y sus agentes, bien docentes, alumnos, aulas e instituciones. Recientes estudios señalados en las investigaciones de Rondón, Pacotaípe, Alarcón y Yepez (2025) indican que países como España y China han dedicado esfuerzos para determinar el impacto de la IA en la formación docente, y señalan que si bien potencian la enseñanza y el aprendizaje, también existen falencias, como la falta de formación de los docentes en esa área y la resistencia hacia su integración en el aula.

En este sentido, es perentorio que la formación del docente sobre esta área se inicie con la alfabetización digital, seguido de minimizar el miedo hacia el uso de esa nueva tecnología para su propia formación y luego, para la incorporación de la IA en la planificación escolar, donde de igual manera debe tomar en cuenta las características de Centro Educativo y de los estudiantes, especialmente del acceso

o alcance que tengan sobre un dispositivo tecnológico.

De la misma manera, la aplicación de la IA en el aula debe ser el resultado de internalización del docente como herramienta didáctica – cuya potencialidad seguirá aumentando – donde en este presente inmediato convergen aspectos axiológicos y ontológicos de alta significación, lo que permite redefinir el rol del cuerpo profesoral a la luz de este siglo, de acuerdo al pedagogo Ortiz (2011) quien plantea en el paradigma del Desarrollo Integral al docente con las siguientes características “orientación, guía y control del proceso de educación. Diseña acciones de aprendizaje del contenido integrando sus dimensiones instructiva y educativa desde el aula. Dirige el proceso de educación con enfoque sistémico” (p.129).

3 METODOLOGÍA

La metodología aplicada para este artículo estuvo enmarcada en el paradigma interpretativo, con metodología fenomenológica, definida por Sandín como “el estudio de los fenómenos desde la perspectiva de los sujetos, teniendo en cuenta su marco referencial, y - el interés por conocer cómo las personas experimentan e interpretan el mundo social que construyen en interacción” (p. 63), con acción en un marco cualitativo y un estudio de tipo descriptivo y diseño de campo, pues se efectuó directamente en el lugar donde se realiza el hecho educativo, y por tanto se describe de manera fehaciente lo que ha tenido lugar, que fue de utilidad para dar respuesta a lo planteado en el estudio.

Así, se indica lo siguiente: las fuentes primarias del artículo están sustentadas en la consulta a tres (03) docentes de tres (03) Unidades Educativas del Municipio San Cristóbal donde se imparte educación media general, seleccionados por tener en su perfil profesional un desempeño superior a 15 años, formación académica de tercer nivel y disposición de tiempo, a quienes se les aplicó sendas entrevistas que arrojaron valiosos aportes para el desarrollo de este artículo científico, así como también se efectuó la revisión y consulta bibliográfica, ensayos, ponencias, entre otros, sobre la formación docente, pedagógica y gestión docente, lo que permitió enriquecer este trabajo.

Se señala que las Unidades Educativas para la realización de este trabajo fueron las siguientes: Unidad Educativa Colegio Pio XII, Unidad Educativa Colegio Coromoto y Escuela Técnica Colegio María Auxiliadora, integrantes del AVEC. Las entrevistas que se aplicaron a los Informantes Clave tuvieron como finalidad describir el enfoque de la práctica pedagógica y determinar su actualización profesional. Las entrevistas se transcribieron de modo exacto, y posteriormente fueron reconocidas por los profesores participantes, lo que otorga credibilidad al contenido recabado. A continuación se presenta en la siguiente tabla los perfiles de los Informantes Clave:

Tabla 1. Descripción de Informantes Clave

Informante	Código	Descripción
Informante Clave 1	IC1	Lic. Educación, mención Geografía y Ciencias de la Tierra
		Experiencia docente: 19 años
		Docente: Cátedra Arte y Patrimonio U.E Colegio Coromoto
Informante Clave 2	IC2	Lic. Educación, mención Castellano y Literatura
		Experiencia docente: 21 años
		Docente: Cátedra Lenguaje y Comunicación U.E Colegio Pío XII
Informante Clave 3	IC3	Lic. Educación, mención Idiomas Extranjeros
		Experiencia docente: 15 años
		Docente: Cátedra Idiomas E.T Colegio María Auxiliadora

Fuente: Propia de la Investigación. Barboza, L (2025)

4 PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS

En este apartado, la presentación y análisis de los resultados se llevaron a cabo pregunta por pregunta, esquematizados en el cuadro denominado Organización de los Datos Cualitativos, que reflejó las categorías y sub-categorías que conforman os datos recopilados y que dan respuesta de manera descriptiva y cualitativa a las interrogantes planteadas.

Así en el presente estudio, estos resultados hallados e interpretados, condujeron a las conclusiones. Seguidamente se esboza lo expuesto en líneas precedentes:

Tabla 2. Organización de los Datos Cualitativos

Categorías	Sub-categorías	Indicadores	Item
Formación Permanente	Conocimientos	Actualización	1
	Formación continua	Importancia	2
Pedagogía	Objetivo de la clase	Finalidad	3
	Proceso enseñanza-aprendizaje	Herramientas para comunicar	4

Fuente: Propia de la Investigación.
Barboza, L (2025)

Categorización

Categoría 1: Formación Permanente

La primera categoría está integrada por los aspectos de la actualización docente y la significación que tiene para el cuerpo profesoral la formación permanente, que responden la primera interrogante del estudio ¿qué significado tiene la formación permanente para los profesores de educación media-general?; respuestas que se plasman en las siguientes exposiciones:

Subcategoría: (1.1) Actualización disciplinar

La concepción de la formación disciplinar o formación por áreas, de acuerdo a Bisquera (2005), se centra en:

“Las áreas temáticas y de conocimiento e intervención a cada uno de los aspectos esenciales a considerar en la formación de los orientadores. En ese lugar de áreas podríamos utilizar otras expresiones, como ámbito temático, dimensiones, aspectos, problemas, campos temáticos, que aquí vamos a demo...” (p. 4)

Sobre este aspecto, se realizó la siguiente pregunta: ¿Se considera un docente actualizado(a)?, y los informantes clave señalaron:

IC1. “Sí. Constantemente investigo en mi campo, dando a conocer a los alumnos los conocimientos que he obtenido a través de los contenidos que investigo. Me actualizo a través de las RRSS como Google académico, Tik Tok (para obtener consejos pedagógicos). Veo contenido de docentes sobre técnicas y consejos de

trabajo en equipo, y si lo veo factible en el grupo que manejo lo aplico. No todos los alumnos aprenden de la misma manera. Pinterest tiene estrategias evaluativas con temas específicos y, las pongo en práctica. Me actualizo leyendo contenido de páginas web, en mis horas libres. Me sirven para minimizar debilidades. Considero que en la actualización, el factor tecnológico es fundamental, ya que me actualizo en los cambios, pero sin dejar de lado las consultas de libros, es decir, la tecnología es un complemento.”

IC2: “Sí me considero actualizado, lo hago por motivación propia. Actualmente estoy actualizándome en herramientas virtuales como la IA, que es necesario, sin dejar de lado la estructura de mi formación académica. En este momento estoy realizando dos cursos: Generación de Contenido de IA para RRSS y Redacción de Prompt, ambos por motivación propia.”

IC3: “Considero que me encuentro en un estado intermedio, ya que por cuenta propia estoy en un programa de estudios de cuarto nivel relacionados con educación virtual.”

Los hallazgos describen que los docentes sí se consideran actualizados, ya que investigan acerca de cómo mejorar su práctica docente y las evaluaciones dentro del aula. De la misma manera, se actualizan en temas propios de la planificación escolar, de las especialidades como profesionales y, en el uso de la tecnología como herramienta de apoyo para el trabajo diario.

Lo precedente indica la importancia que tiene para el cuerpo docente la actualización disciplinar, que para Rivas (2007) consiste en “la actualización académica como una condición intrínseca a la formación docente del postgraduado y como un deber y una necesidad del sujetoenseñante” (párr. 6), así como también es un deber ético en la autogestión docente, respeto a la cátedra que se imparte y la expresión de impartir conocimientos vigentes y útiles dentro del aula. Igualmente, los hallazgos señalan la aplicación pedagogías digitales críticas, por cuanto extraen de plataformas sociales lo que consideren más viable y práctico para impartir sus clases.

Subcategoría (1.2) Importancia de la formación permanente

En el marco de las actividades del docente para otorgarle actualidad y calidad a su desempeño, se indica que, de acuerdo a Camargo et al., (2004) “la reconstrucción de su práctica conduce al maestro a elaboraciones teóricas coherentes con su saber profesional que, a su vez, fundamentan las decisiones que debe adoptar.” (p. 98).

Por ello, con respecto a la pregunta ¿Qué significado tiene para usted la formación permanente del Profesor?, los informantes clave expresaron:

IC1: “Es fundamental en nuestra labor para enriquecernos, para minimizar debilidades y fortalecer los conocimientos en la realidad, con las herramientas necesarias.”

IC2: “Es de suma importancia, pero lamentablemente no se da institucionalmente, es a título personal, ya que no hay disposición económica; por tanto, la formación es poco a poco, lo que se pueda y sin costo alguno. No hay recursos.”

IC3: “Es primordial en el campo profesional. Para estar al día el docente debe conocer cuál es el estado más actual en el área. Le permite reforzar la base profesional y conocer las aplicaciones actuales del conocimiento, así como también informarse sobre nuevas teorías o prácticas profesionales, cómo se han aplicado y cuáles ventajas y desventajas han traído en su ámbito. Ha sido difícil en cuanto a diversos factores, entre ellos la fluctuación de la energía eléctrica en Venezuela durante varios lapsos de tiempo en el transcurso de estos años, las restricciones gubernamentales al acceso de plataformas internacionales. En general, el elevado costo de los cursos de actualización online y presencial dentro y fuera del país.”

Los hallazgos de los informantes clave permiten identificar que el significado de la formación permanente es fundamental, enriquecen sus conocimientos y son útiles para determinar el estado actual del área donde se desempeñan, como nuevas teorías y prácticas

profesionales. Sin embargo, en los hallazgos se determina que la formación permanente responde a motivación propia, y seleccionan programas de actualización de bajo o sin ningún costo, relacionados con tecnología, pues los recursos institucionales para ello son prácticamente inexistentes.

En este sentido, se determinó en este caso que la formación del docente parte de la automotivación, con lo cual según Olmedo et al., (2025), “los docentes motivados tienden a ofrecer una enseñanza de mayor calidad, lo cual repercute positivamente en aprendizaje de los estudiantes” (párr. 67).

A pesar de las limitaciones, los recursos disponibles en el área tecnológica a través de plataformas gratuitas son considerados de utilidad por los docentes para sus actualizaciones y las aplican en el aula.

Categoría 2: Pedagogía

Esta categoría se conforma por el objetivo pedagógico y las herramientas de comunicar los contenidos, siendo ejes centrales para responder al segundo interrogante del estudio ¿cuál es el enfoque pedagógico que los docentes de educación media-general aplican en sus aulas?, por lo que se presentan a continuación los resultados:

Subcategoría: (2.1) Finalidad pedagógica

Las características que definen el modelo de aprendizaje constructivista de acuerdo a Piaget y Vygotski, citados por Ganem y Ragasol (2010) son las siguientes:

“se centra en aprendizaje porque es un creador de condiciones propicias para que el alumno aprenda; vincula los temas o contenidos del programa a las necesidades, intereses o experiencias cercanas al alumno, y logra que el alumno disfrute el aprendizaje y se vuelva autodidacta.” (p. 11-13)

En este sentido, se interrogó a los informantes clave sobre ¿Cuál es el objetivo de su gestión en clase?, y respondieron:

IC1: “Aprendan y construyan sus conocimientos basados en experiencias.”

IC2: “Generar experiencias de aprendizaje para la consolidación de la competencia de la lecto-escritura. Realizo actividades prácticas para la comprensión de textos y conocimientos. Nada memorístico.”

IC3: “Con el contenido y material de apoyo que llevo a la clase, el objetivo es que el estudiante comprenda la lección, motivarlo a que formule preguntas, la relacione con su experiencia y del campo de su interés (estudio) y luego participe en clase demostrando de esa manera que comprendió la lección o que se encuentra en proceso de comprender el contenido. También el objetivo es que el estudiante se dé cuenta qué necesita corregir, mejorar y aprender, tanto del contenido actual de la lección como de contenidos anteriores.”

Los hallazgos reportan que los objetivos de la gestión en clase son los siguientes, a saber: a partir de las experiencias que se generen en el aula el alumno construya sus propios conocimientos, las relacione con sus vivencias y participe en clases.

Igualmente, en los hallazgos se establece la capacidad de generar experiencias en los alumnos como forma de consolidar el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo de valía, tal como lo expresa Gutiérrez et al., (2011) donde las tecnologías de la información y las comunicaciones serán instrumentos necesarios “para afrontar una etapa en la que la innovación y la rápida capacidad de respuesta serán las claves de la competitividad” (párr. 6) dentro del aula, que facilitarán el proceso, y se concentrarán en los contenidos.

Otro factor no menos importante, es que entre los objetivos se encuentra motivar al alumno a que profundice en los contenidos recibidos en el aula a partir de formular preguntas al docente y que relacione los contenidos vistos con temas de su interés.

Subcategoría: (2.2) Herramientas para comunicar los contenidos

Dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, el elemento comunicacional es imprescindible, por cuanto cristaliza toda acción pedagógica y didáctica, pues su base se centra en la existencia de la doble vía – profesor y alumno

- para crear ambiente en el aula para el fin educativo, por tanto, de acuerdo a Ganem y Ragasol (2010) “se trata de liberar las comunicaciones, de hacerlas posibles, de alentarlas” (p.10).

A tal efecto, considerando ese tema central en el aspecto de enseñanza-aprendizaje se les pregunta a los docentes: ¿A través de qué herramientas comunica los contenidos?, e indicaron:

IC1: “Voy explicando el contenido y preguntándoles si comprenden, debe haber un feed-back. Hay participación, para que lo expresen.”

IC2: “Los comunico a través de actividades prácticas para la comprensión de textos, pues esos conocimientos deben ser asimilados, internalizados, nada memorísticos. Incluyo exposiciones, definiciones de conceptos, ejemplos y se plasman sus conocimientos con una práctica evaluativa.”

IC3: “Se inicia con la introducción sobre el tema de forma escrita, otras veces de forma auditiva y oral, otras veces de forma gráfica. Luego el desarrollo el contenido es a través de materiales escritos relacionados con el campo de estudio de los alumnos. En las guías de estudio incluyo material gráfico y audiovisual para motivar a los estudiantes. Viene el momento del desarrollo de los ejercicios y la participación en la clase. También aquí los alumnos aclaran las preguntas y dudas. Viene el momento del cierre de la lección. Generalmente todo el grupo participa. A veces de forma oral, a veces de forma escrita (dictado).”

De acuerdo a los hallazgos, los docentes manifiestan que la manera de herramientas para comunicar los contenidos, como parte del proceso enseñanza-aprendizaje, se imparten con explicaciones de los temas, conceptos, ejemplos, guías de estudio, material gráfico y audiovisual. Igualmente, los docentes fomentan la participación de los alumnos en clase a través de feed-back inmediato y realización de intervenciones con preguntas. Las comprensiones de los contenidos son verificadas a través de feed-back, actividades prácticas en clase para que internalicen los

conocimientos y, posteriormente con las prácticas evaluativas.

Cabe indicar que en este aspecto, y relacionando el presente ítem con el primer planteamiento sobre la consideración de su actualización disciplinar, se indica que los hallazgos reportan que los docentes se apoyan en las herramientas tecnológicas, especialmente en plataformas digitales e Inteligencia Artificial como esquemas de actualización docente, que luego aplican en sus aulas, en la medida de sus posibilidades, por lo que de acuerdo a Rondón et al., (2025) “tiene el potencial de facilitar el aprendizaje autónomo” (párr. 22).

Se determina especialmente, que este nivel de educación media-general dichas tecnologías se utilizan para crear recursos didácticos, cuyo empleo se transforma en ética, por cuanto el alumno se vincula con los saberes, conecta con los profesores y compañeros del aula presencial, siendo visibles los aspectos axiológicos y ontológicos expresados en líneas precedentes. En otras palabras, los recursos digitales se aplicación en el aula presencial.

5 RESULTADOS

Se presentan a continuación los resultados del estudio, exponiendo los de mayor relevancia, que fueron los siguientes:

Formación docente como eje de la práctica pedagógica

Los docentes de educación media-general se consideran actualizados en sus respectivas especialidades, y se sirven de la tecnología como medio para concretar ese cometido, pues existen plataformas educativas que proporcionan herramientas y contenidos, que los consideran útiles para aplicarlos en las clases. Esto demuestra el interés del cuerpo docente mantenerse al día con las tendencias propias tanto de su especialidad, como del modo llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, propiciando el espacio para la adaptación de dicho proceso a las características propias de asimilación de contenidos de cada grupo.

De la misma manera, las actividades de actualización y formación permanente es el resultado de la motivación propia de cada docente, es decir, su valía y aprecio como

profesor está reflejado en la búsqueda del mejor desempeño profesional y competencias individuales. Los hallazgos no mencionan estrategias que los docentes aplican en su enfoque constructivista como por ejemplo jornadas de formación, participación en talleres, congresos locales e intercambios de experiencias educativas intra e intercolegiales, entre otras posibilidades.

La formación permanente del presente estudio es realizada a título personal, pues las limitaciones en el orden económico derivadas de la situación-país no contempla institucionalmente la posibilidad de oportunidades de formación para los docentes, lo que implica que la acción pedagógica trata de ser lo más adecuada posible, sin embargo hay una formación docente incompleta.

Reflexión sobre el quehacer pedagógico

Los objetivos del quehacer pedagógico de los docentes de educación media-general es la construcción de conocimientos de los alumnos a partir de sus propias experiencias, pues como lo indica en el estudio de Errobidart y Viscaino (2022) en la construcción de propias experiencias para dar sentido a lo estudiando en el contenido “ se valora cuando ofrece la oportunidad de producir un pensar sobre las relaciones entre nociones, conceptos y conocimientos que posibilitan la comprensión / explicación de un fragmento de la realidad en y desde la que docentes y estudiantes interactúan” (párr. 45).

Los contenidos son comunicados de manera oral, auditiva, escrita, gráfica, fomentando la motivación y oportunidad para la participación de los alumnos, a quienes se les responden sus inquietudes, tal como lo señala Valderde (2009) “el docente por lo tanto, planifica actividades propias para el aprendizaje, y promueve la participación de sus estudiantes y guía el proceso a la construcción del conocimiento” (pág. 17).

El modelo pedagógico que aplican los profesores en el nivel estudiado está basado en el enfoque constructivista, donde el alumno construye sus propios conocimientos, sin embargo, a pesar que mencionan la experiencia como valor pedagógico no concretan sobre cuáles son esas prácticas que propenden a la experiencia en el aula que haga efectiva esa construcción de conocimientos en los alumnos,

para que puedan internalizar esos conocimientos.

Por otra parte, el cuerpo profesoral se apoya en las nuevas tecnologías, especialmente plataformas sociales e Inteligencia Artificial en su formación profesional, pero no profundizan ni amplían en la manera de cómo incorporan la actualización de su formación permanente apoyados por la tecnología al desenvolvimiento de las clases, las respuestas fueron muy puntuales. Cabe destacar, que actualmente las competencias digitales están enmarcadas en habilidades duras en cualquier campo, y la educación no está exenta de ello, así lo señala Rondón et al., (2025) al referir que “la IA mejora las habilidades técnicas y fomenta el desarrollo de competencias interpersonales y principios éticos en la formación de docentes” (párr. 22).

6 CONCLUSIONES

Se concluye del presente estudio que con respecto a la actualización de los docentes de educación media general, los docentes sí se consideran actualizados, teniendo la responsabilidad a su cargo, con los recursos que tengan disponibles, significando de alto valor el factor tecnológico para su formación, que permite de cierta manera satisfacer esa carencia, pues a través de Internet se ofrecen cursos, talleres, congresos con mínimo e incluso sin costo alguno con temas de interés para los docentes en sus respectivos campos.

La tecnología para los docentes de la educación media general– sin dejar de lado la formación académica base y la consulta bibliográfica – es de gran valía, pues les proporcionan herramientas y contenidos para mantenerse actualizados en los temas que son propios de la especialidad y en tópicos que facilitan y pueden aplicar como actividades dentro del aula, a fin de mejorar sus prácticas pedagógicas y abordar con facilidad la manera más adecuada para que los estudiantes internalicen los contenidos.

En este sentido, los docentes consideran que su formación permanente es clave para su competencia profesional, que repercute en mayor calidad de su gestión dentro del aula, internalizando saberes, teorías y estrategias que sumarán su experticia para ejecutar con idoneidad el proceso enseñanza-aprendizaje, lo que significa que además de ser importante para ellos mismos, debería ser igualmente

relevante para las Instituciones en las cuales prestan sus servicios profesionales, circunscribiendo este pilar corporativo como de alto impacto, que sin duda repercute en la población estudiantil.

La formación de manera constante en el personal docente de las instituciones educativas de media general es un factor primordial para el buen desempeño de los agentes educativos de los colegios, los nutre para que las respectivas acciones dentro del aula estén cónsonas con las nuevas tendencias de cómo abordar el proceso enseñanza-aprendizaje, especialmente impartida a la generación de adolescentes que cursan los primeros años de bachillerato; en segundo lugar, la actualización constante conlleva a que el cuerpo docente asimile y cree estrategias que puedan ser validadas y funcionales dentro de los grupos a los cuales orienta y, finalmente, como se consolida como motivación propia, debe ser proyectada para satisfacerla como necesidad institucional.

En lo concerniente al enfoque pedagógico si bien tiene como eje central el modelo de aprendizaje constructivista, donde se debe ahondar más sobre cómo acercar a los estudiantes a temas de sus intereses, ello permitirá incrementar la curiosidad para que amplíen los contenidos y exploren herramientas por iniciativa propia, así como también sientan que aprenden y puedan vincular los contenidos a situaciones prácticas; esto aviva la satisfacción de comprender lo visto en clases y aplicarlo de inmediato.

7 CONSIDERACIONES FINALES

La formación continua del docente en educación media-general es fundamental porque responde al mérito en su quehacer profesional, incrementando la valía día a día con sus alumnos al solventar los requerimientos del proceso enseñanza-aprendizaje en el contexto exigente y dinámico del tiempo presente, y donde los alumnos cumplen un rol determinante, no sólo por sus naturales demandas dentro del aula, sino porque se requiere de la capacidad de rápidas adaptaciones y comprensiones de los modos de asimilación para alinear saberes-modos-intereses y experiencias. Así también, esta formación docente es imprescindible como valía individual para el cuerpo profesoral, ya

que eleva la calidad educativa como agente institucional.

En segundo término, con los resultados plasmados en este artículo se amplía el espacio para repensar en la labor docente dentro del aula- derivado de su formación profesional-, es decir en replantear o mejor aún redefinir el objetivo de la práctica pedagógica para los estudiantes de educación media-general, expresada en el eje central proceso de enseñanza-aprendizaje: se requiere de un mayor esfuerzo para fomentar en los adolescentes la capacidad de pensamiento crítico y analítico en el marco de la pedagogía digital crítica, que les lleve a construir sus propios conocimientos; esto como pivote fundamental para ensamblarlos con las experiencias prácticas en el aula, y por tanto, que generen un impacto positivo, que les lleve a ser parte de su esquema mental en la manera de relacionar conocimientos y realidades en el presente y tiempo futuro.

Para el desarrollo del estudio existieron limitaciones metodológicas por cuanto no todas las Unidades Educativas – en total seis (06) - a las que se invitó a participar decidieron formar parte de la investigación, dando respuesta afirmativa tres (03), y en cuanto a la muestra de docentes (03 profesores), se indica que dos (02) fueron seleccionados por las autoridades del respectivo Colegio, y un solo docente participó de manera voluntaria. Sin embargo, estas limitaciones no fueron obstáculos para la ejecución del trabajo.

Por otra parte, para ampliar la visión sobre el estudio que se ha expuesto, se recomienda ejecutar futuras líneas de investigación vinculadas con la proposición de un modelo explicativo sobre cómo la autoformación docente impacta la calidad educativa, así como también, realizar estudios comparativos de la formación docente y su incidencia pedagógica en la educación media-general entre instituciones públicas y privadas y por último, efectuar investigaciones sobre el impacto específico de las Tecnologías de la Información y Comunicación TIC en la formación de los docentes de educación media-general y en los procesos de planificación y evaluación pedagógica en ese mismo nivel educativo.

Para concluir el presente ensayo, la reflexión crítica sobre implicaciones institucionales y

políticas de la formación docente en contextos de crisis a una invitación para los actores institucionales a incrementar el apoyo hacia la formación docente de manera constante para el cuerpo profesoral, requisito sine qua non para que exista una idónea práctica pedagógica como consecuencia de un cuerpo docente formado, capacitado y competente, y por consiguiente la calidad educativa se incremente en la educación media-general.

La formación docente pareciera no ser política pública, y en este marco de crisis se acentúa esa característica. Existen desafíos para implementar la constante formación en los docentes en tiempos de crisis, sin embargo, la clave es responder con qué se cuenta realmente a la fecha en nuestro país para paliar la situación.

Así la cuestión, se tienen dos vertientes, a saber: la primera consiste en crear y consolidar alianzas con instituciones públicas de educación superior y los colegios de educación media-general para proveer el espacio formativo para los docentes de ese nivel.

Y en segundo término, se plantea incrementar el alcance de los programas establecidos por la AVEC a través de la Escuela de Formación (AVEFEC), es decir extenderlos aún más en las regiones para que se beneficie mayor cantidad de docentes, ya que se cuenta con alianzas con empresas e instituciones educativas privadas, pero están localizados en regiones puntuales. Se subraya este aspecto tomando en cuenta que los Colegios para este estudio pertenecen a la Asociación Venezolana de Educación Católica.

De esta manera, la aplicación de estas dos políticas públicas, contribuirían a solventar esta falencia de formación permanente de los docentes en época de crisis, donde los recursos son limitados.

Y, para concluir es perentorio señalar que deben existir y ser efectivas políticas de formación docente desde la institucionalidad de las Unidades Educativas de Media-General hacia adentro, desde luego minimizar desafíos como la falta de recursos y financiación, la estructura burocrática y la resistencia a los cambios. Si los docentes no cuentan con habilidades y conocimientos necesarios para sus prácticas, a los Colegios se les puede dificultar adoptar las nuevas tecnologías o

implementar nuevos programas accesibles para todo ese cuerpo profesoral. Se requiere entonces de un liderazgo en Media-General que alcance óptima autogestión, financiamiento de fuentes públicas y privadas que permita fluir hacia espacios de permanente formación de los docentes como pilar en la producción de ese nivel de conocimiento – específicamente en la producción de recursos didácticos para impartir las clases a los jóvenes de bachillerato -. Ello implica una transformación de la institucionalidad, que sea cónsona la visión de la educación con la economía mundial en donde - como lo expresa Yanez (s/f) - “el conocimiento es el recurso central de la economía de avanzada” (p.60)..

REFERENCIAS

- Asociación Venezolana de Educación Católica. Escuela de Formación. Recuperado de <https://www.avec.org.ve/index.php/escuela-de-formacion/>
- Bisquera, R (2005). Marco conceptual de la Orientación Psicopedagógica. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 3 (6), 6-8. Recuperado de <https://remo.ws/remo-6/>
- Camargo, M., Calvo, G., Franco, M., Vergara, M., Londoño, S., Zapata, F y Garavito, C (2004). Las necesidades de formación permanente en educadores. *Revista Educación y Educadores*, núm. 7, pp. 79-112. Universidad de La Sabana, Colombia. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400708>
- Calzadilla, R (2004). La pedagogía como ciencia humanista: conocimiento de síntesis, complejidad y pluridisciplinariedad. *Revista Pedagogía*, vol. 25 nro. 72. UPEL, Caracas-Venezuela. Recuperado de https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922004000100005
- Errobidart, A y Vizcaino, A. (2022). Cambian los tiempos, las instituciones, los sujetos: reflexiones sobre la significatividad de las experiencias de aprendizaje en escuelas secundarias bonaerenses. *Revista Praxis Educativa (Arg)*, vol. 26, núm. 1, 1-19, 2022 Universidad Nacional de la Pampa. Argentina. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/1531/153170575011/html/>
- Escribano, E (2018). El desempeño del docente como factor asociado a la calidad educativa en América Latina. *Revista Educación*, vol. 42, nro. 2, pp 1-25. Universidad de Costa Rica.
- Flecha., R y Puigvert, L. (2005). Formación del profesorado en las comunidades de aprendizaje. *Revista Colombiana de Educación*, núm. 48, enero-junio, 2005, pp. 12-36. Universidad Pedagógica Nacional Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635242002>
- Ganem, P y Ragasol, M (2010). Piaget y Vygotski en el aula: el constructivismo como alternativa de trabajo docente. Editorial Limusa. México.
- Guerrero, W (2020). Competencias Tecnológicas del docente en la práctica pedagógica en la educación media-técnica en Colombia. Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Rubio, Táchira-Venezuela.
- Gutiérrez, A (2008). Las TIC en la formación del maestro. “Realfabetización” digital del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol 2, núm 3, 2008, pp191-206, Zaragoza-España. Recuperado de <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefndmkaj/https://www.redalyc.org/pdf/274/27418813011.pdf>
- Gutiérrez, M., Romero, M y Solórzano, M (2011). El aprendizaje experiencial como metodología docente: aplicación del método Macbeth. *Revista Argos v.28 n.54 Caracas ene. 2011*. Recuperado de https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-16372011000100006
- Martínez Barragán, L. P. (2023). Formación Permanente del Profesor en la Escuela y su Aporte en el Desarrollo del Pensamiento Crítico en Contextos Rurales de Montería. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 6505-6526. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.8239
- Muñoz, D (2020). Educación virtual en pandemia: una perspectiva desde la Venezuela actual. UPEL. *Revista Educare*, Vol. 24 Nro. 3 septiembre-diciembre 2020. Recuperado de <https://revistas.investigacion->

- upelipb.com/index.php/educare/article/view/1377
- Nduna, C., Tawanda, T (2025). Pedagogía digital crítica para prácticas transformadoras contemporáneas en el Sur Global: una revisión de la literatura. *Revista Cogent Education*. Vol. 12. (2025). Nro. 1. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2025.2523133>
- Olmedo, E., Pardo, S., Camacho, B y Otros (2025). La motivación docente como pilar fundamental de la excelencia educativa. *Revista InveCom* vol.5 no.1 Maracaibo mar. 2025. Epub 05-Dic-2024 Recuperado de https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2739-00632025000102061
- ONU (2025). Objetivos de Desarrollo Sostenible. Recuperado de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Ortiz, A (2011). Hacia una nueva clasificación de los modelos pedagógicos. *Revista Praxis*, ISSN 1657-4915, ISSN-e 2389-7856, Vol. 7, N°. 1, 2011, págs. 121-137. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5907183>
- Pereira, I (2024). El fracaso del Estado docente. Cedice libertad. Caracas-Venezuela. Recuperado de <https://cedice.org.ve/el-fracaso-del-estado-docente/>
- Rivas, P (2007). El Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente: quince años de laboriosidad y perseverancia haciendo universidad. *Revista Educere* v.11 n.36 supl.36 Mérida mar. 2007. Universidad de Los Andes. Venezuela. Recuperado de https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102007000100002
- Rondón, R., Pacotaípe, R., Alarcón, E y Yopez, P (2025). El impacto de la Inteligencia Artificial en la Formación Docente. *Revista Docentes 2.0* vol.17 no.2 Barquisimeto dic. 2024 Epub 14-Abr-2025. Recuperado de https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2665-02662024000200368
- Sandín, M (2003). *Investigación Cualitativa en Educación*. Editorial McGraw-Hill Interamericana de España, S.A.U. Recuperado de <https://classroom.google.com/w/NjgxMDA5MDUwNTU0/t/all>
- Sandoval, S., Ortega, W., Andrade, F., Pacají, P., Brito, J., Albán, W., Torres, M., Jaramillo, P., Esteves Z y Arias, L (2022). *Fundamentos Pedagógicos de la Educación en Latinoamérica*. Tomo I. Mawil Publicaciones de Ecuador.
- (s/a) Teoría del aprendizaje experiencial. (2020). Recuperado de <https://www.wgu.edu/blog/experientialearning-theory2006.html>
- Tedesco, J (1992). El debate educativo internacional. Tablero. *Revista del Convenio Andrés Bello*.
- Yanez, J (s/f). Las TIC y la Crisis de la Educación. Biblioteca Digital Virtual Educa. Chile.
- Valverde. M (2009). La comunicación pedagógica: elemento transformador de la práctica educativa. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, vol. 9, núm. 2, mayo-agosto, 2009, pp. 1-18. Universidad de Costa Rica. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44713058013.pdf>

LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES UNIVERSITARIAS COMO ESCENARIO DE FORMACIÓN A TRAVÉS DE ROL MEDIADOR DOCENTE Y EL CONSTRUCTIVISMO.

Recibido 27/07/2025 Aceptado 25/09/2025

Luzfrandy Jineth Contreras Ríos
Código ORCID 0009-0005-2752-9144
Luzfrandyjcontreras@gmail.com

Universidad de los Andes – Núcleo Universitario Dr. Pedro Rincón Gutiérrez

Resumen

El presente artículo se deriva de una investigación que explora situaciones que se observan en el desarrollo de las prácticas profesionales de los estudiantes de Comunicación Social en la Universidad de Los Andes, núcleo "Pedro Rincón Gutiérrez", con el objeto de destacar la importancia del rol mediador docente desde el constructivismo. Partiendo de la premisa de que los educadores deben actualizarse continuamente para mejorar sus estrategias pedagógicas, se revisaron las teorías de Piaget, Vygotsky, Ausubel y Jonassen, con la finalidad de resaltar la importancia del aprendizaje significativo, activo y social que se apliquen a las prácticas profesionales. Estas teorías brindaron el apoyo necesario para identificar las barreras existentes con la intención de proponer estrategias, como la creación de programas de formación docente y la vinculación directa entre la universidad y el área profesional, para brindar a los estudiantes una educación crítica y transformadora.

Palabras clave: Prácticas profesionales, rol mediador docente, constructivismo, prácticas profesionales, Comunicación Social.

ABSTRACT

This article is based on a research project that explores situations observed in the professional practices of Social Communication students at the Universidad de Los Andes, "Pedro Rincón Gutiérrez" campus. The aim is to highlight the importance of the teacher's mediating role from a constructivist perspective. Based on the premise that educators must continually update themselves to improve their pedagogical strategies, the theories of Piaget, Vygotsky, Ausubel, and Jonassen were reviewed, highlighting the importance of meaningful, active, and social learning applied to professional practices. These theories provided the necessary support to identify existing barriers with the intention of proposing strategies, such as the creation of teacher training programs and direct links between the university and the professional field, to provide students with a critical and transformative education.

Keywords: Professional practices, teacher mediating role, constructivism, professional practices, Social Communication.

INTRODUCCION

La educación universitaria tiene consigo una gran responsabilidad al formar profesionales que respondan de manera exitosa a la constante evolución del campo laboral. Ante esto, las prácticas profesionales se convierten en herramientas fundamentales para la integración del alumno con su entorno.

En tal sentido, Blázquez (2018) dice que las prácticas profesionales "permiten aplicar los conocimientos teóricos adquiridos en la universidad" (p.45), por lo que en este caso un pasante depende en gran parte de su formación académica, así como de las competencias que ha alcanzado en su preparación, por medio del apoyo y guía del docente. Desde esta perspectiva, los educadores deben estar a la altura de las necesidades diarias del estudiante a través de la capacitación continua, y la actualización académica y tecnológica.

En el caso específico de la carrera de Comunicación Social de la Universidad de Los Andes (ULA), núcleo "Dr. Pedro Rincón Gutiérrez", se observan algunos desafíos particulares al momento de que los estudiantes desarrollan sus prácticas profesionales en los distintos medios de comunicación. Al iniciar este proceso, algunos estudiantes experimentan dificultades al aplicar los conocimientos teóricos adquiridos en el aula, en su ámbito laboral, motivado a la falta de seguridad o por no tener claro el trabajo que debe realizar en este período determinado. En ocasiones, los estudiantes no logran cumplir con lo estipulado por la institución pública o privada que los recibe, ya que presentan confusión con la elaboración de notas de prensa, géneros periodísticos o el uso de las herramientas tecnológicas y digitales a utilizar en los medios de comunicación multimedia o radiales.

Paradójicamente, en algunas oportunidades, son los periodistas de los medios de comunicación que reciben a los alumnos, los que deben guiar su labor y convertirse en docentes mediadores (sin serlo en la mayoría de los casos). De esta manera se evidencian algunas de las deficiencias que pueden existir en la universidad, sobre todo en el desarrollo de las estrategias pedagógicas por parte del docente. De hecho, Dewey (1916), expresó que, "la educación debe preparar para la vida, no solo para el examen" (p.78) convirtiéndose en un punto importante para el desarrollo de las

prácticas profesionales de Comunicación Social u otras carreras universitarias.

Posiblemente las causas están ligadas a la falta de actualización del docente, a la aplicación de métodos de enseñanza tradicionales que no incentivan el aprendizaje activo y significativo, para guiar de manera efectiva al estudiante antes y durante el desarrollo de sus prácticas profesionales.

Otra de las razones puede ser la desconexión que existe entre la universidad y el campo laboral, ya que en algunas oportunidades la institución no cuenta con las herramientas tecnológicas adecuadas que son utilizadas por los medios de comunicación en la actualidad. Esto, también puede estar ligado al ausentismo o a la deficiencia de ciertos contenidos representados en las unidades curriculares de la carrera.

Por ende, si los docentes no contemplan métodos de enseñanza que vayan de la mano con la actualidad, y no incentivan al alumno a construir un pensamiento crítico, éstos se pueden convertir meramente en receptores pasivos de información, sin motivación, sin ganas de ampliar sus conocimientos a través de la práctica y experiencias propias, lo que se ve reflejado en sus prácticas profesionales.

En ocasiones, los estudiantes se enfrentan a panoramas que no están previamente planteados en su desarrollo académico o con herramientas y aplicativos nunca manejados, lo que pone en evidencia la necesidad de que la universidad y el docente se actualicen en estas áreas.

En tal sentido, existen algunas estrategias que se pueden explorar para fortalecer el desarrollo de las prácticas profesionales de los estudiantes de Comunicación Social de la ULA Táchira, donde además influye el rol mediador docente desde una perspectiva constructivista. La finalidad es crear un vínculo directo entre la práctica y la teoría, con la intención de que el estudiante tenga a disposición las herramientas necesarias, para enfrentar los desafíos que se pueden presentar en el desarrollo de sus prácticas profesionales.

Es así como, se plantea la organización continua de programas de formación dirigidos a los docentes bajo un enfoque constructivista y desde la perspectiva de la Comunicación

Social. Que según Imbernon y Canto (2013) “no es capacitar a un docente para transmitir saberes y estructurar una cultura dominante, sino establecer una reflexión y un análisis para transformar la escuela y ponerla al servicio de la comunidad” (p. 10).

Estas formaciones deben ir más allá de la guía teórica, es decir, deben proporcionar al docente estrategias innovadoras aplicables al aula de clase y en la supervisión y seguimiento de las prácticas profesionales de los alumnos.

Inicialmente, el rol del docente era visto como un sinónimo de conocimiento absoluto y de autoridad, debido a que las prácticas pedagógicas estaban basadas en la memorización y en la reproducción de la información suministrada, pero esto ha cambiado, ahora el docente debe tener la capacidad de compartir experiencias que generen un aprendizaje significativo en sus alumnos. Sobre esto Cobo (2016) dice que:

El docente del siglo XXI se enfrenta al reto de transformar su práctica pedagógica, pasando de ser un transmisor de conocimientos a un diseñador de experiencias de aprendizaje significativas. En este contexto, su rol mediador se centra en facilitar la construcción del conocimiento a través de la exploración, la colaboración y la reflexión, utilizando las tecnologías digitales como herramientas para potenciar el aprendizaje (p.112).

En tal caso, es vital que el docente mantenga una formación continua que se adapte a la actualidad, de este modo el estudiante también logrará alcanzar sus objetivos en medio de las prácticas profesionales. En este orden de ideas, la Ley Orgánica de Educación (2009), en sus artículos 6 y 38, expresan que la formación docente debe ser continua y esencial, basada en programas de formación, proyectos y otras alternativas que promuevan su excelencia pedagógica.

Así pues, la universidad debe brindar un espacio de participación entre los docentes, donde exista un intercambio de ideas, experiencias, investigaciones y documentos con un enfoque constructivista, junto a sus metodologías, con el fin de que los educadores puedan aprender unos de otros y así ofrecer al estudiante nuevas estrategias pedagógicas.

De la misma manera, es imprescindible escuchar, valorar y tomar en cuenta a los profesionales que además de ser educadores se desenvuelven en el área de la comunicación de manera activa. El entorno laboral cambia a diario y, en el área de la Comunicación Social existen nuevos aportes que van mutando continuamente, sobre todo en la elaboración de noticias o informaciones; ya que no es lo mismo escribir para un medio impreso que para las Redes Sociales; ni es lo mismo presentar un material audiovisual televisivo que para las plataformas digitales. Todo se actualiza de acuerdo con las exigencias actuales y los tutores o docentes mediadores deben integrarse y conocer sobre ello.

Al avanzar hacia la enseñanza con enfoque constructivista, se hace énfasis en la producción de conocimiento y las metodologías activas dentro del currículo universitario, ya que el estudiante se convierte en el protagonista de la edificación de su propio conocimiento, que obtiene también con la interacción de su entorno y el apoyo del docente que actúa como mediador, guía y facilitador de aprendizaje. Es por ello que Piaget (1972), califica a la educación como una manera de incentivar la capacidad individual para aprender:

El objetivo principal de la educación es crear hombres que sean capaces de hacer cosas nuevas, no simplemente repetir lo que otras generaciones han hecho; hombres que sean creativos, inventivos y descubridores. La segunda meta de la educación es formar mentes que puedan ser críticas, que puedan verificar, y no aceptar todo lo que se les ofrece (pág. 5)

Ante esto es importante reconocer que la actualidad demanda de profesionales y estudiantes universitarios preparados para adecuarse y responder ante cualquier situación crítica, a través de la resolución de problemas y, la adaptación y la respuesta inmediata a los desafíos diarios a través de su primer encuentro con el entorno laboral en las prácticas profesionales universitarias.

Desde este punto de vista Imbernon 2014 argumenta que:

El enfoque constructivista, aplicado a las prácticas profesionales, implica que los estudiantes aprendan a través de la experiencia, reflexionando sobre sus

acciones y construyendo significados a partir de sus interacciones con el entorno laboral. El docente, como mediador, debe facilitar este proceso, planteando preguntas que inviten a la reflexión, proponiendo actividades que promuevan la colaboración y proporcionando retroalimentación que estimule el aprendizaje (p.127).

Es a través de estas experiencias que los estudiantes logran explorar diferentes situaciones que se pueden presentar en medio de sus prácticas y su desarrollo profesional. Un espacio que, si bien puede ser traumático para el alumno al encontrarse en una realidad distinta a la que vive en su aula de clase, es mejor si es sobrellevado y guiado por un docente mediador que facilite las condiciones de enseñanza y aprendizaje para ellos.

Por ende, la planificación de los contenidos debe adecuarse a la proposición de escenarios donde el estudiante realmente conozca sobre el trabajo que debe realizar en medio de sus prácticas profesionales. En el caso de la Comunicación Social, es de suma importancia que el tutor de las prácticas profesionales guíe al estudiante en el desarrollo de proyectos reales, con el fin de que exista una reflexión en torno a la acción; si bien es cierto que algunos educadores de la Universidad de Los Andes, núcleo Táchira, realizan este tipo de actividades de manera autónoma, es importante que se refuerce.

Aunque la mayoría de los docentes de esta casa de estudios hacen lo posible para mantenerse actualizados por sus propios medios, es necesario que las universidades venezolanas realicen una revisión en su programa de estudio. La finalidad de esta verificación es que el estudiante reciba lo que necesita y demanda su profesión, esto con el propósito de que los objetivos sean cumplidos, sobre todo en el área tecnológica y digital.

Por último, para elevar esa vinculación entre la académica y el campo laboral, la universidad puede implementar mentorías guiadas por trabajadores de la prensa, dirigido a docentes y estudiantes, esto sin duda establecería un acercamiento entre ambas realidades con el objetivo de que los estudiantes puedan aprender de manera directa lo que requieren para fortalecer su conocimiento y aplicación en las prácticas profesionales.

EL DOCENTE COMO MEDIADOR EN EL PROCESO DE FORMACIÓN PROFESIONAL

La percepción de mediación pedagógica o del rol mediador docente, se ha convertido en el centro de diversas opiniones al tratarse de una nueva metodología de enseñanza, la cual no se basa solamente en transmitir información, sino que a través de este proceso de mediación el educador se convierte en un guía y facilitador para que el estudiante sea el constructor de su propio conocimiento de manera activa, participativa y protagónica. Es así como esta concepción involucra una transformación dinámica en el aula de clases y también en la formación y preparación de los educadores.

En este sentido, el rol mediador reseña una intervención de manera consciente por parte del educador, con el objetivo de crear puentes entre el alumno, su entorno y el conocimiento. Jonassen (1999), señala que, “el docente mediador utiliza preguntas abiertas, problemas auténticos y actividades colaborativas para estimular la reflexión y el pensamiento crítico de los estudiantes” (p.123), con esta idea, el autor resalta la importancia de direccionar el conocimiento e incentivar las capacidades cognitivas de los alumnos en el mundo real.

En este sentido, la educación no debe ser vista como un adoctrinamiento, sino como una reflexión constante de lo que vivimos, mediatizados por el mundo, por el entorno en el que se encuentra el individuo y por la experiencia. Por ejemplo, Freire (1970) argumenta que “nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo” (p.93); a partir de esto el propósito principal del docente formador es fomentar la toma de decisiones en la vida personal y profesional del alumno, sin intervenir de forma directa, solo incentivando la resolución de problemas de manera autónoma, para cultivar en él, el valor de afrontar situaciones complejas.

En otras palabras, la imagen de un docente que no solo transmita información, sino que “despierte” el pensamiento crítico en los estudiantes tiene raíces fundamentadas en Sócrates, quien asegura que la educación no se basa en simplemente llenar al alumno de información, sino de buscar un desarrollo y discernimiento moral de él mismo. Para Imbernon (2014), “el docente, como mediador,

debe promover la reflexión individual y colectiva de los estudiantes sobre sus experiencias en las prácticas profesionales, ayudándoles a identificar sus fortalezas, áreas de mejora y estrategias para enfrentar los desafíos del mundo laboral" (p.130).

Al desarrollar su rol como acompañante y guía, el docente mediador prioriza la autonomía del estudiante; por lo que el educador no dicta una opinión sobre lo que debe pensar o cómo debe actuar el alumno, sino que facilita las herramientas con las que él construirá su conocimiento vinculado a su entorno. Es así como Tébar Belmonte (2003) también sostiene que, "el profesor mediador es aquel que ayuda al alumno a construir su propio conocimiento, a desarrollar sus habilidades de pensamiento y a ser autónomo en su aprendizaje" (p.67), este proceso se lleva a cabo a través de la comunicación constante, y un ambiente reflexivo que incite a la exploración y el descubrimiento propio.

EL CONSTRUCTIVISMO COMO PILAR EN LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA

El constructivismo es visto dentro de la pedagogía como un enfoque bajo el cual se presentan distintas teorías contempladas por Piaget, Ausubel, Bruner, Vygotsky, con la intención de que el sujeto construya su conocimiento a partir de su entorno y realidad. Esta premisa ha impactado en la capacidad de comprensión de cómo se aprende y, por tanto, cómo se debe enseñar.

Según Piaget(1970), el proceso de aprendizaje se basa en una adaptación constante, ya que el individuo es capaz de reorganizar sus estructuras cognitivas a raíz de lo que observa y recibe de su entorno. "El conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción que el sujeto realiza a través de la interacción con el mundo" (Piaget, 1970, p.85), este intercambio abre la puerta a la sabiduría, la cual es potenciada por la motivación del estudiante con el fin de ampliar el espectro de lo que recibe y comprende. Dicho esto "el constructivismo sostiene que el conocimiento no se descubre, sino que se construye" (Piaget, 1972, p.27).

Para complementar la visión de Piaget (1972), Lev Vygotsky (1978) contempló el concepto del constructivismo social, donde planteó que "el aprendizaje es un proceso social que se

produce a través de la interacción y colaboración con otros. "El docente actúa como mediador entre el estudiante y el conocimiento, guiando y facilitando el aprendizaje" (p.125). En tal sentido, la Teoría Sociocultural de Vygotsky (1978) enaltece (como su nombre lo indica) el intercambio social y cultural con el proceso cognitivo, bajo la intención de propiciar un entorno que sea agradable en el aprendizaje significativo del estudiante.

En este caso, las prácticas profesionales universitarias se convierten en un escenario propicio para que el estudiante ponga en práctica esta teoría propuesta por este autor, resaltando la socialización y la construcción de conocimiento a través de la experiencia. Además, Vygotsky (1979), con la Teoría de la Zona de Desarrollo Próximo (ZPD), argumentó que, bajo el acompañamiento de un par más capacitado, en este caso del docente, se puede alcanzar la resolución de un problema, o en este caso la construcción de su propio conocimiento:

La distancia entre el nivel de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un par más capacitado (p.133).

Esta combinación entre el rol mediador y el constructivismo forja un ambiente de confianza para que el alumno fortalezca sus debilidades a través del entorno. Tal como lo expresó Ausubel (2002), el docente con principios constructivistas no es un mero "transmisor de información, sino un facilitador del aprendizaje, que guía a los estudiantes en un proceso de construcción del conocimiento" (p.45). Desde este punto de vista, el educador tiene el compromiso de fortalecer la reflexión crítica, la autonomía y el acrecentamiento de las experiencias significativas.

El objetivo final de este vínculo es diseñar actividades que simbolicen un desafío en los estudiantes, que los inspire a pensar, colaborar y evaluar situaciones de la vida real, todo a través de un espacio participativo, donde sea el alumno quien tenga la motivación de ampliar su conocimiento y estudiar no solo para aprobar un examen, sino para aplicarlo en su

vida diaria o entorno laboral, gracias al aprendizaje significativo.

La carrera de Comunicación Social exige una preparación integral del estudiante, que va desde lo teórico hasta lo práctico; parte de esta preparación es obtenida a partir de la ejecución de sus prácticas profesionales. Según Kant, (1781), “la práctica sin teoría es ciega, la teoría sin práctica es estéril” (p.56). Es importante reconocer que la Universidad de Los Andes plantea un perfil específico para el profesional de Comunicación Social, que contempla la habilidad para expresarse de manera oral y escrita, la capacidad de observar detenidamente, tener buena memoria, sensibilidad y sentido social, además de la capacidad persuasiva para el diálogo y la comunicación.

En consecuencia, la participación de los comunicadores sociales en la sociedad como garantes de la información en el ámbito social, político, cultural y deportivo, lleva al profesional a prepararse de manera conjunta en habilidades sociales, comunicativas y reflexivas. Estos aprendizajes se desarrollan a partir de escenarios reales, que inician desde las prácticas profesionales.

Es así como el presente artículo contextualizado en el rol mediador docente desde el constructivismo, para la efectividad de las prácticas profesionales de los estudiantes de Comunicación Social, traduce que los docentes deben ser calificadores reflexivos de sus propias prácticas pedagógicas, con la intención de mejorar permanentemente sus estrategias, adaptadas a la actualidad y a los desafíos con los que se encontrarán sus estudiantes a diario, además de enfatizar el rol mediador docente en las debilidades y fortalezas que demuestran sus alumnos.

Desde hace algunos años en Venezuela, se ha venido discutiendo sobre el valor que tiene consigo la implementación de nuevas estrategias en las prácticas pedagógicas. Es así como el Ministerio de Educación a través de los Lineamientos Curriculares para la Educación (2019), concuerda en que el aprendizaje debe ser activo y significativo. Preocuparse por la inclusión, la investigación, la innovación, y las nuevas propuestas metodológicas ajustadas a las debilidades y fortalezas de los estudiantes, forma parte de una buena práctica pedagógica. Visto desde un

enfoque constructivista el contexto puede variar de acuerdo con las características individuales de los alumnos.

COROLARIO

La constante evolución del rol docente en la educación universitaria es imperante ante la necesidad de los estudiantes y su contribución con la actualidad. Adoptar un enfoque mediador y anclado a los principios constructivistas emerge como herramienta pedagógica en el proceso de formación para egresar a profesionales competentes y adaptables al siglo XXI. En el caso de la Comunicación Social, la constante evolución y exigencia de nuevas tecnologías obliga a los profesionales a mantenerse actualizados.

Este artículo propone generar un conocimiento teórico e indagar sobre la relación de la teoría y la práctica en la Universidad de Los Andes, núcleo “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez”, con el objeto de ofrecer a los estudiantes las bases fundamentales con las que pueda enfrentarse al campo laboral, para garantizar la calidad de las prácticas profesionales.

Si se fortalece el rol mediador del docente y se integran los postulados constructivistas, se contribuiría a la formación de profesionales de Comunicación Social que destaquen sobre otros por su pensamiento crítico, y la capacidad de responder a través los desafíos diarios. Brunner (2007), dijo que la universidad es como un "faro de conocimiento y esperanza para la sociedad" (p.78), en este sentido, la universidad tiene la responsabilidad de asegurarse que quienes reciben la titulación en esta casa de estudios, posean no solo conocimientos teóricos, sino las competencias necesarias para impactar de manera positiva en su entorno.

Por ende, el fortalecimiento del rol mediador docente antes y durante el desarrollo de las prácticas profesionales de los estudiantes, es parte de una inversión a futuro. Pero para reforzar este proceso que ejecuta el docente, es necesario que él posea también habilidades teóricas, prácticas y tecnológicas actualizadas.

De tal modo que es imperante la necesidad de que los docentes formadores y tutores de prácticas profesionales en la carrera de Comunicación Social, reflexionen sobre cuáles son sus debilidades con el objetivo de

fortalecerlas y así convertirse en guías de sus estudiantes.

Además, es necesaria la adecuación de espacios de formación, que se alineen a las exigencias actuales de los comunicadores sociales. Estos espacios son llamados por algunos autores como simuladores de experiencia. "Los programas de formación profesional que integran simulaciones de contextos reales preparan de manera más efectiva a los estudiantes para los desafíos del mercado laboral" (Salinas, 2004, pág. 75), sin duda la creación de espacios de simulación profesional en el área de redes sociales, televisión, radio o impreso son una necesidad para que el estudiante pueda realizar prácticas previas adaptadas a lo que ejecutará posteriormente en sus prácticas profesionales.

Un estudiante de Comunicación Social con buenas bases teóricas, académicas y tecnológicas puede tener acceso a más oportunidades para acceder rápidamente al campo laboral. Además, sentirá la seguridad necesaria para abrir sus horizontes y demostrar sus habilidades, es allí donde el rol del docente mediador es cumplido

REFERENCIAS

- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Paidós.
- Blázquez, D. (2018). *El papel de las prácticas profesionales en el desarrollo de competencias en estudiantes universitarios*. Editorial Universitaria.
- Brunner, J. (2007). *Educación superior y desarrollo social: Nuevas perspectivas para América Latina*. Universidad de Chile.
- Cobos, C. (2016). *El aula aumentada: Realidad aumentada y realidad virtual en educación práctica*. Octaedro.
- Coll, C. *El impacto de las tecnologías digitales de la información y la comunicación sobre el currículo escolar: una transformación en curso*. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/AmbitsAAF/article/download/370029/463748>
- Dewey, J. (1899). *Escuela y sociedad*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1916). *Democracia y educación: Introducción a la filosofía de la educación*. Nueva York: MacMillan.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Imbernon Muñoz, F. y Canto Herrera, P. J. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Sinéctica*, 41, 2-12. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1665-109X2013000200010&lng=es&nrm=iso&tlng=es [Links]
- Imbernon, F. (2014). *Formación docente y profesional: formar para el cambio y la incertidumbre*. Graó.
- Jonassen, D. (1999). *Diseño de entornos de aprendizaje constructivistas*. En C. Reigeluth (Ed.), *Teorías y modelos de diseño instruccional: Un nuevo paradigma de la teoría instruccional* (pp. 215-239). University Park: Universidad Estatal de Pensilvania.
- Kant, I. (1781). *Crítica de la razón pura*. Johann Friedrich Hartknoch. https://docs.enrquedussel.com/txt/Textos_200_Obras/Aime_zapatistas/C.Razon_pura-Immanuel_Kant.pdf
- Ley Orgánica de Educación. (2009). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 5.929 (Extraordinario), agosto 15, 2009.
- Ministerio de Educación de Venezuela. (2019). *Lineamientos Curriculares para la Educación*.
- Piaget, J. (1970). *Epistemología genética*. Trad. E. Duckworth. Columbia University Press.
- Piaget, J. (1972). *Para dónde va la educación*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Salinas, J. (2004). *Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria*. Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Tébar Belmonte, L. (2003). *El perfil del profesor mediador*. Aula XXI, Santillana, Madrid.

Vygotsky, LS (1978). La mente en la sociedad:

El desarrollo de los procesos
psicológicos superiores. Cambridge,
MA: Harvard University Press.

Traducido por

<https://saberespsi.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/09/vygostki-el-desarrollo-de-los-procesos-psicolc3b3gicos-superiores.pdf>

FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD FRONTERIZA

Recibido 26/07/2025 Aceptado 28/09/2025

Marcos Alfonso Suárez V.
Código ORCID 0009-0008-7431-8886
Marcosuarez28@gmail.com
Liceo Bolivariano San Antonio

Resumen

El artículo explora los fundamentos pedagógicos esenciales para una enseñanza efectiva de la historia, resaltando su impacto en la construcción de la identidad fronteriza en educación secundaria. Un estudio de caso: en el eje fronterizo, San Antonio del Táchira-Venezuela y La Parada, Villa del Rosario-Colombia. Se analiza los desafíos educativos profundos que agravan los problemas sociales de la región. La ausencia de una enseñanza histórica contextualizada impide que los estudiantes establezcan conexiones entre los fenómenos sociales actuales y su contexto histórico, limitando así la formación de una identidad fronteriza fundamentada en el conocimiento y la reflexión. Los hallazgos de esta investigación subrayan la urgente necesidad de políticas educativas integrales, que incorporen estos principios pedagógicos en los diseños curriculares. Se requiere la formación del docente enseñante de la historia que articule con su práctica pedagógica, donde promueva el pensamiento crítico y la participación activa de los estudiantes en la interpretación de los procesos históricos fronterizos con identidad.

Palabras clave: enseñanza, historia, identidad, fronteriza, fundamentos, pedagógicos.

ABSTRACT

This reflective article critically examines the role of Artificial Intelligence (AI) agents configured as educational tutors in secondary education. Based on a rigorous review of meta-analyses, international case studies, and specialized academic literature, it explores the conceptual foundations of intelligent tutoring and contemporary models of digital pedagogy. It examines real-world applications of intelligent tutoring systems (ITS), their benefits in terms of learning personalization, immediate feedback, student autonomy, and intrinsic motivation. Likewise, ethical challenges such as algorithmic bias, risks of dehumanizing educational processes, and vulnerabilities related to data privacy are identified. Finally, pedagogical guidelines are presented for the ethical and effective integration of AI agents in school settings, emphasizing teacher training, student-centered design, and continuous educational impact assessment.

Keywords: teaching, history, identity, border, foundations, pedagogical.

INTRODUCCION

La globalización de la educación actual exige examinar y reinventar los sistemas educativos, los currículos y el propio hecho educativo, ya que los sistemas educativos proporcionan la estructura. El currículo define la ruta y el hecho educativo es la acción de enseñar y de aprender como parte esencial en la comprensión del proceso pedagógico-educativo para la formación y el desarrollo la capacidad intelectual, moral, cultural y crítica del individuo, en una permanente construcción social, presente y futura de la misión pedagogía-educativa. Las ventajas competitivas de los países dependen ahora de su capacidad para desarrollar recursos humanos y generar conocimiento para abordar los desafíos sociales. Ante la pérdida de credibilidad y relevancia de la educación, instamos a una responsabilidad compartida entre todos los sectores para fomentar una educación de calidad que se ajuste al cambiante contexto global.

La enseñanza de la historia cumple un papel fundamental, clave (...) en la educación básica (primaria-bachillerato), no solo en Venezuela y Colombia sino también en el planeta, ya que proporciona a los docentes enseñantes de la historia y estudiantes, una mayor comprensión del presente, forjando el desarrollo del pensamiento crítico en el fortalecimiento la identidad cultural y social. A su vez, adquirieren herramientas para analizar y actuar sobre la realidad local en la formación de la identidad cultural y nacional.

Se hace necesario este trabajo de investigación en la zona de frontera en cuestión, debido a la naturaleza transfronteriza de la región, el papel de la historia en la construcción de la identidad y el impacto de la educación en la convivencia esencial para promover la comprensión mutua, la tolerancia y la cooperación entre los ciudadanos de ambos lados de la frontera, así como para resolver conflictos y construir una relación más sólida entre los dos países. La memoria colectiva juega un papel fundamental en la formación de la identidad fronteriza.

La forma en que se enseña la historia, se recuerda y se transmite a las nuevas generaciones influyendo, en cómo se ve el futuro. Otro aspecto a resaltar es como la región ha experimentado cambios

significativos en su historia, como la guerra de independencia, la formación de los estados y la influencia de la globalización, lo que requiere una investigación que comprenda los efectos de estos eventos en la formación de la identitaria regional fronteriza. Punto estratégico en la dinámica fronteriza a través del tiempo y de su historia, San Antonio del Táchira fundada en 1724. Mientras que la Villa del Rosario Norte de Santander fue fundada nueve años después, en 1733. Esta frontera es llamada por algunos estudiosos e historiadores, como: “la más viva de Latinoamérica” y “la más poblada de América del sur”.

Es por esta zona de frontera, confluyen diversas influencias culturales intersticios, pluralidades sociales como la llegada de migrante de los estados centrales de Venezuela y los desplazados que huyen de la violencia de Colombia y que hacen vida en frontera, familias completas que se quedaron en zona binacional buscado mejor calidad de vida y que tienen estudiando a sus hijos en escuelas, liceos y colegios a los dos lados de la frontera, viajeros, residentes binacionales entre otros. Valero Martínez (2020) en su trabajo de investigación “La frontera colombo-venezolana: Escenarios de conflictos” hace referencia a la militarización de los territorios, sumado a esto, los actores de conflicto (guerrilla, paramilitares, delincuencia organizada como el tren de Aragua, el ak-47, entre otros). El amoldamiento a los intereses y estrategias geopolíticas de los gobiernos de Venezuela y Colombia.

La educación histórica adquiere una relevancia aún mayor en la construcción identitaria geohistórica-fronteriza. Lahera Prieto, & Pérez Piñón, (2021), nos dice que: “las fronteras pueden ser físicas, mentales o políticas, mezcladas con elementos locales, nacionales e internacionales, generando tensiones y alianzas únicas en la formación de rasgos, características, atributos que definen a un individuo o grupo determinado, diferenciándolos de otro, permitiéndole reconocerse a sí mismo y ser reconocido por los demás. p.148”.

Unido a los problemas sociales fronterizos, nos encontramos con problemas de profundo como los educacionales que, van desde la asignación de profesorado no especializado a las clases de historia, la falta de preparación pedagógica, el

apoyo y los recursos insuficientes, hasta las brechas curriculares y las barreras culturales. Abordar estos problemas requiere formación docente específica, reforma de mallas curriculares, asignación de recursos y sensibilidad hacia la especificidad de la formación identitarias a través de la pedagogía y la enseñanza de la historia regional-fronteriza.

El presente artículo se desprende del trabajo de investigación (tesis doctoral en pedagogía) intitulada: “Fundamentos pedagógicos para la enseñanza de la historia en la formación de la identidad fronteriza”. Tiene como objetivo: analizar los fundamentos pedagógicos que sustentan la enseñanza de la historia en la región fronteriza. Caso de estudio: “Eje fronterizo San Antonio–La Parada” “Liceo Nacional Antonio Guzmán Blanco, San Antonio, Municipio Bolívar del Estado Táchira Venezuela y El Mega Colegio, Corregimiento de La Parada, Villa del Rosario Norte de Santander Colombia”, con el propósito de contribuir a la construcción de una identidad cultural fronteriza.

Permitiendo que los docentes enseñantes de la historia y estudiantes tengan una mayor comprensión de su entorno local, apropiándose de su consciencia identitaria. Se analizan modelos educativos y metodologías aplicables en estas regiones, resaltando su impacto en la formación de la identidad fronteriza. Estas metodologías no solo hacen la enseñanza más dinámica, sino que también fortalecen la identidad cultural y el pensamiento crítico de los estudiantes.

Cuando hablamos de fundamentos pedagógicos nos referimos a los principios, teorías y prácticas fundamentales que guían la enseñanza de la historia y que esto fundamentos pedagógicos reconozca la complejidad cultural, social y política de estos espacios fronterizos. Algunos fundamentos clave como, el enfoque intercultural: es fundamental integrar perspectivas históricas de ambos lados de la frontera, promoviendo el respeto y la comprensión de las identidades compartidas y diferenciadas. Historia local y regional: Más allá de los relatos nacionales, se debe incluir la historia de la frontera, sus dinámicas económicas, migratorias y sociales.

Las Metodologías activas: básico del uso de estudios de caso, trabajo de campo y

testimonios de habitantes para conectar la historia con la realidad cotidiana. La Integración fronteriza: La historia de la educación en estas zonas ha sido clave para la integración colombo-venezolana, permitiendo el desarrollo de prácticas pedagógicas innovadoras. El Uso de fuentes diversas: sustancial, incorporar documentos históricos, prensa local y relatos orales para enriquecer la enseñanza y evitar narrativas sesgadas.

Por otro lado, el concepto de "identidad fronteriza" ha sido abordado en diversos estudios y publicaciones académicas. Ejemplo de ello encontramos a Ramírez Suárez (2000), escribió un análisis conceptual sobre la identidad fronteriza en la revista Aldea Mundo, hace referencia: al concepto de identidad complejo, controvertido, especialmente en el contexto de la globalización lo ha situado en el centro de los debates políticos y académicos. Las recientes transformaciones sociales han llevado a la redefinición de movimientos, tanto nuevos como tradicionales, relacionados con la identidad. Para comprender mejor estos avances, es fundamental analizar cómo se ha desarrollado el concepto de identidad en las ciencias sociales, ya que esto puede facilitar una comprensión más profunda de su continua deconstrucción y reconstrucción.

También hay un artículo titulado: Tiempos de identidad fronteriza en la revista Desacatos, donde se menciona a Hernán Salas Quintanal. El artículo analiza la construcción de la frontera y su impacto en la identidad de las personas que viven en zonas fronterizas, destacando la influencia del Estado y la interacción entre diferentes culturas. Además, la revista Aposta publicó un estudio sobre: identidades, nación y frontera, escrito por María del C. Peña-Cuanda y Moisés Esteban-Guitart. Abordan la complejidad de la intersección entre identidades, nación y frontera, utilizando una perspectiva crítica y analítica. El trabajo explora cómo las fronteras, no solo geográficas sino también simbólicas, influyen en la construcción y representación de identidades, tanto individuales como colectivas, y cómo estas a su vez impactan en la noción de nación.

MATERIAL Y MÉTODO

El estudio de investigación se realizó bajo el enfoque cualitativo y, dentro del paradigma, hermenéutico-crítico-emergente. Se realizó

una revisión sistemática de literatura y entrevistas a docentes especializados en educación histórica en zonas fronterizas. La revisión bibliográfica incluyó investigaciones recientes sobre el tema. Mientras que los resultados obtenidos en la investigación brindaron perspectivas sobre estrategias didácticas y los desafíos a nuevos enfoques pedagógicos

para la enseñanza de la historia en el contexto fronterizo. El análisis se llevó a cabo mediante un enfoque interpretativo, permitiendo comprender la manera en que se implementan los fundamentos pedagógicos en la enseñanza de la historia.

En el paso a paso del artículo científico, se hizo una observación y una revisión documental con un arqueo bibliográfico de diversos autores que trataron el tema de la formación de la Identidad Fronteriza a través de la enseñanza de la historia, autores como Arnáez, M. (2021), Bracho Martínez, J. (2020), Escalante, de Urrecheaga, D. (2021), Carretero Guzmán, E.; y Montanero Torres, A. (2021), Furió (2021), Guzmán Palacios (2021), Medina, y Salvador (2021), Miralles Martínez, P.; y Gómez Carrasco, G. (2021), Mosquera, C. (2020), Mosquera, Suárez, C. (2021), Pacheco, Lora (2021), Palencia, E. (2020), Paredes, y Sarmiento (2021), Pineda, Y.; y Arbeláez, N. (2020), Porlán, y Pozo (2021), Porlán, Ariza, R.; Rivero García, A.; y Martín del Pozo, R. (2021), y Zuluaga, O. (2021), dieron sus aportes en la construcción de la Identidad Fronteriza y los fundamentos pedagógicos que necesita la enseñanza de la historia.

Para la recolección de la información se aplicará una encuesta semiestructurada de preguntas abiertas a los docentes de historia tanto del Corregimiento de La Parada Villa del Rosario como en San Antonio del Táchira Municipio Bolívar. Se mantiene un paradigma interpretativo con enfoque cualitativo, aplicándose el método hermenéutico y la Triangulación por Técnicas en el tratamiento o procesamiento de la entrevista. Esto permite identificar patrones divergentes en los fundamentos pedagógicos utilizados en la enseñanza histórica en el contexto fronterizo.

DISCUSIÓN

La Noción de Frontera

La noción de frontera hace un acercamiento a una historia social, un paradigma científico de la historia, del que esta investigación se erige como uno de los referentes actuales más importantes. Se afirma que el proceso mediante el cual se crean y redibujan las fronteras adquiere particularidades en las regiones del norte, en la medida en que los habitantes, sujetos a la dominación, son poblaciones culturalmente diversas y que se mueven constantemente, a diferencia de otras regiones conquistadas. Es decir, en el caso de concebir fronteras, éstas también se mueven con sus propias delimitaciones. Para Arnáez (2021):

La necesidad de fronterización, entonces, corresponde, más allá del innegable arrojado de conquistar nuevos territorios, a la conciencia de inseguridad que toda frontera despliega, la garantía del nuevo orden, el vínculo social sustentado en el poder, en este caso, el poder colonial (p. 39).

Identidad Fronteriza

La identidad fronteriza posee rasgos que la hacen muy interesante, empezando por su compleja constitución, ya que en ella convergen muchos elementos como la unidad en la diversidad. Su misma etiqueta o marca de identidad es de por sí curiosa; la América Latina va más allá de los territorios americanos cuya lengua oficial es de ascendente latino español, portugués, francés); por lo tanto, no puede considerarse como una comunidad con una base común de origen lingüístico. Lo que sí resulta un hecho es que la percepción de la identidad fronteriza nace de la diferencia con el otro, vale decir, esta oposición permite construirse subjetivamente enfrentándose, al perder, a la carencia la madre patria, ese vacío tan lejano y perenne a la vez. Desde la metafísica de la presencia fronteriza busca construir la propia identidad en términos de no ser: somos latinoamericanos porque no somos europeos o angloamericanos.

Si bien ha sido muy difícil establecer la identidad fronteriza en cualquier sentido, según Bracho (2020) indica que, “esta podría definirse, entonces, como el conjunto de signos histórico culturales, que determinan la especificidad de una región y, con ello, la posibilidad de su reconocimiento de una relación de igualdad-diversidad, permanencia cambio” (p. 175). Llama la atención esta

referencia textual, sobre todo porque incorpora ciertos elementos de interés deconstruccionista, como serían los signos permanencia-cambio. En este sentido, la noción de signo plantea una teoría de lenguaje y una percepción del signo lingüístico, un ser que se convierte, al final de cuentas en un no ser del signo. Citándose a Escalante, de Urrecheaga, (2021) “busca impugnar este planteamiento por su carácter logocéntrico y propone, en cambio, la relacionalidad diferencial lingüística, que prioriza la escritura y da lugar a una nueva ciencia: la gramatología, la archiescritura”, en efecto, este autor, deja un espacio que habrá de remitir a una escritura generalizada, anterior a cualquier lazo con la sustancia expresiva y que constituye, más bien, la raíz común de la voz y la tradicional grafía.

También, al hablar de permanencia-cambio, se evoca el proceso, la diseminación, laceración permanente de nuevos sentidos para todas las cosas, el estallido significativo. Sin embargo, la definición o intento de la identidad fronteriza, podría ser vista sólo como una búsqueda de ese mismo estallido significativo que se ha señalado, no para llegar a un centro concepto unívoco, sino a una constante proposición de respuesta, en un proceso que no termina. Cuando se quiere definir la identidad fronteriza surge el acoso de la etiqueta como una traza identitaria, como la búsqueda de inscribirse, en ese anhelo de autodeterminarse como perteneciente a algo. Esta ansia de ser, de llegar a la esencialidad, se relaciona también con la búsqueda en el pretérito para encontrar las raíces, el eslabón perdido, lo ancestral.

Frontera e Historia

Lo que se aprecia en el panorama descrito es que actualmente es casi imposible encuadrar el concepto en una única definición, como en su momento lo harían el mundo moderno y los Estados nacionales. Además, en los últimos años, los estudios sobre la frontera han adquirido incluso un mayor protagonismo porque a través de su análisis no sólo se observan diferencias, sino que se expresan las diversas posibilidades y estrategias usadas por los hombres para conectar o rebatir las interacciones entre los hombres y su medio. Según Carretero y Montanero (2021):

Desde la historia, los estudios sobre la frontera remiten a los investigadores a examinar de modo interdisciplinar el territorio, las fluidas

condiciones del espacio social y las estrategias geopolíticas de los gobiernos; al mismo tiempo que desde los estudios regionales se abre paso a los análisis que diferencian la frontera urbana y los espacios rurales, que en el ámbito de la colonialidad se han prestado para construir fronteras entre lo deseado y lo excluido (p. 56).

Cabe agregar que también la frontera marca interesantes elementos para comprender desde los estudios sociológicos y desde la antropología la alteridad, la diferencia y la alternatividad. Pues más allá de la frontera colonizada se encontraba la idea de la existencia de la antropofagia, la insumisión y la barbarie, cuando se daba el encuentro de dos culturas disímiles en un mismo espacio. A esto se suman los trabajos de los economistas, para quienes la frontera significa un eje de intercambio, de contrabando y de toda clase de movimientos monetarios. Así como los estudios culturales, que a su vez han aportado nuevas miradas a esta noción al asociarla con procesos de innovación, de adaptación y, por decirlo de algún modo, de renovación cultural.

La historia ha revelado que los estudios de frontera se han incrementado, poniendo foco en áreas poco antes consideradas como marginales y virtualmente carentes de interés por quienes pensaban que las grandes decisiones históricas, las intrigas políticas, las operaciones comerciales y financieras, los adelantos técnicos y las transformaciones sociales se producían más bien en el corazón mismo de una sociedad que en su periferia. El análisis de las relaciones interétnicas revela que es a menudo en sus mismos márgenes donde una sociedad se piensa y se define, por contraste con un otro que suscita rechazo o ansias de emulación. Es en la circunstancia de cruzar sus propios confines que una sociedad se pone a prueba, se compara, relativiza, afina su espíritu crítico, valora y afirma los rasgos que la caracterizan. Esta revelación lleva incluso a algunos a proponer que la identidad se construye en las fronteras y que la periferia debería entonces verse como centro.

Enseñanza de la Historia

Desde la óptica práctica, es relevante el estudio de las prácticas pedagógicas de la historia debido a que, en la formación como maestros, se ha evidenciado que la enseñanza del docente presenta falencias que se caracterizan por la presencia de una enseñanza tradicional y

expresada en que el maestro es el centro del saber, el que sabe, el que solo puede transmitir el conocimiento, dejándose a un lado el estudiante, el cual es el objeto del proceso educativo. Hoy en día, debe considerarse que es el estudiante y no el profesor el protagonista en el salón de clase. También es importante retroalimentar estas prácticas para llenar vacíos en el campo epistemológico, didáctico y pedagógico, autoanalizando el ser, el saber, el hacer y el conocer en la labor educativa.

Desde el contexto de las instituciones, se pretende caracterizar las prácticas pedagógicas de la historia desde tres categorías: coherencia del proyecto educativo institucional con las apuestas educativas nacionales, concepciones de los maestros y los procesos didácticos. Más específicamente, desde la enseñanza de la historia, varios estudios realizados por Furió, Porlán y otros, han demostrado que conforme a las concepciones que los maestros tengan sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia, ésta va a ser enseñada. Miralles Martínez, P.; y Gómez Carrasco, G. (2021) señalan que,

La práctica pedagógica en el área de la Historia debe tener como elemento fundamental el concepto de transposición didáctica, que consiste en cómo se convierte un conocimiento disciplinar en un conocimiento enseñable y aprehensible; la cual tiene como primera labor el logro de las habilidades en el área de la historia, por tanto, es parte fundamental del quehacer docente el logro de estas destrezas en los docentes lo más pronto posible, obviamente tomando en cuenta las estrategias metodológicas, los estilos de aprendizaje, entre otras condiciones (p. 56).

En este sentido, la práctica pedagógica son los espacios destinados a la formación del profesional docente, mediante el conjunto de experiencias y actividades docentes realizadas en un entorno educativo institucional y de aula. Tal que le permite al futuro docente el desempeño gradual de sus competencias pedagógicas, educativas profesionales, como son: el saber disciplinar, el saber pedagógico del área, saber crear ambientes de aprendizaje, saber contextualizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, saber evaluar los aprendizajes y saber indagar en el aula acerca de sus procesos pedagógicos y disciplinares, saber proyectar la docencia a la comprensión y contribución a la solución de problemas reales

del entorno, para lo cual debe demostrar su capacidad creadora, a fin de integrar la docencia, la investigación, la extensión y la administración como actividades inherentes al ejercicio de la profesión del ser docente.

En efecto, la práctica pedagógica de la historia debe ser considerada no como una simple teoría, sino que debe proyectarse como una condición metodológica que comprenda una cuestión central elemental reflexiva y estratégica, en relación al ejercicio de saber que vincule tres elementos metodológicos esenciales: Una institución, la escuela; el maestro como el sujeto soporte de esa práctica; y un saber, el saber pedagógico. En este sentido, vista desde la óptica metodológica, estas piezas juegan un papel fundamental relacionante que dentro de una dinámica compleja ninguna es inseparable, sino que actúan unidas en la construcción del saber pedagógica mediante las prácticas.

Desarrollando estas tres categorías, la institución, la escuela; constituye el ambiente de aprendizaje por excelencia, el espacio donde se construye el conocimiento y se manejan los recursos necesarios para producir una educación de calidad; el maestro la pieza fundamental siendo el formador, el transmisor del conocimiento, de lo que sabe, de ahí, la importancia de caracterizar su práctica pedagógica con la finalidad de interpretarla y poder fortalecer la tercera dimensión, el saber pedagógico del docente.

En correspondencia con lo expuesto, la práctica pedagógica es un proceso fundamental para potenciar el talento humano y debe considerarse que la teoría sin la práctica no es posible que se generen las competencias que se desean en el docente y su repercusión en los estudiantes.

Esto debe ser vista más allá de la teoría y proyectarse en la práctica, una práctica convertida en una categoría metodológica como un objeto conceptual, procedimental y actitudinal, también como una noción estratégica en tanto práctica enfocada en el maestro y en el saber pedagógico. La caracterización de las prácticas pedagógicas, deben comprender el análisis en diversos contextos para determinar las falencias, las fortalezas de los docentes en la enseñanza de la historia. En efecto, el resultado de esta caracterización debe conducir a la reflexión de

cómo mejorar la enseñanza que siempre es dada bajo paradigmas tradicionales o conductistas, adoptar métodos dinámicos como base a experiencias de aprendizaje más enriquecedoras y significativas a las complejidades del mundo moderno.

Fundamentos Pedagógicos

La enseñanza de la historia entorno a la pedagogía en el área de la historia, resulta ser la manera más pragmática y evidencial de reconocer la epistemología docente, ya que como lo sostiene Furió, C. (2021) se admite que,

el profesor posee saberes, creencias, comportamientos, etc. anteriores cuyo origen puede atribuirse al conocimiento inducido a través de su larga experiencia primero, como alumno y después, como enseñante y que han ido conformando de manera genérica una formación incidental.

Según lo admitido anteriormente, las concepciones epistemológicas que poseen los maestros de hoy, fueron adquiridas durante la escolaridad, pues los docentes enseñan lo que aprendieron en las aulas de clase. En este sentido, existe una epistemología personal que no es reforzada ni evaluada mediante la práctica, sino que las ideas los llevan a actuar según el conocimiento. Así lo manifiesta, Porlán y Pozo (2021) refiriéndose al término concepciones epistemológicas como “el conjunto de ideas y formas de actuar que tienen los profesores, que guardan relación más o menos directa con el conocimiento escolar y con su proceso de construcción y facilitación” (p. 56).

Desde esta perspectiva, es fundamental hacer una descripción detallada de lo que es el conocimiento profesional de hecho y como se genera, teniendo en cuenta que, existe una importante tradición de estudios y reflexiones generales sobre el conocimiento y la práctica profesional de los profesores, parcialmente herederos y que las reflexiones están influidas por las diversas tendencias actuales y por los resultados que se han evidenciados en todos los ámbitos internacional, nacional, regional y local. Para comenzar, el conocimiento profesional es el resultado de la asociación de cuatro saberes diferentes generados en distintos momentos y contextos que se manifiestan aisladamente en la memoria del docente. Así

lo señalan, Porlán Ariza, R.; Rivero García, A.; y Martín del Pozo, R. (2021) en su artículo titulado: Conocimiento Profesional y Epistemología de los Profesores de Historia: Teoría, Métodos e Instrumentos:

El conocimiento profesional suele ser el resultado de yuxtaponer cuatro tipos de saberes de naturaleza diferentes, generados en momentos y contextos no siempre coincidentes (...) Estos cuatro componentes se pueden clasificar atendiendo a dos dimensiones que explican la dificultad de construir un saber coherente con las demandas de la actividad profesional: la dimensión epistemológica, que se organiza en torno a la dicotomía racional-experiencial, y la dimensión psicológica que se organiza, a su vez, en torno a la dicotomía explícito-tácito. Los cuatro componentes son: a) Los saberes académicos, que se refieren al conjunto de concepciones disciplinares y metadisciplinares; b) Los saberes basados en la experiencia, que se refieren al conjunto de ideas conscientes que los profesores desarrollan durante el ejercicio de la profesión; c) Las rutinas y guiones de acción, que se refieren al conjunto de esquemas tácitos que predicen el curso inmediato de los acontecimientos en el aula y la manera estándar de abordarlos; d) Las teorías implícitas, que se refieren más bien a un no-saber que a un saber (p. 79).

De acuerdo con los autores, los estudios sobre las prácticas pedagógicas han demostrado de manera evidente que los profesores adoptan una estrategia de enseñanza basada en el paradigma conductista que se refleja en la transmisión verbal de los contenidos conceptuales, incidencia que es producida frecuentemente en los maestros que mantienen una enseñanza tradicional, es posible que no se tenga el conocimiento, en el sentido de que no sepa como conducir la enseñanza, he ahí la importancia del saber pedagógico, pues la carencia indica que dicha forma de pensar y de actuar presupone toda una teoría del aprendizaje por apropiación de significados, teoría que ha sido llamada por autores como Porlán Ariza, R.; Rivero García, A.; y Martín del Pozo, R. (2021) como:

“La teoría de mente en blanco, según la cual se manifiesta cuando el alumno

aprende adecuadamente escuchando, conservando y memorizando la información que le suministra el profesor, sin que sus significados previos interfieran en el proceso y sin que existan obstáculos que impidan dicho aprendizaje más allá de los que vengan originados por su falta de estudio o por su grado de inteligencia” (p. 143).

Como puede apreciarse, se observa un tipo de concepciones que sólo pueden ponerse en evidencia con la caracterización de la práctica pedagógica. Según los estudios no se consideran teorizaciones conscientes propias de los maestros que enseñan historia, ni aprendizajes académicos que se han convertido de manera significativa en creencias y pautas de actuación concreta. En efecto, estas concepciones son, en definitiva, interpretaciones por lo que viene después acerca de qué hipótesis dan el razonamiento de lo que se cree y de lo que se hace, aunque se crea y se haga sin saber. Por otro lado, Porlán (2021), señala que:

“Los que abordan las concepciones didácticas muestran una tendencia a concebir la enseñanza como una actividad centrada en la explicación del profesor, con los contenidos como eje directo de la dinámica de la clase y controlada y dirigida por el profesor, es decir, la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias se encuentra enmarcado dentro de un modelo tradicional” (p. 89).

Desde esta óptica, la epistemología del docente es fundamental en la construcción del saber pedagógico y para mejorar las concepciones que poseen los maestros cuando no se tiene el conocimiento para conducir o guiar la enseñanza. Considerar de manera absoluta la epistemología permitirá en el docente una nueva visión de la enseñanza y aprendizaje, la actividad científica, y las actitudes en sus prácticas. En efecto, la epistemología docente genera la transformación radical de didácticas conductistas-tradicionales, y en general comprender las características de la práctica docente. En consecuencia, no tener en cuenta la epistemología del docente al momento de planear para estructurar planes y programas de formación inicial o permanente del profesorado de historia, puede convertirse en barreras para el desarrollo de cambios didácticos. Dichas

barreras, son dadas a conocer por Porlán Ariza, R.; Rivero García, A.; y Martín del Pozo, R. (2021) en su artículo titulado: Conocimiento Profesional y Epistemología de los Profesores de Historia: Teoría, Métodos e Instrumentos, han señalado las siguientes:

- a) Tendencia a la fragmentación y disociación entre la teoría y la acción y entre lo explícito y lo tácito. Se actúa de acuerdo con rutinas no fundamentadas y poco reflexionadas;
- b) Tendencia a la simplificación y al reduccionismo. La fragmentación del conocimiento profesional «de hecho» favorece una visión epidérmica de los procesos de enseñanza-aprendizaje que impide reconocer las variables más ocultas del mismo;
- c) Tendencia a la conservación-adaptativa y rechazo a la evolución-constructiva;
- d) Tendencia a la uniformidad y rechazo a la diversidad (p. 142).

De esta manera, los estudios en los procesos didácticos demuestran que es importante revisar y tratar la epistemología docente, porque de no ser tratada explícitamente puede fácilmente convertirse en un obstáculo para la transformación pedagógica de la historia. Dentro de esta perspectiva, la categoría que se debe tratar es el pensamiento y las prácticas pedagógicas de los docentes de historia; si el profesor persigue mejorar su enseñanza se logrará la construcción de la identidad fronteriza colombo-venezolana. Autores como Porlán, Furió y Mosquera fundamentan la importancia de las concepciones docentes y los procesos didácticos y pedagógicos en torno a la enseñanza de la historia.

Por ello, es importante que en procura del conocimiento pedagógico y didáctico se establezcan círculos de acción docente donde la enseñanza y el aprendizaje de estos saberes favorezcan el desarrollo de competencias desde una visión investigativa, participativa y crítica para lograr la construcción de una mejor identidad fronteriza colombo-venezolana. Además, la investigación se justifica desde diferentes autores que fundamentan las prácticas pedagógicas en el Área de la Historia, y por esa razón los investigadores Medina y Salvador (2021), plantean que:

El docente conozca sus concepciones de enseñanza y el pensamiento que

desarrolla, comprendiendo así los elementos que forman parte de su modelo didáctico, sus paradigmas, las teorías de enseñanza en las que se desenvuelve y las concepciones teóricas del aprendizaje para así anticipar la adecuación, la calidad y la pertinencia de la práctica educativa (p. 39).

En síntesis, la pedagogía es el fundamento para el aprendizaje significativo de la historia; la enseñanza de la historia debe convertirse en una disciplina indispensable para el desarrollo intelectual, la construcción de conocimiento, la formación de los valores y la libre expresión de las ideas y las emociones. En otras palabras, que constituyó con el desarrollo de la personalidad. Pero, más importante que todo esto, es que sin historia tampoco se podría constituir la identidad que se quiere.

Por lo tanto, su desarrollo es un propósito educativo demasiado importante como para reducirlo a una asignatura poco valorada. Dentro de esta perspectiva, se asume un sentido de pertinencia, pues la educación debe asumir una actitud radical en la capacitación de los docentes con respecto a la forma como se enseña, es decir, llevar a cabo un proceso transformador didáctico en su desempeño profesional, para lograr calidad en la práctica pedagógica. Dicho planteamiento permite tal y como lo afirma Furió (2021) “se está pasando de investigar lo que piensa y hace el alumno hacia lo que piensa y hace el profesor” (p. 67).

RESULTADOS

La investigación sobre los fundamentos pedagógicos para la enseñanza de la historia en la formación de la identidad fronteriza revela perspectivas vitales sobre cómo las prácticas educativas pueden moldear y fortalecer las identidades culturales y sociales de los estudiantes que viven en regiones fronterizas. Al examinar la interacción entre la educación histórica y la formación de la identidad, especialmente en el contexto singular de la frontera entre Venezuela y Colombia, el estudio ofrece varios hallazgos significativos.

Importancia de la Enseñanza Contextualizada de la Historia

Un resultado importante de la investigación es el énfasis en la necesidad de que la enseñanza de la historia esté profundamente arraigada en

el contexto local y regional del alumno. Los currículos de historia tradicional a menudo se centran en narrativas nacionales, lo que podría pasar por alto las diversas realidades y experiencias del alumno que vive en zonas fronterizas. El estudio reveló que cuando las clases de historia se adaptan para incluir eventos locales, experiencias transfronterizas compartidas y las interacciones culturales únicas de la región fronteriza, los estudiantes tienen mayor probabilidad de desarrollar un sentido de identidad fuerte y significativo. Por ejemplo, las clases que resaltan el patrimonio común, los festivales y los lazos familiares que se extienden a través de la frontera ayudan a los estudiantes a verse a sí mismos como parte de una comunidad más amplia e interconectada.

Valor de la Pedagogía Crítica y Participativa

Otro hallazgo clave es la eficacia de los métodos de enseñanza críticos y participativos. En lugar de basarse únicamente en conferencias o memorización, la investigación apoya el uso de debates en el aula, proyectos grupales y participación comunitaria. Estos enfoques animan a los estudiantes a pensar críticamente sobre los eventos históricos y su relevancia para los problemas contemporáneos. Por ejemplo, se les podría pedir que analicen los conflictos fronterizos desde múltiples perspectivas o que entrevisten a ancianos sobre sus experiencias transfronterizas. Este enfoque participativo no solo profundiza su comprensión de la historia, sino que también los empodera para contribuir a la preservación y transformación de su propia identidad fronteriza.

Influencia de la Educación Histórica en la Identidad Cultural

El estudio destaca cómo la enseñanza de la historia puede impactar significativamente la identidad cultural del alumno en las regiones fronterizas. Al explorar las complejas historias, migraciones e intercambios culturales que caracterizan las zonas fronterizas, el alumno desarrolla un sentido de identidad más inclusivo y flexible. Esto es particularmente importante en regiones donde las identidades nacionales pueden solaparse, competir o fusionarse. La investigación reveló que el alumno expuesto a esta educación histórica inclusiva presenta una mentalidad más abierta, mayor conciencia cultural y está mejor

preparado para desenvolverse en sus entornos sociales únicos.

Necesidad de Integración de Políticas

Uno de los resultados más prácticos de la investigación es la necesidad de políticas educativas que integren estos principios pedagógicos en los currículos oficiales y los estándares de enseñanza. El estudio subraya la importancia de diseñar políticas que reconozcan las necesidades y realidades específicas de las comunidades fronterizas. Por ejemplo, las autoridades educativas podrían desarrollar directrices para incluir la historia regional, promover el bilingüismo o fomentar los intercambios educativos transfronterizos. Alizar institucional estas prácticas, las escuelas pueden apoyar mejor el desarrollo integral de la identidad del alumno.

Avances Teóricos y Prácticos

La investigación no solo contribuye al debate académico sobre pedagogía, sino que también ofrece prácticas recomendaciones para docentes y administradores escolares. Se anima al profesorado a adoptar un enfoque más reflexivo y adaptativo en su enseñanza, buscando constantemente la retroalimentación del alumno e interactuando con la comunidad. Este proceso iterativo garantiza que la enseñanza de la historia siga siendo relevante y responda a las dinámicas cambiantes de la región fronteriza.

Impacto Social Más Amplio

Finalmente, el estudio sugiere que estas reformas pedagógicas tienen el potencial de fomentar una mayor cohesión social, comprensión y paz en las zonas fronterizas. Al promover un sentido de historia compartida y respeto mutuo, la educación puede desempeñar un papel transformador en la superación de estereotipos, la reducción de tensiones y la construcción de puentes entre las comunidades de ambos lados de la frontera.

Podemos concluir en los resultados del proyecto de investigación que, la investigación subraya la importancia de los enfoques contextualizados, críticos y participativos para la enseñanza de la historia en las regiones fronterizas. Al alinear las prácticas educativas con las identidades y experiencias únicas de los estudiantes, las escuelas pueden desempeñar

un papel crucial en la construcción de una sociedad más inclusiva, resiliente y armoniosa. Estos hallazgos tienen importantes implicaciones para los responsables políticos, los educadores y las comunidades que buscan promover la formación de una identidad positiva y el entendimiento transfronterizo a través de la educación.

CONCLUSIONES

La enseñanza de la historia, con fundamentos pedagógicos adecuados, es crucial para la formación de la identidad fronteriza, ya que promueve la comprensión de la historia compartida, las relaciones interculturales y la construcción de una ciudadanía fronteriza activa. Se debe considerar la perspectiva de la pedagogía fronteriza, que enfatiza la importancia de la interculturalidad, la justicia social y la participación ciudadana en la construcción de la identidad.

Es por ello que, que la enseñanza de la historia necesita de Fundamentos Pedagógicos como la Interculturalidad, pues la enseñanza de la historia debe abordar la diversidad cultural de las poblaciones fronterizas, reconociendo sus diferentes perspectivas y experiencias.

Se debe promover la empatía y el respeto mutuo, fomentando la construcción de una identidad común que valore la diversidad. Un segundo fundamento pedagógico es desde la Justicia Social, pues la historia fronteriza debe abordar las desigualdades sociales y económicas que existen en las zonas fronterizas, promoviendo la reflexión crítica sobre las causas y consecuencias de estas desigualdades. Se debe fomentar la participación ciudadana en la búsqueda de soluciones a estos problemas.

Un tercer fundamento pedagógico es la Participación Ciudadana, pues la enseñanza de la historia debe promover la participación de los estudiantes en la construcción de su identidad fronteriza, incentivando la reflexión crítica sobre su entorno y la búsqueda de soluciones a los problemas que enfrentan. Se deben utilizar metodologías activas, como el aprendizaje basado en problemas, el trabajo en grupo y la investigación. Un cuarto fundamento pedagógico es el Enfoque Crítico, pues la enseñanza de la historia debe fomentar la reflexión crítica sobre las narrativas tradicionales de la historia, reconociendo que la

historia es una construcción social y que puede ser interpretada desde diferentes perspectivas. Se debe promover la investigación y el análisis de fuentes históricas, fomentando la capacidad de pensamiento crítico.

Por último, la Relación con el Contexto, otro de los fundamentos pedagógicos esencial, pues la enseñanza de la historia debe estar en relación con el contexto socio-cultural de las zonas fronterizas, abordando la historia de la frontera desde una perspectiva local y regional. Se debe utilizar la historia oral, la documentación local y la participación de los habitantes de la zona para enriquecer la enseñanza. La historia compartida puede crear un sentido de pertenencia y arraigo en las zonas fronterizas. La comprensión de las diferentes culturas y perspectivas puede facilitar la convivencia y el respeto mutuo. La reflexión crítica sobre la historia puede motivar a los ciudadanos a participar en la construcción de una comunidad más justa y equitativa.

REFERENCIAS

- Arnáez, M. (2021). La Enseñanza desde la Perspectiva del Docente en Venezuela. Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) Maracay-Venezuela. Tesis Doctoral.
- Bracho Martínez, J. (2020). Identidad, memoria y enseñanza de la historia. Historiador, y, además, cuenta con una maestría en Enseñanza de la Historia y un Doctorado en Cultura y Artes. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.
- Carretero Guzmán, E.; y Montanero Torres, A. (2021). Historia e Identidad Fronteriza. (7ª ed.) Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Bogotá.
- Escalante, de Urrecheaga, D. (2021). La Práctica Pedagógica de Historia y la Formación Docente en Venezuela. Unidad Educativa Bolivariana Santa Rosa, Trujillo-Venezuela.
- Furió (2021). Las Incidencias de la Praxis Pedagógica del Docente de Historia en Colombia. Universidad Simón Bolívar. Trabajo Monográfico.
- Guzmán Palacios (2021). La construcción de la identidad fronteriza en el docente de historia. Estudio cualitativo sobre la construcción de la identidad fronteriza de los docentes de Historia en programas de formación inicial de profesores de carácter público y privado. Tesis Doctoral. Memoria presentada para optar al título de doctor por la Universidad de Girona.
- Lahera Prieto, Deilyn, & Pérez Piñón, Francisco Alberto. (2021). La enseñanza de la historia en las aulas: un tema para reflexionar. Debates por la historia, 9(1), 129-154. Epub, 20 de junio de 2022.<https://doi.org/10.54167/debates-por-la-historia.v9i1.629>
- Medina, y Salvador (2021). Las Concepciones de la Enseñanza de la Historia y el Pensamiento del Docente. (3ª. ed.) Bogotá: Manuales de Prácticas Pedagógicas.
- Miralles Martínez, P.; y Gómez Carrasco, G. (2021). Enseñanza de la historia, análisis de libros de texto y construcción de identidades colectivas. En: Historia y Memoria de la Educación 6. Sociedad Española de Historia de la Educación. Universidad de España.
- Mosquera, C. (2020). Concepciones Epistemológicas del docente de Historia. Universidad Simón Bolívar. (6ª ed.) Bogotá: Herder.
- Mosquera, Suárez, C. (2021). El cambio didáctico y la formación del profesorado en la enseñanza de la Historia. Perspectivas actuales y futuras. Facultad de Ciencias y Educación–Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Navarro Roldán (2020). Aprender historia y construir identidad en la escuela. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja (Colombia) y en la Universidad de los Andes, Bogotá (Colombia).
- Pacheco, Lora (2021). La Reflexión Docente: Eje para promover el cambio representacional de concepciones y prácticas en los docentes de historia.

- Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte. Colombia.
- Palencia, E. (2020). Las Prácticas Pedagógicas del Docente de Historia. Nuevas Concepciones y Competencias Didácticas en la Enseñanza de la Historia. (2ª. ed.) Bogotá: Trillas.
- Paredes, y Sarmiento (2021). Las Prácticas Pedagógicas y la Formación en Competencias en los Maestros de Historia. (3ª. ed.) Cuadernos de Didáctica: Universidad de Pamplona.
- Peña-Cuanda, María del C.; Esteban-Guitart, Moisés. (2012). Identidades, nación y frontera. construcción de objetos de estudio. Aposta, Revista en ciencias sociales, núm. 53, abril-junio, 2012, pp. 1-28. Luis Gómez Encinas ed. Móstoles, España. Disponible: <https://www.redalyc.org/pdf/4959/495950249001.pdf>
- Pineda, Y.; y Arbeláez, N. (2020). La práctica pedagógica del maestro de historia en las escuelas normales de Manizales. En: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos No 5, Vol 1. Universidad de Caldas: Manizales, Caldas.
- Porlán, Ariza, R.; Rivero García, A.; y Martín del Pozo, R. (2021). Conocimiento Profesional y Epistemología de los Profesores I: Teoría, Métodos e Instrumentos.
- Porlán, y Pozo (2021). Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje de la historia. Las concepciones de profesores y alumnos. Barcelona: Grao.
- Ramírez Suárez, Ricardo (2000), Hacia un análisis conceptual de la Identidad Fronteriza. Revista Aldea Mundo, vol. 5, núm. 9, mayo-octubre, 2000, pp. 45-53 Universidad de los Andes Táchira, Venezuela Disponible: <https://www.redalyc.org/pdf/543/5430907.pdf>
- Valero Martínez, Mario (2020), La frontera colombo-venezolana: escenario de conflictos. Nueva sociedad 289, Artículo: septiembre octubre 2020. Disponible: <https://nuso.org/articulo/la-frontera-colombo-venezolana-escenarios-de-conflictos/>
- Zuluaga, O. (2021). El maestro y el saber pedagógico en la enseñanza de la historia en Colombia. Medellín: Universidad de Antioquia

EL DOCENTE ANTE LOS DESAFÍOS DEL SIGLO XXI

Recibido 22/07/2025 Aceptado 26/09/2026

Dora Mercedes Colmenares Gómez.
<https://orcid.org/0009-0004-7343-6515>
dcolmez1960@gmail.com

Doctorado en Pedagogía. Universidad de los Andes

Resumen

El docente en el siglo XXI enfrenta desafíos significativos debido a la evolución tecnológica, los cambios pedagógicos y las transformaciones sociales. La educación es un proceso en constante evolución, y con la llegada del siglo XXI, los desafíos que se presentan en la formación docente son cada vez más complejos y variados. La formación de los docentes es fundamental para garantizar una educación de calidad y adaptada a las nuevas necesidades de la sociedad actual. En este artículo hablaremos de algunos de los principales desafíos que deben afrontar los docentes del siglo XXI en su formación y preparación para la enseñanza. La inteligencia artificial ha redefinido la educación al facilitar la personalización del aprendizaje y la gestión académica, aunque plantea dilemas éticos sobre privacidad y equidad. Paralelamente, el aprendizaje adaptativo ha mejorado la motivación y el rendimiento de los estudiantes al ajustar el contenido según sus necesidades. La enseñanza híbrida, que combina la educación presencial con entornos digitales, ofrece mayor flexibilidad, pero exige una capacitación continua de los docentes para garantizar su eficacia. Ante este panorama, es imprescindible que los maestros participen en programas de formación permanente que les permitan desarrollar las competencias necesarias para una enseñanza innovadora y de calidad.

Palabras clave: desafíos, docente, enseñanza híbrida, inteligencia artificial.

ABSTRACT

Teacher in the 21st century faces significant challenges due to technological evolution, pedagogical changes, and social transformations. Education is a constantly evolving process, and with the arrival of the 21st century, the challenges that arise in teacher training are becoming increasingly complex and varied. The training of teachers is fundamental to ensuring a quality education tailored to the new needs of today's society. In this article, we will discuss some of the main challenges that 21st-century teachers must face in their training and preparation for teaching. Artificial intelligence has redefined education by facilitating the personalization of learning and academic management, although it raises ethical dilemmas regarding privacy and equity. Meanwhile, adaptive learning has improved student motivation and performance by adjusting content according to their needs. Hybrid teaching, which combines face-to-face education with digital environments, offers greater flexibility but requires ongoing training for teachers to ensure its effectiveness. In this context, it is essential for teachers to participate in continuous training programs that allow them to develop the necessary skills for innovative and quality teaching.

Keywords: challenges, teacher, hybrid teaching, artificial intelligence.

INTRODUCCION

La educación es un proceso en constante evolución, y con la llegada del siglo XXI, los desafíos que se presentan en la práctica pedagógica y didáctica del docente son cada vez más complejos y variados. En este sentido, la formación para dicha práctica es fundamental para garantizar una educación de calidad y adaptada a las nuevas necesidades de la sociedad actual.

Para nadie ha de extrañar, que la llegada del siglo XXI haya traído consigo una serie de transformaciones tecnológicas, sociales y pedagógicas redefiniendo el rol del docente. El desarrollo de nuevas estrategias a ser aplicadas en el contexto educativo, tales como el uso de la inteligencia artificial, el aprendizaje personalizado y la enseñanza híbrida, han emergido como elementos clave en la educación contemporánea, exigiendo de los maestros nuevas competencias para garantizar una enseñanza efectiva y adaptada a las exigentes condiciones actuales. En este artículo hablaremos de algunos de los principales desafíos que en su accionar para la enseñanza deben afrontar los docentes del siglo XXI.

LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA EDUCACIÓN

La inteligencia artificial (IA) ha revolucionado la educación al permitir la automatización de procesos, la personalización del aprendizaje y la optimización de la gestión educativa. Según Eras Guaman et al. (2024), la IA facilita la adaptación del contenido educativo a las necesidades individuales de los estudiantes, mejorando la planificación y gestión académica. No obstante, su implementación plantea desafíos éticos y técnicos, como la privacidad de los datos y la equidad en el acceso a tecnologías.

Con función a lo anterior, el uso de la IA en el campo educativo, de manera, formal, sistemática y organizada se ha retrasado; ya que la IA es vista por los docentes con cierto recelo por cuanto simplifica el aprendizaje de manera tal que el estudiante limita su producción a la información que pueda otorgarle la IA, sin ahondar en la veracidad de la misma. Sin embargo, si se utiliza la IA como una herramienta que permita explorar diferentes áreas, ramas del conocimiento

podría ser una nueva forma de integrar los constructos académicos y de enriquecer el trabajo pedagógico y didáctico. Según Molina, et al. (2024), la inclusión de la IA en la educación ya está en marcha, y requiere una adaptación proactiva para garantizar que mejora el itinerario educativo de todos los estudiantes así como también los sistemas de forma equitativa. En este sentido como lo infieren Molina, et. al, (2024) “Prohibir o ignorar la IA no es posible ni aconsejable”(p. 26)

Dicha adaptación es de vital importancia porque indefectiblemente se percibe como una herramienta a ser comúnmente utilizada en el futuro inmediato, a la par de lograr cambios en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las generaciones futuras y las que actualmente se desarrollan.

APRENDIZAJE PERSONALIZADO: UNA NECESIDAD EMERGENTE

El aprendizaje personalizado se ha convertido en una estrategia fundamental para atender la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes. Las plataformas de aprendizaje adaptativo y los sistemas de tutoría inteligente permiten ajustar el contenido en tiempo real, proporcionando experiencias educativas más eficaces. La personalización del aprendizaje no solo mejora la motivación y el compromiso de los estudiantes, sino que también optimiza los resultados académicos.

Por consiguiente, para OEI-UNESCO (2017), el aprendizaje personalizado consiste en “prestar especial atención a los conocimientos previos, las necesidades, las capacidades y las percepciones de los estudiantes durante los procesos de enseñanza y aprendizaje” (p. 5). Se trata, por lo tanto, de una formación centrada en el alumno; siendo esta una forma de reconocer que la labor del docente no debe limitarse a transmitir contenidos, sino que deben trabajar muy de cerca con sus alumnos para asegurar su comprensión de los contenidos y avanzar a la siguiente etapa del proceso de aprendizaje (OEI-UNESCO, 2017).

Además, el aprendizaje personalizado es una manera de entender que la educación requiere de estrategias y que su enfoque es mucho más complejo que en esas clases largas en las que

hay poca interacción entre los estudiantes y el docente o entre el estudiante y sus pares, o el enfoque del texto, donde el docente copia los ejercicios de un libro de texto o los hace leer un libro durante la clase. Por ello, el aprendizaje personalizado es un poderoso argumento a favor de asignar a los estudiantes un papel protagónico en su proceso de aprendizaje para que estos incorporen dicho proceso en sus vidas de forma permanente.

LA ENSEÑANZA HÍBRIDA COMO MODELO EDUCATIVO

El complejizar los procesos de adquisición de conocimientos son una oportunidad y una fortaleza, para el desarrollo de la humanidad. Para ello, se requiere de nuevas estrategias tanto pedagógicas como didácticas, así como de innovar en el ámbito educativo y por ende en la práctica pedagógica. Ejemplo de ello, la educación híbrida resultado de las estrategias implementadas a partir de la pandemia por Covid-19 y que hoy en día se presenta como una posibilidad más de innovación en el ámbito educativo.

En este sentido, la enseñanza híbrida combina la educación presencial con recursos digitales, ofreciendo mayor flexibilidad y accesibilidad. España Lastra (2025) destaca que la integración de aulas híbridas ha permitido fortalecer las competencias docentes y mejorar la interacción entre estudiantes y profesores. Sin embargo, la implementación de este modelo requiere una capacitación constante de los docentes para garantizar su efectividad.

Entre las ventajas que tiene la implementación de la enseñanza híbrida como metodología innovadora es que hace posible que el docente utilice plataformas que permitan que el estudiante sea creativo, independiente, investigue, desarrolle destrezas para el trabajo colaborativo dentro y fuera del aula (Hidalgo, et al., 2023). El desempeño docente debe estar encaminado a posibilitar estas habilidades y destrezas en los estudiantes que a primera vista podrían percibirse como futuristas, y que en realidad no lo son, al menos para el caso venezolano no deberían serlo.

MÉTODO

El análisis de este estudio se efectuó desde la perspectiva del enfoque documental, fundamentado en la exploración, compilación,

evaluación, selección y revisión de los principales puntos de referencia vinculados al objeto de investigación; en este caso, el docente ante los desafíos del siglo XXI. Para llevar a cabo el proceso mencionado, se adoptó el método de análisis de contenido, el cual busca reunir, valorar y resumir los elementos esenciales de los documentos relevantes sobre el tema de estudio (Bardin, 2002).

La población de estudio estuvo representada por artículos y otros escritos sobre la formación y práctica del docente y lo relacionado con estrategias innovadoras y herramientas digitales que actualmente pueden ser utilizadas por estos en el proceso de enseñanza y el aprendizaje desde 2020 hasta el año 2025. El análisis de los diferentes aportes teóricos sobre la formación y práctica docente y cuyas fuentes y autores consultados sobre el tema, se seleccionaron a partir de sus consideraciones sobre la importancia de la formación permanente y continua en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, la práctica pedagógica; así como de los vínculos que esta pueda tener con las nuevas tecnologías y herramientas digitales que coadyuvan su accionar en los ambientes de aprendizaje.

De igual forma, infieren que entre la formación docente y el proceso de enseñanza y aprendizaje de este, existe una íntima relación con función a los resultados que se obtienen desde el desarrollo de estrategias innovadoras y el uso de herramientas digitales. Para el estudio fue de utilidad el empleo del análisis de contenido como método empírico.

RESULTADOS

Tal y como se expresó en el método se hizo una selección de algunos textos y artículos para analizar, explorar, formar e informar la actual posición del docente ante los desafíos del siglo XXI, con lo cual se hacen las siguientes aportes teóricos:

EL DOCENTE Y EL USO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL (IA)

La vertiginosa realidad, tanto la real como la virtual, ha devenido en los últimos cinco años con una gran tragedia la COVID-19, así como también la ocurrencia de grandes y múltiples avances tecnológicos. Estos han venido evolucionando de año en año, pero se evidencian más en la actualidad para el uso

educativo después de la pandemia; que es cuando la tecnología tiene un verdadero impacto en la forma en que el docente asume la enseñanza tomándolo de sorpresa. Sin embargo, la tecnofobia de algunos docentes o del analfabetismo tecnológico de otros, puede ser superada con función de los recursos que hoy en día existen para superar esta brecha. En este sentido, la pandemia convirtió en una oportunidad y una fortaleza el uso de los recursos tecnológicos como herramientas útiles para el desarrollo de la enseñanza.

Al respecto Molina, et al. (2024) informan que

Los estudiantes se benefician de los sistemas de tutoría basados en IA que se adaptan a sus necesidades individuales y brindan retroalimentación en tiempo real (...) destacando la necesidad de que los educadores adapten las estrategias de evaluación, fomenten la alfabetización en IA y guíen a los estudiantes en el uso responsable de estas tecnologías (p. 6).

Consecuentemente, en la actualidad ya son varios los países que se suman al uso de la IA, cuyo propósito es lograr en las generaciones de estudiantes actuales, la implementación de las IA como materia obligatoria de enseñanza. Ejemplo de ello, en China, tal como lo reseña la Web del Maestro CMF (2025), se ha propuesto de manera oficial el uso de la IA en todas las escuelas desde el nivel primario. Esta reforma ya declarada oficial por el Ministerio de Educación, comenzará a implementarse a partir del 1 de septiembre de 2025 y alcanzará incluso a niños de tan solo seis años.

En este sentido, son evidencias de que los avances tecnológicos no pueden estar de manera aislada del hecho educativo. Por lo tanto, la formación del docente en el tema de las tecnologías y herramientas digitales es obligatoria, ya que esto le permitirá una mejora sustancial en su práctica pedagógica o accionar en los ambientes de aprendizaje. Por ello, la determinación de los docentes, así como la voluntad política de los Estados, adquieren vital importancia a la hora de desarrollar las estrategias necesarias en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sobre todo con estudiantes nativos digitales. Asimismo, como lo expresan Molina et al. (2024):

(...) aprovechar el potencial de la IA requiere abordar desafíos clave con un

optimismo cauteloso. Primero, cerrar la brecha digital y garantizar un acceso equitativo a la infraestructura y las habilidades digitales es crucial para una adopción inclusiva de la IA. En segundo lugar, desarrollar marcos de gobierno ético y fomentar la fluidez de la IA a nivel organizacional son esenciales para una integración responsable de la IA. (p. 7)

Con respecto de la variedad de productos de IA, actualmente se encuentran en la internet, productos que se erigen como herramientas prácticas por excelencia, tales como:

1.ChatGPT: un producto de OpenAI, se erige como un chatbot de inteligencia artificial que va más allá de simplemente responder preguntas. Este asistente virtual se destaca en la asistencia a estudiantes con sus tareas, proporcionando una ayuda valiosa en la comprensión de conceptos y creación de contenido personalizado. Su versatilidad lo convierte en una herramienta práctica para los profesores que buscan personalizar su enseñanza y brindar un apoyo adicional a sus alumnos (Profe Ramón, 2023).

2. Gamma: es una plataforma de aprendizaje automático que se utiliza para crear chatbots personalizados para la educación. Se puede utilizar para crear chatbots que puedan ayudar a estudiantes con una variedad de tareas, como la preparación para exámenes, la resolución de problemas y comprensión de conceptos. Tiene una función que permite a los profesores crear presentaciones, para sus clases. La función les permite a estos, crear presentaciones rápida y fácilmente, sin necesidad de tener conocimientos de diseño de presentaciones.

3. Leonardo: es un asistente virtual de inteligencia artificial desarrollado por Google. Tiene una función que permite a los profesores crear imágenes rápida y fácilmente, sin necesidad de saber de diseño gráfico (Fazt Code, 2023)

Como se puede observar estas son algunas de las herramientas de avanzada que sirven tanto para la formación del docente, como para simplificar el proceso de enseñanza aprendizaje, hacerlo práctico, más ameno, didáctico y pedagógico posible. Todas estas herramientas forman parte de los recursos didácticos, pedagógicos y educativos en general, con los cuales el docente debe

familiarizarse, formarse e ingresar al mundo de la IA y las TIC. Con función a lo anterior, Fernández (2024) plantea la importancia que tiene la IA en el desarrollo de la práctica docente, del uso consciente y ético de esta, para el uso responsable de la tecnología.

LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN, LA ENSEÑANZA HÍBRIDA Y SU APLICABILIDAD EN EL ACCIONAR DOCENTE.

Las tecnologías de información y comunicación, permiten que haya una investigación digital en la red. En los diferentes navegadores, se encuentran posibilidades de desarrollo potencial en el campo de la enseñanza y de la educación en general. Ejemplo de ello, la posibilidad de crear canales educativos tanto en WhatsApp, como en Telegram, Facebook, YouTube e Instagram, redes sociales por todos conocidas y usadas por un gran porcentaje de la población. En el sentido, de que estas redes son ideales para planificar y desarrollar clases, grabar audios, compartir libros en PDF y videos educativos, así como interactuar con los estudiantes en clases programadas, dándole curso a la enseñanza híbrida (Freddcosmos, 2023).

Con función a lo anterior, tanto los docentes como los estudiantes pueden recurrir a la plataforma Google, la cual tiene infinidad de herramientas digitales como su correo Gmail, que también ofrece una serie de apps desde la cual se pueden elaborar diversos instrumentos pedagógicos digitales. Todos son pertinentes para desarrollar la enseñanza híbrida, entre los cuales se mencionan desde la creación de blogs educativos, el Classroom para planificar clases de aula invertida, hasta formularios para encuestas y evaluaciones a distancia o presenciales dependiendo de la funcionalidad o destino práctico con el que desee operar el docente (Momentos de Tecnología, 2023)

Otras como Libros, Drivers o Bloggers están disponibles para su uso para profesores, donde ellos pueden guardar libros; lo que permite personalizar una biblioteca digital y asignar actividades como hacer o entregar asignaciones. Su uso y manejo es muy sencillo. Fundamentalmente, los dispositivos o herramientas que se encuentran no solo en Google sino en otros navegadores, permiten el uso de las tecnologías y herramientas digitales en línea; sin embargo, es importante acotar que

en el uso de estas tecnologías y herramientas, así como también en el uso de la IA, se debe fomentar la ética y el uso correcto en los estudiantes.(Momentos de Tecnología, 2023)

LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL COMO COADYUVANTE EN LA APLICABILIDAD DEL APRENDIZAJE PERSONALIZADO Y LA ENSEÑANZA HÍBRIDA.

En el actual contexto educativo, el abordaje de la Inteligencia Artificial debe hacerse desde una mirada crítica. Por lo tanto, se debe incorporar un enfoque de responsabilidad en su aplicación y respaldando su uso con una legislación que lo supervise y regule (Fernández, 2024), dada la importancia de un abordaje cuidadoso y ético al aprovechar las innovaciones de la IA en el contexto educativo actual. En ese sentido, la UNESCO, (2019) presenta el Consenso de Beijing, relacionado con las regulaciones de la Inteligencia Artificial, allí

Se destaca la importancia de la integración de la Inteligencia Artificial (IA) en la educación y se proponen directrices fundamentales para su implementación. Se enfoca en diversos aspectos, desde la introducción de nuevos modelos de educación facilitados por la IA hasta el apoyo a los docentes en sus responsabilidades educativas (p. 8).

Asimismo, Fernández (2024), expone que la investigación en el ámbito de la Inteligencia Artificial (IA) aplicada a la educación es esencial, pues permite optimizar su potencial positivo y mitigar los posibles riesgos y desafíos asociados. En este contexto, es prioritaria la adaptación de los métodos de enseñanza y la formación de los educadores, para aprovechar al máximo las herramientas que ofrece la IA. De esta manera, la investigación en IA contribuye a comprender mejor las implicaciones de uso en la educación, y también porque facilita “la implementación de medidas prácticas que garanticen un uso efectivo y ético en los entornos educativos” (Fernández, 2024, p. 9).

La educación híbrida se justifica como una respuesta innovadora y flexible a las demandas educativas actuales, especialmente en la era post-pandemia. Este modelo combina la enseñanza presencial y en línea, permitiendo

adaptarse a diversas circunstancias y necesidades estudiantiles. Facilita el acceso a recursos educativos variados y personaliza el aprendizaje, fomentando habilidades digitales esenciales en el siglo XXI. Además, garantiza la continuidad educativa frente a interrupciones, asegurando que el proceso de enseñanza aprendizaje no se detenga. Al integrar tecnología y pedagogía tradicional, la educación híbrida enriquece la experiencia educativa y prepara a los estudiantes para un mundo cada vez más digitalizado.

Aun cuando los sistemas adaptativos automatizan tareas operativas y personalizan aspectos del aprendizaje, los docentes siguen siendo el eje central del proceso educativo. El docente diseña la clase, garantiza el cumplimiento del currículo oficial y, sobre todo, aporta a la experiencia formativa. Su labor como ya es sabido, no debe limitarse a “transmitir contenidos estandarizados, sino que tomando en cuenta las tecnologías de última generación, integra herramientas IA multimodales para equilibrar las exigencias de un programa predeterminado y las necesidades individuales de su estudiantado” (Rebolledo y Gisbert, 2025, párr,20). En este sentido, las tareas básicas del profesorado, no cambian; su aporte como siempre es el diseño, desarrollo y evaluación de los procesos de formación, lo que si han cambiado mucho son las estrategias y las herramientas que utiliza, o puede utilizar, para hacerlo posible.

Con función a esto, la integración de IA en modelos híbridos no desplaza al docente. Sin embargo, este debe tener la preparación necesaria para ser un buen diseñador y facilitador del proceso de enseñanza y aprendizaje integrando los escenarios y las herramientas tanto analógicas como digitales. “Al mismo tiempo, debe tener la capacidad de asumir los cambios tecnológicos y la velocidad de éstos sin perder la conexión humana” (Rebolledo y Gisbert, 2025, párr,24).

También, la IA al permitir la personalización del proceso de aprendizaje, adaptándose a las necesidades y características específicas e individuales de los estudiantes, está cambiando la educación. En este sentido, Ruiz, E. y Ruiz, D. (2023) explican que

La IA facilita el diseño y creación de contenidos y recursos adaptativos, el análisis de datos del proceso de

aprendizaje y la tutoría personalizada, mejorando la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes. En el contexto de la educación, la IA ofrece ventajas diversas para poder personalizar el aprendizaje de los estudiantes, sin embargo, también enfrenta desafíos como la falta de interacción y la desmotivación, lo que destaca la necesidad de implementar soluciones que garanticen una educación equitativa y de calidad (párr.1).

En síntesis, la inteligencia artificial (IA) es una tecnología emergente que tiene un gran impacto en la enseñanza híbrida y ofreciendo soluciones que permiten personalizar el aprendizaje de los estudiantes, y atendiendo a sus necesidades específicas. Esta tecnología tiene ventajas para la educación en general, y como se comentó anteriormente, para la enseñanza híbrida y para la aplicabilidad del aprendizaje personalizado, facilitando a la vez el seguimiento, la evaluación, el fomento de la colaboración y el desarrollo de competencias.

A MODO DE CONCLUSIÓN

La práctica pedagógica del docente en el siglo XXI debe adaptarse a los cambios tecnológicos y pedagógicos para garantizar una educación de calidad. La inteligencia artificial, el aprendizaje personalizado y la enseñanza híbrida representan oportunidades y desafíos que requieren una actualización continua de los maestros. Es fundamental que las instituciones educativas promuevan programas de formación que integren estas innovaciones, asegurando que los docentes estén preparados para enfrentar los retos del futuro.

El uso de las nuevas tecnologías en la educación, se constituye en un sin sentido si no se sustituye el enfoque educativo tradicional a uno innovador, que tome en cuenta las particularidades de aprendizaje de los estudiantes. En resumidas cuentas, la verdadera transformación educativa está en el reconocimiento de que los enfoques pedagógicos deben evolucionar con función a empoderar a los estudiantes en su devenir educativo.

Por lo tanto, representan una oportunidad insuperable de transformar el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, en el presente artículo, se ha explorado como las

metodologías pedagógicas innovadoras promueven y fomentan la participación activa y el aprendizaje colaborativo entre los estudiantes, a partir del uso y aplicación de las tecnologías de la información y comunicación, las herramientas digitales y las innovaciones educativas por parte del docente.

Queda la reflexión, acerca de la imperiosa necesidad de adecuar los actuales estándares educativos a las necesidades presentes en las nuevas generaciones, la motivación hacia lo educativo, el innovar la práctica pedagógica con todas y cada una de las herramientas que actualmente se ofrecen a través de la internet. La idea es tomar conciencia, que como educadores, la formación continua y actualizada debe ser el norte a seguir, de manera que se pueda alcanzar una educación de calidad propiamente dicha, no las clases repetitivas, aburridas y sin sentido que día a día deben presenciar nuestros niños, niñas y adolescentes

Es imperativo superar la brecha digital y generacional, porque es verdad que muchos profesores son migrantes digitales. No cabe la expresión “loro viejo no aprende hablar” ya que, aunque en su momento no se haya visto en la universidad nada sobre IA o sobre las TIC, no podemos privarnos de usar y enseñar partiendo de las mismas.

Por otra parte, se hace necesario incentivar el uso de las TIC y la IA de manera racional, eficiente y consciente, esto solo se puede lograr a partir de la educación formal, escolarizada. Porque el modelo educativo que tenemos en la actualidad no forma ni a los docentes ni a los estudiantes en este asunto que es de imperiosa importancia en el siglo XXI. Si bien es cierto que hay posibilidades de conexión y conectividad en nuestro país, no es menos cierto que carece nuestro sistema educativo actual de programas tendentes a formar tanto a docentes como a estudiantes.

Finalmente se hace necesario recomendar, que mientras se actualiza el currículo de sistema educativo, es obligatoria la autoformación y el desarrollo de plataformas tendentes al uso de la IA y las TIC, puesto que son herramientas de carácter obligatorio en estos tiempos en que los cambios tecnológicos van algunas décadas por delante de los cambios en nuestro sistema educativo, no hay marcha atrás en este sentido

y menos excusa que valga como ha quedado demostrado en el presente artículo.

REFERENCIAS

- Bardin, L. (2002). El análisis de contenido. AKAL Ediciones. Traducción de César Suárez.
- España Lastra, M. E. (2025). Formación Docente para la Educación Híbrida: Estrategias Innovadoras para la Integración de Aulas Digitales en el Siglo XXI. Polo del Conocimiento. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/8909/0>
- Eras Guaman, Y. E., et al. (2024). Innovación educativa mediante inteligencia artificial en la enseñanza del siglo XXI. Una revisión sistemática. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9709750>
- Fernández, M. (2024). Docencia en la era de la inteligencia artificial: Enfoques Prácticos para Docentes. Universidad de Burgos. Vicerrectorado de Docencia y Enseñanza Digital. Centro de Enseñanza Virtual. (UBUCEV). <https://riubu.ubu.es/handle/10259/8868>
- Hidalgo, M., Zambrano, A., & Ayala, R. (2023). Potenciando la educación híbrida: métodos estratégicos y herramientas en línea. Polo del Conocimiento, 8(11). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9252214>
- Molina Ezequiel y otros (2024) Revolución de la IA en la Educación. Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento / Banco Mundial. Washintong. www.worldbank.org.
- OEI-UNESCO (2023). Aprendizaje Personalizado. Herramientas de Formación para el Desarrollo Curricular. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000250057_spa
- Rebolledo, R. y Gisbert, M. [2025, abr. 10]. IA y aprendizaje híbrido: ¿cómo la IA personaliza el aprendizaje en modelos mixtos de enseñanza presencial y

- virtual? Revista espiral. Bitácora Odite. Universitat Rovira i Virgili. <https://ciberespiral.org/es/ia-y-aprendizaje-hibrido-como-la-ia-personaliza-el-aprendizaje-en-modelos-mixtos-de-ensenanza-presencial-y-virtual/>
- Ruiz, E. y Ruiz, D. [2023, oct. 8]. La inteligencia artificial en la personalización de la educación a distancia. Gaceta Universidad Abierta y a Distancia de México. <https://gaceta.unadmexico.mx/historico-anual/99-2023/julio-septiembre-2023/tecnologias/209-la-inteligencia-artificial-en-la-personalizacion-de-la-educacion-a-distancia>
- Fazt Code [2023, dic. 22]. Tutorial para el uso de Leonardo: Leonardo AI - Genera Imágenes con inteligencia Artificial desde tus aplicaciones. https://www.youtube.com/watch?v=8L_JAPbAoMw
- Freddcosmos [2023, may. 20]. Tutorial para el uso de Gamma: Presentaciones con inteligencia artificial "gamma.ai", super fácil. https://www.youtube.com/watch?v=w_yn_ic1SF_Y
- Momentos de Tecnología [2018, sept. 16]. Tutorial para el uso de distintas plataformas de Google: Google Classroom G Suite for education Primeros Pasos | Parte 1 de 4. <https://www.youtube.com/watch?v=9ZPxWcho18I>
- Profe Ramón [2023, feb. 21]. Tutorial para el uso de ChatGGPT: ChatGPT como asistente docente. <https://www.youtube.com/watch?v=rUrBxyakHQI>
- Web del Maestro CMF (2025). En China las clases de Inteligencia Artificial serán obligatorias. <https://webdelmaestrocmf.com/portal/en-china-las-clases-de-inteligencia-artificial-seran-obligatorias-en-las-escuelas/>

CONOCIMIENTO NEUROCIENTÍFICO DEL APRENDIZAJE. UN NUEVO CAMPO DEL SABER PARA LA EDUCACIÓN.

Recibido 23/07/2025 Aceptado 24/09/2025

Gusmary del Carmen Méndez Chacón
<https://orcid.org/0000-0001-7342-2560>
Universidad de Los Andes - Núcleo Universitario Dr. Pedro Rincón Gutiérrez
gusmarycm@gmail.com

Deysy Carolina Ramírez Conde
<https://orcid.org/0001-0003-2088-167X>
Universidad de Los Andes - Núcleo Universitario Dr. Pedro Rincón Gutiérrez
Carolinarc126@gmail.com

Resumen

El estudio del cerebro ha sido desafiante y complejo. Sin embargo, las Neurociencias apoyadas en hallazgos biológicos y psicológicos, se han abocado al estudio de este órgano. La educación, gracias a la influencia de la Psicología, Sociología y la Didáctica, ha asumido el aprendizaje como el proceso central del hecho formativo. Por otra parte, desde las Neurociencias se vislumbra el aprendizaje como el insumo y el producto de la construcción de la conducta humana, un saber contemporáneo que impacta directamente a la educación. De allí el interés que la educación tiene por comprenderlo bajo los fundamentos de Teoría Neurocientífica. El acercamiento a esta realidad promovió un trabajo de revisión teórica, para lograr una construcción conceptual apoyada en ambos campos científicos que permita identificar qué debe saber el docente para resignificar el aprendizaje en el hecho educativo

Palabras clave: Aprendizaje; Educación; Neurociencias.

ABSTRACT

The study of the brain has been challenging and complex. However, neuroscience, supported by biological and psychological findings, has devoted itself to the study of this organ. Education, thanks to the influence of psychology, sociology, and teaching, has embraced learning as the central process of formative learning. Furthermore, neuroscience views learning as both the input and output of human behavior, a contemporary body of knowledge that directly impacts education. Hence, education's interest in understanding it based on the foundations of neuroscientific theory. This approach to this reality promoted a theoretical review to achieve a conceptual construction supported by both scientific fields that allows us to identify what teachers must know to redefine learning in education.

Keywords: Learning; Education; Neuroscience.

UN NUEVO CAMPO DEL SABER PARA LA EDUCACIÓN

Llevar a cabo una investigación académica sobre el conocimiento del cerebro durante el proceso de aprendizaje, debe partir de referencias explícitas, esto conlleva a la profundización de contenidos y evidencias para estudiar notablemente cualquier trabajo innovador sobre el mismo. Actualmente, es numerosa la literatura que recoge y describe los distintos aportes de las ciencias para comprender el aprendizaje, basta con hacer lecturas, análisis en profundidad y abordar líneas de investigación que se han tejido con el propósito de conocer este tema. Por consiguiente, la presente revisión teórica tiene por objetivo determinar los conocimientos que deben tener los docentes acerca de los aportes de las Neurociencias a la educación, aportes que van a incidir directamente en la comprensión del proceso de aprendizaje.

Desde los fundamentos de la educación como ciencia y, las ciencias auxiliares que le aportan teorías para comprensión de este proceso, por una parte, se enfatiza que el aprendizaje es objeto y objetivo de la enseñanza y, por la otra, ha resultado uno de los fenómenos cognitivos de mayor importancia en la investigación neurocientífica, puesto que este proceso ocurre únicamente en el cerebro. En tal sentido, esta indagación teórica busca relacionar una serie de características cerebrales y el impacto que tienen en el aprendizaje (Jensen, 2010).

En función de lo planteado en los párrafos precedentes, como justificación de esta construcción teórica, Morales (2011), argumentó lo siguiente:

durante las últimas décadas, los estudios en neurociencia han tenido un avance extraordinario, revelando una serie de resultados que aportan a la educación conocimientos y fundamentos que permiten comprender el fenómeno del aprendizaje, las bases de la memoria, de las emociones y de una cantidad de funciones cognitivas necesarias en el fenómeno pedagógico (P. 66).

En efecto, cabe destacar que hoy día, al hablar de la educación y no reconocer las bases biológicas que hacen posible el aprendizaje es una situación que puede resultar inaceptable, podría asumirse como una visión incompleta y

parcial del fenómeno educativo (Díaz, López, y Bocanegra, 2023).

Ahora bien, al iniciar esta revisión teórica conducente a identificar el conocimiento que deben tener los docentes acerca de los aportes neurocientíficos a la educación, conlleva a una exploración teórica en la literatura científica disponible con hallazgo empírico para reconocer la definición que se ha tejido acerca del aprendizaje, “que no es común ni unánime en los distintos autores” (Alonso y Gallego, 2000). A continuación, se mencionan algunas concepciones del aprendizaje construidas desde las otras ciencias que han aportado a la educación para comprender este fenómeno como lo es el caso de la Psicología.

Se parte de la definición de Davis (1983), una definición completa del aprendizaje subraya la noción de “cambio relativamente permanente en la conducta como función de la práctica o la experiencia” (p. 195). En la misma línea conceptual, Díaz y Martíns (1986), ofrecen una definición más completa:

Llamamos aprendizaje a la modificación relativamente permanente en la disposición o en la capacidad del hombre, ocurrida como resultado de su actividad y que no puede atribuirse simplemente al proceso de crecimiento y maduración o a causas tales como enfermedad o mutaciones genéticas. (p. 40).

Otro concepto es trabajado por Cotton (1989), quien afirma que “el aprendizaje es un proceso de adquisición de un nuevo conocimiento y habilidad” (p. 367). Para que este proceso pueda ser calificado como aprendizaje, en lugar de una simple retención pasajera, debe implicar una retención del conocimiento o de la habilidad en cuestión que permita su manifestación en un tiempo futuro. El aprendizaje puede definirse de un modo más formal como un cambio relativamente permanente en el comportamiento o en el posible comportamiento, fruto de la experiencia.

Para Beltrán (1990), el aprendizaje es “un cambio más o menos permanente de la conducta que se produce como resultado de la práctica” (p. 139). Otra postura a considerar es la que ofrece Torre (1993), quien manifiesta que hay tres cambios que se gestaron en la década de los 80 sobre el aprendizaje, se

parafrasea a continuación: el primero se fundamenta en el paso de una orientación psicologicista del aprendizaje a su integración en una teoría de la enseñanza o del currículo. Como segundo, se justifica el paso de un paradigma predominantemente conductista a otro de orientación cognitiva. Y, como tercero, la ampliación del concepto de aprendizaje que engloba lo cognitivo, afectivo y efectivo (referido a las estrategias de actuación).

El aprendizaje también ha sido entendido a partir de premisas tales como, el aprendizaje es un producto (resultado de una experiencia o el cambio que acompaña a la práctica); es un proceso (el comportamiento cambia, perfecciona); es una función (cambio que se origina cuando el sujeto interacciona con información: materiales, actividades, experiencias, otros).

Separadas revisiones acerca del aprendizaje con énfasis en los procesos didácticos, tiene como vector adquirir informaciones y conocimientos (dimensión cognitiva), modificar actitudes, modos de comportamiento y la relación con otros (dimensión conductual); robustecer las expectativas existentes y las capacidades operativas, almacenar experiencias, extraer informaciones del ambiente donde hace vida, asimilar y hacer propias determinadas formas de influencia, etc.

Otra concepción al amparo del aprendizaje, es asumir que este proceso es la tarea del alumno (conocer los factores que inciden en los procesos de aprendizaje de los alumnos). En tal sentido cabe la interrogante ¿Cómo aprenden los alumnos? Esta pregunta es el foco de atención para valorar los aportes de las Neurociencias para comprender cómo sucede el fenómeno del aprendizaje.

Continuando con la argumentación para situar al proceso del aprendizaje como eje central de estudio en los aportes de las Neurociencias y que deben ser apropiados por la educación, se hace una revisión a los conceptos aportados por la Psicología, por considerarse uno de los soportes teóricos de mayor conexión con los propósitos de las Neurociencias. Siendo así, trae consigo tres cambios importantes en la concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje. Estos cambios son:

Primeramente, arguye que aprender en un proceso activo que ocurre dentro del alumno y

que es influido por él mismo. Los resultados del aprendizaje se ven ahora como algo que depende tanto de la información que el profesor presenta como del proceso seguido por el alumno para procesar tal información. En tal sentido, se configuran dos tipos de actividad que condicionan el proceso aprender: las estrategias de enseñanza (cómo se presenta el material en tiempo y forma determinada) y las estrategias de aprendizaje (cómo el alumno a través de su propia actividad organiza, elabora y reproduce dicho material).

Otro argumento es que, el aprendizaje es una tarea del profesor (factores de intervención de los profesores que inciden en el aprendizaje). ¿Cómo enseñar a aprender? El profesor no se asume como -el que debe enseñar-, por el contrario, pasa a ser la figura que -debe hacer posible el aprendizaje-. Los estudiosos de este enfoque como Pozo (1997) al estudiar las teorías del aprendizaje, manifiesta que este enfoque tiene repercusiones en varios niveles a conocer. Primero, es menester un lugar en los componentes teóricos de la Didáctica: temas referidos a procesos y estrategias de aprendizaje, mecanismos cognitivos y sociales del desempeño del aprendiz, dirección de los aprendizajes, etc.

Sin embargo, no es suficiente con tener un vasto conocimiento y aplicador instrumental de los contenidos del canon de estudios, sino tener dominio en las estrategias que conducen a lograr el aprendizaje, es la indeleble exigencia en la formación inicial y permanente de los docentes. En función de la exigencia mencionada, los docentes deberán hacer una distribución eficaz para buscar un balance entre la enseñanza, por un lado, de los contenidos y, por el otro, de la enseñanza directa e indirecta de estrategias para aprender.

En función de lo anteriormente presentado a la luz de los aportes de la psicología y las teorías cognitivas, el aprendizaje es, desde estas perspectivas, una tarea del docente por una doble razón: -Las estrategias que los estudiantes aplican a su aprendizaje influyen directamente sobre este- y -tales estrategias son aprendibles y mejorables a través de la actuación del docente-. Por consiguiente, se asume que la incidencia del docente para lograr aprendizaje en los alumnos se produce por las siguientes vías: por la incidencia a través del manejo de técnicas por parte del profesor y a través de la enseñanza de técnicas a los

alumnos (vía técnica) y, por los efectos de los profesores sobre el aprendizaje de los alumnos con un fuerte sentido individual (vía relacional).

El estudio del aprendizaje en el tiempo, desde el siglo pasado hasta hoy, investigadores sujetos a paradigmas y tendencias, han ofrecido diversas construcciones teóricas para explicar las diferentes formas de aprender en el hombre. Desde las investigaciones más profundas hasta las menos elaboradas y comprobadas, desde campos como la Psicología humana, la sociología, la biología, apoyados en estudios experimentales en animales hasta experiencias grupales, sigue siendo hoy día un terrero en investigación que arrojará nuevas teorías para dar explicación y sustentación para comprender el proceso del aprendizaje. Por supuesto, esta producción teórica traerá consigo la inquietud permanente para establecer cuál teoría es más válida.

Se arguye entonces que, el aprendizaje es considerado un constructo teórico que trajo como resultado el surgimiento de unas teorías del aprendizaje. A partir de estas construcciones teóricas se respaldó y explicó el proceso de aprendizaje para ser comprendido por el hecho educativo de cara a la conformación de unas didácticas cada vez más científicas y sujetas a las condiciones impuestas por la naturaleza del propio fenómeno educativo. En consecuencia, se creó una pregunta fundamental ¿Cómo se aprende?

Dentro de este orden de ideas, la literatura revisada ha ofrecido buenos intentos en clasificar teorías del aprendizaje. Esta clasificación precisa criterios y concepciones intrínsecas del aprendizaje. Dada la importancia pedagógica, se enlistan unas teorías que han significado y han demostrado alta tendencia para comprender el hecho educativo. Estas teorías son las siguientes: Teorías conductistas; Teorías cognitivistas; Teorías cognitivo-conductuales; Teoría constructivistas; Teorías holísticas o globalizadoras; Teorías basadas en las diferencias individuales.

A continuación, se ofrece un resumen construido por Pulgar (2005) acerca de las teorías de aprendizaje más destacadas y que en sus campos de acción han sido objeto de debate y análisis en la comunidad científica para la comprensión del proceso de aprendizaje:

Tabla 1. Condensación de las teorías del aprendizaje

Teoría	Descripción
Teorías Conductistas (el aprendizaje como adquisición de respuestas)	-Teoría del aprendizaje por ensayo o error (Thorndike) -Teoría del reflejo condicionado o condicionamiento clásico (Pavlov, Betcherv...) -Teoría del condicionamiento operante (Skinner)
Teorías Cognitivistas (el aprendizaje como adquisición de conocimientos)	-Teoría del procesamiento de la información (Vygotski, Shannon, Norman...) -Teoría del aprendizaje significativo (Ausubel, Novak, Hanessian...) -Teoría del aprendizaje por descubrimiento (Bruner)
Teorías Cognitivo-Conductuales (el aprendizaje como adquisición de respuestas y conocimientos)	-Teoría del aprendizaje social (aprendizaje vicario o por observación) -Teoría del aprendizaje taxonómico (Gagné)
Teorías constructivistas (el aprendizaje como construcción del conocimiento)	-Teoría del aprendizaje constructivista (Piaget) -Teoría del aprendizaje sociocultural (Vygotski)
Teorías holísticas o globalizadoras (el aprendizaje como resultado de la interacción múltiple)	-Teoría gestáltica del aprendizaje (Köhler, Koffka) -Teoría del modelo heurístico del aprendizaje escolar (Entwistle) -Teoría de los grupos de encuentro o del aprendizaje grupal (Regers, Lewin...) -Teoría de los grupos de tarea y de aprendizaje cooperativo (Aronson, Cousinet...)
Teoría basada en las diferencias individuales (el aprendizaje como resultado de las particularidades de cada individuo)	-Teorías de las inteligencias múltiples (Gardner) -Teoría de la inteligencia emocional (Goleman) -Teoría del modelamiento de la personalidad (Eysenck) -Teoría de los campos motivacionales (Kozéli) -Teoría de los enfoques del aprendizaje (Marton, Säljö) -Teoría de los estilos de aprendizaje o el aprendizaje experiencial (Kolb)

Fuente: Adaptación de Pulgar, J. (2005)

Cada una de estas teorías, desde sus bases científicas, se han dedicado a aportar al proceso formativo, los insumos y sustentaciones para comprender y dimensionar el proceso de aprendizaje para poder confeccionar y dar tratamiento a las estrategias y orientaciones acerca de cómo aprender.

Ahora bien, estas teorías de aprendizaje no han estado ajenas al análisis y consideración de las Neurociencias, por el contrario, son asumidas como bases empíricas para mejorar la comprensión el hecho educativo. Al respecto, David Bueno, en una exposición manifestó en su afán de dar explicación del fenómeno del aprendizaje a la luz de las Neurociencias que:

cada teoría de aprendizaje ha funcionado porque aprovechan la forma natural que tiene el cerebro para aprender, aprovechan los ritmos naturales o ciclos de maduración del cerebro, aprovechan lo que el mismo cerebro de forma biológica, instintiva, busca en cada etapa de la vida para continuar construyéndose. (ISEP, 2019, 13m17s)

A partir de las palabras de Bueno (2019), se puede afirmar que las teorías del aprendizaje se constituyen en la base de estudio para las Neurociencias en su afán de aportar a la educación y orientar la mejora de sus procesos, específicamente el aprendizaje.

El cerebro es el órgano donde se construye el aprendizaje. En el escenario educativo se han adoptado una serie de símiles para explicar cómo funciona el cerebro: como un sistema de ferrocarriles, con un sistema telefónico, como un sistema informático, como un computador, entre otros. Incluso, de estas desacertadas comparaciones han surgido mitos que han traído como consecuencia desvirtuar al cerebro en sí mismo, sus capacidades y funcionamiento, tanto como órgano como mente.

Entender la fisiología del cerebro cuando se aprende apoyado en los aportes de las Neurociencias ha contado con numerosas intervenciones desarrolladas con alto rigor en los últimos años. ¿Qué ocurre en el cerebro cuando se escribe un texto? cuando se resuelve una ecuación, cuando hay emociones manifiestas como la tristeza o la alegría, cuando se ama o se odia, cuando llegan los recuerdos o cuando hay olvido... ¿cuándo se aprende? De forma enfática y afirmativa sostienen las Neurociencias que el estudio del cerebro y los procesos implicados para aprender debe interesarles a los educadores pues este es el órgano del conocimiento. Parafraseando a Hilgard (1979), el cerebro que el niño lleva a la escuela no se ha desarrollado para estar aprendiendo en la escuela misma,

sino que, es un cerebro que va a sobrevivir cazando en un mundo de cambios.

La educación estudiada por las Neurociencias, centra su atención en la interacción entre el cerebro y el comportamiento de los sistemas de aprendizaje; “los alumnos piensan con todo el cerebro” (p. 27) como lo afirma Levy (1982). Sin embargo, la educación y, por ende, los docentes, mantienen centrada su actuación en concepciones mecanicistas del proceso del aprendizaje o, incluso en teorías y mitos cuestionados por las mismas Neurociencias. Se puede inferir que estas dos posibles situaciones aún permanecen en el aula debido al poco acercamiento (emergen imprecisiones o creencias como por ejemplo el aprendizaje sucede en el lóbulo izquierdo) y/o desconocimiento de los aportes y hallazgos neurocientíficos a la educación.

La necesidad de integrar el estudio del cerebro en la educación día a día crece con gran auge para dar respuesta a los problemas que surgen en la práctica escolar. Orientar investigaciones que nacen en el hecho educativo real bajo el amparo de las teorías neurocientíficas abre un abanico de posibilidades gracias al aporte de recursos para un mayor desarrollo cognitivo, efectos motivacionales, concentración de la atención, habilidades de memoria y manejo de emociones en el aula.

Para iniciar la exposición sobre el conjunto de referentes teóricos sobre la importancia del estudio del cerebro y el aprendizaje, se parte de las ideas de Salazar (2005), estas apuntan a una serie argumentos que aclaran la necesidad de conocer el funcionamiento del cerebro durante la enseñanza y el aprendizaje: Como primer punto de atención, la fisiología del cerebro y su relación con el proceso de construcción del aprendizaje deben conjugarse para ser conocidos por los docentes. Durante el proceso de aprendizaje suceden cambios y modificaciones en el Sistema Nervioso (en adelante SN), esto es posible gracias a la plasticidad del cerebro, capacidad y condición necesaria para el aprendizaje para adaptarse a nuevas situaciones.

Otro argumento que el autor señala es que el cerebro integra diversos modos de representación de la realidad. Es importante que los docentes diseñen y desarrollen estrategias tanto pedagógicas como didácticas que les ofrezcan a los estudiantes experiencias

de aprendizaje con propósitos definidos, en las que las motivaciones, la emoción, el logro de la atención, los pensamientos, la imaginación, la curiosidad y las predisposiciones se integren simultáneamente, pues estos interactúan con otros modos de adquisición y transformación de la información.

Otro de los aspectos más importantes es comprender que la fisiología humana compromete el aprendizaje. El aprendizaje puede verse seriamente comprometido por factores como la nutrición, el estrés, la amenaza, entre otros. Por ejemplo, si una persona siente una amenaza extrema, el hipotálamo y las glándulas suprarrenales se asocian para liberar adrenalina, cortisol y vasopresina, lo que condiciona un estado de alerta máximo que bloquea procesos de memoria de trabajo y de largo plazo. Tomando en cuenta esta circunstancia determinante, los docentes deben considerar de forma distinta la formulación y ejecución de la disciplina y tacto pedagógico dentro y fuera del aula.

En virtud de lo expresado, si se logra entender que cada alumno tiene una condición particular con los elementos mencionados y se interviene para superar estos factores orientados a crear las condiciones fisiológicas y bioquímicas equilibradas, resultaría el contexto idóneo para el aprendizaje, pues esto aumentaría el nivel de endorfina, dopamina, norepinefrina y los niveles de serotonina en el cerebro de los estudiantes y, por ende, se estimularía el aprendizaje. Es decir, el aprendizaje se produce como consecuencia de una serie de procesos eléctricos y químicos.

Ahora bien, los estudios llevados a cabo por Campos (2014), ofrecen una visión con rigor científico para comprender y promover la importancia de considerar los estudios, hallazgos y aportes de las Neurociencias a la educación. Los estudios y aportes de campos referidos a la educación con soporte en Neurociencias, inician haciendo una revisión al quehacer de las instituciones educativas, pues estas se configuran como el contexto de mayor influencia para el desarrollo educativo del ser humano y, por ende, del desarrollo del cerebro. Es de hacer notar esta responsabilidad puesto que los alumnos, en edad escolar pasan en estos recintos un promedio alto en cantidad de años y numerosas horas del día.

Seguidamente atiende las diferentes experiencias a las que se exponen los alumnos en el aula. Las experiencias de aula se deben promover con acciones convenidas con los sistemas biológicos del aprendizaje, esto reflejará en directo las capacidades del cerebro. Sumado a esto, es fundamental destacar el rol del docente, figura fundamental en la relación infinita entre lo teórico y lo práctico. Este rol le demanda al docente elevar su formación permanente y como resultado, sus competencias formativas orientadas a la puesta en escena de los aportes de las Neurociencias a la educación.

Toda esta información exige ser asimilada y comprendida, este cúmulo de información acerca de los hallazgos de las Neurociencias y su integración al escenario educativo demanda la atención de los agentes escolares para que conozcan y comprendan cómo aprende el cerebro, cómo procesa la información, cómo controla las emociones, los sentimientos, los estados conductuales y cómo muestra su fragilidad ante determinados estímulos y eventos de la cotidianidad. Esta comprensión se traduce en una exigencia indispensable para la innovación pedagógica y transformación de los Sistemas Educativos. Esto no quiere decir que las Neurociencias van a sustituir a la educación ni mucho menos a la Pedagogía ni a la Didáctica, estas vienen a aportar desde los elementos coincidentes, construir una base empírica para mejorar la comprensión de los procesos de desarrollo del ser humano.

Los componentes neuronales del aprendizaje

Como se expuso en los apartados anteriores, diversos investigadores han estudiado cómo se relacionan los procesos cerebrales con funciones cognitivas. En este sentido, la motivación, la emoción y la memoria, son procesos neuronales que se constituyen en requerimientos cognitivos para que se produzca aprendizaje (Kandel, Jessell y Schwartz, 2000). A continuación, se analizan las funciones de cada uno de estos requerimientos durante el aprendizaje.

Este conjunto de aportes se apoya enfáticamente en la neurofisiología del aprendizaje ya explicada anteriormente. Los elementos intervinientes en el sistema de procesamiento de la información incluyen los registros sensoriales, la memoria de corto plazo

(MCP), o memoria de trabajo (MT) y la memoria de largo plazo (MLP). Los registros sensoriales reciben información y la mantienen durante una fracción de segundo, después la información se descarta o se envía a la memoria de trabajo. La mayor parte de la información sensorial se descarta, ya que en todo momento se es bombardeado por múltiples estímulos sensoriales.

La información sensorial se procesa en las zonas de la memoria sensorial del cerebro, y aquella que se retiene el tiempo suficiente (fracciones de segundos) se transfiere a la MT. Al parecer la MT reside en múltiples partes del cerebro, pero principalmente en la corteza prefrontal del lóbulo frontal. La información de la MT se pierde en pocos segundos-minutos, a menos que se repita o se transfiera a la MLP. Para retener la información debe haber una señal neurológica que indique hacerlo, es decir, la información debe considerarse importante y necesaria.

Las principales partes del cerebro involucradas en la memoria y en el procesamiento de la información son la corteza y el lóbulo temporal medio. Al parecer el cerebro procesa y almacena recuerdos en las mismas estructuras que inicialmente perciben y procesan la información. Al mismo tiempo, las partes específicas del cerebro involucradas en la MLP varían dependiendo del tipo de información.

Ahora bien, la motivación se define como el proceso mediante el cual se incitan y mantienen las actividades dirigidas a las metas. Las acciones motivadas incluyen opciones de tareas, esfuerzo (físico y mental), perseverancia y logro. Las teorías contemporáneas describen la motivación principalmente en términos cognitivos. La autoeficacia, por ejemplo, se refiere a la percepción de las capacidades para aprender o realizar conductas a niveles designados. La autoeficacia es un constructo conductual, y como tal, es probable que tenga una representación nerviosa. Si bien aún falta investigación en esta área, se puede esperar que los constructos de autoeficacia estén representados en el cerebro como una red nerviosa que vincula el dominio de conocimiento por estudiar (por ejemplo, fracciones y lectura literaria) con la estimulación sensorial actual (Purves, Augustine, Fitzpatrick, Hall, LaMantía y White, 2007). Desde el punto de vista de las

Neurociencias cognitivas, existen al menos dos clases de equivalentes nerviosos de la motivación: las recompensas y los estados motivacionales. Las recompensas tienen una larga historia en el estudio de la motivación; son componentes clave de las teorías del condicionamiento, las cuales plantean que las conductas que son reforzadas (recompensadas) tienden a repetirse en el futuro. La motivación representa un incremento en la frecuencia, la intensidad y la duración de la conducta.

Al parecer, el cerebro cuenta con un sistema para procesar las recompensas, pero, al igual que otras funciones cerebrales, esta también es compleja. Participan diversas estructuras cerebrales, incluyendo el hipotálamo, la corteza prefrontal y la amígdala. El cerebro produce sus propias recompensas en la forma de opiáceos endógenos, los cuales causan un estado placentero natural. Este efecto sugiere que el cerebro podría estar predispuesto a experimentar y mantener resultados placenteros, de modo que la expectativa de recibir una recompensa por un mejor desempeño, activaría a esta red del placer, en la que participan neurotransmisores como la dopamina y las endorfinas (Kandel, Jessell y Schwartz, 2000; Méndez y Labrador, 2021).

Existe la probabilidad que el cerebro almacene en memoria, como parte de una red nerviosa, la expectativa de la recompensa por desempeñar una conducta. De hecho, la dopamina puede producirse por la simple expectativa del placer (anticipación de la recompensa), así como por el placer en sí mismo. La producción de dopamina se modifica cuando hay una discrepancia entre la recompensa esperada y la recompensa obtenida (por ejemplo, cuando las personas esperan una recompensa grande, pero reciben una pequeña). El sistema de dopamina puede ayudar a las personas a ajustar sus expectativas, lo cual representa un tipo de aprendizaje.

Por otro lado, se tienen los estados motivacionales. Desde la perspectiva de las Neurociencias cognitivas, son conexiones nerviosas complejas que incluyen emociones, cogniciones y conductas, y que cambian según las condiciones. Si han pasado varias horas desde que se ha comido, es probable que el estado sea de hambre. Si se siente presión por problemas, el estado podría ser de preocupación. Si las cosas van bien, quizás se experimente un estado de felicidad.

De manera similar, un estado motivacional podría incluir emociones, cogniciones y conductas dirigidas hacia el aprendizaje. Como ocurre con otros estados, un estado motivacional hacia el aprendizaje es una combinación integrada de mente, cuerpo y conducta que, en su base, está relacionado con una red de conexiones sinápticas parecida a una telaraña tridimensional. Pero al igual que otros, los estados motivacionales dirigidos al aprendizaje son fluidos, ya que cambian constantemente con base en acontecimientos internos (por ejemplo, pensamientos) y externos (como el ambiente), con los que pueden fortalecerse, debilitarse o cambiar su cualidad.

Esta naturaleza cambiante sugiere que las conexiones sinápticas subyacentes a ellos también son dinámicas, y coincide con la idea de que la motivación es un proceso más que una función estable. En este sentido, la clave para el aprendizaje en la educación es mantener la motivación dentro de un rango óptimo (Boeree, 2003; Mahmoud y Lawrence, 2004; Labrador, 2019-2020; Méndez y Labrador, 2021).

Los profesores pueden comprender de forma intuitiva la idea de los estados motivacionales. Su meta consiste en lograr que los estudiantes alcancen un estado motivacional para aprender. En cualquier momento, algunos estudiantes lo alcanzarán, pero otros estarán experimentando diferentes estados, incluyendo la apatía, tristeza, hiperactividad y distracción. Para cambiar esto, los profesores primero tendrían que identificar el estado en el que están los estudiantes y luego tratar de enfocar su atención en la tarea.

La integración de la cognición, la emoción y la conducta, planteada por las Neurociencias es importante, pues si estos componentes actúan de manera individual no conducen al aprendizaje deseable. Por ejemplo, los alumnos que creen que quieren aprender y que están emocionalmente preparados para hacerlo aprenderán muy poco si no realizan ciertas conductas. De la misma forma, una conducta motivada, pero sin un enfoque cognitivo claro en el aprendizaje, será una actividad desperdiciada. Los estudiantes que estén experimentando estrés emocional, pero desean aprender y se involucran en conductas de aprendizaje, descubren que no logran aprender al máximo, probablemente porque sus

emociones están evitando la formación de conexiones sinápticas que permitan la consolidación de un conocimiento actual (Kandel, Jessell y Schwartz, 2000; Purves, Augustine, Fitzpatrick, Hall, LaMantía y White, 2007).

La teoría de que la motivación se fundamenta en una red neuronal tridimensional y dinámica, permite explicar su relación con estados emocionales generados a partir del resultado de una conducta motivada y, a su vez, puede explicar las conductas motivadas generadas a partir de estados emocionales, así como la relación de estos estados emocionales con la consolidación de memoria. Las conexiones neuronales entre motivación y emoción parecen tener su base en vías neurales dopaminérgicas que parten del techo del mesencéfalo y van a los núcleos de la base cerebral, para iniciar conductas de logro dentro del proceso motivacional.

Si el resultado de estas conductas de logro se registra como éxito, se reactivan nuevamente las neuronas mesencefálicas dopaminérgicas, pero esta vez dirigidas a núcleos neuronales frontales que liberan endorfinas para producir placer y tranquilidad. Si se registra como fracaso, no hay reestimulación mesencefálica (dopamina) ni frontal (endorfinas) y, por tanto, no hay placer y se mantiene el estrés que activó el proceso motivacional. La relación entre motivación y los procesos de emoción y memoria, se fundamenta en que esta región del lóbulo frontal hay conexiones con estructuras del sistema límbico como la corteza del cíngulo, la amígdala y el hipocampo, capaces de iniciar procesos emocionales y de memoria, respectivamente.

Los procesos emocionales constan de tres etapas que tienen cierto nivel de superposición entre ellas, y también con la motivación. Estas etapas son la respuesta primitiva, el significado cognitivo y la experiencia consciente. La respuesta primitiva es un conjunto de cambios corporales como temblor, sudoración o palpitaciones, que ocurren de forma automática (no voluntaria, no consiente) ante la presencia de una situación relevante, ya sea positiva o negativa. Esta respuesta tiene su base neuronal en el núcleo de la amígdala cerebral, un centro que, ante la información sensorial recibida, activa respuesta mediada por el sistema nervioso autónomo y el endocrino. Ahora bien, el que una situación sea relevante para un

individuo significa que ha activado su atención, y con ella un proceso motivacional que es consciente. Hasta aquí podría decirse que motivación y emoción están activos simultáneamente a partir de un mismo insumo de información sensorial (Labrador, 2020).

En cuanto al significado cognitivo se puede considerar que la activación de la atención antes mencionada, ocurre porque la información sensorial que llega a la amígdala, también alcanza de forma simultánea la corteza cerebral, donde es codificada y analizada mediante comparación con situaciones previas similares. Lo anterior permite darle un significado inicial, que generalmente busca explicar lo que sucede con una perspectiva conveniente para el individuo, por lo que se lo considera subjetivo. Estos procesos son conscientes y ocurren en las cortezas cerebrales primaria y de asociación. En esta segunda fase del proceso emocional, el hecho de contar con un significado cognitivo de la situación, lleva a decidir qué hacer ante la misma, lo que resulta en la conducta de logro que constituye la segunda fase del proceso motivacional.

Podría entonces decirse que la segunda fase emocional (significado cognitivo) conlleva a la segunda fase motivacional (conducta de logro). Según el resultado de esta conducta, con el logro habrá placer y tranquilidad (placidez, felicidad) y sin el logro habrá estrés (ansiedad). Las conexiones desde corteza y núcleos subcorticales frontales con la corteza del cíngulo, permite reforzar el significado cognitivo subjetivo de la experiencia y generar, a partir del mismo, estados emocionales como alegría, tristeza, miedo o rabia, que constituyen un resultado parcial del proceso emocional y activan procesos de consolidación de memoria en amígdala o hipocampo, o en ambos.

Eventualmente, e independientemente de los procesos de memoria activados y que se describen más adelante, el significado cognitivo de la experiencia se evoca posteriormente y se revisa de forma más o menos objetiva, según el tema y/o la experiencia previa. Conexiones entre la amígdala y el hipocampo con los núcleos de la base y del frontal, permiten esta revisión y eventual modificación del recuerdo, en la que se despoja de todo aquello que se había supuesto y no puede comprobarse, produciendo así una experiencia emocional

consciente, que tiene un carácter más objetivo que el significado cognitivo.

En cuanto a la memoria, se ha señalado que el proceso comienza desde la recepción y codificación de la información sensorial que resulta importante para el individuo, y que por ello activa la atención (primera fase de la conducta motivada) y la respuesta primitiva (primera fase del proceso emocional). Teniendo en cuenta la superposición de los tres procesos (motivación, emoción y memoria), podemos señalar que un primer componente de memoria es la memoria de corto plazo (duración de segundos o minutos), que permite identificar esa información sensorial como relevante y asociarla a información motora (vocalización o escritura del evento, movimientos que lo representen, acciones de afrontamiento). Con lo anterior pasamos a la segunda fase de la memoria, que es la MT (minutos, horas).

Debe entenderse que, al construir memoria de trabajo mediante la asociación de información sensorial relevante con acciones de afrontamiento, también estamos pasando de la atención a la conducta de logro (primera y segunda fases de la motivación). Desde la memoria de trabajo y según la acción de afrontamiento seleccionada que permitió construirla, habrá un resultado que puede generar recompensa positiva o negativa (tercera fase de la motivación), así como significado cognitivo de la experiencia (segunda etapa de la emoción).

Mientras que la MCP y la MT se producen en las cortezas primaria y de asociación, la llegada a amígdala y/o hipocampo de MT ensambladas en una experiencia con una recompensa (motivación) y con un significado (emoción), activan procesos de plasticidad sináptica que permiten consolidar la experiencia como una MLP. A partir de la evocación de la experiencia de MLP, se producen cambios en su significado emocional (experiencia emocional consciente) y en su contenido (aprendizaje).

En resumen, la motivación, la emoción y la memoria están relacionadas de forma integral con el procesamiento cognitivo en estructuras neurales complejas. La atención es el primer paso en las rutas de conducta motivada, experiencia emocional y memoria. En la primera (conducta motivada), es consecuencia del estrés que se desencadena ante una

necesidad de equilibrio por satisfacer o la posibilidad de satisfacerla. En la segunda (experiencia emocional), permite registrar una información sensorial relevante que desencadena una respuesta corporal automática. Y, en la tercera (memoria), permite identificar la información sensorial relevante que va a constituir MT. A partir de la atención, los procesos motivacional, emocional y memorístico, se activan y evolucionan hasta la satisfacción de la necesidad pendiente, la construcción de un significado cognitivo de la experiencia y la consolidación de esa experiencia en MLP.

Se concluye que, trabajar más en la investigación neurofisiológica sobre las variables de la motivación, la emoción, la atención, las memorias y la autorregulación ayudará a reducir la brecha entre la educación y las Neurociencias (Byrnes y Fox, 1998). En virtud de ello, se plantea la necesidad de resignificar el componente cognitivo en el escenario educativo frente a las Neurociencias para lograr un proceso verificable y medible con necesidad de comprender lo neurofisiológico desde las Neurociencias, para entender el proceso neuronal que también es verificable y medible, y que puede contribuir para que el docente pueda desarrollar estrategias mucho más asertivas dentro del ámbito educativo.

REFERENCIAS

- Alonso, C. y Gallego, D. (2000). Aprendizaje y ordenador. Madrid: Dykinson.
- Bernal, C. (2010). Metodología de la investigación. Administración, economía, humanidades y ciencias sociales. 3ª edic. Bogotá: Prentice Hall.
- Byrnes, J. y Fox, N. (1998). The educational relevance of research in cognitive neuroscience. *Educational Psychology Review*, 10.
- Boeree, G. (2003). Teorías de la personalidad, de Abraham Maslow. Rafael Gautier (Traductor). Barcelona: Panamericana.
- Campos, A. (2014). Los aportes de la neurociencia a la atención y educación de la primera infancia. Publicación realizada por el Banco Mundial, la cooperación japonesa a través del proyecto de atención y cuidado a la primera infancia ADEPI, en coordinación con UNICEF. Lima: Cerebrum Ediciones.
- Cotton, J. (1989). Aprendizajes históricos de la teoría del aprendizaje. Enciclopedia internacional de la educación. Barcelona: MEC y Vicens-Vives.
- Davis, R. (1983). Diseño de sistemas de Aprendizaje. México: Trillas.
- Díaz, J. y Martíns, A. (1986). Estrategia de Enseñanza-Aprendizaje. San José: Editorial IICA.
- Díaz, A., López, R. y Bocanegra, N. (2023). Formación, autopercepción y prospectiva de neuroeducación en los docentes de nivel primaria. *Revista Unimar*, 41(1), 137-149.
- Hilgard, E. (1979). Teorías del aprendizaje. México: Trillas.
- ISEP. (1 de Julio de 2019). David Bueno. Neurociencia y educación: ¿una nueva visión de los procesos educativos? (Parte 1). [Archivo de vídeo] YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=M6atHssVQXQ>
- Jensen, E. P. (2010). Una nueva mirada a la educación basada en el cerebro. *Magisterio*. (37).
- Kandel, E., Jessell, T., y Schwartz, J. (2005). Neurociencia y conducta. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Labrador P., Rafael O. (2020). Elementos neurofisiológicos constructores de la conducta en el niño y el adolescente. Una mirada al proceso de enseñanza-aprendizaje desde la neurociencia. *Revista Acción Pedagógica*, 28 (28), 2019-2020.
- Levy, J. (1982). Children think with whole brains: myth and reality” en *Student Learning styles and brain behavior: Programs, instrumentations, Research*. Reston, Virginia: NASSP.
- Mahmoud, A. y Lawrence G. (2004). Maslow reconsidered: A review of research on the need hierarchy theory. Baruch College, The City University of New York USA.
- Méndez, Gusmary y Labrador, Rafael (2021). De las Neurociencias a la educación: un

- puente en construcción. (Entrevista).
Educere, 80 (25), enero-abril, 2021.
- Morales, M. (2011) ¿Qué significa una educación inclusiva? Aporte desde las neurociencias y la experiencia de aprendizaje mediado. *Sitientibus*, janeiro/junho, (2011) 44, 59-77. Feira de Santana.
- Pozo, J. (1997). Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid: Morata.
- Pulgar, J. (2005). Evaluación del aprendizaje en educación no formal. Madrid: Narcea.
- Purves, D. Augustine, G. Fitzpatrick, D. Hall, W. LaMantía. A. White, L. (2007). Neurociencia. Madrid: Medica Panamericana.
- Salazar, S. (2005). “El aporte de la neurociencia para la formación docente”. Actualidades investigativas en educación, 5 (1) 1-19.
<http://www.redalyc.org/pdf/447/44750102.pdf>
- Torre, I. (1993) Los COIE y la Orientación Profesional, en La orientación en el Sistema Educativo y en el Mundo Laboral. Madrid: Departamento MIDE, UNED y AEOEP.

INTEGRACIÓN DE LA TECNOLOGÍA EN LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA DEL DOCENTE.

Recibido 26/07/2025 Aceptado 30/09/2025

Linda Coromoto Uribe Carvajal
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-0537-0419>
linda.uribe@gmail.com
Universidad Nacional Experimental del Táchira

Resumen

El presente artículo comprende el análisis del efecto de la integración de la tecnología en la formación docente, partiendo del contexto actual de la educación y destacando la importancia de fortalecer las habilidades pedagógicas, competencias digitales y prácticas de metodologías innovadoras. El propósito se basa en identificar los desafíos y oportunidades que enfrentan los docentes en la adopción de recursos digitales y tecnológico-pedagógicos, como la inteligencia artificial (IA) y recursos educativos abiertos (REAs), para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Metodológicamente, esta investigación fue resultado de una revisión bibliográfica, análisis de antecedentes teóricos, comprensión de la realidad educativa y estudio de aspectos relevantes en el campo de la educación digital. Como elemento concluyente destaca que es imprescindible fortalecer la formación digital docente, superar resistencias e implementar políticas institucionales que apoyen la innovación educativa, para lograr una enseñanza de calidad en la era digital.

Palabras clave: Formación pedagógica, competencias digitales, tecnología educativa.

ABSTRACT

This article includes the analysis of the effect of technology integration in teacher training, based on the current context of education and highlighting the importance of strengthening pedagogical skills, digital competencies, and innovative methodological practices. The purpose is to identify the challenges and opportunities that teachers face in adopting digital and technological-pedagogical resources, such as artificial intelligence (AI) and open educational resources (OER), to improve teaching-learning processes. Methodologically, this research resulted from a bibliographic review, analysis of theoretical backgrounds, understanding of the educational reality, and study of relevant aspects in the field of digital education. As a concluding element, it is important to emphasize the necessity of strengthening teacher digital training, overcoming resistances, and implementing institutional policies that support educational innovation to achieve quality teaching in the digital age.

Keywords: Pedagogical training, digital competencies, educational technology.

INTRODUCCION

Vivimos en un mundo que cambia rápidamente, en este sentido, la educación se convierte en el factor clave de la preparación de las generaciones actuales y futuras para enfrentar los múltiples desafíos a los que se enfrenta la sociedad moderna. Por tanto, la formación pedagógica de los docentes es impulsora del proceso educativo. A través de esta preparación los profesores adquieren, actualizan y desarrollan conocimientos, habilidades y competencias básicas necesarias para aplicar metodologías y estrategias efectivas dentro del aula. El objetivo es fortalecer la capacidad del docente para planificar, implementar y evaluar procesos de aprendizaje que realmente impacten a sus estudiantes, promoviendo prácticas reflexivas y éticas que se ajusten a las necesidades de los alumnos y al entorno educativo en el que trabajan.

A medida que la digitalización avanza a pasos agigantados, la tecnología educativa se ha vuelto un componente clave en la formación de las personas, especialmente en la preparación de los docentes. Aquellos maestros que se sienten cómodos con las herramientas tecnológicas están mejor equipados para enfrentar los retos y aprovechar las oportunidades que la tecnología puede ofrecer en el aula. Como señala Vázquez (2021), muchos consideran que la tecnología educativa representa la tercera gran revolución industrial, caracterizada por avances en áreas como la gestión de información, comunicación, seguridad en redes, y el análisis de grandes volúmenes de datos, entre otros.

En el ámbito de la formación pedagógica, entendemos la tecnología educativa como un conjunto de recursos, herramientas y estrategias que se utilizan de manera consciente para facilitar y enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto no solo implica el uso de dispositivos y plataformas digitales, sino también la adopción de metodologías innovadoras que mejoran las competencias de los docentes y crean ambientes de aprendizaje más flexibles y significativos. En este sentido, es importante considerar lo que señala Vázquez (2021) sobre el impacto de la tecnología educativa, al respecto afirma que ésta no se mide únicamente en términos de rendimiento académico, sino en cómo afecta la experiencia de los estudiantes al

interactuar y aprender en un mundo cada vez más tecnológico.

CONTEXTO ACTUAL DE LA EDUCACIÓN

Evolución del uso de la tecnología en el aula

Hemos experimentado como el uso de la tecnología en las aulas ha evolucionado constantemente, reflejando cambios profundos en nuestra forma de enseñar y aprender. Al principio, el uso de herramientas tecnológicas se limitaba a recursos multimedia básicos, como pizarras y proyectores. Sin embargo, con el avance de la digitalización, el panorama educativo ha sufrido un cambio drástico, permitiendo una mayor interacción y participación de los estudiantes a través de plataformas digitales y dispositivos móviles. Desde principios del siglo XXI, la influencia de la tecnología en la educación se hizo aún más evidente. Según Beltrán (2006), la tecnología se ha convertido en un nuevo entorno para realizar actividades, un espacio que exige docentes capacitados y experimentados para sacar el máximo provecho.

Hoy en día, integrar la tecnología en la formación pedagógica es esencial para mejorar la práctica educativa y adaptarse a las demandas de una sociedad cada vez más digital. Como complemento la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019) indica:

Con el uso de nuevas tecnologías, los maestros asumen nuevas funciones, y se adoptan nuevas pedagogías y métodos para la formación de los docentes. La integración eficaz de las TIC en el entorno de aprendizaje dependerá de la capacidad de los educadores para estructurar el aprendizaje de forma innovadora, combinar adecuadamente la tecnología con una pedagogía, desarrollar la actividad social en el aula, y fomentar la cooperación, el aprendizaje colaborativo y el trabajo en grupo. En muchos casos, esta evolución requerirá nuevas competencias, distintas de las que ya poseen. Las competencias docentes del futuro incluirán la capacidad para idear maneras innovadoras de usar la tecnología, con el fin de mejorar el entorno de aprendizaje y propiciar la adquisición, la profundización y la

creación de conocimientos. El aprendizaje profesional de los maestros será un componente central de este mejoramiento educativo. (p. 19)

Estas ideas fortalecen el hecho de que la formación docente no debería enfocarse solo en el dominio de los contenidos académicos. Es igualmente importante fortalecer las competencias tecnológicas para que los docentes puedan crear y gestionar entornos de aprendizaje enriquecidos y flexibles. Es así como se evidencia que la capacitación en tecnologías educativas promueve la inclusión y permite adaptar el proceso de enseñanza a las diversas necesidades de los estudiantes.

Lo anteriormente expuesto vislumbra como el uso de la tecnología en el aula puede fortalecer la conexión entre la teoría y la práctica, fomentando la exploración, la colaboración y el acceso a recursos globales. Gracias a estos avances, el rol del docente ha evolucionado; ya no son solo transmisores de conocimientos, sino mediadores que orientan y apoyan el desarrollo de habilidades críticas en los estudiantes. Robles (2024) señala que las tecnologías han dejado de ser una moda pasajera para convertirse en elementos centrales en la educación actual, facilitando la comunicación y la transmisión de información. Esto demuestra que la tecnología se ha consolidado como una herramienta esencial en el ámbito educativo, cambiando la forma en que enseñamos y aprendemos, y preparando mejor a los estudiantes para enfrentar los desafíos de un mundo cada vez más digital.

Impacto de la pandemia de covid-19 en la educación

La evolución de la educación a nivel mundial tuvo un impacto significativo y notorio debido a la pandemia de COVID-19, pues este suceso dejó una huella profunda en muchos ámbitos. Con las restricciones sanitarias surgió el cierre de escuelas y las instituciones educativas se vieron forzadas a adaptarse rápidamente a nuevas formas de enseñanza. Este cambio representó una verdadera revolución hacia la educación en línea y el uso de tecnologías digitales. Según Colmenares (2023), esta crisis aceleró la incorporación de plataformas virtuales en los procesos educativos, pero la falta de preparación previa y la limitada familiaridad de muchos docentes con el entorno digital, debido a una formación

tradicional centrada en métodos convencionales, hicieron que la transición resultara beneficiosa en algunos casos, pero no en todos. Esto se debió a la ausencia de un estándar uniforme en la implementación de estas nuevas herramientas.

En este nuevo contexto, la integración de la tecnología en la formación pedagógica de los docentes se ha convertido en una estrategia clave para asegurar que la enseñanza y el aprendizaje continúen. Capacitar a los educadores en el uso de plataformas virtuales, recursos multimedia y metodologías de educación a distancia ya no es solo una opción, sino una necesidad urgente. Autores como Sangrà, Guitert-Catasús y Behar (2023) destacan que muchas instituciones de educación superior han comenzado a adoptar enfoques innovadores que transforman la manera en que se concibe el espacio y el tiempo en la enseñanza. Esta situación ha brindado oportunidades para experimentar con metodologías poco convencionales, lo que a su vez exige que el rol del profesor universitario evolucione hacia un modelo más innovador, dejando atrás los antiguos paradigmas pedagógicos para poder enfrentar la resistencia al cambio y adaptarse a los nuevos escenarios de innovación educativa.

TEORÍAS DEL APRENDIZAJE Y SU RELACIÓN CON LA TECNOLOGÍA

Las teorías del aprendizaje desempeñan un papel fundamental en cómo se integra la tecnología en la formación de los docentes. Por ejemplo, desde una perspectiva constructivista, que enfatiza el aprendizaje activo y la construcción del conocimiento, el uso de herramientas tecnológicas como plataformas virtuales y recursos multimedia fortalece la participación de los estudiantes y promueve su autonomía. Este enfoque se apoya en lo que plantea Soler (2006), quien señala que "el constructivismo sostiene que el aprendiz toma la información del mundo y construye su propia versión de ese conocimiento y lo procesa en un área concreta del saber" (p. 30). Además, las teorías cognitivistas destacan la importancia de diseñar experiencias digitales que fomenten la atención, la memoria y la resolución de problemas, aspectos esenciales en la enseñanza.

Desde la perspectiva socioconstructivista, la tecnología facilita la interacción social y el intercambio de conocimientos en espacios virtuales, lo que enriquece el aprendizaje colaborativo. En este sentido, Barragán-Sánchez y Pérez (2024) destacan que la teoría de Vygotsky resalta la importancia de las interacciones sociales y el contexto cultural en la adquisición del conocimiento. Incorporar actividades recreativas en el aula permite a los estudiantes participar, intervenir en la construcción de significados y compartir conocimientos, lo que contribuye a crear un ambiente de aprendizaje dinámico y enriquecido socialmente.

En el ámbito de la formación docente, entender y aplicar las teorías del aprendizaje es crucial para diseñar estrategias pedagógicas eficaces que aprovechen las tecnologías disponibles. Esto no solo mejora la calidad educativa, sino que también fomenta en los docentes habilidades digitales. Colmenares (2023) sostiene que el rol del profesorado en las universidades debe orientarse a desafiar los paradigmas tradicionales e incorporar nuevos enfoques que respondan a las tendencias y retos actuales. Esto implica facilitar la adopción de métodos y técnicas innovadoras, especialmente en entornos virtuales, promoviendo así un aprendizaje verdaderamente significativo que se alinee con las demandas de la sociedad moderna, garantizando una educación de calidad que refleje la realidad de la globalización mundial.

MODELOS PEDAGÓGICOS PARA LA INTEGRACIÓN TECNOLÓGICA

Los modelos pedagógicos diseñados para integrar la tecnología en la formación de docentes buscan promover un aprendizaje más activo, participativo y ajustado a las exigencias de una educación con tendencia a la virtualización. Entre los enfoques más destacados se encuentran:

El modelo tecnológico-pedagógico constructivista, que fomenta la construcción del conocimiento a través de herramientas digitales. En este sentido, Sangrà, Guitert-Catasús y Behar (2023) afirma que es fundamental avanzar hacia metodologías que permitan un uso más adecuado de la tecnología, redefiniendo así la práctica educativa en un contexto digital (p. 12).

El modelo de competencias digitales, que se centra en desarrollar habilidades para capacitar a los docentes en el diseño y gestión de entornos de aprendizaje innovadores. Robles (2024) señala que los educadores deben adquirir y perfeccionar diversas competencias digitales, no solo para entender el funcionamiento técnico de las herramientas, sino también para integrarlas de manera estratégica en sus planificaciones y metodologías pedagógicas.

El modelo de integración funcional, que busca incorporar la tecnología de manera coherente y efectiva en las prácticas pedagógicas cotidianas, favoreciendo la reflexión y la mejora continua en la enseñanza. En este sentido, Colmenares (2023) argumenta que las instituciones universitarias deben adoptar nuevos paradigmas que ofrezcan una educación de calidad que responda a las necesidades sociales, creando espacios donde la enseñanza y la tecnología, como la inteligencia artificial, se integren efectivamente, reemplazando métodos tradicionales por enfoques innovadores que se adapten a la realidad del docente virtual.

FORMACIÓN PEDAGÓGICA DEL DOCENTE

Necesidades de formación docente en el contexto tecnológico

Hablando de la formación docente, es vital que los profesores adquieran competencias y habilidades que les permitan utilizar eficazmente las herramientas digitales en su labor educativa. Peñafiel (2018) sostiene que, en la actualidad, es difícil imaginar una formación que no contemple la relación entre la educación y la tecnología. Por lo tanto, las instituciones de investigación tienen la responsabilidad de ofrecer el marco teórico y las soluciones técnicas necesarias para unir ambos aspectos, cumpliendo así con el compromiso que las universidades tienen con la sociedad.

Las necesidades de formación incluyen fortalecer las competencias digitales estratégicas, así como el conocimiento técnico y operativo de las herramientas digitales. También es fundamental capacitar a los docentes en metodologías innovadoras que se adapten al contexto digital y fomentar una reflexión crítica sobre el uso de la tecnología.

Esto implica desarrollar habilidades para diseñar y gestionar entornos de aprendizaje en plataformas digitales y estar en constante actualización frente a los avances tecnológicos. Este esfuerzo busca fortalecer el desarrollo profesional de los docentes universitarios, mejorando así la calidad de la educación superior y beneficiando tanto su desempeño como la formación integral de sus estudiantes.

Es evidente que estas necesidades van más allá de simplemente aprender a usar herramientas digitales. Los docentes deben desarrollar una visión estratégica y crítica que les permita integrar la tecnología de manera coherente y efectiva en su práctica pedagógica, contribuyendo así a un proceso formativo que prepare a los estudiantes para un mundo cada vez más digitalizado.

Competencias digitales del docente

Los antecedentes nos muestran que es crucial fortalecer las competencias digitales de los docentes para sacar el máximo provecho de las tecnologías disponibles. Redecker (2020) señala que, ante la creciente complejidad de los desafíos educativos, los docentes necesitan un conjunto de habilidades digitales más amplio y avanzado que el que tenían en el pasado. La constante presencia de dispositivos digitales y la responsabilidad de guiar a los alumnos hacia la competencia digital exigen que los educadores desarrollen y actualicen continuamente sus capacidades en este ámbito. Para ello, es necesario crear marcos, herramientas de autoevaluación y programas de capacitación que ayuden a definir y evaluar estas competencias, identificar necesidades formativas y ofrecer una preparación específica.

Por lo tanto, es esencial guiar a los docentes en el uso adecuado de las herramientas tecnológicas para potenciar su labor educativa. Esto favorece un aprendizaje más significativo y relevante en el contexto actual. Resulta crucial desarrollar programas que fortalezcan las competencias en el manejo de tecnologías, aborden el diseño de entornos de aprendizaje digital, incluyan aspectos de evaluación y retroalimentación en formatos digitales, y capaciten en la gestión de la presencia y participación en línea. Además, estar al tanto de las innovaciones pedagógicas digitales es fundamental. Estos elementos permiten que los docentes se adapten a los retos del entorno

digital y aprovechen al máximo las tecnologías para enriquecer el proceso de enseñanza.

El Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores (DigCompEdu) es una referencia importante para que los docentes desarrollen un nivel de competencia digital que les permita maximizar las capacidades innovadoras que ofrece la tecnología. Este marco abarca seis áreas que tocan diferentes aspectos de las funciones profesionales de los educadores. Es importante mencionar que las competencias pedagógicas abarcan cuatro de estas áreas, con un enfoque especial en actividades relacionadas con contenidos digitales, enseñanza y aprendizaje, evaluación y retroalimentación, así como el empoderamiento de los estudiantes (Redecker, 2020).

Estrategias de capacitación para docentes

Al implementar estrategias de capacitación para docentes, es fundamental que estas se adapten a las particularidades del contexto educativo. Deben tener en cuenta las capacidades previas de los docentes, las necesidades de los estudiantes y las metas institucionales. Muñoz et al. (2025) destacan que algunos modelos teóricos sugieren que la formación en competencias tecnológicas debe complementarse con una transformación en la visión de los docentes sobre el papel de las TIC en el proceso educativo.

En este sentido, la investigación de Vólquez y Amador (2021) se centra en comprender cómo los docentes adoptan y utilizan la tecnología en su práctica educativa, enfatizando factores como la percepción de utilidad y la facilidad de uso. Ellos argumentan que la forma en que los profesores perciben estos aspectos influye directamente en su disposición para integrar las TIC y en el desarrollo de sus competencias digitales. Esto nos lleva a concluir que es esencial diseñar estrategias de capacitación que atiendan las áreas donde los docentes enfrentan más dificultades, especialmente en las dimensiones didáctico-metodológica, cognitiva e instrumental. Asimismo, estas estrategias deben ir más allá del simple aprendizaje de habilidades técnicas, promoviendo una actualización constante que les permita adaptarse a los rápidos cambios tecnológicos y utilizar eficazmente los recursos digitales para mejorar sus prácticas pedagógicas.

En línea con lo que han planteado estos autores, las estrategias para capacitar a los docentes deben incluir diversas acciones complementarias. Esto puede incluir la implementación de cursos y talleres especializados que aborden el diseño de entornos digitales y metodologías activas, así como fomentar el aprendizaje práctico a través de experiencias, proyectos y comunidades de práctica. También es crucial contar con programas de acompañamiento pedagógico que faciliten la transferencia de conocimientos de docentes más experimentados, junto con el uso de recursos digitales y plataformas de autoformación para el aprendizaje autónomo. Finalmente, el diseño de materiales y estrategias innovadoras, en conjunto con mecanismos de evaluación y retroalimentación continua, permitirá ajustar y mejorar el desarrollo de competencias digitales. Además, es fundamental que las instituciones establezcan políticas de apoyo que incentiven la participación docente en estos procesos.

HERRAMIENTAS Y RECURSOS TECNOLÓGICOS

Las herramientas y recursos tecnológicos son fundamentales para impulsar procesos de enseñanza y aprendizaje innovadores. Peñafiel (2018) subraya que las Instituciones de Educación Superior (IES) deben liderar el camino en aspectos como innovación, calidad, inclusión y acceso a la educación, sin restricciones de tiempo ni espacio. Esto implica que deben integrar herramientas de enseñanza que motiven a los estudiantes y mejoren los resultados de aprendizaje.

Plataformas de Enseñanza Virtual

Las plataformas de enseñanza virtual, también conocidas como sistemas de gestión de aprendizaje (LMS, por sus siglas en inglés), se han convertido en el soporte tecnológico esencial para la educación en línea y mixta. Gómez y Cevallos (2019) destacan que los objetivos pedagógicos de estas aulas virtuales ofrecen un enfoque innovador que requiere un compromiso constante de adaptarse y mejorar. Cuando los docentes reciben la formación adecuada, estas herramientas pueden transformarse en estrategias pedagógicas muy efectivas.

Estas plataformas permiten a los educadores organizar y distribuir contenidos, gestionar

actividades académicas, realizar evaluaciones y hacer un seguimiento del progreso de los estudiantes en un entorno digital centralizado. Entre las más populares se encuentran Moodle, Canvas, Google Classroom y Blackboard. Estos recursos tecnológicos brindan ventajas tales como facilitar el acceso a materiales, fomentar la interacción, personalizar el proceso de aprendizaje y mejorar la gestión educativa. Sin embargo, es crucial que los docentes reciban la capacitación necesaria para aprovechar al máximo estas herramientas y, de este modo, contribuir a mejorar el rendimiento académico.

A pesar de sus beneficios, la incorporación de aulas virtuales no siempre ha ido acompañada de las estrategias y recursos necesarios para preparar adecuadamente a los docentes en el uso pedagógico de estas tecnologías. Esto ha llevado a una brecha cultural y tecnológica entre profesores y estudiantes. Además, el rol del docente en los espacios virtuales a menudo se desarrolla en condiciones que no siempre favorecen el proceso cognitivo necesario para consolidar su conocimiento y adaptarse a un mundo que está en constante cambio.

Herramientas de Comunicación y Colaboración

Las herramientas de comunicación y colaboración son esenciales para mantener una interacción efectiva entre docentes y estudiantes, especialmente en entornos digitales donde la presencia física es limitada. El rol del profesor universitario debe centrarse en romper con los paradigmas tradicionales e integrarse a nuevos modelos que impulsen tendencias y desafíos educativos, involucrando a los estudiantes en un aprendizaje activo. Esto requiere el desarrollo e implementación de métodos y estrategias innovadoras desde los entornos virtuales. El aprendizaje colaborativo, por ejemplo, combina la tecnología con la pedagogía para enriquecer el proceso formativo. Para fomentar la colaboración en estos espacios, es crucial utilizar las herramientas adecuadas que faciliten la interacción activa y significativa.

Hoy en día, existen diversas herramientas que facilitan la colaboración en línea. Plataformas de videoconferencia como Zoom, Microsoft Teams, Google Meet y Cisco WebEx permiten realizar clases en vivo, tutorías y reuniones de trabajo en equipo. Las aplicaciones de

mensajería instantánea y foros de discusión también ayudan a establecer diálogos asincrónicos, promoviendo la participación activa y permitiendo resolver dudas tanto en tiempo real como en diferido. Además, recursos como Google Drive, Microsoft 365, Padlet, Jamboard y Miro, permiten la edición colaborativa de documentos, donde los estudiantes pueden construir y modificar textos, mapas conceptuales y pizarras digitales en tiempo real, promoviendo el trabajo en equipo y una interacción dinámica. Al elegir estas herramientas, es importante considerar su facilidad de uso, accesibilidad y seguridad, así como su capacidad para integrarse con las plataformas educativas existentes.

Recursos Educativos Abiertos (REAs)

Los Recursos Educativos Abiertos (REAs) son una tendencia en crecimiento que busca ampliar el acceso a materiales de calidad en el entorno digital. Según la UNESCO (2023), estos recursos se definen como

Materiales de aprendizaje, enseñanza e investigación existentes en cualquier formato y soporte que, ya estén en el dominio público o protegidos por derechos de autor, han sido publicados con una licencia abierta que permite que terceras partes puedan acceder a ellos, reutilizarlos, reconvertirlos, adaptarlos o redistribuirlos sin costo alguno. (p. 5)

Esto significa que docentes y estudiantes tienen la oportunidad de modificar, mejorar y compartir estos materiales libremente. Ejemplos de REAs incluyen libros, cursos, videos, infografías, archivos de audio, simulaciones y mapas conceptuales. La Declaración de Dubái sobre los REAs (UNESCO, 2024) refuerza la importancia de incorporar tecnologías emergentes, como la inteligencia artificial (IA), para potenciar la creación y difusión de estos recursos en la educación. La integración de estas innovaciones fomenta la innovación pedagógica, permite personalizar el aprendizaje y facilita la colaboración internacional, ya que los recursos pueden adaptarse a diversas necesidades educativas. Plataformas como UNESCO, OER Commons, MERLOT y Khan Academy ofrecen una amplia variedad de estos recursos, promoviendo la formación continua del

profesorado y el acceso abierto a contenidos de alta calidad.

Si se espera aprovechar al máximo el potencial de los REAs, es fundamental que los docentes desarrollen competencias en la selección, evaluación y adaptación de estos recursos, creando entornos de aprendizaje más abiertos y participativos. La Declaración de Dubái también actúa como una guía complementaria, mostrando cómo integrar de manera eficaz la IA y otras tecnologías emergentes. En particular, la IA puede ser una aliada valiosa para personalizar contenidos, facilitar actualizaciones y promover la innovación en las prácticas docentes, automatizando procesos de adaptación y mejorando así la accesibilidad y pertinencia de los REAs.

En este orden de ideas, las herramientas y recursos tecnológicos son componentes esenciales en la formación pedagógica moderna del docente. Permiten implementar metodologías innovadoras, promover la interacción activa y ampliar el acceso a contenidos educativos de calidad. Para su uso efectivo, se requiere una formación continua en competencias digitales, una visión pedagógica clara y un compromiso institucional con la innovación educativa digital.

RETOS Y DESAFÍOS DE LA INTEGRACIÓN TECNOLÓGICA

Integrar la tecnología en la formación de los docentes es un proceso complejo que enfrenta varios obstáculos, los cuales requieren una planificación cuidadosa y un compromiso genuino. Uno de los mayores desafíos es la resistencia al cambio que se observa en el ámbito educativo. Muchos docentes, acostumbrados a métodos de enseñanza tradicionales, pueden mostrarse reacios a adoptar nuevas tecnologías. Esta resistencia puede surgir por varias razones: miedo a perder el control sobre el aula, falta de conocimiento sobre las herramientas digitales o simplemente la dificultad de modificar prácticas que han seguido durante años. Este tipo de resistencia puede dificultar la implementación de metodologías innovadoras y limitar las ventajas que las herramientas digitales pueden ofrecer para enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Además, la brecha digital y las desigualdades en el acceso a la tecnología son retos

significativos. No todos los docentes y estudiantes tienen acceso a los mismos recursos o conectividad, lo que crea disparidades en la participación en entornos educativos digitales. Estas diferencias dificultan que la integración tecnológica sea verdaderamente inclusiva y equitativa, poniendo en riesgo la posibilidad de ofrecer oportunidades iguales para todos. Angulo y Olmedo (2022) comentan al respecto que:

La brecha generacional de los maestros y los alumnos, los docentes indican que los alumnos ahora viven en un mundo que gira en torno a la tecnología y cada vez la brecha es más vidente, para ellos, el uso de nuevas tecnologías no requiere de una preparación, el reto está en instruir a los maestros en estas nuevas tecnologías, los jóvenes ya forman parte de estos procesos que se encuentran en continuos cambios. Esta limitación afecta la equidad en el acceso a oportunidades formativas y puede profundizar las inequidades sociales existentes, dificultando que la tecnología sea un medio inclusivo y efectivo para todos. (p.21)

Bajo esta perspectiva, la formación continua y la actualización constante de los docentes son esenciales para que puedan aprovechar al máximo las herramientas digitales y adaptarse a los rápidos cambios tecnológicos. El entorno digital avanza a pasos agigantados, lo que exige que los educadores desarrollen habilidades específicas y se mantengan en un aprendizaje constante. Sin embargo, muchos profesionales de la educación enfrentan dificultades para acceder a programas de capacitación de calidad, ya sea por limitaciones de tiempo, escasez de recursos o la falta de opciones formativas que se ajusten a sus necesidades. Esta falta de inversión en su formación digital no solo afecta su nivel de competencia, sino también su confianza para incorporar la tecnología en su práctica docente de manera efectiva.

En resumen, superar la resistencia al cambio, reducir la brecha digital y asegurar que los docentes tengan acceso a formación continua son desafíos clave para lograr una integración tecnológica efectiva y justa. Solo así podremos garantizar que todos los involucrados en la educación se beneficien de las oportunidades que brinda la innovación digital.

REFERENCIAS

- Angulo, R. y Olmedo, D. (2022). Impacto de nuevas tecnologías en Educación. *Revista Qualitas*, 23(23), 012 -021.
<https://doi.org/10.55867/qual23.02>
- Barragán-Sánchez, R. y Pérez Rodríguez, N. (2024). Enseñanza e innovación educativa en el ámbito universitario. España: Editorial Dykinson, S.L.
https://www.google.co.ve/books/edition/Ense%C3%B1anza_e_innovaci%C3%B3n_educativa_en_el/Fvj_EAAQBAJ?hl=es&gbpv=1
- Beltrán de Parr&, M. C., (2006). TECNOLOGÍA... ¿APOYO EN EL AULA? *Revista Científica General José María Córdova*, 4(4), 38-40.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476259067011>
- Colmenares Pernia, A. (2023). Rol del docente universitario en los espacios virtuales de aprendizaje desde la transcomplejidad. [Tesis doctoral]. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
<https://www.espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/703>
- Gómez Vera, K., & Cevallos, Á. (2019). El desafío de las nuevas tecnologías: el uso del aula virtual y su influencia en el rendimiento académico. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 4(3), 48-55.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=673171023004>
- Muñoz Mendoza, J. C., Cobeña López, D. D., Medina León, A., & Yánez Cando, X. O. (2025). Estrategia para el desarrollo de competencias tecnológicas en docentes de la Escuela Superior Politécnica Agropecuaria de Manabí. *Uniandes Episteme. Revista digital de Ciencia, Tecnología e Innovación*, 12(2), 209-222.

<https://doi.org/10.61154/rue.v12i2.3783>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019). Marco de competencias de los docentes en materia de TIC. Versión 3. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371024>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2023). La Recomendación de 2019 de la UNESCO sobre los Recursos Educativos Abiertos (REA). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383205_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2024). Dubai Declaration on Open Educational Resources (OER). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000392271.locale=en>

Peñafiel Aguilar, M. (2018). Aportaciones para la mejora de la educación virtual en la enseñanza de la ingeniería. [Tesis doctoral]. Universidad de Alicante.

<http://hdl.handle.net/10045/74967>

Redecker, C. (2020). Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores: DigCompEdu. (Trad. Fundación Universia y Ministerio de Educación y Formación Profesional de España). Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España (Original publicado en 2017).

<https://hdl.handle.net/11162/205287>

Robles Anaya, M. (2024). Modelo teórico-didáctico para la formación docente en competencias digitales orientado a la optimización de la calidad educativa. [Tesis doctoral]. Universidad Pedagógica Experimental Libertador <https://www.espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1681/1584>

Sangrà, A., Guitert-Catasús, M., y Behar, P. A. (2023). Competencias y metodologías innovadoras para la educación digital. RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 26(1), pp. 9-16. <https://doi.org/10.5944/ried.26.1.36081>

Soler, E. (2006). Constructivismo, innovación y enseñanza efectiva. Venezuela: Editorial Equinoccio. https://www.google.co.ve/books/editio_n/Constructivismo_innovaci%C3%B3n_y_ense%C3%B1anza/m271PqM-mswC?hl=es&gbpv=0

Vázquez Cano, E. (2021). Medios, Recursos Didácticos y Tecnología Educativa. España: UNED. https://books.google.co.ve/books?id=ImoeEAAAQBAJ&newbks=0&hl=es&redir_esc=y

Vólquez Pérez, José Antonio, & Amador Ortiz, Carlos Miguel. (2020). Competencias digitales de docentes de nivel secundario de Santo Domingo: un estudio de caso. RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 11(21), e012. Epub 09 de marzo de 2021 <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.702>

DESARROLLAR EN LOS ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA COMPETENCIAS METODOLÓGICAS Y LA CREATIVIDAD EN INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS.

Recibido 26/07/2025 Aceptado 28/09/2025

Maritza del Carmen Uribe Carvajal
<https://orcid.org/0009-0004-4773-3233>
legalcontrerasuribe2@gmail.com
Doctorado en Pedagogía, Universidad de Los Andes Venezuela

Resumen

La educación, orientada a la formación humana, enfrenta la complejidad creciente del proceso enseñanza-aprendizaje, exacerbada por el acelerado avance tecnológico. En este contexto, el presente artículo de investigación analizó la necesidad de desarrollar competencias metodológicas y de creatividad en estudiantes del Programa de Doctorado en Pedagogía de la Universidad de Los Andes, Táchira. La metodología utilizada fue documental, con un análisis interpretativo de las referencias consultadas. Los resultados principales destacaron la importancia de seleccionar métodos de investigación adecuados y la primacía de repensar el conocimiento, desaprendiendo lo obsoleto para integrar lo nuevo. Como conclusión, los docentes de esta formación doctoral deben facilitar herramientas y teorías que permitan a los estudiantes desarrollar dichas competencias para la investigación científica. Esto los impulsará a producir ideas auténticas y a desempeñar un papel transformador en la realidad y en la resolución de problemas de su entorno.

Palabras clave: competencias metodológicas, creatividad, investigación científica, formación doctoral.

ABSTRACT

This research article analyzed the need to develop methodological and creativity competencies in students of the Doctoral Program in Pedagogy at the University of Los Andes, Táchira. The methodology used was documentary, with an interpretive analysis of the consulted references. Key findings highlighted the importance of selecting appropriate research methods and the primacy of rethinking knowledge, unlearning obsolete concepts to integrate new ones. In conclusion, faculty in this doctoral program should provide tools and theories that enable students to develop these competencies for scientific research. This will empower them to produce authentic ideas and play a transformative role in solving problems in their environment.

Keywords: methodological competencies, creativity, scientific research, doctoral training.

INTRODUCCION

En la labor educativa, cuya finalidad es la formación integral de futuros profesionales, el estudiante se ciñe a cumplir con las actividades requeridas en un conjunto de unidades curriculares previstas en un plan de estudio como requisito para poder graduarse. En ello, se ha observado una problemática recurrente en la malla curricular universitaria, específicamente en la unidad curricular de metodología de investigación, pues a menudo, esta unidad no recibe la importancia ni el enfoque adecuados, lo que se traduce en una limitada inclusión de estrategias para desarrollar competencias metodológicas y despertar la curiosidad investigativa en los estudiantes. Esta situación es crucial, por cuanto se podría decir que donde haya investigación, habrá creatividad partiendo de que la investigación es un pilar para la creatividad y una exigencia académica fundamental, pues los futuros profesionales deben ser capaces de presentar y defender trabajos de investigación al final de su carrera.

Desde estas ideas, se torna que los docentes de esta área no sólo posean conocimientos acerca de metodología, sino que sean capaces de guiar a los estudiantes en la adquisición de competencias metodológicas y de creatividad para una investigación científica innovadora. La falta de entusiasmo en algunos estudiantes para investigar resalta la importancia del papel motivador del docente para orientar el proceso de elaboración de proyectos de investigación. Así que, un aspecto fundamental a desarrollar en el ámbito educativo es el pensamiento crítico, un término que ha generado confusión en su desarrollo y su evaluación (Vendrell I Morancho y Rodríguez Mantilla, 2020).

No obstante, aunque mantiene diferentes concepciones, ha sido entendido según el consenso de expertos internacionales reunidos por la American Philosophical Association (Facione, 1990) como un proceso de juicio intencional y autorregulado que implica la interpretación, el análisis, la evaluación, la inferencia y la explicación de la información, así como la autorregulación de estos procesos. Este enfoque reconoce que el pensamiento crítico no solo se basa en habilidades cognitivas, sino también en disposiciones como la apertura mental, la imparcialidad y la diligencia en la búsqueda de información relevante pues “el uso inadecuado del concepto

ha hecho que maestros y alumnos no logren distinguir entre pensamiento genérico y pensamiento crítico aplicable a cada una de las disciplinas” (Martin et al., 2017, p. 21).

De este modo, el pensamiento crítico se convierte en una herramienta esencial para que los estudiantes puedan formular preguntas pertinentes, analizar y evaluar argumentos, reconocer sus propios sesgos y comunicar de manera clara y lógica sus razonamientos, contribuyendo así a la coherencia y efectividad tanto en la investigación como en la toma de decisiones fundamentadas.

Esto significa que, un pensador crítico formula preguntas con claridad, siendo inquisitivo; estando bien informado y siendo capaz de acumular y evaluar la información que recibe además de interpretarla; argumentarla con sus juicios y opiniones; reconoce y es honesto con respecto a sus sesgos personales; es de mente abierta y confía en la razón; comunica de forma efectiva su proceso de razonamiento, sus conclusiones y soluciones; y está dispuesto a reconsiderar y retractarse si es necesario por cuanto le permite una revisión reflexiva acerca de las diversas teorías metodológicas, que permita no sólo comprender la relación entre el método y el objeto de estudio sino evitar el uso incorrecto de las categorías de determinada metodología y que corresponda a otra metodología. Es tener la suficiente claridad para no mezclar métodos diametralmente opuestos como si intentara mezclar el aceite con el agua. Esto reduce la coherencia y efectividad en el proceso de investigación.

Por tanto, es importante tomar en cuenta la capacidad de desarrollar estrategia para formar al estudiante en la competencia de sistematización de los hallazgos que se van acumulando, y para ello debe converger un conjunto de elementos: comprensión, claridad, precisión, sencillez, esquematización y /o compilación en los contenidos del aprendizaje, acerca de metodología, que esté en correspondencia con el nivel, alcance y calidad del trabajo de investigación.

En este contexto, la presente investigación, de naturaleza documental y empleando el método crítico, busca analizar la problemática central que se aborda, concretada en las siguientes interrogantes que guían el estudio: ¿Cuál es la necesidad de desarrollar competencias metodológicas y de creatividad en los

estudiantes del Doctorado en Pedagogía de la Universidad de Los Andes (ULA)? Para profundizar en esta cuestión, se derivan además dos preguntas específicas: ¿Cuál es la verdadera finalidad de la educación, siendo esta la acumulación de conocimiento o la reconfiguración del pensamiento?, y, a partir de ello, ¿qué visión se puede ofrecer a los estudiantes para que desarrollen eficazmente las competencias metodológicas y de creatividad en sus trabajos de investigación? Estas formulaciones delimitan el alcance del estudio y establecen la dirección para la consecución de los objetivos planteados.

El trabajo se ha estructurado en los siguientes apartados: En el primer apartado, se abordan los objetivos de la investigación, relacionados con la finalidad de la educación y sobre cómo desarrollar las competencias metodológicas y de creatividad. En el segundo apartado, se hace referencia a algunas ideas sobre competencias y metodologías, incluyendo el enfoque de autores expertos en este tema. En el tercer apartado, se aborda qué es un proceso de investigación, presentando la conceptualización por parte de teóricos al respecto. En el cuarto apartado, se estudia cuál es la finalidad de la universidad, analizando y cuestionando los saberes que se imparten en ella. En el quinto apartado, se aborda cómo desarrollar competencias metodológicas y de creatividad para optimizar los trabajos de investigación. Finalmente, se presentan las Conclusiones y Referencias.

OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

El objetivo general es analizar la necesidad de desarrollar competencias metodológicas y de creatividad en los estudiantes del Doctorado en Pedagogía de la Universidad de Los Andes (ULA). Para lograr este fin, se plantean los siguientes objetivos específicos: 1) Describir la finalidad de la educación, cuestionando si su propósito es acumular conocimiento o repensar el pensamiento; y 2) Analizar la visión que se puede ofrecer a los estudiantes para desarrollar las competencias metodológicas y de creatividad en sus trabajos de investigación.

ALGUNAS IDEAS SOBRE COMPETENCIAS Y METODOLOGÍA

El concepto de competencia se caracteriza por su naturaleza multidimensional, integrando diversas dimensiones que van más allá del

simple dominio de conocimientos técnicos. Tobón (2006) señala que la competencia implica no solo saber (conocimientos y datos), sino también saber hacer (habilidades y destrezas), saber ser (actitudes y valores) y saber estar (capacidades para la comunicación y el trabajo colaborativo), conformando un saber actuar integral que moviliza recursos internos y externos para enfrentar situaciones complejas. Esta visión se enriquece con las aportaciones de Chomsky (1970), quien conceptualiza la competencia lingüística como una capacidad mental innata que se activa en el uso comunicativo, y Skinner (1957), quien desde el conductismo enfatiza el aprendizaje del lenguaje como resultado de la interacción funcional entre conducta y ambiente.

Complementariamente, autores como Piaget, Bruner y Vygotsky aportan la perspectiva constructivista, destacando el aprendizaje como un proceso activo, social y contextualizado, fundamental para el desarrollo de competencias en contextos educativos. Howard Gardner amplía el enfoque con su teoría de las inteligencias múltiples, reconociendo diversas formas de inteligencia que potencian la creatividad y el pensamiento crítico, aspectos esenciales en la formación de futuros pedagogos. Por otro lado, Wittgenstein y Habermas aportan desde la filosofía y la sociología, enfatizando la dimensión comunicativa y social de las competencias, vinculándolas con la capacidad para el diálogo y la participación en contextos culturales diversos.

En suma, la competencia se entiende como una capacidad compleja que integra conocimientos, habilidades, actitudes, valores y contextos, orientada a la resolución de problemas y al desarrollo creativo, lo cual es fundamental para formar estudiantes de pedagogía capaces de innovar en la investigación científica y en la práctica educativa. Por ello, al revisar el concepto de competencia metodológica puede verse como el conjunto de elementos que orientan al estudiante para la adquisición de conocimiento, abarcando procesos, pasos a seguir, métodos, técnicas o formas de hacer algo (Cepeda, 2011). La relevancia del conocimiento de la metodología de investigación radica en que, junto con el trabajo creativo, permite la adquisición de los saberes, habilidades, valores y cualidades necesarios para el desarrollo de las competencias investigativas. En este sentido,

Rojas Soriano (1995) sostiene que, para desarrollar la competencia investigativa, los estudiantes deben transitar por un proceso de adquisición de fundamentos filosóficos, epistemológicos, metabólicos y técnico-instrumentales. Esto, a su vez, les faculta para construir conocimientos científicos, expresar sus trabajos de forma oral y escrita, y aplicar dichos conocimientos a través de una práctica transformadora.

De manera complementaria, Torres (2002) refuerza la importancia del estudio de las competencias de investigación como un enfoque que prepara al estudiante para la vida, promoviendo el desarrollo de habilidades de comunicación y pensamiento crítico, el trabajo en equipo, la articulación entre teoría y práctica, el sentido de responsabilidad y compromiso social, la toma de decisiones y la resolución global de problemas. Adicionalmente, Álvarez et al. (2011) respaldan que la competencia investigativa se fortalece mediante el conocimiento de la metodología de la investigación y el trabajo interdisciplinario, integrando conocimiento, producción de pensamiento y ejecución práctica comprometida socialmente.

Sin embargo, para lograr un desarrollo integral en estas competencias metodológicas e investigativas, es crucial ir más allá de la mera adquisición de herramientas y teorías. Se requiere que los educadores y los estudiantes consideren e integren valores adicionales con una visión más holística, tales como la ética, la moral, la sensibilidad social, el compromiso, la asertividad y el manejo de las emociones. Estos aspectos, lamentablemente, son a menudo poco trabajados por los docentes directamente vinculados con la investigación social y científica, limitando la formación integral del investigador.

En concordancia con Torres (2002) se hace importante el estudio de las competencias de investigación un enfoque que prepare al estudiante para la vida, ya que entre otros aspectos: se desarrollan habilidades de comunicación y pensamiento crítico; se aprende a trabajar en equipo, despierta una mayor motivación articula la teoría con la práctica; desarrolla el pensamiento hipotético deductivo; propicia el sentido de responsabilidad, solidaridad y compromiso social; se aprende a tomar decisiones; se aborda activa hacia el cambio y la Innovación, y sobre

todo, se aborda la resolución de problemas de manera global.

En este contexto, la unidad curricular de metodología de investigación, a pesar de su vitalidad, a menudo no recibe la importancia curricular que le corresponde por parte del docente. Sin embargo, es fundamental que esta asignatura se redimensione para incluir estrategias que no solo desarrollen el dominio metodológico, sino que también despierten la curiosidad, que es el primer paso esencial para motivar la investigación y fomentar la creatividad en los estudiantes. Por lo tanto, es indispensable que el rol del docente en esta área de formación trascienda la simple transmisión de conocimientos; debe ser capaz de guiar a los estudiantes en la adquisición profunda de competencias metodológicas y de creatividad, impulsándolos hacia una investigación científica innovadora

Es así como la formación doctoral emerge como un espacio clave para la producción de conocimiento innovador y la reflexión crítica en el ámbito educativo, lo que permite a los docentes universitarios mejorar su práctica pedagógica y contribuir a la transformación social (Khazmou, 2024). Este nivel de preparación académica aporta elementos cruciales para la transformación educativa, especialmente a nivel de doctorado, requiere una comprensión profunda de cómo se construye el conocimiento, cómo se desarrollan las competencias y cómo la pedagogía puede adaptarse y transformar la sociedad en un mundo complejo y en constante cambio. Mantener los referentes teóricos más amplios de la pedagogía y teorías del aprendizaje (Montessori, Decroly, Freinet, Freire, Piaget, Vygotsky, Bruner, Ausubel, Dewey, Siemens) no solo proporcionan un entendimiento histórico y conceptual, sino que también ofrecen diferentes lentes para analizar, interpretar y abordar los desafíos educativos actuales, impulsando la innovación y el pensamiento crítico en la formación de futuros investigadores y transformadores de la realidad.

EL PROCESO INVESTIGATIVO

El proceso de investigación, como concepto fundamental en la metodología científica, es ampliamente abordado y sistematizado por diversos autores. Metodólogos destacados como Hernández et al. (2014), Méndez (1995),

Hurtado de Barrera (2000) y Arias (2009) coinciden en que este se comprende como una serie de pasos lógicos y estructurados que guían la indagación.

Según Hernández Sampieri y Mendoza (2020), la investigación es un “conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema con el resultado (o el objetivo) de ampliar su conocimiento” (p. 4), de manera que el proceso de investigación abarca una secuencia lógica de pasos que se inician con la definición de un problema de estudio, pasan por el diseño metodológico, la ejecución empírica, y culminan con la comunicación de resultados. El propósito fundamental de este proceso es resolver preguntas o contribuir al conocimiento existente. Complementando esta visión, Eco (1993) describe el proceso investigativo como un “trabajo científico” que implica la selección de un tema viable, una búsqueda crítica de fuentes, la organización rigurosa de los datos, y la redacción de conclusiones que sean verificables.

A partir de estas definiciones, se comprende que el proceso de investigación es un conjunto de pasos interconectados, donde el investigador se somete a una reflexión constante sobre el tema o problema que aborda. En este proceso, interactúan tres categorías fundamentales: el sujeto (el investigador), el objeto (lo que se va a investigar), y el método (el camino a seguir). Es crucial que el investigador tenga claridad sobre las dudas teóricas que puedan surgir, ya que esto le permitirá desarrollar exitosamente el proceso de investigación en la práctica. Esta comprensión es aplicable tanto a las etapas de investigación en ciencias sociales como en ciencias naturales o humanidades.

¿CUÁL ES LA FINALIDAD DE LA UNIVERSIDAD?

La universidad como institución se diferencia de la universidad como organización. Como institución, representa prácticas universales y modelos de referencia para todas las universidades particulares, legitimando su papel en la sociedad. Como organización, cada universidad concreta desarrolla estructuras, rutinas y culturas propias que definen su identidad y funcionamiento.

En el primer caso, es decir, cuando se aborda a la universidad como institución social, cumple una multiplicidad de funciones esenciales para la sociedad que justifican su existencia e importancia en ella. Se trata de un espacio dedicado a la generación y difusión del conocimiento por medio de las funciones de docencia, investigación y extensión; su finalidad se aborda analizando y cuestionando los saberes que se imparten en ella, y aunque cada universidad individual presentará diferencias respecto a otra, en esencia representa un pilar fundamental para el desarrollo social, científico y cultural, con una misión que trasciende la mera transmisión de conocimientos, abarcando la formación integral de las personas y el compromiso activo con la sociedad.

Se destaca una crítica a la formación actual, señalando que las universidades a menudo forman una proporción demasiado grande de especialistas en disciplinas predeterminadas y artificialmente limitadas. Sin embargo, muchas actividades sociales y el propio desarrollo de la ciencia requieren individuos capaces de mantener un punto de vista más amplio, así como de profundizar en problemas y avances nuevos que traspasan las fronteras históricas de las disciplinas.

Existe una crítica fundamental a la formación actual que ofrecen las instituciones de educación superior. Se observa que las universidades tienden a producir una cantidad excesiva de especialistas en disciplinas predeterminadas y, a menudo, artificialmente limitadas. No obstante, una gran parte de las actividades sociales y el propio desarrollo de la ciencia demandan individuos capaces de mantener un punto de vista más amplio, así como de profundizar en problemas y avances nuevos que trascienden las fronteras históricas de las disciplinas. Esto implica que la realidad y los problemas contemporáneos son cada vez más complejos, pluridisciplinarios, transversales y globales.

Mairena J. (citado por Morin, 2007) argumenta que la verdadera finalidad de la educación, incluyendo la universitaria, debería ser “enseñar a repensar el pensamiento, a des-saber lo sabido y a dudar de la propia duda, único modo de comenzar a creer en algo” (p. 23). Esta perspectiva subraya la necesidad de romper con el conocimiento obsoleto y estar dispuesto a asumir ideas nuevas para alcanzar

una nueva certeza en el saber, así como lo hace Morin (2007) en la idea de distinguir entre una “cabeza repleta” y una “cabeza bien puesta”.

Una “cabeza repleta” es aquella donde el saber se ha acumulado sin un principio de selección u organización que le otorgue sentido. En contraste, una “cabeza bien puesta” no solo acumula saber, sino que también posee una aptitud general para plantear y analizar problemas, y principios organizadores que permiten vincular los saberes y darles sentido. Esta significativa diferenciación resalta que es más importante desarrollar la capacidad de pensar para interpretar la realidad, los problemas y el entorno, que simplemente acumular información. Por lo tanto, la universidad debe enfocarse en enseñar competencias que desarrollen esta capacidad de pensamiento para dar respuesta a la realidad y a los problemas del contexto.

DESARROLLAR COMPETENCIAS METODOLÓGICAS Y DE CREATIVIDAD PARA OPTIMIZAR LOS TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN

Para que los estudiantes de pedagogía desarrollen interés y motivación por la investigación, se hace necesario que los docentes redimensionen los contenidos de la unidad curricular de metodología, a la par que creen las condiciones y el contexto adecuados para fomentar la creatividad. Así, la investigación constituye un componente clave para la transformación universitaria, indispensable para cultivar un pensamiento crítico, vigente y creativo.

Así, la investigación constituye un componente clave en la transformación universitaria, si se desea un pensamiento crítico, vigente y creativo. Por ende, las competencias metodológicas en docentes, estudiantes y los propios investigadores son esenciales para establecer qué metodología es la correcta para lograr los objetivos de la investigación. Esto implica ofrecerles las herramientas y teorías necesarias desde el inicio de sus trabajos de investigación, estimulándolos a crear enfoques y soluciones auténticas en lugar de repetir información sin sentido. El docente investigador debe actuar como un motivador, orientando el proceso de elaboración de proyectos de investigación y animando a los alumnos a continuar su labor investigativa.

El desarrollo de estas competencias se sustenta en la adquisición de conocimientos, habilidades, valores y cualidades que, considerados como un sistema, fortalecen las competencias investigativas al integrar el conocimiento, la producción de pensamiento y la ejecución práctica. La competencia metodológica se refiere a los elementos necesarios para obtener conocimiento, seguir procesos, pasos, métodos y técnicas. Para desarrollar la competencia investigativa, los alumnos deben adquirir fundamentos filosóficos, epistemológicos, metabólicos y técnico-instrumentales que les permitan construir conocimiento científico, expresarlo oral y escrito, y aplicarlo en la práctica transformadora.

Un aspecto fundamental que el docente debe fomentar es el pensamiento crítico. Este se define como el juicio autorregulado y con propósito que habilita un proceso disciplinado, activo e intelectualmente hábil para la conceptualización, aplicación, análisis, interpretación, síntesis, evaluación e inferencia de información, guiando así la creencia y la acción. Un pensador crítico se caracteriza por formular preguntas claras, ser inquisitivo, estar bien informado, evaluar e interpretar la información, argumentar sus juicios, reconocer y ser honesto con sus sesgos, tener una mente abierta, confiar en la razón, comunicar eficazmente su razonamiento y estar dispuesto a reconsiderar si es necesario. Además, es crucial que los estudiantes aprendan a seleccionar los métodos de investigación adecuados, formulen hipótesis correctamente, dominen las técnicas de recolección e interpretación de datos, y eviten mezclar metodologías diametralmente opuestas para mantener la coherencia y efectividad en el proceso de investigación.

LA CREATIVIDAD

Para comprender la importancia de la creatividad en los trabajos de investigación, especialmente en el doctorado de pedagogía, se debe analizar la necesidad de la elaboración de un constructo teórico, como punto de partida de la investigación, que permita crear un espacio para los aportes tanto en las nuevas sesión como en la solución de problemas de la actualidad vinculados a la ciencia y tecnología de la sociedad del siglo XXI donde se requiere una profunda reflexión crítica acerca del por qué a los estudiantes no se les forma

idóneamente con competencias metodológicas y de creatividad para que sean transformados en auténticos investigadores.

Al revisar a la creatividad, Guilford (1950) la define, en sentido limitado, como las aptitudes características de los individuos creadores, incluyendo la fluidez, la flexibilidad, la originalidad y el pensamiento divergente. El pensamiento divergente, a diferencia del convergente (lógico y lineal), es la capacidad de generar diversas ideas, respuestas o alternativas creativas frente a un problema abierto, implicando fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración. La verdadera creatividad es favorecida por un clima de libertad mental, una atmósfera que estimula y valora el pensamiento divergente y autónomo, la discrepancia razonada y la crítica fundada. López Díaz (2017) aborda diversas estrategias pedagógicas para fomentar la creatividad en el aprendizaje y enfatiza en la necesidad inaplazable de apertura a la creatividad y el compromiso de la ciencia y el investigador en América Latina para resolver los problemas de nuestra realidad. El Premio Nobel de Medicina, Sent-Gyorgui, señalaba que el pensamiento creador consiste en ver lo que todo el mundo ve y pensar lo que nadie piensa, lo que le otorga un carácter novedoso y auténtico, generando así un aporte significativo al conocimiento.

Sin embargo, ser creativo conlleva desafíos y riesgos. El Dr. Wolfgang Gil advierte que las ideas creativas pueden ser "asesinadas" por presiones sociales o prejuicios. Por ello, es esencial que el estudiante manifieste sus ideas significativas sin temor o autocensura, ya que pueden ser el punto de partida para una nueva teoría o la solución a un problema real. Steve Jobs (2011) también instó a confiar en la propia voz interior y tener el valor de seguir el corazón e intuición, pensando "fuera de la caja" para el autosuperación y el desarrollo de competencias metodológicas, motivacionales y creativas para una investigación auténtica. Cuando la creatividad es operativa, se convierte en innovación, y para innovar de manera eficaz, se requiere audacia.

Para optimizar los trabajos de investigación, las universidades, especialmente en pedagogía, deben asumir estrategias teóricas y prácticas que preparen a los estudiantes de doctorado con una visión transformadora del sistema educativo y la sociedad, basada en criterios humanistas y un alto sentido de pertinencia con

su contexto. Esto incluye no solo la selección de métodos, formulación de hipótesis, y dominio de técnicas de recolección e interpretación de datos, sino también el fomento de un pensamiento crítico como base para la creatividad, que permita generar ideas originales y contribuir a la resolución de problemas y a la creación de nuevas teorías. Es fundamental impulsar estrategias para "repensar", es decir, desaprender lo aprendido para aprender lo nuevo, transitando de un pensamiento rígido a uno crítico y reflexivo. Los docentes expertos deben enseñar el significado de una propuesta de investigación de calidad, insistiendo en la originalidad y autenticidad de los resultados, y promoviendo el trabajo en equipo y los proyectos multidisciplinarios que estimulen el conocimiento. Además, es procedente subrayar que aparte de desarrollar la aptitud en los educadores y estudiantes, la necesidad de comprender que se debe tomar en cuenta herramientas y valores adicionales, con una visión más integral, como la ética y moral, sensibilidad social, compromiso, asertividad y manejo de las emociones, aspectos que a menudo no se trabajan suficientemente en la formación en investigación.

De tal manera que, como opinan Guba y Lincoln (1994) "los paradigmas deben entenderse como sistema de creencias básicas (principio, supuesto) sobre la naturaleza de la realidad investigada (supuestos ontológicos), sobre el modelo de relación entre el investigador y lo investigado (supuestos epistemológicos) y acerca del modo en que podemos obtener conocimiento de dicha realidad (supuestos metodológicos)". Esto destaca la relación existente entre el paradigma y el investigador, donde señala la necesidad de abordar la realidad tomando en cuenta lo ontológico, lo epistemológico y lo metodológico.

CONCLUSIONES

Para cerrar y responder de manera integral a los dos objetivos/preguntas clave, y ofrecer soluciones y estrategias para abordar tanto las competencias metodológicas como la creatividad, y la idea de un pensamiento "repensado" en el ámbito de la pedagogía, se tiene que:

1. Para que los estudiantes del Doctorado de Pedagogía superen las deficiencias y

dificultades en sus competencias metodológicas, es imperativo que adquieran un dominio integral sobre la selección de métodos de investigación, la correcta formulación de hipótesis, y las técnicas idóneas para la recolección, interpretación de datos y redacción de resultados. Esto se logrará mediante estrategias de formación específicas, incluyendo cursos, talleres y seminarios intensivos en metodología de la investigación. Asimismo, es crucial la asignación de investigadores con sólida formación académica para guiar a cada estudiante en su proceso investigativo. Adicionalmente, fomentar el trabajo en equipo resultará clave para despertar la curiosidad ante temas inexplorados que demanden soluciones innovadoras. La creación de proyectos multidisciplinarios, que estimulen la convergencia de conocimientos, complementará este desarrollo.

2. Los profesores de Pedagogía deben implementar estrategias efectivas para cultivar el pensamiento crítico, considerándolo la base fundamental de la creatividad. Esto es esencial para superar las barreras que limitan la capacidad de los estudiantes para generar ideas originales en la investigación científica y, de esta manera, promover su contribución significativa a la resolución de problemas y a la creación de nuevas teorías. Para potenciar las competencias de creatividad, se deben enseñar estrategias para la identificación de problemas y el desarrollo de soluciones disruptivas que trasciendan los esquemas de investigación tradicional. Es imperativo impulsar un “repensar” constante: desaprender lo obsoleto para integrar nuevos conocimientos, transitando de un pensamiento rígido a uno profundamente crítico y reflexivo. Los docentes expertos en investigación tienen la responsabilidad de instruir a los estudiantes sobre el valor de una propuesta de investigación de calidad, enfatizando la necesidad de resultados originales y auténticos que garanticen una participación destacada en congresos y la publicación de artículos científicos ejemplares.

Finalmente, es esencial implementar mecanismos para fomentar la crítica constructiva entre profesores expertos y estudiantes, con el fin de perfeccionar continuamente las competencias metodológicas y creativas que como expresa Tobón (2006) “Para que se pueda generar el cambio hacia la gestión de calidad del

aprendizaje en las universidades, es central que haya una actitud de cambio en sus integrantes” (p. 8).

REFERENCIAS

- Álvarez, M., Orozco, M. y Gutiérrez, R. (2011). Competencias metodológicas de investigación. Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2790.pdf>
- Arias, F. (2009). El proyecto de investigación. Guía para su elaboración. Orial Ediciones. Caracas. Editorial Epísteme.
- Cepeda, J. M. (2004). Metodología de la enseñanza basada en competencias. Revista Iberoamericana de Educación, 35(1), 1–10. <https://doi.org/10.35362/rie3512940>
- Chomsky, N. (1970). Aspectos de la teoría de la síntesis Madrid; editorial Aguilar.
- Eco, U. (1993). Cómo se hace una tesis: Técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura. Barcelona: Gedisa. <https://www.ucm.es/escrituraacademica/file/9-manual-td-eco>
- Facione, P. A. (1990). Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction (The Delphi Report). American Philosophical Association. ERIC Document No. ED315423. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED315423.pdf>
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. American Psychologist, 5(9), 444–454. <https://doi.org/10.1037/h0063487>
- Guilford, J. P. (1956). The structure of intellect. Psychological bulletin, 53(4), 267.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la Investigación. 2da Edición.
- Hernández Sampieri, R. y Mendoza, C. (2020). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta.

- <https://investigarusac.wordpress.com/wp-content/uploads/2021/02/capitulo-1-metodologia-de-la-investigacion-comprimido.pdf>
- Hurtado de Barrera, J. (2000). Metodología de la investigación Holística. Tercera Edición. Caracas. Fundación Sypal.
- Khazmou, S. (2024). La formación doctoral en el desarrollo profesional del docente universitario. Reflexiones para la transformación educativa. Revista Honoris Causa, 16(1), 1-15. Universidad Central de Chile. <https://revista.uny.edu.ve/ojs/index.php/honoris-causa/article/download/410/490?inline=1>
- López Díaz, R. A. (2017). Estrategias de enseñanza creativa: Investigaciones sobre la creatividad en el aula. Universidad de La Salle. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Columbia/fce-unisalle/20180225093550/estrategiasen.pdf>
- Martín, M., Martínez, C., Águila, E. y Cáceres, J. (2017). Habilidades y estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo. Revista de educación, 2(11), 21-40. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/download/2169/2445
- Méndez, C. (1995). Metodología. Guía para elaborar Diseños de investigación en Ciencias Económicas, contables y administrativas. (2da. Edición). México: McLaren Graw Hill.
- Morin, E. (2007). La Cabeza bien puesta. Repensar la reforma. 1ra edición. Buenos Aires. Nueva visión.
- Ortega, M. y Ortega, F. (2011). El docente competente ante la RIEB. En A. Jaik y A. Barraza (coord). Competencias y educación. Miradas múltiples de una relación. (pp. 273-296). México: Redie.
- Robinson, K. (2001). Out of our minds learning to be creative. UK, by Capstone Publishing Limited.
- Rojas Soriano, R. (1995). Formación de profesores-investigadores. Aportes Revista de la Escuela de Psicología social de Montevideo, 67-70.
- Skinner, B. F. (1957). Verbal behavior. Appleton-Century-Crofts.
- Tobón, S. (2006). Competencias, calidad y educación superior. Coop. Editorial Magisterio.
- Vendrell I Morancho, M. y Rodríguez Mantilla, J. M. (2020). Pensamiento Crítico: conceptualización y relevancia en el seno de la educación superior. Revista de la educación superior, 49(194), 9-25. Epub 27 de noviembre de 2020. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602020000200009

LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO PARA LA DOCENCIA VIRTUAL

Recibido 22/07/2025 Aceptado 20/07/2025

Jesús Santiago Gómez Guerrero

<https://orcid.org/0000-0002-3714-7503>

jsantiago2212@gmail.com ; santiagoomez.unet@gmail.com

Universidad Nacional Experimental del Táchira

Resumen

El propósito de este artículo radica en resaltar la relevancia de la formación pedagógica del profesorado universitario en general, pero sobre todo de aquellos que se dedican a la docencia virtual. La sociedad se enfrenta a múltiples cambios en los últimos tiempos, en los que los docentes han tenido que asumir nuevos roles, funciones y retos. En el ámbito universitario muchos profesores dominan los conocimientos propios de su disciplina, pero carecen de las competencias pedagógicas, tan necesarias para consolidar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Metodológicamente, esta realidad estimuló realizar una revisión bibliográfica que analiza inicialmente la Pedagogía y la formación como su objeto de estudio, para luego enfocarse en la formación docente y en la necesidad de una formación pedagógica del profesorado para la docencia virtual. Se concluye al establecer que el éxito de la docencia virtual no depende exclusivamente de la tecnología en la que se apoya, sino también en cómo aprenden los estudiantes y cómo los profesores apoyan ese aprendizaje. De allí se realza que la formación pedagógica del profesorado para la docencia virtual es esencial para mejorar el desempeño profesional docente y, en general, la calidad de la educación.

Palabras clave: Formación, Pedagogía, Formación Pedagógica, Docencia Virtual.

ABSTRACT

The purpose of this article is to highlight the importance of pedagogical training for university professors in general, but especially for those dedicated to virtual teaching. Society has recently faced multiple changes, in which professors have had to assume new roles, functions, and challenges. In the university setting, many professors master the knowledge specific to their discipline but lack the pedagogical skills necessary to consolidate teaching and learning processes. Methodologically, this reality prompted a bibliographic review that initially analyzes pedagogy and training as its object of study, then focuses on teacher training and the need for pedagogical training for professors in virtual teaching. The conclusion is that the success of virtual teaching depends not only on the technology it uses, but also on how students learn and how professors support that learning. From this, it is emphasized that pedagogical training for teachers in virtual teaching is essential for improving professional teacher performance, teaching and learning processes, and, in general, substantially improving the quality of education

Keywords: Training, Pedagogy, Pedagogical Training, Virtual Teaching.

INTRODUCCION

La docencia universitaria enfrenta en los últimos años un proceso de transformación profunda impulsado por la creciente incorporación de modalidades virtuales de enseñanza. En este contexto, la formación pedagógica del profesorado universitario adquiere un papel fundamental para garantizar la calidad educativa y el éxito de los procesos de aprendizaje en entornos digitales. La docencia virtual no solo requiere dominio disciplinar, sino también competencias específicas en estrategias didácticas, manejo de tecnologías y acompañamiento efectivo al estudiante, aspectos que deben ser tomados en cuenta desde una formación docente integral y continua.

Este artículo analiza la formación pedagógica del profesorado universitario para la docencia virtual, desde una aproximación conceptual a la pedagogía y su relación con la formación docente, para luego analizar el perfil y las necesidades del profesor en entornos virtuales. Se enfatiza la importancia de una formación que trascienda la actualización puntual y se configure como un proceso permanente, que integre aspectos pedagógicos, tecnológicos y didácticos, adaptados a las características y demandas de la educación superior actual.

Se persigue destacar la necesidad de espacios de reflexión y creación pedagógica que permitan a los docentes ordenar y fundamentar su práctica en la docencia virtual. De esta manera, el artículo pretende contribuir a la comprensión de la necesidad imperante en cuanto a propuestas formativas que fortalezcan las competencias pedagógicas del profesorado universitario en la modalidad virtual. Esto permitiría reconocer su rol como agentes clave en la innovación educativa y en el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje significativos, además de colaborativos en entornos virtuales.

La Pedagogía. Una aproximación conceptual.

Pareciera lógico asumir que los docentes deben contar con una visión clara de la Pedagogía y lo que significa para su desempeño profesional. Sin embargo, esta presunción sobre el conocimiento intrínseco y exhaustivo que tiene el profesorado sobre la Pedagogía puede ser problemática. Sobre todo, al reconocer que se

está frente a una disciplina multidimensional, que engloba tanto teoría como práctica, un recorrido histórico importante y la adaptación permanente al dinamismo de los contextos educativos. En ese sentido, es importante aclarar en primera instancia a qué se hace referencia cuando se habla de Pedagogía.

Existen múltiples respuestas a la interrogante planteada, ya que ha sido estudiada desde diferentes puntos de vista. Por ello, Becerra (2021) considera que ...“para algunos autores la Pedagogía no tiene carácter científico, para otros es una de las llamadas Ciencias de la Educación y hay quienes la conciben y fundamentan como una ciencia” (p.49). De allí que exista lo que la autora ha denominado una diversidad conceptual, que ha dispersado en gran medida lo que se entiende por Pedagogía.

Por otro lado, algunos autores conciben la Pedagogía como una de las denominadas Ciencias de la Educación. Ferrández y Sarramona (1977) las divide en: Ciencias aplicativas, teleológicas, ilustrativas, condicionantes y normativas; con base tanto en los fines como en los condicionantes del proceso educativo. La Pedagogía forma parte de las denominadas ciencias normativas, que según los mismos autores buscan la sistematización de la educación. Asumen una normativa que puede ser general o diferenciada, en función de las características propias del contexto. De allí que surja, dentro de esa clasificación, una Pedagogía General y una Pedagogía Diferencial.

En cuanto a la Pedagogía General, Ferrández-Sarramona (1977), establece que:

Debe examinar las formas históricas en cuanto afectan a los aspectos educativos de la existencia humana. Ha de explicar el fenómeno de la educación en cuanto tal, ha de acertar a poner de relieve los conceptos educativos básicos, los aspectos parciales del fenómeno, sus “categorías” y saber luego mostrarlos suficientemente aislados. A lo largo de todo este intento la Pedagogía General debe conservar la conciencia de que su punto de partida sigue siendo una determinada situación de la educación en la historia. (p.26)

Ahora bien, la Pedagogía Diferencial tiene su fundamento en las diferencias individuales que

se aprecian claramente en la educación, es decir, edad, sexo, personalidad, estado de la institución, etc. Se basa en el estudio de la educación diferenciadora de los alumnos y en los modos en los que puede aplicarse. Ferrández y Sarramona (1977) se refiere a una primera diferenciación, aquella relacionada con el lugar donde se materializa el hecho educativo: familia, escuela y sociedad. De allí surgen otros términos importantes como: Pedagogía familiar, Pedagogía Institucional y Pedagogía Social.

Otros autores hablan de Ciencias de la Educación, pero también de otra categoría llamada Ciencias Pedagógicas. Para comprender sus diferencias, Tejada (2005), explica que:

Lo que las une es el estudio de la educación (objeto material); lo que las distingue es el aspecto que estudian de la educación (objeto formal). Pues la educación, en efecto, es una realidad semántica doble, según se la considere *in fieri* o *in facto esse*; lo primero lo estudia la Pedagogía, y lo segundo las Ciencias de la Educación. (p.69)

Se evidencian un conjunto de relaciones con la educación, en consecuencia, la Pedagogía se corresponde con una de las denominadas ciencias humanas. Puede hablarse entonces de una disciplina en construcción, como lo señala Flórez (2000), que ...“estudia y propone estrategias para lograr la transición del niño del estado natural al estado humano, hasta su mayoría de edad como ser racional autoconsciente y libre” (p.12). Ese proceso al que se hace referencia constituye una transición que apunta a la formación de los jóvenes, es decir, a su humanización. No se trata sólo de una disciplina como las demás, por eso Flórez (2000) la cataloga también como ...“una especie de supersaber social que reelabora y reconstruye los sentidos producidos por aquellas bajo la perspectiva de la formación de los jóvenes, dentro de un horizonte histórico-cultural determinado” (p.13).

La Pedagogía desde este punto de vista sería una ciencia que tiene como objeto de estudio la formación del ser humano. Flórez (2000) se refiere a ella como una disciplina en construcción, lo cual no significa subestimarla ni restarle importancia. Más bien, se asume lo que denomina el autor ... “el reconocimiento

de la alta susceptibilidad e inestabilidad histórica de la relación teoría-práctica” (p.122). También resulta necesario admitir el carácter multifacético, cambiante y diverso de los procesos educativos en los diferentes contextos. En relación directa con lo establecido por Flórez (2000), Frabboni (1998) indica que la pedagogía engloba un doble ámbito de reflexión, el teórico y el empírico:

Desde el punto de vista teórico, la pedagogía se presenta como reflexión filosófica acerca de la universalidad de los posibles modelos a través de los cuales ha sido o podría ser organizada la vida educativa. Este análisis teórico preliminar tiene fundamentalmente una función antidogmática, dirigida a denunciar la parcialidad de los modelos pedagógicos expresados por la historia de la educación...(omissis)

Desde el punto de vista empírico, la pedagogía se presenta como proyección metodológica, operada por educadores, grupos formativos, comunidades educativas, etc., de un modelo formativo que tiene conciencia científica, porque posee inspiración teórica y un alto potencial operativo, e histórica porque es capaz de descubrir las necesidades y experiencias, concretas y contingentes, expresadas por cada capa social. (p.133)

A lo largo de la vida los seres humanos atraviesan por un proceso permanente de formación y aprendizaje, conformado por diversas fases y contextos. Frabboni y Pinto (2006) han establecido que el campo de reflexión científica de la Pedagogía es precisamente el de la formación del hombre en su contexto cultural, histórico y social, la cual se estructura ...“en sentido de crecimiento intelectual, de autonomía cognitiva y afectiva, de emancipación y liberación ético-social” (p.44).

Por esto, se consideran los términos aprendizaje y formación como procesos de cambio que no se limitan solo al ámbito intelectual, sino también al afectivo o emocional, que abarcan las diferentes edades del hombre, desde que nace hasta que envejece. La formación brinda en cada una de esas etapas la posibilidad de utilizar la razón y la creatividad para generar ideas, pensamientos, palabras o inclusive proyectos de lo que han

llamado estos autores mundos novedosos y diferentes.

En congruencia con ello, Contreras-Colmenares (2021) expresa que:

...la formación integral, centrada en el alumno, dependerá de cómo se oriente ese proceso transformador, el cual debe centrarse en fomentar la construcción de conocimientos en los estudiantes, traducidos en aprendizajes significativos y útiles para alcanzar los proyectos de vida. Desde este criterio fundante, el docente ha de tener una preparación pedagógica vasta, inteligente y profunda. (p.94)

Desde el inicio se ha hecho referencia a la educación y ahora a la formación, pero Frabboni y Pinto (2006) consideran que es necesario completar el trinomio con la palabra instrucción. Es decir, educación, instrucción y formación son términos de suma importancia, que se encuentran estrechamente relacionados al representar lo que llaman los autores ...“el eje de la construcción pedagógica íntegra” (p.23). Así, la educación es considerada como un punto de inicio, que apunta al entorno de reflexión afectivo, relacional, ético y social que va más allá de las escuelas, hasta las llamadas instituciones no formales como la familia o las iglesias. La instrucción, por su parte, se materializa esencialmente en las escuelas, ya que hace referencia a los aspectos cognitivos, adquisición de conocimientos, saberes y competencias, es decir, a los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en las instituciones educativas.

La Formación como objeto de estudio de la Pedagogía

Para Frabboni y Pinto (2006), el término formación ha sido replanteado en los últimos tiempos con una reinterpretación de la idea de la Paideia griega y de Bildung alemana, que se entiende como ...“un proceso dinámico del adquirir forma, del formarse y del transformarse como dimensión donde se realiza la integración crítico-constructiva del nexo (intrincado y dialéctico) educación-instrucción” (p.60). Se considera entonces que la formación es un concepto tanto activo como pasivo, comprende tanto un proceso como un resultado.

Desde la perspectiva de Anijovich (2009), dicho término proviene del latín *formatio*, que representa...“acción y efecto de formar o formarse” (p.26). Tiene como componente esencial la palabra *forma*, que significa ...“la configuración externa o el modo de proceder en algo” (p.26). Cardona (2013) explica que la formación fue apreciada por pensadores clásicos como el cuidado del alma, de allí la importancia que se le ha dado históricamente.

Como se puede leer, la formación trasciende a otras dimensiones en las que el ser humano tiene que incursionar, para lograr ese proceso formativo, no solo en lo cognitivo, sino en la transformación personal. Es por eso que Flórez (2000) propone tres dimensiones que dirigen y proporcionan contenido a los procesos formativos: autonomía, inteligencia y diversidad integrada. Éstas representan los ejes de la evolución de la vida del ser humano, por lo que su formación tiene que ver con ...“facilitarle que asuma en su vida su propia dirección inteligente, reconociendo de manera fraternal a sus semejantes, el mismo derecho y la misma dignidad” (Flórez y Vivas, 2007, p.167). La formación como objeto de estudio de la Pedagogía refleja entonces la necesidad de generar conocimientos, promover la atención de cada persona como ser único desde lo social, lo cognitivo y lo emocional, en los diferentes contextos, lo cual realza el rol del docente en el logro de esa meta del proceso pedagógico.

Desde estas primeras ideas, es posible establecer otros puntos de vista. Barbier (1993, citado por Cardona, 2013) explica que la formación es un proceso que se produce y se desarrolla a partir de acciones dirigidas hacia la transformación de los seres humanos. Por tal motivo, cuando un individuo o un profesor se forma, al final se transforma en una nueva persona. Verdugo, Tejada y Navío (2021) consideran que la formación no se vincula solamente con procesos educativos, sino con momentos de la vida y ...“aparece como una respuesta efectiva para facilitar su permanente adaptación a los continuos cambios presentes en la sociedad del conocimiento” (p.134). A esto se añade el punto de vista de Honore (1980, citado por Cardona, 2013), quien establece que la formación es ...“una actividad por la que se busca, con el otro, las condiciones

para que un saber recibido del exterior, luego interiorizado, pueda ser superado y exteriorizado de nuevo, bajo una nueva forma, enriquecido, con significado en una nueva actividad” (p.214).

Es así como el término formación pudiera tener diferentes sentidos. Anijovich (2019) hace referencia a la perspectiva francófona, que se refiere a tres aspectos esenciales: la formación del espíritu, la práctica o formación en oficios o profesiones y la formación a través de las experiencias de la vida. Lo que está claro es que formar o formarse se relaciona directamente con transformación o con adquirir una forma. Por ello Anijovich (2019) señala que ...“si esa forma es la del campo profesional particular, debería estar orientada a obtener el perfil profesional esperado y las competencias para cumplir con las tareas requeridas para ejercer esa profesión” (p.27). No se trata de una meta, más bien de un proceso, de un espacio de construcción flexible, de un trayecto que el ser humano recorre a lo largo de su vida. La formación de los hombres, denominada así por Flórez (2000), es representada como:

Un proceso de humanización de los niños hasta propiciarles “la mayoría de edad”, y con ella niveles superiores de autonomía y razonamiento, como proponía Kant. Este concepto de formación humana, compartido por Rousseau, por los filósofos de la ilustración francesa y alemana y enriquecido por la concepción histórica de Hegel, reconoce que el hombre se desarrolla, se forma y se humaniza no por un moldeamiento exterior sino como enriquecimiento que se produce desde el interior mismo del sujeto, como un despliegue libre y expresivo de la propia espiritualidad que se va forjando desde el interior en el cultivo de la razón y de la sensibilidad, en contacto con la cultura propia y universal, la filosofía, las ciencias, el arte y el lenguaje. (p.108)

Más allá de ello, el principio y el fin de la acción pedagógica es la formación, tal y como la describen Flórez y Vivas (2007). Dicho término ha sido frecuentemente confundido con educación, por lo que Marrero y Sosa (2020) recomiendan trasladarse a la tradición pedagógica alemana para diferenciarlas. Ésta clarifica que Educación implica la acción desde fuera sobre el hombre o el conjunto de medidas

necesarias para guiarlo; en cambio la formación apunta tanto a un proceso como al resultado de la manifestación al exterior de algo interior del ser humano. Pero no se trata de una fuerza que por sí misma se manifiesta, sino que se genera a partir de un intercambio con el mundo; es decir, se considera inconcebible sin educación. Por eso es que la educación y la formación son efectivamente términos diferentes pero que están sumamente relacionados.

La formación es un concepto tanto activo como pasivo y, como se ha dicho, comprende tanto un proceso como un resultado. Es por eso que Flórez (2005) propone tres dimensiones que dirigen y proporcionan contenido a los procesos formativos: autonomía, inteligencia y diversidad integrada. Éstas representan los ejes de la evolución de la vida del ser humano, por lo que su formación tiene que ver con asumir la dirección inteligente de su vida a través del reconocimiento de sus semejantes.

Esto realza el rol del docente en el logro de esa meta del proceso pedagógico. Juárez (2022) establece que el campo de acción de la pedagogía va más allá de lo epistemológico y abarca también lo técnico. Se genera una interdisciplinariedad representada en su relación con otras disciplinas tales como: la biología, la fisiología, la medicina, la psicología, la filosofía, la lógica, la ética, la sociología o la economía; la cual dependerá de la naturaleza de la investigación que se lleve a cabo. Esa interdisciplinariedad resulta fundamental en los tiempos actuales, ya que:

Quedaron atrás las propuestas atrincheradas en una especialización del saber. Hoy se reconoce lo valioso que es el conocimiento compartido entre las diversas disciplinas, porque enriquecen la interpretación del objeto de estudio. En las humanidades el asunto es interesante. La Pedagogía moderna interpreta la realidad educativa desde este nuevo paradigma y los resultados son más prometedores. Por ejemplo, interpretar los valores desde la perspectiva de la filosofía resulta interesante, pero todavía lo es más cuando se estudia desde otras dimensiones como las que ofrecen la psicología, la historia y la educación. (Juárez, 2022, p.26)

En función de ello, la formación como objeto de estudio de la Pedagogía refleja la necesidad de generar conocimientos, promover la atención de cada persona como ser único desde lo social, lo cognitivo y lo emocional, en los diferentes contextos. De allí que se haya convertido en un término tan significativo en el desarrollo de los seres humanos y en el estudio de la Pedagogía como ciencia.

La Formación Docente

Se pudiera pensar que hablar de formación se refiere exclusivamente al alumno. Sin embargo, se considera que la formación docente es un pilar fundamental en la educación, ya que impacta directamente en la calidad de la enseñanza y, por ende, en el éxito de los estudiantes. Su importancia radica en la capacidad para proporcionar una educación de calidad y para adaptarse a las cambiantes necesidades de los estudiantes en la era digital. Los docentes deben adquirir nuevas habilidades y conocimientos para integrar la tecnología de manera efectiva en el aula, personalizar el aprendizaje y preparar a los estudiantes para el mundo laboral. La formación docente no solo se trata de adquirir nuevas habilidades, sino también de actualizar y mejorar las habilidades existentes para mantenerse al día con los avances educativos y tecnológicos.

En este contexto han sido utilizados muchos términos para hacer referencia a los procesos de aprendizaje que desarrollan los profesores a lo largo de su vida profesional. Vaillant y Marcelo (2009) indican que la expresión desarrollo profesional docente es válida en relación con otros términos que se utilizan como: desarrollo de recursos humanos, formación permanente, formación continua, formación en servicio o capacitación. Muchos autores consideran que el término desarrollo profesional es el que mejor se adapta a la manera de concebir el docente como un profesional de la enseñanza, es por eso que Rudduck (1991) lo define como ...“la capacidad de un docente para mantener la curiosidad acerca de la clase, identificar intereses significativos en el proceso de enseñanza y aprendizaje; valorar y buscar el diálogo con colegas expertos como apoyo en el análisis de datos” (p.129).

Esta definición destaca la importancia de la formación continua y la colaboración con otros

docentes para mejorar la práctica educativa. Resulta esencial para mantenerse actualizado en los avances educativos y tecnológicos, adaptarse a las nuevas necesidades de los estudiantes y proporcionar una educación de calidad. La colaboración con otros docentes permite el intercambio de ideas y la retroalimentación, lo que puede mejorar tanto el ejercicio de las labores del profesor como el rendimiento de los estudiantes.

Además, Vaillant y Marcelo (2009) explican que el desarrollo profesional docente involucra interacción con los contextos espaciales y temporales, es decir:

El contexto espacial refiere al ambiente social, organizativo y cultural en el que el trabajo de los docentes se lleva a cabo. Dentro de estos ambientes se producen múltiples interacciones sociales que involucran compañeros, padres y directores. De esta forma, las condiciones de trabajo influyen en el desarrollo profesional docente promoviéndolo o inhibiéndolo. Pero estas condiciones no deben entenderse como una relación de causa efecto, sino como elementos mediadores. El contexto espacial en el que se desarrolla la actividad docente influye, pero hay una dimensión temporal o biográfica que también ejerce su influencia en la actitud que se adopta ante el desarrollo profesional. (p.110)

De manera más específica, el contexto espacial se refiere al entorno físico en el que se encuentra el docente, que incluye la infraestructura, los recursos y las condiciones socioeconómicas de la comunidad educativa. El contexto temporal se refiere al momento histórico y cultural en el que se encuentra el docente, es decir, los avances tecnológicos, los cambios en el campo de estudio y la realidad social que presenta ante sus estudiantes. Ambos influyen en el desarrollo profesional docente, ya que los profesores deben adaptarse a las necesidades y características de su entorno para proporcionar una educación de calidad. Los avances tecnológicos y los cambios en la sociedad requieren que los docentes adquieran nuevas habilidades y conocimientos para adaptarse a las necesidades de los estudiantes y proporcionar una educación relevante y actualizada.

Díaz (2006) manifiesta que la formación docente engloba el desarrollo cívico y ético del docente como profesional comprometido con las transformaciones sociales y culturales de la escuela y de su entorno; comprende además la conformación de saberes que contribuyen para que el profesor piense como un pedagogo, de forma que comprenda y actúe de acuerdo con lo que requiere el aula, la escuela, el currículo. De allí que pueda ser formado, no solo en los saberes propios de su disciplina, sino en la investigación como práctica cotidiana para analizar las funciones que desempeña.

El desarrollo profesional del docente debe ir más allá de un programa de cursos o conferencias que son necesarios, pero no suficientes. Pueden ser tomados en cuenta como un punto de inicio de un proceso que involucre al profesor en el diseño de su propio aprendizaje. Martínez-Olivé (2011) asevera que los cursos a los que se hace referencia deben ser incluidos, pero se debe ir más allá a

Se puede afirmar que la formación docente es fundamental, ya que está estrechamente relacionada con su desarrollo y desempeño profesional, así como con los aprendizajes de los estudiantes. La formación inicial condiciona el potencial de desarrollo profesional de los docentes y la actualización continua es necesaria para mantener la calidad de la enseñanza. La capacitación en tecnología y la transformación digital son aspectos esenciales, ya que permiten a los profesores preparar a los estudiantes para el mundo actual y futuro. Al final, se considera un proceso constante que se extiende a lo largo de la carrera de un profesor. La actualización y capacitación continua son necesarias para mantenerse actualizado en los avances educativos y tecnológicos, adaptarse a las nuevas necesidades de los estudiantes y proporcionar una educación de calidad en todos los niveles.

Las instituciones educativas mejorarán en la medida en que los profesores mejoren su formación, tanto desde el punto de vista individual como colectivo. Se ha comprendido la formación como un proceso que involucra un conjunto de etapas, pero que puede ser catalogada como permanente, lo que la hace esencial para la mejora de la efectividad de las instituciones. Ainscow et al. (2001) establecen que las escuelas no progresarán a menos que los docentes se actualicen, por lo que se

requieren oportunidades muy bien planificadas para que puedan aprender. La formación permanente de los profesores no debe aislarse del contexto, debe estar estrechamente vinculada a sus prioridades y necesidades. Se trata de una sistematización de las actividades formativas, con un objetivo primordial, mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes. De esta manera, el aula debería ser uno de los escenarios de formación, a través de la reflexión sobre la forma de enseñar y la observación continua de los alumnos.

El Profesor en la Docencia Virtual

Los roles del profesor en la docencia virtual son muy diferentes a los de aquel que imparte su clase en la educación presencial o convencional. Tal y como lo señalan Harasim et al. (2000), el profesor en el sistema tradicional lidera la instrucción, efectúa preguntas y marca el ritmo de la clase, pero en la virtualidad, el docente ejerce un papel diferente, que se inclina más hacia el ayudante, el acompañante, el tutor, que hacia el que imparte clases, ya que el aprendizaje está centrado en el alumno y el foco se encuentra sobre el proceso intelectual del estudiante, así como en el aprendizaje colaborativo.

Por su parte, Conesa (2017) afirma que los procesos formativos a distancia son dirigidos a través de la figura del tutor virtual, quien adquiere nuevas dimensiones alejadas de la concepción del docente que imparte clases tradicionales. Están relacionadas más con el acompañamiento vía telemática, pero que mantiene la fuerza e importancia en el logro del aprendizaje y la integración de los alumnos.

A partir de una revisión de la literatura, es posible identificar algunas perspectivas en cuanto a los roles del profesor en la docencia virtual. Conesa (2017) efectúa una síntesis de varios enfoques que van desde las cualidades que todo tutor debe tener, resumidas en: cordialidad, capacidad de adaptación, empatía, capacidad de escucha, autenticidad y honradez; hasta las funciones establecidas por Llorente (2005), que se consideran fundamentales para comprender la importancia del tutor en la docencia virtual: la función pedagógica, social, de gestión y técnica. Otro enfoque interesante es el planteado por Acuña (2023), que resume los roles del tutor virtual también en términos de funciones: la función motivadora, integradora y de acompañamiento, similar a la

de García (2001) que formula las función orientadora, académica e institucional.

En función de esto, es posible afirmar que definitivamente son diversos los roles que debe ejercer el docente virtual para ser efectivo en el cumplimiento de sus funciones como formador, lo cual resalta su importancia en el ámbito educativo en línea. Debe enfocarse en brindar todo el apoyo y orientación necesaria a los estudiantes que se desenvuelven en los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. Se considera esencial el rol de motivador, que tiene que ver con mantener a los estudiantes motivados y comprometidos con el curso, fomentar la participación activa, alentar a los alumnos a seguir adelante incluso al enfrentar dificultades.

El docente virtual debe ser facilitador del aprendizaje, así como ser actor fundamental al promover el desarrollo de competencias por parte de los estudiantes. Les debe proporcionar los recursos y actividades necesarias para que comprendan y apliquen los conceptos aprendidos, lo cual va de la mano con el rol de evaluador. Éste permite revisar constantemente el desempeño de los estudiantes, proporcionar la retroalimentación correspondiente y ayudarlos a mejorar progresivamente para alcanzar sus objetivos de aprendizaje. Todo esto refleja de forma clara la importancia y la necesidad de contar con docentes virtuales, a pesar de las nuevas tendencias que asoman la posibilidad de que esta función pueda desaparecer a corto plazo.

La Formación Pedagógica del Profesorado Universitario para la Docencia Virtual

En los últimos años ha cobrado fuerza la relevancia y la necesidad de la formación pedagógica del profesorado universitario en general por diferentes razones. En primer lugar, por los cambios a los que está siendo sometida la sociedad misma producto de la globalización y los avances tecnológicos. Las universidades como parte de la sociedad han sufrido algunas transformaciones y, en consecuencia, los docentes han tenido que ejercer nuevos roles, funciones y retos.

Imbernón (2011) señala que la formación ...“no sirve ya únicamente para estar al día, sino como un elemento intrínseco para interpretar y comprender ese cambio constante” (p.391). Por otro lado, la inevitable

asociación entre calidad educativa con calidad de la enseñanza ha generado gran interés hacia la selección, evaluación y formación de los profesores. De La Cruz (2003) argumenta que en muchos países del mundo se están revisando los sistemas educativos para adaptar sus políticas de formación de los docentes a los nuevos desafíos.

Esos nuevos retos han generado que organizaciones como la UNESCO (1998) insistan en la relevancia del profesor y su formación pedagógica a través de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI, en la que establece que:

Un elemento esencial para las instituciones de enseñanza superior es una enérgica política de formación del personal. Se deberían establecer directrices claras sobre los docentes de la educación superior, que deberían ocuparse de enseñar a sus alumnos a aprender y a tomar iniciativas, y no a ser, únicamente, pozos de ciencia. Deberían tomarse medidas adecuadas en materia de investigación, así como de actualización y mejora de sus competencias pedagógicas mediante programas adecuados de formación del personal, que estimulen la innovación permanente de los planes de estudio y los métodos de enseñanza-aprendizaje, y que aseguren condiciones profesionales y financieras apropiadas a los docentes a fin de garantizar la excelencia de la investigación y la enseñanza. (s.p.)

Otro de los aspectos importantes radica en el creciente interés y sensibilización de los profesores sobre su formación pedagógica. De La Cruz (2003) se refiere particularmente al caso español, en donde la gran mayoría de universidades cuentan con algún tipo de actividad de esta naturaleza y cada vez son más. La asistencia de los docentes también aumenta y no solo de los llamados profesores noveles, sino también de profesores con larga experiencia, además de aquellos que ocupan cargos directivos. Son aspectos positivos que impulsan la formación pedagógica, pero no de forma definitiva, ya que todavía en gran medida se depende de las decisiones individuales del profesor para mejorar.

En ese sentido, el profesor ha reflexionado sobre la necesidad de dominar la disciplina que imparte, pero también una adecuada y suficiente formación pedagógica. Esta última es fundamental para poder compartir ese conocimiento con sus estudiantes, además de elevar su desempeño en la labor educativa. Moscoso y Hernández (2015) consideran que en las diferentes carreras los egresados cuentan con una preparación profesional en el ámbito específico de esas disciplinas; sin embargo, quienes luego de graduarse se dedican a la docencia, inician sin contar con los conocimientos suficientes para la enseñanza, lo cual genera múltiples inconvenientes al momento de ...“formular con precisión los objetivos y objetos de aprendizaje, seleccionar los métodos de enseñanza más apropiados para el desempeño de sus actividades, elaborar los medios de apoyo para el proceso de asimilación” (p.144). De esta manera, asume el rol de docente desde las experiencias que ha tenido como estudiante, sobre todo con la actuación de los que fueron sus profesores.

Específicamente, esta situación hace referencia directa a todos aquellos abogados, arquitectos, ingenieros y demás profesionales que eligen dedicarse a la docencia. Anijovich (2009) explica que su formación tiene características particulares ya que debe establecer un diálogo entre dos lógicas diferentes ...“la de los campos disciplinares de las diferentes profesiones y la del campo de la enseñanza” (p.21). De hecho, De La Cruz (2003) la describe como la formación pedagógica del profesor, complementaria a la formación en las disciplinas que se han de enseñar. De allí que hable de la doble identidad del docente universitario al ser experto en la materia, pero también en su enseñanza.

Como se ha dicho, gran cantidad de profesionales que pueden ser catalogados como competentes en sus áreas pasan al ejercicio de la docencia sin tener los conocimientos necesarios para la enseñanza. Anijovich (2009) considera que muchos de ellos ni siquiera atraviesan por un proceso de formación inicial sistemática y a veces se encuentran con ella luego de cierto tiempo de ser profesores. En muchas instituciones todavía impera la idea de que la experiencia como estudiantes y la intuición son suficientes para enseñar. Ickowicz (2004, citado por Anijovich, 2009), explica que los profesionales dedicados a la docencia identifican como fuentes de su

formación pedagógica ...“su propia experiencia de haber sido alumnos y, fundamentalmente, el trayecto realizado en una cátedra universitaria” (p.29). De allí se justifica de manera inequívoca la necesidad y finalidad de la formación pedagógica del profesor universitario.

De La Cruz (2003) precisamente establece que una de las finalidades de la formación pedagógica es la profesionalización del profesor y de todas las actividades que desempeña como persona dedicada a la enseñanza. Los conocimientos teóricos y prácticos requeridos para la función docente difieren de forma significativa del dominio que pueda demostrar el profesor de su disciplina específica, lo cual es necesario, pero no suficiente. Los docentes deben tener una serie de conocimientos, actitudes, valores y habilidades necesarias para un desempeño efectivo en su labor educativa.

A esta altura resulta necesario establecer algunas definiciones de la formación pedagógica del profesor desde la perspectiva de algunos autores de la literatura científica. Según Kesteman (1996, citado por De La Cruz, 2003):

Es aquella que pueda hacer aparecer el maestro que debe haber debajo de los profesores, aquella que le permita descubrir la universalidad, apreciar la alteridad, estimular el diálogo...aquella que haga descubrir al profesor la importancia de tener una visión, una inteligencia y un corazón, aquella que le recuerde que debe interrogarse sin descanso sobre la finalidad de sus conductas y osar hacerse la pregunta fundamental: ¿en nombre de qué hacemos aprender lo que hacemos aprender? (p.54).

Donnay y Romainville (1996, citado por De La Cruz, 2003) presentan la formación pedagógica de los profesores universitarios como:

Una herramienta para la resolución de los problemas que el profesor, ya sea principiante o experimentado, encuentra. Establecen como objetivo final de la formación lograr que el perfil del profesor sea el de un profesional reflexivo que sigue aprendiendo a partir de su experiencia práctica. (p.51)

Ahora bien, de acuerdo con lo establecido por Moscoso y Hernández (2015):

Es un proceso formal e informal, dinámico y permanente en el cual se desarrollan un conjunto de orientaciones y acciones dirigidas a la adquisición, estructuración y restructuración de conocimientos, habilidades y valores, que necesariamente debe tomar en cuenta las características propias del contexto en donde se desarrolla su desempeño profesional, y cuyo propósito fundamental es el mejoramiento de la práctica pedagógica a través de la reflexión de su propia práctica, que le permita estimular su desarrollo personal, satisfacer sus necesidades, así como elevar la calidad de su desempeño en el cumplimiento de su responsabilidad social. (p.148)

Los conocimientos referidos a los estudiantes en cuanto al cómo y el contexto en el que se enseña son muy importantes dentro de la formación pedagógica. Estos han referido diferentes denominaciones por parte de los investigadores. Por ejemplo, Vaillant y Marcelo (2009) se refieren a ellos como conocimientos psicopedagógicos, ...“que se relacionan con la enseñanza, con sus principios generales, con el aprendizaje y los alumnos; así como con el tiempo de aprendizaje académico, el tiempo de espera, la enseñanza en pequeños grupos, la gestión de clase, etc.” (p.43).

También son considerados por Cardona (2013) como el componente pedagógico del saber docente, que integra lo que es necesario aprender y la manera como debe ser enseñado. Este conocimiento tiene tres características esenciales, es teórico, práctico y crítico-reflexivo. La formación pedagógica debe facilitar las vías al docente para comprender qué enseñar, cómo aprenden los estudiantes y la reflexión sobre todos esos procesos.

En este sentido, muchos autores consideran que los diferentes elementos pedagógicos que forman parte de la docencia son difíciles de enseñar. Como explica Imbernón (2011), más que enseñarse deberían ser aprendidos por medio de la reflexión sobre la práctica docente. La formación pedagógica debe facilitar también esos espacios de participación y de

reflexión por parte de los profesores. Sin embargo, De La Cruz (2003) argumenta que ...“ese proceso de reflexión va precedido y acompañado por una formación que proporciona los fundamentos teóricos sobre las tareas propias de un formador” (p.62). Debe ir dirigido por modelos teóricos, sin ellos la reflexión es catalogada por la autora como ciega y desorientada.

Entonces, resulta difícil pensar en formación pedagógica sin que el docente desarrolle esa práctica reflexiva. Y esto no es considerado un punto de vista reciente, Anijovich (2019) afirma que al pensamiento reflexivo se hace referencia incluso en los textos de Dewey en la primera mitad del siglo pasado. Además, define reflexión de forma muy básica como ...“una actividad consciente en la que el individuo se compromete activamente a explorar sus experiencias” (p.45). Esto engloba tanto un componente cognitivo como un muy marcado componente emocional. Debe quedar claro que se trata de un proceso complejo que requiere tiempo para consolidarse como práctica. No es sólo necesaria para su formación pedagógica sino también para su identidad profesional como docente.

Es necesario señalar que la formación de estos profesores a quienes se hace referencia tiene características muy particulares. Anijovich (2009) argumenta que se debe entablar un diálogo entre dos lógicas distintas, la de los campos disciplinares propios de sus profesiones base y la del campo de la Pedagogía; aunado al hecho de que se hace referencia es a la docencia virtual y no a la convencional o presencial.

Para muchos profesores la formación pedagógica inicial es prácticamente inexistente y en muchas ocasiones la empiezan años después de dedicarse a la enseñanza. Es por eso que existe la creencia general de que sólo la experiencia (tanto de cuando fueron alumnos o de sus primeros años como profesores) o la intuición, son suficientes para el ejercicio de la docencia. Dicha situación apunta a diversos aspectos como la ausencia de la necesidad o motivación de formarse, una formación pedagógica tardía, insuficiente e incluso indeseable por parte de los profesores.

De esta manera, es posible apreciar el influjo de una formación pedagógica “artesanal”, tal y como la describe Anijovich (2009), en la que

impera la relación entre maestro y discípulo; es decir, ...“el primero guía y controla el proceso de trabajo y formación en su totalidad, y el segundo adquiere los secretos del oficio a partir de realizar determinadas tareas y de mantenerse cercano al maestro” (p.29); por tanto, lo que se trata de una formación que se materializa en el mismo contexto del trabajo de cada uno. Pero el proceso de formación pedagógica va mucho más allá; se trata de un trayecto, una transformación, que tiene como propósito el desarrollo de capacidades en los profesores para el ejercicio de su profesión de manera efectiva.

Se debe enfrentar la realidad generada por la insuficiente formación pedagógica de profesionales que ejercen la docencia a nivel universitario, en pregrado y postgrado. Anijovich (2009) resalta que se enfrentan dificultades específicas asociadas al desconocimiento por parte de los docentes sobre la necesidad de una formación pedagógica para enseñar una disciplina. Se puede estar en presencia de una valoración negativa sobre aspectos como: la formación sistemática, el valor de la planificación, la ausencia de un pensamiento reflexivo sobre la profesión docente, antes, durante y después de la clase o prejuicios significativos sobre el rol docente, tanto en la presencialidad como en la virtualidad. Es preciso recordar que una adecuada formación pedagógica de los docentes redundaría en una elevada calidad de los aprendizajes de los estudiantes y la mejora continua de esos procesos de formación se reflejaría en un incremento de la calidad educativa.

Ahora bien, tal y como se ha reiterado, esta situación es particularmente preocupante en la docencia virtual, la cual es diferente a la convencional en múltiples aspectos. Esas discrepancias se manifiestan en: estructura, formato, entorno y proceso de aprendizaje, presentación del contenido, objetivos del estudiante, actitudes, habilidades de aprendizaje, interacción, comunicación, colaboración; así como en las relaciones entre los estudiantes dentro del grupo, con el instructor y el mundo real fuera de la universidad.

Los profesores universitarios son en su mayoría de mediana edad o mayores, cargados con la teoría y las experiencias convencionales de enseñanza. Muchos pueden no ser muy

amigables con las nuevas tecnologías, por lo que prefieren quedarse con aquellas que ya han aprendido a dominar. Harasim (2017) considera que desde que surgió esta modalidad educativa, pocos profesores pensaron que eran necesarios conocimientos pedagógicos especiales. Por ello han resuelto los problemas instruccionales con la aplicación directa de la tecnología en la práctica docente, a través del ensayo y error, o la aplicación de prácticas tradicionales aplicadas a los entornos en línea.

En la actualidad puede apreciarse que, en la docencia virtual, la Pedagogía se ha quedado atrás y es la tecnología la que impulsa el aprendizaje. Resulta preocupante pensar que muchos profesores tienen fallas pedagógicas importantes, por lo que creen que la tecnología es la base para solucionar los problemas que pueden enfrentar tanto en la virtualidad como en la presencialidad. De hecho, es posible que la mayoría de los profesores consideren que el manejo tecnológico es más relevante que la formación pedagógica y su conocimiento disciplinar, ya que creen que la tecnología les resolverá todos las dificultades a nivel educativo. Serdyukov (2015) considera que la sobreestimación del poder de la tecnología conduce lamentablemente a un deterioro del elemento humano en la enseñanza y el aprendizaje en línea, así como a una subestimación de la necesidad de una Pedagogía sólida y una formación adecuada del profesor.

El éxito de la docencia virtual no depende solamente de los recursos tecnológicos, sino también de cómo aprenden los estudiantes y de cómo los profesores apoyan ese aprendizaje. Se espera que el estudiante sea un aprendiz autónomo, independiente y autoeficaz, por lo que el rol del docente cambia, pero no así su importancia como parte del proceso. Serdyukov (2015) considera que frecuentemente hay poca participación personal del docente con los estudiantes en línea, un impacto cognitivo, educativo, cultural y emocional mínimo; así como prácticamente ningún modelado de roles en las clases en línea centradas en el aprendiz. Las interacciones con los estudiantes en muchos casos podrían ser limitadas en formato, tiempo y compromiso, la retroalimentación retrasada, a menudo incompleta y no específica.

Cuando los estudiantes fracasan, sin embargo, es muy posible que no sea culpa del entorno en

línea, sino de docentes con poco dominio pedagógico. También podría ser por la falta de preparación de los propios estudiantes, su falta de motivación, perseverancia y habilidades de aprendizaje deficientes. Ese poco dominio pedagógico de los profesores, por otro lado, muchas veces no es su culpa, nunca han sido preparados para enseñar en línea. No tuvieron la oportunidad de aprender de buenos modelos a seguir, ni nunca dominaron la Pedagogía. De allí surge la necesidad de generar conocimiento relacionado con la formación pedagógica de los profesores para la docencia virtual. De esta forma, se contribuye con mejoras en el desempeño profesional docente, los procesos de enseñanza y aprendizaje, todo lo cual se refleja en una mejora notable de la calidad de la educación brindada.

Consideraciones Finales

A partir de las diferentes ideas expuestas, puede afirmarse que uno de los aspectos que se consideran básicos y esenciales radica en que el profesorado comprenda la definición de Pedagogía y lo que representa para un buen desempeño profesional docente. De allí que pueda tomar consciencia de que el dominio de su disciplina, de sus unidades curriculares, es muy necesario, pero también lo son las competencias pedagógicas que le permiten acercarse al estudiante y fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Si esto es importante en el sistema educativo universitario convencional, aun lo es más en la docencia virtual, en la que el rol del docente y del estudiante cambia significativamente. Los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje necesitan de la tecnología como medio o recurso para llevarse a cabo, pero no para reemplazar el elemento humano en la enseñanza.

De allí que se haga énfasis en la necesidad de que el profesorado cuente con un fuerte dominio pedagógico que les permita propiciar un entorno adecuado para que el proceso de formación de sus estudiantes se materialice exitosamente. Esto contribuirá con un mejor desempeño profesional individual, que se reflejará además en una mejora sustancial de la calidad de la educación brindada en las instituciones para las cuales labora.

REFERENCIAS

- Acuña, M. (2023). El tutor virtual: más allá de facilitar el aprendizaje. Obtenido de <https://www.evirtualplus.com/tutor-virtual-mas-alla-facilitar-aprendizaje/>
- Anijovich, J. (2009). Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias. Paidós.
- Barbier, J. (1993). La evaluación en los procesos de formación. Paidós.
- Becerra, G. (2021). Teoría de la educación y la Pedagogía. Saberes necesarios en la profesión docente. . Universidad de Los Andes.
- Cardona, J. (2013). Epistemología del saber docente. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Conesa, S. (2017). El papel del tutor a distancia. La función tutoial en la educación online. Campus Educación Revista Digital Docente(4), 11-13.
- Contreras-Colmenares, A. (2021). Metapráctica pedagógica: progresión desde la praxis pedagógica. Paramillo(36), 91-120. Obtenido de https://www.ucat.edu.ve/web/wp-content/uploads/2021/11/Revista_Paramillo_2021_Digital_7.pdf
- De La Cruz, M. (2003). Necesidad y objetivos de la formación pedagógica del profesor universitario. Revista de Educación(331), 35-66.
- Díaz-Quero, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. Laurus, 12, 88-103. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109906>
- Donnay, J., & Romainville, M. (1996). Enseñar en la universidad. ¿una profesión que se puede aprender? De Boeck & Larcier.
- Ferrández, A., & Sarramona, J. (1977). La Educación. Constantes y problemática actual. Ediciones CEAC.
- Flórez, R. (2000). Hacia una pedagogía del conocimiento. Mc Graw Hill.
- Flórez, R., & Vivas, M. (2007). La formación como principio y fin de la acción pedagógica. Educación y Pedagogía,

- XIX(47), 165-173. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2552185>
- Frabboni, F. (1998). *El Libro de la Pedagogía y la Didáctica I: La Educación*. Editorial Popular.
- Frabboni, F., & Pinto, F. (2006). *Introducción a la Pedagogía General*. Siglo XXI Editores.
- García, L. (2001). *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Ariel Educación.
- Harasim, L., Hiltz, M., Turoff, M., & Teles, L. (2000). *Redes de aprendizaje: una guía para la enseñanza y el aprendizaje en red*. Gedisa/EDIUOC.
- Honore, B. (1980). *Para una teoría de la formación*. Narcea.
- Ickowicz, M. (2004). La formación de profesores en la universidad. *Revista IICE*(22), 22-54.
- Imbernón, F. (2011). La formación pedagógica del docente universitario. *Educación. Revista del Centro de Educación Universidad Federal de Santa María*, 36(3), 387-395. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117121313005>
- Juárez, J. (2022). *Educación es la respuesta ¿Qué es, para qué y cómo educar en valores ciudadanos*". Editorial de la Universidad Católica Andrés Bello.
- Kesteman, J. (1996). ¿Profesores o docentes? La educación universitaria en busca de sentido. En J. Donnay, & M. Romainville, *Enseñar en la universidad ¿una profesión que se puede aprender?* De Boeck & Larcier.
- Llorente, M. (2005). El tutor en E-learning: aspectos a tener en cuenta. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*(20), 25-35. Obtenido de <http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec20/llorente.htm>
- Marrero, J., & Sosa, J. (2020). Apuntes para una teoría de la formación. *Curriculum*, 33, 15-30. Obtenido de <https://doi.org/10.25145/j.curricul.2020.33.02>
- Martínez-Olivé, A. (2021). El desarrollo profesional docente y la mejora de la escuela. En C. Velázquez, & D. Vaillant, *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (págs. 79-88). Fundación Santillana.
- Moscoso, F., & Hernández, A. (2015). La formación pedagógica del docente universitario: un reto del mundo contemporáneo. *Revista Cubana de Educación Superior*, 140-154.
- Rudduck, J. (1991). *Innovación y cambio*. Milton Keynes Universidad Abierta.
- Serdyukov, P. (2015). ¿Necesita la educación en línea una pedagogía especial? *Revista de Computación y Tecnologías de Información*(1). Obtenido de 10.2498/cit.1002511
- Tejada, J. (2005). *Didáctica-Curriculum. Diseño, desarrollo y evaluación curricular*. Editorial Davinci.
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2009). *El ABC y D de la formación docente*. Narcea Ediciones.
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2010). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Narcea Ediciones.
- Verdugo, A., Tejada, J., & Navío, A. (2021). Estándares pedagógicos y su integración en los proyectos formativos de las carreras de Pedagogía. *Estudios Pedagógicos*, XLVII(1), 133-155. Obtenido de https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052021000100133&script=sci_abstract

APORTES TEÓRICOS PARA FOMENTAR LOS DERECHOS HUMANOS EN LA EDUCACIÓN MEDIA DEL SISTEMA EDUCATIVO VENEZOLANO.

Recibido 29/07/2025 Aceptado 11/10/2025

Orlando Gabriel González Barrios

ORCID 0000-0001-9453-705X

orlandogoba05@gmail.com

Núcleo Universitario Dr. Pedro Rincón Gutiérrez

Resumen

Este artículo de reflexión analiza de manera crítica el papel de los agentes de Inteligencia Artificial (IA) configurados como tutores educativos en la enseñanza secundaria. Partiendo de una revisión rigurosa de metaanálisis, estudios de caso internacionales y literatura académica especializada, se exploran los fundamentos conceptuales de la tutoría inteligente y los modelos contemporáneos de pedagogía digital. Se examinan experiencias reales de aplicación de sistemas de tutoría inteligente (ITS), sus beneficios en términos de personalización del aprendizaje, retroalimentación inmediata, autonomía estudiantil y motivación intrínseca. Asimismo, se identifican desafíos éticos, tales como sesgos algorítmicos, riesgos de deshumanización de los procesos educativos y vulnerabilidades asociadas a la privacidad de los datos. Finalmente, se presentan orientaciones pedagógicas fundamentadas para la integración ética y eficaz de agentes IA en entornos escolares, subrayando la importancia de la formación docente, el diseño centrado en el estudiante y la evaluación continua del impacto educativo.

Palabras clave: agentes de inteligencia artificial, tutoría inteligente, enseñanza secundaria, personalización del aprendizaje, ética educativa.

ABSTRACT

This reflective article critically examines the role of Artificial Intelligence (AI) agents configured as educational tutors in secondary education. Based on a rigorous review of meta-analyses, international case studies, and specialized academic literature, it explores the conceptual foundations of intelligent tutoring and contemporary models of digital pedagogy. It examines real-world applications of intelligent tutoring systems (ITS), their benefits in terms of learning personalization, immediate feedback, student autonomy, and intrinsic motivation. Likewise, ethical challenges such as algorithmic bias, risks of dehumanizing educational processes, and vulnerabilities related to data privacy are identified. Finally, pedagogical guidelines are presented for the ethical and effective integration of AI agents in school settings, emphasizing teacher training, student-centered design, and continuous educational impact assessment.

Keywords: artificial intelligence agents, intelligent tutoring, secondary education, learning personalization, educational ethics.

INTRODUCCION

Desde los orígenes el hombre ha tratado de permanecer en comunidades para lograr la convivencia social, y como premisa que las civilizaciones deben tener un orden social para permanecer unidas, de allí que los aspectos religiosos y filosóficos fueron fuentes de inspiración para la búsqueda de la protección de la dignidad y los valores inherentes de cada persona. Se concretaron a través del tiempo códigos para promover los principios de justicia y equidad necesarios para la existencia de ese orden social, se crearon leyes que han evolucionado dependiendo del desarrollo de cada pueblo, de tal manera que en ese surgimiento de normas independientes en cada localidad debían ser semejantes para toda la humanidad y no diferente en cada pueblo.

Se han concretado normas del como los derechos humanos definen perfectamente lo que debe protegerse con las mismas, que no es más que el respeto y protección de la dignidad del hombre sólo por el hecho de ser persona, concibiendo los valores del ser humano como principios fundamentales que orientan el comportamiento y la disciplina. La primera definición formal y universal de derechos humanos se dio en la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948, proclamada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) estableciendo ese marco global requerido de los derechos fundamentales que deben ser protegidos en cualquier parte del mundo bajo las mismas condiciones y reglas.

Es menester considerar que aun cuando los derechos humanos son universales realmente la práctica de los mismos son de difícil aplicación, sobre todo en países tercermundistas, donde existe carencia de enseñanza de la protección de la dignidad humana evidenciando falta de conocimientos sobre dichos derechos por parte del colectivo, siendo una realidad que la educación en derechos humanos no es universal ni equitativa. De allí que es imperativo que se enseñen los derechos humanos y se comprendan los mismos, se apliquen y se defiendan.

Es propósito de reflexión considerar la existencia de personal preparado para impartir los conocimientos sobre los derechos humanos,

considerando el sistema educativo como el idóneo para llevar esos conocimientos a través de maestros, que en cátedras escolares difundan de manera obligatoria la comprensión de los derechos fundamentales que tiene el hombre sobre la vida y el entorno social, la dignidad, el respeto y protección de cada individuo de su forma de ser y de pensar, de tal manera que al tener dichos conocimiento se podría considerar una sociedad más justa donde no se ignoren los derechos de cada ciudadano, porque en definitiva todos conocerán el alcance de dichos derechos y las consecuencias del irrespeto a los mismos. Es por ello la necesidad de una reflexión profunda sobre la realidad de la aplicabilidad de los derechos humanos en el entorno social a partir de la enseñanza en las aulas de clase.

Reseña y problemática de los derechos humanos

Nacen universalmente los derechos humanos en 1945 poco después de terminada la segunda guerra mundial, cuyo propósito concibe llevar paz a todo el mundo, constituido por 192 países miembros de las Naciones Unidas en los cuales los pueblos han reafirmado su fe en los derechos fundamentales del hombre, en la dignidad el valor de la persona humana y en la igualdad de derechos de hombres y mujeres, se han declarado resueltos a promover el progreso social y elevar el nivel de vida dentro de un concepto más amplio de la libertad.

A nivel internacional se puede desatacar que los derechos humanos se encuentran recogidos en las Normas Constitucionales de un gran número de países, enunciados en 30 derechos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos adoptada por la Asamblea General de la ONU el 10 de diciembre de 1948 de la cual Venezuela firmó. Rodríguez (2015) expresa que “a partir de ese momento comienza la internacionalización de los derechos fundamentales” (p.61). “La ONU nació como respuesta a las atrocidades cometidas en la Segunda Guerra Mundial. Su finalidad fue, en resumidas cuentas, la creación de un sistema internacional para la efectiva promoción y defensa de los derechos humanos” (p.62). La importancia de estos derechos es fundamental para el desarrollo de los ciudadanos dentro de la sociedad, otorgándole a cada ciudadano la

protección de derechos adquiridos desde su nacimiento.

Pérez (1984), define los derechos humanos: como “un conjunto de facultades e instituciones que, en cada momento histórico, concretan las exigencias de la dignidad, la libertad, y la igualdad humana, las cuales deben ser reconocidas por los ordenamientos jurídicos a nivel nacional e internacional”. Agrega que “los derechos fundamentales corresponden a aquellos derechos humanos que han sido positivados por el orden constitucional” (p.46). Se aprecia la importancia de los derechos humanos tomando como principio el respeto de la dignidad humana desde el sólo momento de concebirse el ser humano. Para Casal (2006), en sentido amplio son: “derechos inherentes a la persona que se derivan de la dignidad humana y resultan fundamentales en un determinado estadio de evolución de la humanidad, por lo que reclaman una protección jurídica. En cambio, en su sentido más estricto, los derechos humanos son esos mismos derechos, pero en la medida en que son reconocidos y protegidos en el ámbito internacional” (p. 89).

América Latina es un territorio de inconsistencias, para; Orrego (1966), la define como “un continente de contradicciones” (p.383). Las contradicciones más claras en el contexto jurídico se constituyen en la materia de los derechos humanos ya que teniendo Latinoamérica tanta riqueza en textos normados que distinguen los derechos humanos fundamentales es en evidencia la región que consolida inmensas y marcada violaciones de derechos humanos considerando que no se acatan las normas internacionales careciendo de aplicabilidad en la región. Es compleja la integración de normas internacionales de derechos humanos en la zona, por la interpretación local y ausencia de la jurisprudencia, de la cual debe existir una integración universal de los pueblos, es decir no debe ser exclusivo del derecho internacional el abordaje de los derechos humanos, las constituciones de cada país deberían adecuarse a las normas internacionales de los derechos humanos.

En Venezuela, aunque la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), los códigos y las leyes reconocen y protegen supuestamente los derechos humanos, sin embargo, el problema se encuentra en las

garantías del cumplimiento de las mismas resaltándose el desconocimiento de una mayoría de la población sobre todo lo que concierne a los derechos humanos no existiendo un seguimiento a la enseñanza y la práctica de la misma.

Para comprender la importancia de los derechos que tiene el hombre por el sólo hecho de serlo, entiende el investigador la necesidad que tales derechos sean conocidos por todos los seres humanos, de allí que se dedica importancia plena en el reconocimiento de estos derechos dentro del colectivo venezolano, siendo un país en el cual se imparte muy poco el conocimiento de dichos derechos, aun cuando la Carta Magna lo establece hay poco interés en su estudio y en impartir su conocimiento por parte del Estado ya que la conveniencia de este por mantener la población subsumida a sus ideales perfecciona la falta de interés de educar en esta materia.

Se pretende que mediante políticas educativas propicien un cambio social en el cual se vislumbren los valores dentro de la sociedad venezolana mediante el entendimiento y que se pueda contemplar una verdadera enseñanza y aprendizaje de la educación en derechos humanos. Debe existir en la educación venezolana el contexto como unidad curricular de los derechos humanos en los centros educativos de educación media, que es el momento más adecuado para que en esa edad de estudio entre 11 y 16 años se pueda entender el significado de tener derechos y hacerlos ejercer, así como proteger los mismos.

Derechos humanos y la escuela

El Jefe de los derechos humanos de las Naciones Unidas Turk en un artículo sobre la educación en derechos humanos (ONU, 2023) declara que “La educación en derechos humanos es un antídoto poderoso contra los numerosos problemas que socavan el tejido básico y la cohesión social de nuestras sociedades como la desigualdad, la discriminación social y la violencia”

La escuela debe ser una guía, una ventana amplia para el conocimiento de los derechos humanos. Existen muchas falencias en la educación venezolana en lo que respecta al conocimiento de los derechos que tiene cada individuo y eso repercute en la sociedad, en la pérdida de valores y ausencia de respeto en

detrimento de la calidad de vida haciendo difícil la convivencia en común. Hay una serie de debilidades en el sistema educativo venezolano, como el enfoque sobre la falta de materias de estudio que se emerjan en los contextos de desarrollo humano, y de los derechos que puede tener cada ciudadano; No hay que esperar ser egresado de la escuela de derecho para comprender que existen derechos y obligaciones, deben estos comprenderse por todo ciudadano y así podría existir una sociedad más igual, más justa, más social.

Sin mediar diferencias políticas hay que desarrollar el conocimiento de los derechos humanos desde lo más pronto en la educación y así, ni el Estado ni persona alguna podrá levantar su mano ante el colectivo que defienda sus derechos, porque habrá muchas más personas entendidas que propiciarán la defensa de sus derechos y sólo mediante la educación podrá lograrse la mejor enseñanza ya que todo comienza desde el aula de clase.

En el caso educativo los alumnos del nivel de bachillerato se exceden en el desconocimiento de derechos humanos y estos sin duda son extensivos a ellos, así lo establece la Constitución de la República, sin embargo en la realidad observamos limitaciones en su aplicación para regular aspectos como son la escasa preparación de los profesores, quienes carecen de una formación específica en derechos fundamentales, por lo que no saben orientar, asimismo caen en altas contradicciones sobre la temática sin poder inculcar doctrinas humanitarias a los alumnos creando situaciones por la inconformidad en las decisiones tomadas ante controversias siendo el docente quien manda con capacidades reducidas de información, para lo cual y ante esto apelan las direcciones educativas al defensor educativo quien busca la solución al problema creando otro problema por el mismo desconocimiento, siendo un círculo vicioso de ignorancia de leyes.

Es notorio que en las aulas y centros educativos conviven alumnos de diversas procedencias sociales, de diversos géneros, diversas creencias, de diversidad en el rendimiento académico, esto afecta la convivencia cordial que en ocasiones se ven reflejadas y apreciadas bajo la figura del bullyign y en los enfrentamientos y discordia estudiantil, el respeto profesoral hacia los alumnos, la concordancia en las calificaciones,

discriminaciones, la falta de orientación psicopedagógica.

Las unidades temáticas de los derechos humanos deben ser incorporados en las actividades educativas para los alumnos, representantes y comunidad educativa como un eje transversal en áreas de geografía, historia y ciudadanía la mayoría de la población venezolana desconoce cuáles son los derechos que conlleva desde su nacimiento y por qué son sus derechos, no se estudia no se imparte no se enseña dichos derechos dentro las cátedras educativas, esto hace deficiente el interés y el conocimiento de las personas de observar cuales son las garantía que impone el Estado sobre la vida de los ciudadanos, hay que conocer para entender, para comprender y hacer respetar dichos derechos ante cualquier persona ente o Estado.

Estudio de los derechos humanos

Annan (1997), quien estuvo muchos años al frente de las Naciones Unidas tenía un mensaje especial diciendo “Jóvenes de todo el mundo, ustedes son los que deben hacer cumplir estos derechos, ahora y por siempre, su destino y futuro está en sus manos”. La existencia de la Declaración Universal de los Derechos Humanos 1948 trae consigo un estudio sobre cuáles son esos derechos inherentes a la persona humana.

Hoy día se estudian los derechos humanos desde los defensores hasta organizaciones no gubernamentales quienes incrementan el conocimiento de los mismos, pero en Venezuela no se instruyen los derechos humanos a ningún nivel lo que hace deficiente poder respetar los mismo desde su desconocimiento, de allí la necesidad de estudiarlos, comprenderlo analizarlos y lo principal...hacer que se respeten. Debe entonces entonarse la enseñanza mediante la educación de estos derechos y el medio idóneo es la formación en la escuela.

Freire (1979), cree que:

...un educador humanista y revolucionario al educar al educando él también se educa, y así, se humanizan ambos. La educación es un camino de doble vía. “(...) nadie educa a nadie, como que nadie se educa así mismo: los

hombres se educan en comunión,
mediatizados por el mundo (p.79).

Radica en lo anterior la importancia del canal de conocimiento de los derechos humanos como intercambio de conocimientos al educar al alumno y todo el entorno estudiantil.

Problema de investigación

¿Será el estudio de los derechos humanos importante para los estudiantes de la educación media?

Existe una relación entre los derechos humanos y el desarrollo social por cuanto pueden existir circunstancias que afecten de manera directa el cumplimiento de las obligaciones de los ciudadanos y del Estado para un mejor entorno social, de tal manera que la hipótesis de la investigación se concreta en determinar si el estudio de los derechos humanos en la educación media se traduce en elemento esencial del medio que resulta estructural en los derechos inherentes del ser humano respetados por el Estado de forma inequívoca como garantía individual y colectiva.

Objetivo general

Describir los aportes teóricos para fomentar los derechos humanos en los estudiantes de educación media en el sistema educativo venezolano.

Objetivos específicos

Examinar el estudio de los derechos humanos en la educación media con base en la legislación sobre los derechos humanos, identificando características y diferencias de ambas figuras desde el incumplimiento de dichos derechos.

Analizar el estudio de los de derechos humanos en la educación.

Abordar la formación del alumno, docente, padres y representantes en derechos humanos, en los regímenes educativos de Venezuela.

Antecedentes

Tesis Doctoral “La Educación en derechos humanos como elemento de cohesión social:

estudio de un caso. (2016). Autora Judith Arrazola Carballo. Universidad de Barcelona, España. Refiere la autora que “La educación en derechos humanos promueve las actitudes y el comportamiento necesarios para que se respeten los derechos humanos de todos los miembros de la sociedad”. De lo anterior se evidencia la importancia de esa tesis para explicar conocimientos de derechos humanos en la educación media venezolana. Investigación: Educación en derechos humanos: Curriculum historia y ciencias sociales del 2º año de enseñanza media. Subunidad. “Régimen Militar y Transición a la Democracia. (2009) Autor Abrahán Magendzo Kolstrein, María Isabel Toledo Jofré.

Los autores hacen sendas referencias a los currículos escolares, diseños escolares en la educación media sobre los derechos humanos estableciendo una relación entre la educación en derechos humanos y el conocimiento curricular, donde el docente integra áreas cognitivas, efectivas, sociales y motoras haciendo accesible los derechos humanos a los estudiantes. De allí la importancia para la tesis que se realiza

Causas y consecuencias del estudio de los derechos humanos en la educación media

Drogas, consumo y distribución

Históricamente se ha discutido si el bien jurídico protegido en materia de drogas es la salud pública o el sano desarrollo del equilibrio socioeconómico de los Estados, el derecho humano que se pretende resguardar dentro de esta causa que conlleva al consumo y distribución, es la salud pública en su primer orden y como segundo el daño económico social. Cuando se evidencia el consumo y distribución de estos productos también se evidencian desequilibrios en el entorno educativo lo que trae como consecuencia daños físicos, emocionales y sociales. Se ha visto el consumo no como delito sino como enfermedad, lo que hace que sea tratado como evento permisivo y atacado como enfermedad. Es un verdadero problema el consumo y la distribución de drogas en la educación media del sistema escolar, flagelo que afecta directamente un ambiente escolar sano en detrimento de la salud y bienestar de los estudiantes.

Hay que fortalecer y propiciar mediante herramientas didácticas el conocimiento y reflexión sobre el daño que causa a la salud personal y colectivo el consumo y la distribución de sustancias conocidas como drogas estando las mismas en la mira de los derechos humanos como derecho a la vida, a la salud entre otros. La guía para docentes (2023) establece que “Las acciones enfocadas en la prevención de adicciones se fortalecen con el trabajo conjunto de toda la comunidad educativa: estudiantes, docentes y familias” (p.4). No debe dejarse a nadie por fuera en la distribución de los compromisos para evitar que la droga siga su camino de crecimiento dentro de la sociedad y es desde la educación y forjamiento de los derechos humanos que se podría atacar a profundidad mediante campañas de concientización del significado de una vida digna en la cual se trasmite y enseña la importancia de los valores en el ser humano.

Conflictos étnicos políticos y religiosos

Dentro del entorno escolar se observa la diversidad étnica, política y religiosa ya que en las diferentes familias que convergen en el ambiente escolar hay una pluralidad de religiones, pensamientos políticos y razas, lo que trae como consecuencia diferencias considerables en formas de pensar convivir y cultural. De allí que estas diferencias causen conflictos de intereses particulares que al no atenderse los derechos y respeto de cada parte crean marcadas diferencias llevando a conflictos intrapersonales que deben ser controlados por la institución escolar. Se debe implementar programas que profundicen en la educación intercultural, en la cual se enseñe el respeto mutuo en cuanto a la tolerancia y comunicación de los estudiantes entre su entorno. Delors (1996) al referirse a los comportamientos futuros expresa,

Si se enseña a los jóvenes a adoptar el punto de vista de otros grupos étnicos o religiosos, se pueden evitar incompreensión generadora de odio y violencia en los adultos. Así pues, la enseñanza de la historia de las religiones o de usos y costumbres puede servir de útil referencia para futuros comportamientos. (p.22).

Es menester que dentro de las aulas se mantenga un armónico equilibrio que debe

dejar por sentado la institución y el docente; esta característica implícita en los derechos humanos debe ser atendida ya que todos tienen derechos a una cultura y creencia desde su propia convicción y el respeto debe ser mutuo.

Pobreza y desigualdad

La desigualdad y pobreza en el mundo es inmensa de lo que no escapa la educación venezolana. El informe de seguimiento de la educación para todo el mundo (UNESCO, 2020) establece que el año 2018, 258 millones de niños y jóvenes no recibieron ninguna educación debido a la pobreza. En América Latina 12 millones de niños y jóvenes no reciben educación por causa de pobreza. En Venezuela no existen datos comprobables de deserción a la educación. Uno de 4 estudiantes en todo el mundo declara sentirse como un extraño dentro de la escuela, detalle que se afirma existir en Venezuela.

La pobreza y desigualdad trae como consecuencia discriminación y trato desigual aún dentro de las instituciones educativas. Se debe atender y abrazar la diversidad en las escuelas y los entornos sociales para que no se violen los derechos humanos de quienes acuden a las aulas en busca del conocimiento. Desigualdad y pobreza influyen significativamente y de manera profunda en la calidad de la educación y en las futuras oportunidades de los estudiantes, de igual forma afecta la alimentación y salud, traducido en ausencia de una capacidad para estar apto al aprendizaje. Por ello se debe implementar sistemas sociales capaces de enfrentar esta situación con programas alimenticios en el entorno escolar.

Represión política y restricciones a la libertad de expresión

Amnistía Internacional (2012) señala que “Las restricciones impuestas por centros escolares al derecho a la libertad de expresión y de religión o de creencias deben ser compatibles con las normas de derechos humanos” (p.1)

Dentro del entorno escolar en Venezuela está restringido cualquier opinión política o libertad de expresión ya que, de expresar opiniones diferentes a las consideradas por el gobierno o sus entes, puede traer como consecuencia enseñamiento contra la institución, alumno o familia. El respeto a las opiniones se encuentra

restringido lamentablemente, por lo que hay que conocer la censura previa en leyes, las restricciones digitales para no traspasar la raya de lo permitido. Existe un profundo temor por parte de los estudiantes y docentes, directores, en manifestar opiniones políticas influyendo marcadamente el ambiente académico, generando este miedo y represiones que vienen a limitar el pensamiento crítico que debe imperar en las aulas de clases, más aún en los centros educativos causando autocensura en detrimento del derecho de manifestar el pensamiento libre, este miedo es utilizado como un medio de control social. En las instituciones educativas hay que edificar espacios de diálogo donde se generen pensamientos críticos con ascendencia al debate en el cual todos los estudiantes expongan ideas sin miedo ningún tipo de represión o prohibición.

Violencia de género y discriminación.

La existencia de conflictos por genero entre niñas y niños se evidencia no solo en la escuela siendo un tema social en el cual se ha regulado normativamente dicha violencia de genero. Desde la corta edad ha existido dificultad para comprender los niños más aun siendo la mujer un débil jurídico que se protege de forma diferente al hombre. De ello existe discriminación de género entendiendo la debilidad en las niñas en colegio lo cual son amenazadas por el entorno masculino. Este tipo de hechos a menudo quedan impunes ya que se convierten en paradigmas sexuales de difícil comunicación por temor o miedo a ser expuestos a la sociedad careciendo de denuncias, miedo a represalias del victimario, tabúes y la falta de apoyo del grupo escolar y familiar. Estas afectaciones y daños traen como consecuencia deserciones escolares por los daños que se causan a la salud mental y física, la cual debe atacarse con programas de información y valorización de los derechos bajo programas de comprensión y respeto al sexo opuesto.

Bullying en el aula y entorno escolar

Olweus (1997) refiere que “un estudiante es acosado o victimizado cuando está expuesto de manera repetitiva a acciones negativas por parte de uno o más estudiantes”.

La escuela se constituye en un espacio clava estratégico para fomentar conductas

ciudadanas. La escuela prepara al niño para una vida responsable de paz y tolerancia sin embargo hay ocasiones donde es difícil saber que sucede en un aula, cuando se ventilan daños emocionales como el acoso escolar físico y verbal podría destruir valores en los niños causando daños irreversibles con secuencias intimidatorias agresivas, ello puede revertirse con aumento de auto estima y control impartiendo estos conocimientos en la escuela. Hay diversas formas en que se manifiesta el Bullyin como daños físicos, exclusión, acosos verbales, y el más utilizado en los tiempos remotos como es el ciberacoso, temas que deben expresarse abiertamente para el conocimiento de las familias y comunidades, sobre todo en las aulas como premisa del valor de cada alumno dentro de la sociedad, inculcando respeto por debilidades o virtudes a sabiendas que hay mucho camino que recorrer en la futura vida del joven de edad escolar, convirtiendo esos sentimientos de causar dolor en manifestaciones de colaboración y alegrías internas exteriorizadas, causas comunes para el aprendizaje colectivo de entender a cada quien comprendiendo el derecho y el deber.

Impunidad y falta de rendición de cuenta

La impunidad reina en las instituciones escolares ya sea por la falta de docentes capacitados o la ausencia en poder contratar docentes, esto al referirnos a los docentes que traspasan las reglas de corrección a sus alumnos o alumnos que irrespetan al docente, ambas citas extralimitándose en la disciplina aplicada, de igual manera se evidencia en la actualidad lo difícil que es corregir a un alumno amparado en leyes de protección lo que causa la falta de respeto a los profesores sin que puedan ser corregidos de manera disciplinaria. Esto trae como consecuencia falta de control disciplinario dentro de las instituciones escolares bajo la ausencia de intención de corregir por no querer verse un docente involucrado en cualquier tipo de maltrato hacia el alumno. Es difícil buscar la forma de corrección cuando las leyes parecieran torcerse hacia la impunidad del menor, las correcciones se limitan excesivamente ante un sistema super protector, por ello hay que marcar más la idea de la construcción de normas equitativas donde la denuncia y la impunidad no se regulen por sistemas protectores que deberán ser sometidas a reglas de conductas apropiadas y de verdadero cumplimiento so pena de sanción

Falta del Estado de derecho

Reyes (2010) refiere que:

El Estado de Derecho es el escenario en el cual tienen reconocimiento pleno los derechos humanos como derechos fundamentales y, en este contexto, debe vincularse la concepción de Estado de Derecho a la de democracia y a la necesidad de construir una verdadera sociedad democrática (p.73).

El artículo 103 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) describe: “Toda persona tiene derecho a una educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones”. Allí se sintetiza el Estado de derecho hacia la educación, si bien es cierto que se encuentra normado en la supremacía Constitucional también lo es que no se garantiza en la educación lo preceptuado en la carta magna.

En Venezuela la sociedad no está sensibilizada con el cumplimiento en la aplicación de las leyes. Muchas veces la norma y la autoridad son insuficientes como medio de control dando como consecuencia el rompimiento del derecho. No existen leyes adecuadas para el control y disciplina educativa, evitando abusos de poder o ausencia de los mismos, se observa la ausencia de seguridad jurídica en la educación escolar. El Estado de derecho impone límites para el ejercicio del poder, da seguridad jurídica evitando acciones hostiles del gobierno, promete la igualdad de trato para que todos sean considerados iguales ante la ley y de ello carece la educación actual venezolana. La existencia de normas de convivencia en las unidades educativas no limitan a que se violen o cometan acciones contrarias a ellas por los alumnos, debe enfocarse la institución en el conocimiento de dichas normas al colectivo involucrado, es decir, docentes, personal administrativo, obrero, alumnos, la familia de los estudiantes, ya que todos ellos deben conocer las normas que rigen la comunidad educativa, aunado al conocimiento de las simples normas de convivencia y que se relacionen todas con el cumplimiento a la universalidad de los derechos humanos, hay que recordar el

principio que el desconocimiento de la ley no excusa de su cumplimiento, pero es imperativo que se conozca la ley y en ello debe hacer hincapié el Estado mediante el sistema educativo.

Participación e integración

Cuyabazo, (2017). Señala que “La integración escolar busca un máximo de comunicación y un mínimo de asilamiento entre los estudiantes de una misma aula”

Todos los estudiantes deben ser atendidos por igual por sus maestros, deben tener derecho al uso de las instalaciones y materiales escolares, todos deben aprender por igual conceptos habilidades y valores, ser escuchados por los compañeros y maestros, ser tratados con calidez y respeto resaltando los valores, todos los puntos anteriores son poco atendidos en la escuela y como consecuencia se generan desvalores e interés en la población estudiantil y del profesorado.

Debe existir una activa participación dentro las unidades educativas consistentes en una serie de actividades que involucre al colectivo estudiantil sin que alguno se sienta discriminado o no incluido es dichas actividades, esto trae como consecuencia que se fortalezca la personalidad llevando al alumnado a un sentido de pertenencia educativa, respeto entre los pares, creando un aprendizaje cooperativo. Absolutamente es esencial que los estudiantes sientan que son incluidos y emocionalmente valorados por lo que son.

Comunidad educativa basada en los derechos humanos

No existen planes en las comunidades educativas que converjan en los derechos humanos, se desconoce la existencia de planes por parte de instituciones, zonas educativas, directores docentes, alumnos, personal administrativo y obrero. Todos deben entender la amplitud de los derechos inherentes al ser humanos, si existe un desconocimiento general las violaciones a los derechos humanos serán más constantes y más severas, para desarrollar la transformación educativa y social es necesario que todos comprendan las herramientas que tienen para para orientar las políticas sobre derechos humanos. Hay que garantizar un ambiente de formación inclusiva,

equitativa, respetuosa. Se deben fomentar valores resaltando la dignidad humana, igualdad enmarcándose en la intervención activa de los componentes de la comunidad escolar.

Hay que capacitar al docente y estudiante en materia de derechos humanos creando guías didácticas para el aprendizaje estructurando los materiales educativos diseñados para incorporar valores en el proceso de aprendizaje.

CONCLUSIONES

Existe una importancia histórica del conocimiento de los derechos humanos a nivel universal con el propósito y fin de defenderlos, mantenerlos y promoverlos, considerando que la educación es un medio garantista para llevar al conocimiento de todos estos derechos fundamentales del ser humano ponderando lo dinámico y progresivo de la competencia normativa en cada país con el respeto de las normas internacionales existentes adecuando las normas locales a esos intereses universales.

Es de extrema necesidad la participación de todas aquellas personas que conforman el entorno estudiantil para llevar al conocimiento pleno de los derechos humanos a directores, personal administrativo, docente, alumnos, padres, representantes, miembros de la comunidad de la zona del plantel, con la finalidad de hacer una sociedad justa donde exista un desarrollo de conciencia integral. No basta con informar y llevar a la conciencia a los docentes sobre los derechos humanos, ya que es necesario que se apliquen herramientas necesarias para ello, existen defensores educativos en las zonas educativas e incluso en algunas instituciones escolares, pero estos no tienen consolidada ni la idea ni la formación de que son los derechos humanos, menos la existencia de múltiples herramientas en la práctica transformadora de la sociedad. Hay que instruir a todas esas personas involucrarlas y desarrollar constantes talleres, coloquios, simposios, aunado a la creación de materias en el nivel de primaria y secundaria como unidad curricular sobre el estudio de los derechos humanos, apoyarse en plataformas educativas y pedagógicas para dicha enseñanza.

No hay que temer al conocimiento y menos cuando se trata de la construcción de procesos informativos sobre derechos inherentes al ser

humano que de por sí son de interés común para la protección de la dignidad. Para que quiere el ser humano una educación sin formación. El reflejo de una sociedad de bien son hombres de bien. afirmó Ippoliti (2023), "Los y las jóvenes pueden contribuir notablemente al mundo en el que vivimos, y tenemos que asegurarnos de que la educación les proporcione las herramientas necesarias para defender sus derechos y los derechos de los demás". La edad escolar y sobre todo en la educación media convergen adolescentes con ansias de comerse al mundo, dados de sueños y esperanzas con valores y destrezas inimaginables en cada individualidad, cuya personalidad van forjando y esperando contar con las herramientas pedagógicas necesarias para obtener el mayor provecho en la enseñanza, con el fin de ser ciudadanos nobles y de bien, con la posibilidad de construir un futuro mejor en cada familia a la cual consideran mejorar con todas su empoderadas ilusiones.

Se concluye con la frase tomada de (NACIONES UNIDAS, 2017) que recoge: "La educación en derechos humanos tiene por objeto fomentar el entendimiento de que cada persona comparte la responsabilidad de lograr que los derechos humanos sean una realidad en cada comunidad y en la sociedad en su conjunto" (P.16).

REFERENCIAS

- Annan, K. (1997). Mensaje del secretario general de la ONU. Con motivo del inicio del año 50 aniversario de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Obtenido de: www.ohchr.org/es/statements/2009/10/default-title-22.
- Amnistía Internacional, (2012). Obtenido de <https://www.amnesty.org/es/wp-content/uploads/sites/4/2021/06/eur410022012es.pdf>
- Asamblea General de la ONU (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Disponible en <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Barriga, O. y Henríquez, G. 2003. La presentación del objeto de estudio.

- Reflexiones desde la práctica docente
Cinta moebio 17: 77-85
www.moebio.uchile.cl/17/barriga.htm
- Casal, J. (2006). Los Derechos Humanos y su Protección. Universidad Católica Andrés Bello.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Asamblea Nacional Constituyente, 1999, Gaceta oficial N° 36.860.
- Cuyabazo J., (2017). Integración escolar y su incidencia en el aprendizaje significativo de los estudiantes de la Unidad Educativa “Ecuador” de la parroquia la Unión cantón Babahoyo, provincia de los ríos. Repositorio UNEMI. Obtenido de <http://dspace.utb.edu.ec/handle/49000/3758>
- Freire, P. (1979). Pedagogía do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Guía para Docentes, (2023). Estrategia en el Aula: Prevención de Adicciones. Secretaría de Educación pública, México.
- Naciones Unidas (2017). Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos. Disponible en https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/ThirdPhaseWPHREducation_SP.pdf
- Naciones Unidas (2023). Educación en Derechos Humanos. Disponible en <https://www.ohchr.org/es/stories/2023/12/human-rights-education-invests-peace-and-progress#:~:text=Educaci%C3%B3n%20en%20derechos%20humanos%20y%20juventud&text=%22Los%20y%20las%20j%C3%B3venes%20pueden,los%20dem%C3%A1s%22%2C%20afirm%C3%B3%20Ippoliti.>
- Olweus, D. (1997). Conductas de acoso amenaza entre escolares. Madrid: Ediciones Morata.
- Orrego, Francisco (1966). La integración política: su realidad, su necesidad, Santiago, Editorial Jurídica de Chile.
- Pérez, A. (1984). Los Derechos Humanos. Estado de derecho y Constitución, (7ª. ed.). Madrid: Editorial Tecnos.
- Reyes, E. C. (2010). Derechos Humanos, Estado de derecho y Constitución. Criterio Jurídico Garantista, 2.(2)
- Rodríguez, A. (2015). Origen, Evolución y Positivización de los Derechos humanos. Gráfico, S.A. de C.V. México.
- UNESCO. (2020). Informe y seguimiento de la educación en el mundo. Biblioteca Digital. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>

Hacer y Saber

ENSAYOS

ENSAYO PROPOSITIVO: UN MODELO CONSTRUCTIVISTA PARA LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA DE ENTRENADORES DE FÚTBOL JUVENIL EN SAN CRISTÓBAL

Recibido 27/07/2025 Aceptado 01/10/2025

Jesús Armando Colmenares Jiménez
ORCID 0000-0002-4955-3314
Doctorado en Pedagogía Universidad de los Andes
adocolm@gmail.com

Resumen

Este ensayo propositivo presenta un modelo teórico basado en el constructivismo para la profesionalización de la formación de entrenadores de fútbol juvenil en San Cristóbal, Táchira, Venezuela. Su propósito es transformar prácticas pedagógicas en contextos no formales, promoviendo un aprendizaje activo que integre habilidades técnicas, tácticas y socioemocionales en los jóvenes jugadores. Se adopta un diseño cualitativo fenomenológico interpretativo, con instrumentos planificados como entrevistas semiestructuradas y observaciones de campo para explorar experiencias de entrenadores; sin embargo, en esta etapa inicial de diseño metodológico, no se incluyen datos empíricos ni resultados derivados de recolección. Se anticipan hallazgos sobre carencias pedagógicas y se delinean componentes de un programa de capacitación que incorpora aprendizaje cooperativo, evaluación formativa y principios éticos, con énfasis en la autonomía y el pensamiento crítico. De este modo, se posiciona el fútbol como un ámbito de educación no formal

Palabras clave: Aprendizaje cooperativo, Capacitación docente, Constructivismo, Ética deportiva, Formación integral, Fútbol juvenil.

Abstract

This propositional essay presents a constructivist-based theoretical model for professionalizing the training of youth soccer coaches in San Cristóbal, Táchira, Venezuela. Its purpose is to transform pedagogical practices in non-formal contexts, promoting active learning that integrates technical, tactical, and socioemotional skills in young players. A qualitative phenomenological interpretive design is adopted, with planned instruments such as semi-structured interviews and field observations to explore coaches' experiences; however, in this initial methodological design stage, no empirical data or derived results are included. Anticipated findings address pedagogical deficiencies and outline components of a training program incorporating cooperative learning, formative assessment, and ethical principles, emphasizing autonomy and critical thinking. Thus, soccer is positioned as a non-formal educational domain.

Keywords: Coaching training, Constructivism, Cooperative learning, Holistic development, Sports ethics, Youth soccer.

INTRODUCCIÓN

Existe una carencia significativa en la formación pedagógica de los entrenadores de fútbol juvenil en San Cristóbal, Táchira, lo que impacta negativamente el desarrollo integral de los jugadores, limitando su crecimiento más allá del rendimiento deportivo inmediato. Esta brecha se manifiesta en prácticas empíricas tradicionales, centradas en instrucción directa y repetición mecánica, que priorizan resultados competitivos sobre la autonomía, la creatividad y el bienestar emocional de los jóvenes (Pérez & García, 2018). Estudios locales corroboran que tales limitaciones fomentan entornos autoritarios, incrementando el abandono deportivo y mermando la motivación intrínseca (Isaza-Gómez et al., 2022; Malavé et al., 2024). Este ensayo propositivo, en su etapa de diseño teórico-metodológico, aborda esta problemática mediante un modelo constructivista adaptado a la capacitación de entrenadores, alineado con la Ley Orgánica de Educación (Asamblea Nacional, 2009), la Carta Internacional de la UNESCO sobre Educación Física, la Actividad Física y el Deporte (UNESCO, 2015) y el Código de Ética de la FIFA (FIFA, 2023). Como contribución a la pedagogía en entornos no formales, se enfatiza que no se reportan datos empíricos ni resultados; el enfoque es puramente prospectivo, preparando el marco para una investigación futura. Los objetivos de este ensayo son:

1. Analizar las prácticas pedagógicas actuales de los entrenadores de fútbol juvenil en San Cristóbal, identificando barreras y oportunidades para la integración de un enfoque constructivista.
2. Identificar elementos del constructivismo aplicables a la formación de entrenadores, contrastándolos con literatura reciente en pedagogía deportiva.
3. Diseñar un programa de capacitación prospectivo, alineado con marcos normativos nacionales e internacionales, orientado al desarrollo integral de los jugadores.

El constructivismo: Fundamentos teóricos para la transformación pedagógica

El constructivismo pedagógico sostiene que el aprendizaje emerge de un proceso activo de construcción de conocimiento, mediado por

experiencias previas e interacciones sociales, en oposición a enfoques transmisionistas (Piaget, 1976; Vygotsky, 1978). Aplicado al fútbol juvenil, este paradigma convierte las sesiones de entrenamiento en escenarios de resolución de problemas, donde los jugadores no solo adquieren técnicas, sino competencias socioemocionales como resiliencia y colaboración (Ausubel, 1968). La revisión de literatura incorpora aportes recientes (post-2015) que validan su relevancia en el coaching deportivo. Delorme et al. (2025) proponen un marco socio-constructivista para el desarrollo táctico en deportes colectivos, posicionando a los entrenadores como facilitadores que empoderan a los atletas en la co-construcción de conocimiento mediante pensamiento crítico colaborativo. O'Loughlin y Ni Chroinin (2024) examinan cómo diseños de juegos exagerados en fútbol juvenil fomentan comportamientos cooperativos y habilidades perceptivo-cognitivas, alineados con la zona de desarrollo próximo (ZDP) de Vygotsky. Asimismo, Bjorke et al. (2022) conceptualizan estructuras de apoyo para el aprendizaje de entrenadores, integrando principios constructivistas para potenciar el bienestar y la adaptación en contextos de alto rendimiento.

Estos estudios contemporáneos contrastan con las bases clásicas al resaltar implicaciones específicas en el deporte: Piaget (1976) inspira la reestructuración de esquemas mentales ante retos tácticos, como simulaciones de contraataques; Vygotsky (1978) enfatiza el rol mediador del entrenador en la ZDP; y Ausubel (1968) subraya la incorporación en experiencias previas, como vincular jugadas novedosas a partidos reales. En el contexto de San Cristóbal, donde los entrenadores suelen provenir de trayectorias como exjugadores con solidez técnica pero deficiencias pedagógicas, este enfoque puede contrarrestar prácticas autoritarias, inspirado en modelos como Teaching Games for Understanding (TGfU) (Kirk, 2010; Abad et al., 2023).

Metodología: Diseño prospectivo para un estudio cualitativo fenomenológico interpretativo

Este ensayo delinea un diseño cualitativo fenomenológico interpretativo, enfocado en comprender las vivencias formativas de los entrenadores en contextos no formales de fútbol juvenil (Martínez, 2006; Creswell, 2014). La población abarca unos 50

entrenadores registrados en la Asociación de Fútbol del Estado Táchira, con selección intencional de 8-12 participantes con al menos cinco años de experiencia, hasta lograr saturación teórica cualitativa (Strauss & Corbin, 1998). Los métodos planificados de recolección incluyen entrevistas semiestructuradas de aproximadamente 60 minutos, grabadas con consentimiento informado y transcritas verbatim, junto a un diario de campo para capturar observaciones contextuales (e.g., interacciones en canchas locales). Una guía temática preliminar incorporará interrogantes como: "¿Cuáles son los principales desafíos pedagógicos en sus sesiones de entrenamiento?" y "¿Cómo conceptualiza el rol del entrenador como facilitador de aprendizaje constructivista?". El análisis previsto sigue la teoría fundamentada: codificación abierta, axial y selectiva, asistida por software como NVivo para identificar temas emergentes (e.g., barreras pedagógicas, motivaciones éticas). Se adherirá estrictamente a principios éticos: obtención de consentimiento informado, garantía de confidencialidad (mediante seudónimos), anonimato y aprobación por el Comité de Ética de la Universidad de Los Andes.

Dado que este ensayo se halla en fase de diseño, no se han recolectado ni analizado datos; esta sección sirve como base para una implementación subsiguiente.

Propuesta del modelo constructivista: Un programa de capacitación teórico

El eje de esta propuesta es un programa de capacitación teórico para entrenadores, inspirado en iniciativas como las del Instituto Nacional de Capacitación y Educación Socialista (INCES) en Venezuela y academias europeas (Czesli et al., 2014; INCES, s.f.). Alineado con la Ley Orgánica de Educación (2009), la Carta Internacional de la UNESCO (2015) y el Código de Ética de la FIFA (2023), se organiza en cinco pilares, ilustrados en la Tabla 1 para su claridad operativa.

Tabla 1.

Pilar	Descripción prospectiva	Fundamentación Teórica/Práctica	Ejemplo hipotético de aplicación en fútbol juvenil
Aprendizaje cooperativo	Sesiones colaborativas para resolución conjunta de problemas tácticos.	Garganta (1997); O'Loughlin & Chroinin (2024)	Juegos reducidos con discusión grupal de estrategias defensivas.
Evaluación formativa	Retroalimentación reflexiva para el	Duran & Como (2016)	Reflexiones guiadas post-sesión sobre decisiones tácticas.

	aprendizaje de errores.		
Gestión de la diversidad	Adaptación de métodos a perfiles individuales, promoviendo inclusión.	Cassidy et al. (2009)	Ajustes personalizados para jugadores de entornos vulnerables.
Formación ética	Integración de valores como respeto y equidad en prácticas diarias.	UNESCO (2015); FIFA (2023)	Dinámicas sobre juego limpio en equipos diversos.
Desarrollo socioemocional	Fomento de resiliencia, empatía y motivación intrínseca.	Light (2013); BJORKE et al. (2022)	Ejercicios de cohesión para gestión de emociones en competencia.

La implementación hipotética involucraría colaboración con la Universidad de Los Andes, a través de talleres prácticos de 40 horas, mentorías entre pares y seguimiento continuo, valorando la experiencia de los entrenadores. Discusión prospectiva: Implicaciones teóricas y prácticas. La integración de este modelo constructivista podría reconfigurar las canchas de San Cristóbal como espacios educativos dinámicos, donde los jugadores cultiven autonomía táctica y socioemocional, similar a casos en La Masía (Sierra-Olivares et al., 2020) o el Deutscher Fußball-Bund (Cassidy et al., 2009). En relación con la literatura, converge con el marco socio-constructivista de Delorme et al. (2025), pero se contextualiza en vulnerabilidades socioeconómicas de Táchira, como migración y pobreza. Las implicaciones prácticas abarcan potenciales reducciones en el abandono deportivo y fortalecimiento de vínculos entrenador-jugador (Malavé et al., 2024), consolidando el fútbol como vector de inclusión comunitaria. Teóricamente, enriquece la pedagogía no formal al extender el constructivismo de aulas formales a entornos deportivos, respondiendo a debates sobre su viabilidad en contextos competitivos (Light, 2013).

CONCLUSIONES

Este ensayo propositivo articula un modelo constructivista para la formación pedagógica de entrenadores de fútbol juvenil en San Cristóbal, subrayando su viabilidad para fusionar competencias técnicas con desarrollo socioemocional en ámbitos no formales. Al delimitar objetivos de análisis, identificación y diseño, se forja un fundamento teórico-metodológico para indagaciones venideras que armonicen la pasión futbolística con principios pedagógicos rigurosos. Entre sus limitaciones, inherentes a la fase de diseño, destaca la ausencia de datos empíricos para validar supuestos, lo que impide contrastes directos; la selección intencional de participantes

(entrenadores con perfil exfutbolista) acota la transferibilidad a otros escenarios regionales o disciplinas deportivas; y condicionantes locales, como escasez de recursos en Táchira, podrían condicionar su factibilidad operativa. Líneas futuras de investigación podrían indagar el impacto del modelo en rendimiento deportivo y retención de jugadores en zonas vulnerables, su extensión a deportes comunitarios alternos, o evaluaciones longitudinales de resiliencia socioemocional vía enfoques mixtos. Se invita a instituciones, entrenadores y comunidades a co-construir un fútbol que trascienda lo atlético, forjando ciudadanos autónomos y comprometidos

REFERENCIAS

- Abad, M. T., Giménez, F. J., & Ortega Vila, G. (2023). El modelo de iniciación al fútbol y educación en valores de la Fundación Real Madrid. JUMP: Revista de Investigación en Ciencias del Deporte, 8, 45-60.
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (2009). Ley Orgánica de Educación. Gaceta Oficial N° 5.929 Extraordinario. https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ven_norm.pdf
- Ausubel, D. P. (1968). Educational psychology: A cognitive view. Holt, Rinehart and Winston.
- Bjorke, T., Pedersen, A. V., & Pedersen, S. (2022). Conceptualizing supportive structures for coaches' learning and well-being. International Journal of Environmental Research and Public Health, 19(14), 8249. <https://doi.org/10.3390/ijerph19148249>
- Cassidy, T., Jones, R., & Potrac, P. (2009). Understanding sports coaching: The social, cultural and pedagogical foundations of coaching practice. Routledge.
- Creswell, J. W. (2014). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4th ed.). Sage Publications.
- Czesli, B., Le Menn, J. F., & Moreau, L. (2014). Comparative study of youth football training systems: Argentina vs. France. International Journal of Sports Science & Coaching, 9(3), 567-582.
- Delorme, N., et al. (2025). A socio-constructivist framework for tactical development in team sports: Fostering critical thinking through collaborative learning. Frontiers in Psychology, 16, Article 1610750. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1610750>
- Duran, R., & Corno, L. (2016). Classroom assessment in the context of self-regulated learning: A review. Educational Psychology Review, 28(4), 603-620. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9352-x>
- FIFA. (2023). FIFA Code of Ethics. <https://digitalhub.fifa.com/m/4f048486c1f7293c/original/FIFA-Code-of-Ethics-2023.pdf>
- Garganta, J. (1997). La enseñanza del fútbol. En A. Graça y J. Oliveira (Eds.), La enseñanza de los juegos deportivos (pp. 123-146). Paidotribo.
- Instituto Nacional de Capacitación y Educación Socialista (INCES). (s.f.). Programas de Formación. <https://www.inc.es.gob.ve/programas>
- Isaza-Gómez, G. D., González-Valencia, H., & Osorio-Roa, D. M. (2022). Estilos de enseñanza utilizados por los entrenadores de fútbol base en el Valle del Cauca. Revista Boletín Redipe, 11(1), 364-380. <https://doi.org/10.36260/rbr.v11i1.1647>

- Kirk, D. (2010). Physical education futures. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203874622>
- Light, R. (2013). Game sense: Pedagogy for performance, participation and enjoyment. Routledge.
- Malavé, Y., Castillo, A., & D'Amico, A. (2024). Análisis en la formación de entrenadores en cuanto a la relación entrenador-atleta. Revista Actividad Física y Ciencias, 16(2), 159-183.
- Martínez, M. (2006). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. Trillas.
- O'Loughlin, J., & Ni Chroinin, D. (2024). Exploring the effects of instruction and game design on youth soccer players. Research Quarterly for Exercise and Sport.
<https://doi.org/10.1080/02701367.2024.2368597>
- Pérez, R., & García, L. (2018). Formación pedagógica en el entrenamiento deportivo en Venezuela. Revista Venezolana de Ciencias del Deporte, 5(2), 112-128.
- Piaget, J. (1976). Piaget's theory. En H. E. Gruber y J. J. Voneche (Eds.), Piaget and his school (pp. 11-23). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-642-46323-5_2
- Sierra-Olivares, J., García-Rubio, J., & González-Víllora, S. (2020). Teorías constructivistas y perspectiva funcional-estructural en el aprendizaje del fútbol base. Retos, 38, 45-53.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory (2nd ed.). Sage Publications.
- UNESCO. (2015). International Charter of Physical Education, Physical Activity and Sport.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245409>
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

VOCES TEJIDAS: EL LEGADO ORAL DE LA FRONTERA ANDINA TACHIRENSE

Recibido 26/07/2025 Aceptado 26/09/2025

Doris Coromoto Pernía Barragán
ORCID <https://orcid.org/0009-0002-6460-624X>
pernia.doris669@gmail.com
Universidad de los Andes – NUTULA

Lorena Evelyn Arráiz
ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6939-8684>
arraizlore@gmail.com
Universidad de los Andes – NUTULA

Resumen

Este trabajo explora la esencia de la oralidad como memoria viva y patrimonio cultural en la frontera andina tachireNSE, ese "umbral de infinitas posibilidades" donde las "voces tejidas" de la tradición forjaron nuestra identidad. Reconociendo la oralidad como puente ancestral y pilar identitario, el objetivo general es revalorizar el rico léxico y las expresiones idiomáticas de la oralidad gocha, confrontándolas con los desafíos contemporáneos de la globalización y las redes sociales. Mediante una metodología documental y reflexiva, que entrelaza la profunda sentencia de Antonio Machado sobre la tradición como "pasado en el presente" con vivencias personales de infancia en la cocina de la abuela —un "santuario" de "lengua brava"—, se subraya cómo estas "palabras dichas" son la narrativa de vivencias significativas. Se concluye que, ante la amenaza de la estandarización lingüística, preservar esta oralidad es un acto de resistencia cultural y un imperativo para asegurar que este patrimonio inmaterial continúe resonando, forjando los momentos más preciados de nuestro ser y garantizando la riqueza de nuestra identidad andina y siendo la educación -formal o informal- el proceso permanente que genera la construcción de los significados, es menester que sea el hilo de la transformación social que permita la continuidad de la tradición cultural del estado Táchira.

Palabras clave: frontera tachireNSE; identidad cultural, lengua gocha; memoria colectiva, oralidad andina; patrimonio oral

Abstract

This paper explores the essence of orality as living memory and cultural heritage in the tachiran andean border region, that "threshold of infinite possibilities" where the "woven voices" of tradition forged our identity. Recognizing orality as an ancestral bridge and a pillar of identity, the main objective is to re-evaluate the rich lexicon and idiomatic expressions of "gocho" orality, confronting them with contemporary challenges of globalization and social media. Using a documentary and reflective methodology, which intertwines Antonio Machado's profound assertion about tradition as "the past in the present" with personal childhood experiences in the grandmother's kitchen—a "sanctuary" of "fierce language"—the paper emphasizes how these "spoken words" are the narrative of significant experiences. It concludes that, in the face of linguistic standardization, preserving this orality is an act of cultural resistance and an imperative to ensure that this intangible heritage continues to resonate, shaping the most cherished moments of our being and guaranteeing the richness of our andean identity.

Keywords: andean orality; collective memory, cultural identity; gocho language; oral heritage; tachiran border.

A MANERA DE INTRODUCCIÓN

El poeta Antonio Machado nos legó una verdad profunda: "La tradición es el pasado en el presente, es la voz que nos llega de lejos y nos habla al oído." Esta sentencia resuena en la esencia de nuestra existencia, donde la memoria se adueña de los espacios no por su materialidad, sino por la retumbar de sonidos, la evocación de aromas y el eco de recuerdos compartidos. Nuestra historia individual se teje con palabras dichas, atesoradas y transformadas en la narrativa de vivencias significativas, de risas y lágrimas que siguieron a un abrazo o a un sentimiento, forjando así los momentos más preciados de nuestro ser.

En el Táchira de nuestra infancia, la frontera no era un muro, sino un umbral de infinitas posibilidades. No existía el requisito migratorio para cruzar al maravilloso espacio de la cocina de la abuela, un santuario personal donde se degustaban los manjares más auténticos, preparados con amor, y donde, sobre todo, se escuchaban las palabras más extrañas y divertidas, forjadas en esa "lengua brava" que nos llegaba de su sabiduría ancestral. Era, sin duda, el lugar sagrado de nuestra niñez.

"¡Sión, nona!", exclamó uno de los nietos al irrumpir en aquel refugio. "Dios lo bendiga", respondió ella, y con una mirada a una de las tías, sentenció: "Apronte aguamiel, que ya llegaron las linsorias a apuntalar". En estas escenas cotidianas de la investigadora Arráiz de este artículo, vibraba el alma de una oralidad que trascendía lo meramente comunicativo.

Sobre la vida del andino, Freitas Barrios (2007) explica que la misma ha estado ligada a la del colombiano desde el pasado, en un proceso histórico complejo. Menciona, además, que en distintos momentos de la historia de cada uno de estos dos pueblos la presencia del otro ha estado indefectiblemente asociada al de más allá de la frontera y que también la experiencia cotidiana del presente confirma cada día los lazos que desde antiguo ligan al andino venezolano con Colombia. La

presencia de colombianos en el Táchira, lo mismo que la de venezolanos allende la frontera, ha sido y es una constante

De igual modo, hay que subrayar que la situación geográfica privilegiada entre Táchira, Venezuela, y Norte de Santander, Colombia, ha forjado un crisol cultural y lingüístico inigualable. El contrabando entre ambos países fue y ha sido una dinámica histórica comercial que le daban otro asidero a las relaciones interpersonales y a ese intercambio lingüístico que imperaba en la zona fronteriza. De igual manera, el histórico cultivo del café, por ejemplo, impulsó un movimiento comercial que elevó al estado andino a ser, en algún momento, la capital económica de Venezuela. Este auge no solo generó un importante flujo de personas desde Colombia, atraídas por la labor en el sector caficultor, sino que también propició un enriquecedor intercambio que, como bien señala Caminos (2005) en su texto Para un glosario del habla tachirense, tuvo su impacto más profundo en la lengua:

A la influencia y aportes lingüísticos de las naciones indígenas, los colonizadores españoles y la de los inmigrantes colombianos y de otras regiones del país, debe agregarse los cambios que introdujo la radio, el cine y, en especial, la televisión. Puede afirmarse categóricamente que, en los últimos treinta años, la influencia de la televisión en el habla ha sido de una trascendencia tal que si los abuelos hablasen como lo hacían en los años cincuenta del pasado siglo, es decir, utilizando las palabras y expresiones de esa época, sus nietos casi no los entenderían. A pesar del carácter regional y muchas veces local de esas palabras y expresiones utilizadas por los tachirenses, existe una deuda que debe ser saldada por los estudiosos, porque ellas son parte del patrimonio cultural del Táchira; de la memoria colectiva. (p. 5)

Este fragmento no solo contextualiza la rica trama lingüística del Táchira, sino que nos invita a reflexionar sobre la urgente necesidad

de preservar y estudiar esas "voces tejidas" que definen la identidad de una región y de sus gentes.

Continuando con la reflexión sobre el poder intrínseco del lenguaje y su papel en la construcción de la identidad, es preciso considerar que, más allá del mero intercambio de información, la comunicación conlleva una carga emocional y sentimental capaz de forjar o debilitar la cercanía y la confianza entre las personas. Para este propósito, el ser humano, como ente social, se apropia de su lenguaje, moldeándolo bajo principios propios de interpretación y respuesta, lo que le permite integrarse, adaptarse y socializar en su entorno. Así lo subraya Ramírez Poloche (2012), afirmando que:

(...) El lenguaje se asimila según las condiciones de vida de una comunidad determinada (contexto), puesto que la lengua es una herencia de los antepasados (la cual se activa o se aprende con los distintos procesos sociales) que marca de manera inconfundible la identidad de un pueblo (p. 130).

En consonancia con esta visión, y profundizando en la naturaleza del habla, Sapir (1954) sostiene que la expresión verbal es una actividad humana cuya variabilidad en los distintos grupos sociales es infinita y sin límites definidos. Esta diversidad no es fortuita, sino que es una herencia puramente histórica del grupo, fruto de hábitos sociales arraigados a lo largo del tiempo. Es a través de este vehículo, el lenguaje, que se tejen los vínculos inquebrantables entre los miembros de una cultura, permitiéndoles comunicarse y, sobre todo, identificarse como parte integral de esa comunidad. En los distintos procesos de socialización, la cultura se cohesiona intrínsecamente mediada por la lengua; su uso constante no solo facilita la interacción, sino que también identifica y consolida el acervo de conocimientos compartidos por los integrantes de una colectividad.

Para comprender la complejidad de este proceso y las variaciones que lo atraviesan,

Carrera y Vázquez (2007) señalan que la comunicación no es un acto homogéneo para todos los individuos. Por el contrario, cada persona emplea una variedad lingüística particular, marcada no solo por la diversidad geográfica, tan palpable en nuestra región andina, sino también por las circunstancias sociales y un sinfín de factores socioculturales. Como bien lo expresan, la lengua puede transitar desde el "uso coloquial familiar hasta llegar a un nivel elegante o culto que sobrepase su uso cotidiano" (p.152), reflejando así la riqueza y adaptabilidad del habla humana en su constante evolución.

Verdad lingüística de la abuela con esa "lengua brava" cuando ponía quejas de lo que hacía uno de sus hijos: "ese zurrón le pone bando a todo lo que pasa en la casa como si uno no supiera que siempre se hace el marranomiando y va garlando sin remordimiento"".

La lengua como espejo de identidad y la voz como puente ancestral

En este sentido, y ahondando en la intrínseca relación entre la palabra y el ser, Zambrano Castro (s/p) señala con agudeza que:

Una lengua es la base de la construcción y expresión de la cultura de sus usuarios. La identidad que éstos se fabrican está íntimamente ligada a la palabra que puedan decir en ese código particular. La lengua que usamos es, en definitiva, la que nos da nuestra personal visión del mundo que manifestamos y nos caracteriza. Un uso en particular de la lengua permite que seamos aceptados por una comunidad, grupo, sector o persona en específico, que éstos nos den y exijan lo mismo que a los otros (...) Adecuar nuestra forma de hablar al entorno para identificarnos con éste, va en concordancia con la vieja teoría evolucionista que –muy condensada aquí– sostiene que no sobreviven necesariamente los más fuertes sino los que mejor se ajustan a los cambios de su medio. Para el establecimiento de nuestra identidad, esto es, de esa sensación de

pertenencia a un determinado grupo, la lengua juega un papel de primer orden pues es la unidad que determina y favorece en nosotros la sensación de que haya una variedad lingüística propia y característica de nuestro grupo, que, a su vez, nos distingue de los demás. Incluso, pudiéramos pensar que la identidad haya sido uno de los factores determinantes para el surgimiento de las distintas lenguas y dentro de éstas, de los distintos dialectos y jergas.

Esta profunda reflexión, que vincula la pervivencia cultural con la adaptabilidad lingüística, nos remite directamente a las escenas cotidianas de nuestras cocinas andinas, donde el lenguaje se manifiesta en su forma más pura y resiliente.

De igual manera, Rivas Armas (2017) agrega que:

(...) la conservación de las tradiciones culturales fortalece los procesos de identidad y de reconocimiento a través de las diferencias, donde se reproducen las ideas, los imaginarios y las representaciones, que vienen cargadas de creencias y de sabiduría popular ancestral y que son transmitidas de generación en generación a través de la fuerza y divinidad de la palabra, que nutre la herencia cultural de lo vivido y acumulado de nuestras percepciones, sensaciones, juicios y emociones que permanecen acumulados en la memoria como testimonio de la historia ancestral (p. 26)

“—Abuela, yo no quiero sopa, ni arroz, ni cosepán. —Entonces coma chicuca”, ripostaba la abuela gocha. Este breve pero significativo intercambio de la investigadora Arráiz con su nona, encapsula no solo un diálogo familiar, sino también la transmisión de una identidad forjada en el arraigo a la tierra y a sus productos, como esa expresión "chicuca" que era una forma de responder con una palabra menos altisonante ante la exigencia del nieto.

Cuando Zambrano Castro habla sobre “la lengua como espejo de identidad”, nos conduce no solo al aspecto de la emisión de voces por el aparato fonador sino también el acento característico de quienes son del estado Táchira y que se diferencian de los habitantes Mérida y Trujillo. Es el Táchira, una entidad con una personalidad particular en su hablar donde en su mayoría, los habitantes hablan de usted en lugar de tutear haciendo una diferencia contundente con el resto del país.

Para las personas del centro del país, esa forma de hablar denota respeto y aunque el lenguaje del tachirense se ha transformado de acuerdo a la diacronía y sincronía de la palabra y, de igual manera, producto de cambios socioeconómicos, también es cierto que en muchísimas partes se puede escuchar aún una expresión como: “¡no sea tan pingo!” y que en este caso, emplea la tercera persona del singular y apela a una expresión gocha.

La oralidad: voz, memoria y patrimonio vivo

Así pues, con todos los elementos teóricos y vivenciales hasta ahora expuestos, es menester dirigir nuestra mirada hacia el contexto que se transmite con la vibración de los sonidos producidos por la voz humana y percibidos por el sentido del oído: la oralidad. Para Álvarez Muro (2001, s/p), la oralidad "(...) es un sistema simbólico de expresión, es decir, un acto de significado dirigido de un ser humano a otro u otros, y es quizás la característica más significativa de la especie." En efecto, la oralidad se erige así como el sistema primigenio y, durante largo tiempo, único de expresión y transmisión de conocimientos y tradiciones para hombres y mujeres. Más aún, se transforma en un conjunto simbólico que genera y afianza la relación con la sociocultura de un pueblo.

De igual manera, Monsonyi (1990) enfatiza que la oralidad "constituye un sistema de códigos y mensajes analíticamente separables de su contexto y dotados al menos de una autonomía relativa" (p. 7). Aunado a ello, agrega que esta, a pesar de su amplio margen de independencia, se inserta directa o

indirectamente en la totalidad, o casi totalidad, de los hechos humanos, interactuando constantemente con ellos y dando origen a una influencia mutua y creativa que la mantiene viva.

En esta misma línea de pensamiento, el artículo "La importancia de la tradición oral: El grupo Coyaima – Colombia", de Ramírez Poloche (2012, p. 132), explica que la tradición oral "ha sido interpretada como los recuerdos del pasado transmitidos y narrados oralmente que surgen de manera natural en la dinámica de una cultura". Para que esto ocurra, todos los miembros de una cultura deben reconocerse en ella, aunque —agrega el autor— pueda haber cuenteros y narradores especializados que se encargan de darle forma discursiva en situaciones sociales bien definidas. Ramírez Poloche considera, además, que las narraciones orales son expresiones orgánicas de la identidad, las costumbres y la continuidad generacional de la cultura donde se manifiestan, y que ocurren espontáneamente como fenómenos de expresión cultural, confirmando así su vitalidad en el entramado social andino.

De igual importancia, Jiménez (2017) sostiene que:

la importancia de recurrir a la tradición oral radica en que es un elemento básico y referencial al mismo tiempo, la vuelta a los ancestros, la dialéctica entre lo nuevo y las raíces determinan una forma de ver la realidad en cada momento, se adecuan a las formas, filosofías y maneras de pensar de cada tiempo y es, de alguna forma, por esa transmisión de generación en generación, que se permite conocer y entender las vivencias, por ejemplo, de los últimos cien años (p. 300)

También destaca la precitada autora que es importante descubrir y saber de dónde provienen las pautas de comportamiento más comunes, para lo cual se puede remontar con facilidad a los recuerdos de, al menos, tres generaciones anteriores a la que se vive dado que la memoria de la generación transmitida desde la generación de los padres y de los abuelos.

La oralidad andina: Pilar de identidad y patrimonio en riesgo

En consonancia con estas ideas sobre el lenguaje como cimiento de la identidad, y adentrándonos en el corazón de nuestra geografía, la oralidad ha sido, históricamente, un pilar fundamental en la transmisión de conocimientos, tradiciones y la cosmovisión profunda de las comunidades andinas (Ong, 1982).

A través de relatos que resuenan como ecos de las montañas, de cantos que tejen el aire con historias milenarias, de mitos que explican el cosmos y de leyendas que pueblan el imaginario, se han transmitido de generación en generación los valores, las creencias, la historia y la sabiduría ancestral de estos pueblos que habitan la cordillera (Tedlock, 1983). Es evidente, entonces, que la oralidad trasciende la mera comunicación para convertirse en una forma vital de construir y mantener la identidad cultural (Bauman, 1986). De hecho, como ya se ha señalado, "las narraciones orales son expresiones orgánicas de la identidad, las costumbres y la continuidad generacional de la cultura donde se manifiestan" y brotan espontáneamente como fenómenos de expresión cultural, como el agua que surge de la tierra.

En esta misma línea de pensamiento, y evocando la perdurable esencia de las palabras, Grijelmo (2002) se refiere a "El valor de las palabras viejas" y explica, con una sensibilidad que nos conecta con lo ancestral:

El ser humano suele adorar todo aquello que se relaciona con sus ancestros. Puede sentir, aun siendo agnóstico, la espiritualidad de una catedral, disfrutar de la inmensidad de un paisaje como el vigía que se refocilaba con la ausencia de enemigos en tan vasta extensión: beber con los ojos en un lago que se observa a lo lejos, como el hombre primitivo se recreaba en los lugares del agua; unirse con la naturaleza, caminar por la calma de unas callejuelas, recorrer el casco viejo de una ciudad medieval... Y recuperar el valor de las palabras antiguas que

permanecen intactas en nuestro idioma, acariciarlas como se tocan la piedra de un castillo y el ladrillo de una atalaya. Cualquier lector percibirá la voz conquistadora de los refranes y los dichos, y buceará en ellos para entender el mundo de sus antepasados y explicarse a sí mismo en el presente. Las palabras de los campesinos de nuestros dos siglos nos conectan con quienes los precedieron en el mismo esfuerzo y los mismos problemas, y nos devuelven los ciclos de la naturaleza que olvidamos entre esos climas artificiales que producen en su interior los edificios modernos y las ciudades donde apenas se mira al cielo (...) La mayoría de la población en muchos países vive en grandes concentraciones urbanas, y tal vez por eso vibrará con el sonido de las palabras rurales que evocan no su memoria, sino la de sus atavismos taurino. (p. 125)

Este pasaje de Grijelmo refuerza la noción de que la lengua, especialmente la que ha sido forjada en el crisol de la ruralidad y la tradición, es un ancla a nuestra identidad más profunda, un cordón umbilical que nos une a los ancestros y a los ritmos naturales que la vida urbana a menudo nos hace olvidar pero que en la canción “Villa de San Cristóbal” de Gilberto Mejía Palazzi, nos recuerda:

“qué grato es saber
que el tiempo
nos guarda un sueño de niños
y que al final del camino podemos
seguir viviendo
porque llevamos recuerdos escondidos
en el alma,
que son tesoros muy grandes aunque
parezcan pequeños;
aquí en mi mente de viejo guardo todos
mis recuerdos
los que me dio generosa mi villa de San
Cristóbal...”

Desafíos y vigencia de la oralidad andina en el Táchira

Sin embargo, esta valiosa herencia oral, que ha moldeado la identidad de generaciones, se enfrenta a importantes desafíos en el contexto actual, marcado por la imparable globalización

y la avasalladora influencia de los medios de comunicación modernos. La oralidad andina, en particular, ve amenazada su continuidad y transmisión (Havelock, 1996). La migración de jóvenes a los centros urbanos, la paulatina pérdida de lenguas originarias y la escasez de espacios dedicados a la práctica y transmisión de este saber oral son algunos de los factores cruciales que ponen en riesgo esta fundamental forma de expresión cultural (Finnegan, 2004).

Pese a estos retos, la oralidad no cesa de ser una forma vital para construir y mantener la identidad cultural (Bauman, 1986).

Específicamente en el municipio Jáuregui del estado Táchira, Venezuela, donde la presencia de comunidades rurales mantiene su arraigo, la oralidad andina sigue manifestándose como una expresión cultural de incuestionable relevancia (Instituto del Patrimonio Cultural, 2010).

En este municipio del Táchira la tradición oral es tan rica que comprende, por citar algunos ejemplos, las “Décimas en Santa Ana del Valle” que son creaciones artísticas populares y cuentan sobre los acontecimientos sociales, políticos, económicos, fenómenos y catástrofes naturales y que son recitados por algún miembro de la familia que los ha aprendido de tanto oírlos recitar por el jefe de la casa.

Los apodos también forman parte de este rito. Según el Instituto de Patrimonio Cultural (2010):

“los sobrenombres tienen su origen ya sea porque los niños comienzan a nombrar con un remoquete o por pasar de generación en generación en la familia. Un ejemplo de ello es el caso de origen Chinka por el nombre de Chiquinquirá (...). En el caso de generación, a los Sánchez se les dice Los Cuinaros, los Avendaño son Juacos, los Mora ñatos, guabecas y motas, los Zambranos muescaros, perijos y araños. A las Rosas las llaman Perezas, a los Guerrero cañutos y pichones, los Contreras los villalobos y

escaleras. A los Mansilla patos, y a los muchachos y muchachas desinhibidas son locos. Alguien muy calmado para hacer las cosas posma, carañero y yoñoso. Los Robles son piedras, los Moreno carañitas, los Méndez cucarachos. Es la manera peculiar de nombrar a la gente, y está tan arraigado a nuestra cultura, que en la mayoría de los casos, es más conocida la persona por el sobrenombre que por su apellido o nombre” (p. 103).

En este catálogo del Instituto de Patrimonio Cultural, cuyo volumen dedicado al municipio Jáuregui y en uno de sus apartados está la tradición oral, explica que “las expresiones y refranes de aldeas y caseríos son expresiones verbales o frases del lenguaje común que tienen implícito un consejo o moraleja para destacar un valor ético” (p. 105).

El uso de este tipo de expresiones es muy común en ese municipio del Táchira. Entre los refranes se encuentran:

“burros amarrado, leña segura” “seguro mató a confianza”, “ovejuela en la mañana con la tarde invierno que desparrama”, “hay que comer de a poco y andar alegres”, “hace más el que Dios le ayuda, que el que mucho madruga”. Otras expresiones muy comunes son: “se puso el café a 40”, “obligada como mujer casada”, “pesa más que matrimonio a juro”, “estás más caliente que el pico de la suegra”, “es más conocido que medio chimbo”, “con menos huevos se echa una clueca”, “las penas con pan son buenas”, “es mejor andar solo que mal acompañado”, y “de haber hablado me peso”, “es mejor malo conocido que bueno por conocer”, “más vale una caña a tiempo que cien cargas de panela a destiempo”. También podemos mencionar “un perro amarrado” es para expresar que tiene hambre, “la misma guabina pero más pajueliada”, se refiere a dos cosas o casos semejantes, “el buey solo bien se lame y se va a su comedero” se usa para destacar que una mala compañía puede ser causa de perdición.

“El viejo en el rincón y el tronco en el fogón”, señalan la importancia de las personas mayores en la casa (p. 107)

De igual manera, Jáuregui tiene su propio dialecto. Pión significa obrero, pionera es bastante obreros en el barbecho, topar es encontrar, hallar barbecho es lote de tierra, componer es matar y despresar un animal o quitarle la rama y la raíz a la cebolla o al ajo. Quitarle el becerro a la vaca a media tarde es apartar, fricar es dar masajes con alguna untura casera, y greñas es pelo o cabello y otras, que los habitantes aún dicen.

En las localidades Osorio y Las Porquerías, a la preparación de la cebolla y el ajo para la venta le dicen es picar, y en Santa Ana, La Quebrada y Boniquea componer. El tatuco, el nombre del taparo, también es utilizada para referirse a una persona de aprendizaje lento o para nombrar algún objeto.

Para referirse a un hombre o una mujer mayor se le dice cucha (o), totearle es para amenazar a pegarle y para que camine o se mueva. Para nombrar el mal olor de las axilas se dice sobaquera, ajiaco es la sopa de granos y verduras, yullas o virolas son bolitas de masa que le agregan a la sopa.

También, al perro le dicen cuzco, güino y violó, aruño al gato y rute al cochinito. Zurrón es una unidad de medida y a la vez un insulto, y cochute el caldo de harina de arveja y de habas, entre otras. De igual manera, común por todos el uso de la voz Usted en vez de la más informal Tú, según registra el Instituto de Patrimonio Cultural.

No obstante, y aquí radica la esencia de nuestra inquietud, aún se desconoce en gran medida cómo se manifiestan actualmente las representaciones sociales de la oralidad andina en estas comunidades, cuáles son los agentes de transmisión más importantes y cómo estas prácticas se interrelacionan con las creencias religiosas y la profunda cosmovisión de sus habitantes. Abordar estas interrogantes es crucial para comprender la vitalidad de este patrimonio inmaterial y trazar caminos para su preservación en el tiempo.

La oralidad como patrimonio de la humanidad: Un eco universal

La relevancia de la oralidad, tan palpable en las comunidades andinas, trasciende lo local para posicionarse como un patrimonio inmaterial de la humanidad, reconocido y valorado globalmente. La UNESCO ha sido un pilar en esta conceptualización, al considerar las tradiciones y expresiones orales como "obras maestras del ingenio humano" y elementos fundamentales para la identidad cultural de los pueblos.

Según la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial (UNESCO, 2003), las tradiciones y expresiones orales incluyen "idiomas, relatos orales, proverbios, adivinanzas, poesía oral, canciones, representaciones dramáticas y otras formas de expresión verbal que son transmitidas de generación en generación" (Artículo 2.2). Esta definición abarca desde los cuentos de la abuela hasta los cantos de siembra, mostrando que la palabra hablada es un reservorio vivo de historia y conocimiento. Para Hafstein (2009), la oralidad no es un mero relictos del pasado, sino una "práctica viva que constantemente se recrea y se adapta" (p. 154), lo que subraya su dinamismo y capacidad de pervivencia en un mundo cambiante. Por ende, la salvaguardia de estas expresiones se vuelve imperativa para mantener la diversidad cultural del planeta.

Palabras gochas vs. El Glosario de las redes sociales: Una batalla por la identidad

En el seno de esta universalidad de la oralidad, emerge un contraste particularmente agudo en nuestras tierras andinas: la coexistencia, y a veces colisión, entre la riqueza del léxico "gocho" y la arrolladora influencia del glosario de las redes sociales. Las "palabras gochas" — esos términos, giros y expresiones tan propios del Táchira y los andes venezolanos — son, como ya señalábamos, el sedimento de una historia, de migraciones, de fusiones culturales y de una manera única de ver y nombrar el mundo. Son el "caliche" o el "enchute", el "pichirre" o el "coroto", vocablos que no solo denotan objetos o acciones, sino que cargan consigo una sonoridad, una picardía y una

identidad que se forjó en la convivencia y el trabajo del campo.

Sin embargo, frente a esta riqueza endógena, las nuevas generaciones se ven inmersas en un universo lingüístico globalizado, dictado por la inmediatez y la estandarización de las redes sociales. Plataformas como Instagram, TikTok o X (anteriormente Twitter) imponen un glosario propio, un "habla" dominada por acrónimos, anglicismos, memes y una jerga que, si bien facilita la comunicación global, a menudo empobrece la diversidad léxica local.

Autores como Crystal (2008) han advertido sobre la homogeneización lingüística que pueden generar los medios digitales, aunque también reconocen su potencial para crear nuevas formas de expresión y comunidades virtuales (p. 145). El dilema reside, entonces, en cómo este "nuevo gocho" digital convive con el "gocho" ancestral. ¿Cómo se negocian estos espacios de habla en la cotidianidad de un joven tachirense? ¿Se diluye la autenticidad de nuestra oralidad en aras de la conectividad, o acaso se genera una fusión, un nuevo dialecto híbrido que redefine lo que significa "hablar como gocho"? Esta tensión no es solo un fenómeno lingüístico, sino un reflejo de una batalla por la identidad cultural en la era digital.

Preservar la oralidad, ¿Para qué toches?

La pregunta que emerge, entonces, con la fuerza de un río de montaña, es: ¿Para qué "toches" (o para qué diablos, con un matiz local y enfático) deberíamos esforzarnos en preservar esta oralidad, este acervo de palabras y formas de expresión? Más allá de la nostalgia o el romanticismo por el pasado, la oralidad, y en particular la oralidad andina tachirense, es una biblioteca viva. Es el testimonio de la resiliencia de un pueblo, la memoria de sus luchas, la sabiduría de sus ancestros y la originalidad de su cosmovisión. Preservarla es mantener vivo un hilo conductor con nuestras raíces, con la manera en que nuestros abuelos y bisabuelos entendieron y se relacionaron con el mundo.

Al proteger las "palabras viejas" y las formas de narrar que nos identifican, no solo salvaguardamos un patrimonio intangible; también fomentamos el pensamiento crítico, la creatividad y la diversidad cultural en un mundo que tiende a la uniformidad. Es una forma de resistencia cultural, de reafirmación de lo propio frente a lo foráneo. Como lo plantea Nettle (1999), la pérdida de lenguas y dialectos no es solo una disminución de palabras, sino una "pérdida de conocimiento ecológico, de sistemas de pensamiento únicos y de formas de percibir el mundo irremplazable" (p. 23). En el Táchira, conservar nuestras expresiones orales significa mantener viva la esencia de lo que somos, de lo que nos hace únicos en el concierto de la diversidad humana. Es, en definitiva, garantizar que la voz de los "toches" de hoy y de mañana siga resonando con la fuerza y la autenticidad que nos caracteriza.

Reflexiones finales

A lo largo de este trabajo, hemos navegado por las profundas corrientes de la oralidad en la frontera andina tachirense, descubriendo que las "voces tejidas" no son meros sonidos que se desvanecen en el aire, sino el soporte inmaterial de una memoria colectiva vibrante y un patrimonio cultural invaluable. Desde el santuario íntimo de la cocina de la abuela, donde la 'lengua brava' se transmitía con la calidez del afecto, hasta las expresiones cotidianas que definen la "gochidad", hemos constatado que la oralidad es mucho más que un medio de comunicación; es el eco de una historia compartida, el reflejo de una cosmovisión única y el latido constante de la identidad de un pueblo que se resiste a diluirse en la homogeneidad global. Es en cada anécdota, cada dicho, cada inflexión, donde reside la esencia de un legado que nos conecta con nuestras raíces más profundas.

Sin embargo, el camino de estas voces no está exento de desafíos. La arremetida de la estandarización lingüística, el avance inexorable de las tecnologías de la comunicación y el predominio de narrativas globales amenazan con silenciar, poco a poco,

la particular resonancia de nuestra oralidad. Frente a esta realidad, la preservación de estas 'voces tejidas' se erige no solo como un acto nostálgico, sino como un imperativo cultural y social de primer orden. Es una responsabilidad compartida que trasciende lo académico y se ancla en el reconocimiento de nuestro ser colectivo. Al salvaguardar el léxico, las entonaciones y las historias transmitidas de boca en boca, estamos asegurando la vitalidad de nuestra propia identidad, la riqueza de nuestro pensamiento y la continuidad de un patrimonio que es tan ancestral como actual.

Es la educación la que puede tener como objetivo integrar la tradición oral como objeto de estudio y como metodología de enseñanza dentro del aula mediante la creación de una Cátedra de la oralidad del municipio Jáuregui. También la implementación de proyectos donde los estudiantes se conviertan en investigadores del patrimonio oral y puedan transmitir las historias y palabras de sus abuelos.

La figura de los cuentacuentos puede contribuir a transmitir ese acervo cultural de nuestros ancestros apoyándose en festivales de cuentos, décimas o refranes. Y aunque hablamos de tradición y cultura, se deben aprovechar los medios digitales para la preservación con la creación de un repositorio digital comunitario.

En última instancia, entender y valorar el legado oral de la frontera andina tachirense es comprender que la tradición, lejos de ser un peso del pasado, es el fuego que nos nutre en el presente y nos ilumina el camino hacia el futuro. Es reconocer que en cada palabra "gocha" no solo hay sonido, sino historia, resistencia y la promesa de que nuestras voces, nuestras "voces tejidas", seguirán resonando, construyendo puentes entre generaciones y afirmando nuestra singularidad en el vasto concierto de la diversidad humana. La labor de documentar, enseñar y vivenciar activamente esta oralidad es, por ende, una forma de asegurar que el alma de la región siga latiendo con la fuerza inconfundible de sus propias palabras.

Para concluir, Samir Sánchez, en su libro “Los dichos de los nonos” – Memoria y testimonio. Una oralidad tradicional perdida en el país tachirenses dice: “Verdadera Patria res, el cual debe ser conocido y estudiado por las actuales generaciones y por aquellas que están por venir. Ellas continuarán renovando el espíritu de la lengua de nuestras montañas, el espíritu de las tierras del Táchira; a ellas también les corresponderá darle el puesto y la dignidad que a esta tierra le corresponde entre las naciones de la tierra” (p. 4).

“Le dije a los tatucos que no se hicieran los imbombos y que no se hicieran los marranomiando”, amenazaba la abuela gocha Celia Secundina de Arráiz y que sirvió de pulsión para la realización de esta investigación.

REFERENCIAS

Álvarez Muro, A. (2001) Análisis de la oralidad: una poética del habla cotidiana. Grupo de Lingüística Hispánica. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela. Disponible en <http://elies.rediris.es/elies15/>

Bauman, R. (1986). Story, Performance, and Event: Contextual Studies of Oral Narrative. Cambridge University Press. Disponible en <https://www.cambridge.org/core/books/story-performance-and-event/800376D4B7FC687529F1A48E97FEEDDB>

Caminos, G. (2005). Para un glosario del habla tachirenses. Fundación Fondo Editorial Nuevo Tiempo.

Carrera, L., & Vázquez, M. (2007). Comunicación efectiva: teoría y ejercicios. Editorial Panapo.

Crystal, D. (2008). Txtng: The Gr8 Db8. Oxford University Press.

Finnegan, R. (2004). The Oral and Beyond: Language, Literature and Scholarship from Oral Traditions. Blackwell Publishing.

Freites Barros, F. (2007). Lengua y frontera en el Táchira: un estudio sociolingüístico sobre actitudes. Aldea Mundo, 12 (23), 15-24. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54302303>

Grijelmo, Á. (2000). La seducción de las palabras. Taurus.

Hafstein, V. T. (2009). The Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage: A Commentary. International Journal of Cultural Property. Disponible en <https://www.cambridge.org/core/journals/international-journal-of-cultural-property>

Havelock, E. A. (1996). Preface to Plato. Harvard University Press. Disponible en <https://www.hup.harvard.edu/books/9780674699069>

Instituto del Patrimonio Cultural. (2010). Catálogo del Patrimonio Cultural Venezolano 2004-2010: Estado Táchira, Municipio Jáuregui. Gobierno Bolivariano de Venezuela. Disponible en <https://albaciudad.org/wp-content/uploads/2017/01/Tachira-Jauregui.pdf>

Jiménez, M. (2017). La tradición oral como parte de la cultura. ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC, 11(20). Disponible en <http://www.arje.bc.uc.edu.ve/arj20/art28.pdf>

Mejía Palazzi, G. (2016) Villa de San Cristóbal [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=MIFGXLrijY>

Monsonyi, E. (1990) La oralidad. E- Revista Oralidad de la UNESCO, 1990 – Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000262548>

Nettle, D. (1999). Linguistic Diversity. Oxford University Press. Disponible en <https://global.oup.com/academic/product/linguistic-diversity-9780198238577?cc=ve&lang=en&>

Ong, W. J. (1982). *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*. Routledge.

Ramírez Poloche, N. (2012) La importancia de la tradición oral: El grupo Coyaima - Colombia. *Revista Científica Guillermo de Ockham*. Vol. 10, No. 2. Julio - diciembre de 2012. Disponible en <https://revistas.usc.edu.co/index.php/revistao/article/view/174>

Rivas Armas, D. (2017). La oralidad: Expresión de la memoria ancestral de las mujeres para aportar a la cultura afrovenezolana. *Missões: Revista de Ciências Humanas e Sociais*, V (2), 16-25. Disponible en <https://revistamissoeschs.com.br/missoes/article/download/27/25/51>

Sánchez, S. A. (2020). Los dichos de los nonos: Memoria y testimonio. Una oralidad tradicional perdida en el país tachireNSE. Ediciones Proyecto Experiencia de Arte. Disponible en https://cvc.cervantes.es/lengua/biblioteca_fraseologica/documentos/sanchez_1os-dichos-de-los-nonos.pdf

Sapir, E. (1954) *El lenguaje: Introducción al estudio del habla*. Editorial Fondo de Cultura Económica. México.

Tedlock, D. (1983). *The Spoken Word and the Work of Interpretation*. University of Pennsylvania Press. Disponible en <https://www.upenn.edu/pennpress/book/13359.html>

UNESCO. (2003). *Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial*. Disponible en <https://ich.unesco.org/es/convenci%C3%B3n>

Zambrano Castro, Wilmer. (2008) La lengua espejo de la identidad. Investigación número 18. PP. 63-65. CDCH-ULA. Mérida. Disponible en <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/27675/1/articulo19.pdf>

mMAAAAJ&citation_for_view=nY65GmM
AAAAJ:u5HHmVD_

CONSTRUCCIÓN DE UNA PEDAGOGÍA PARA LA PAZ A PARTIR DE LA ENSEÑANZA EN LA RURALIDAD DISPERSA EN COLOMBIA

Recibido 27/07/2025 Aceptado 22/09/2025

Daniel Eduardo Méndez Díaz

<https://orcid.org/0009-0003-7936-0606>

danieleduardomendezdiaz@gmail.com

Doctorado en Pedagogía. Universidad de Los Andes

Resumen

El construir paz en el contexto escolar rural implica un saber pedagógico que se relaciona con la formación en cultura de paz, abarcando aspectos como la memoria histórica y la dignificación humana. Los maestros rurales son vistos como actores esenciales en este proceso, ya que su labor educativa contribuye a desarrollar capacidades que son fundamentales para la construcción de una paz sostenible en sus comunidades. La investigación doctoral en curso sobre la pedagogía para la paz en el departamento de Antioquia se centra en el desarrollo de un modelo educativo que promueva la convivencia pacífica y la resolución de conflictos. Este enfoque es crucial en un contexto colombiano marcado por un largo conflicto armado, y busca integrar la educación para la paz en el currículo escolar, fomentando valores como la justicia social, la solidaridad, y el respeto a los derechos humanos.

Palabras clave: Pedagogía para la paz; educación rural; investigación pedagógica; dignificación humana.

Abstract

Building peace in the rural school context involves pedagogical knowledge that is related to training in a culture of peace, covering aspects such as historical memory and human dignity. Rural teachers are seen as essential actors in this process, since their educational work contributes to developing capacities that are fundamental for the construction of sustainable peace in their communities. The ongoing doctoral research on pedagogy for peace in the department of Antioquia focuses on the development of an educational model that promotes peaceful coexistence and conflict resolution. This approach is crucial in a Colombian context marked by a long armed conflict, and seeks to integrate peace education into the school curriculum, promoting values such as social justice, solidarity, and respect for human rights.

Keywords: Pedagogy for peace; rural education; pedagogical research; human dignity.

INTRODUCCIÓN

El artículo examina los saberes pedagógicos que, según docentes rurales en Colombia, están vinculados con la construcción de paz. Se destaca la importancia de la escuela en este proceso y el papel fundamental que juegan los maestros como agentes de cambio en la formación de la niñez y juventud colombiana. La construcción de paz en Colombia es una prioridad que involucra a las instituciones educativas, donde los saberes pedagógicos son cruciales para desarrollar capacidades éticas, políticas y ciudadanas.

Si bien menciona Freire (2007) “la educación no es la clave única para abrir la puerta de la transformación político-social de la sociedad. Esta no es la única, pero sin ella no se hace nada” (p. 199). Garantizar el derecho a la paz y a una educación de calidad en Colombia implica un enfoque multidimensional que integra la acción política, ética y ciudadana de todos los actores involucrados. Sin esta colaboración, estos derechos corren el riesgo de convertirse en meros eufemismos discursivos, desconectados de la realidad práctica. La educación rural juega un papel crucial en este contexto, ya que es fundamental para el desarrollo de capacidades políticas, éticas y ciudadanas tanto en docentes como en estudiantes.

Se destaca que la escuela rural no solo tiene una función educativa, sino que también representa una apuesta ética y una demanda política que busca formar ciudadanos comprometidos con la construcción de paz. A pesar de ser un tema pendiente en el país, es esencial reconocer el esfuerzo de los maestros en la promoción de la paz en contextos a menudo olvidados. Echavarría et al (2021)

La construcción de paz en Colombia, según Bouvier (2014), es un proceso político complejo que involucra a diversos actores de los sectores educativo, social, eclesial, político y económico. Este enfoque multidimensional es fundamental para abordar los múltiples desafíos que enfrenta el país en su camino hacia la paz duradera. Para lograr este objetivo, es esencial la colaboración entre movimientos de género y étnicos, lo que resalta la importancia de la inclusión y la participación activa de todos los sectores de la sociedad.

La construcción de paz no solo implica la resolución de conflictos, sino también la necesidad de enfrentar el legado de traumas acumulados. Estos traumas se manifiestan en una variedad de síntomas psicológicos y sociales, como la indiferencia, el escepticismo, la depresión y el miedo. Para abordar estos problemas, Bouvier enfatiza la importancia de construir una memoria histórica y reconstruir el tejido social que ha sido fracturado por años de violencia. (Bouvier, 2014)

La construcción de paz en las escuelas rurales de Colombia enfrenta múltiples desafíos, que van desde la comprensión de las dinámicas locales hasta el diseño de modelos educativos adaptados a las realidades específicas de estas comunidades. La Ley 1732 de 2014 y el Decreto 1038 de 2015 establecen que la paz es un derecho y un deber que debe ser cumplido, pero su implementación depende en gran medida del papel activo de las instituciones educativas.

Para lograr una efectiva construcción de paz, es fundamental que los educadores comprendan las dinámicas sociales y culturales locales. Esto implica reconocer las particularidades del tejido social en áreas rurales, donde las experiencias históricas y los conflictos han moldeado la identidad comunitaria. Es necesario desarrollar modelos educativos que sean flexibles y pertinentes. Esto incluye la creación de currículos que no solo respondan a las necesidades educativas, sino que también integren la diversidad cultural y étnica de las comunidades rurales. La implementación de Proyectos Educativos Institucionales (PEI) puede ser clave en este proceso, permitiendo una mayor autonomía y participación comunitaria. Echavarría et al (2021)

Las escuelas rurales deben ser vistas como centros de reconciliación y transformación social. A través de la educación, se pueden promover valores como el respeto, la convivencia pacífica y la justicia social. Las experiencias pedagógicas que incorporan enfoques filosóficos y éticos son fundamentales para fomentar una cultura de paz. Por su parte, los docentes en contextos rurales son actores cruciales en este proceso. Su compromiso con la formación ética y política es vital para empoderar a los estudiantes y a la comunidad en general. La capacitación continua de los maestros en temas relacionados con la paz puede mejorar

significativamente su capacidad para abordar conflictos y promover un ambiente educativo positivo. (Naranjo Tamayo & Carrero Delgado, 2018)

La construcción de paz en las escuelas rurales colombianas requiere un enfoque integral que reconozca el papel fundamental de los docentes como agentes de cambio. Su capacidad para reflexionar críticamente sobre su práctica pedagógica y su compromiso con la comunidad son esenciales para fomentar una cultura de paz duradera. Además, es vital que las políticas educativas apoyen estas iniciativas, asegurando recursos adecuados y estrategias específicas para el contexto rural. Los maestros y maestras son considerados actores esenciales en la construcción de paz, ya que su labor educativa no solo imparte conocimientos, sino que también fomenta capacidades cognitivas, afectivas, políticas, estéticas, éticas y ciudadanas. Estas capacidades son cruciales para el desarrollo sostenible de la paz en las zonas rurales. Echavarria et al (2021)

La educación es vista como un acto político que tiene el potencial de transformar la sociedad. Esto implica que las prácticas educativas deben estar alineadas con una visión de justicia y dignidad humana, promoviendo una formación democrática y plural; considerando que, la situación en las áreas rurales de Colombia está marcada por el conflicto armado y sus secuelas. Los docentes, a menudo, enfrentan el miedo y las necesidades urgentes de sus comunidades, lo que les otorga una perspectiva única sobre cómo abordar la paz desde su práctica educativa. (Lara Buitrago & Pulido Cortés, 2021).

La relación entre la construcción de paz y la transformación de una cultura de violencia es un tema de gran relevancia en el ámbito educativo y social. La educación para la paz se presenta como una herramienta fundamental para abordar esta problemática, ya que busca cambiar los hábitos y percepciones que normalizan la violencia y la ausencia de paz como medios para resolver conflictos.

Jäger (2014), citando a Nipkow (2007), señala que la educación para la paz enfrenta el reto de transformar los hábitos que perpetúan la violencia y la falta de paz en contextos sociales. Esto implica no solo educar sobre la paz, sino también fomentar valores, actitudes y

habilidades que permitan a las personas imaginar y construir un entorno pacífico.

Narrativas en la adversidad

La comprensión de estas narrativas es esencial para abordar la construcción de paz en las escuelas rurales. Al reconocer las circunstancias únicas que enfrentan los educadores, se pueden desarrollar políticas educativas más inclusivas y efectivas. La investigación enfatiza la importancia de escuchar las voces de quienes están directamente involucrados en el proceso educativo, lo que puede llevar a una transformación significativa en las prácticas educativas y en la percepción social del rol del maestro rural. (Jimenez Reyes & Mendez Cucaita, 2023)

La construcción de saberes pedagógicos de la paz en las escuelas rurales de Colombia enfrenta desafíos significativos debido a las condiciones geográficas y sociales que viven los docentes. Las distancias, el terreno difícil y la falta de medios de transporte adecuado dificultan el acceso a las escuelas y afectan la dinámica educativa. Muchos maestros y maestras se ven obligados a enfrentar jornadas de hasta siete horas para llegar a sus lugares de trabajo, lo que no solo impacta su tiempo personal, sino que también modifica su enfoque hacia la enseñanza en contextos rurales en comparación con entornos urbanos.

Los relatos de los docentes indican que estas circunstancias son vistas como condiciones de precariedad que obstaculizan su labor educativa. La necesidad de dejar a sus familias para residir en comunidades rurales crea una carga emocional adicional, afectando su bienestar y su capacidad para enseñar.

Según el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación (CMRF), los saberes pedagógicos están profundamente enraizados en el contexto local. Los docentes actúan como intérpretes del entorno social y cultural donde trabajan, lo que les obliga a narrar no solo sus adversidades, sino también a proyectar su labor educativa hacia la construcción de paz. Esta interdependencia con el territorio implica que los educadores deben adaptarse continuamente a nuevas realidades y buscar formas innovadoras de enseñanza que respondan a las necesidades locales. (Centro de Memoria, Paz y Reconciliación, 2016)

La construcción de paz en estos contextos requiere un enfoque educativo que sea pertinente y relevante. Esto incluye el desarrollo de capacidades humanas, políticas y éticas que permitan a los estudiantes y docentes abordar conflictos y fomentar una cultura de paz. Las experiencias vividas por los educadores rurales son fundamentales para crear procesos sostenibles de construcción de paz.

Los docentes deben cuestionar las problemáticas del territorio y replantear su práctica pedagógica para hacerla más relevante. Esto puede incluir la implementación de proyectos educativos que integren elementos del contexto local, así como el uso de recursos didácticos adaptados a la realidad rural. Además, es crucial fomentar un diálogo continuo entre los saberes pedagógicos y las dinámicas sociales del entorno. (Vergel Ortega & Guzmán Gutierrez, 2016)

La vinculación de los profesionales de la educación con el Estado y las instituciones educativas es un tema crucial en el contexto educativo colombiano. Al finalizar su formación, muchos docentes ven en la obtención de un empleo una oportunidad significativa, tanto para su desarrollo profesional como para contribuir al progreso del país. Sin embargo, los relatos de los maestros y maestras suelen estar marcados por sacrificios y adversidades que enfrentan en su labor diaria, lo que refleja un deseo de condiciones más favorables para ejercer su profesión.

Aceptar un trabajo en áreas rurales implica que los educadores deben adquirir conocimientos y actitudes que favorezcan su labor pedagógica². Este proceso de adaptación transforma la mirada pedagógica, exigiendo una postura activa y una acción educativa diferente a la que se aprendió en la universidad. La comprensión del territorio y su espacialidad es fundamental para el quehacer pedagógico en las escuelas rurales de Colombia. Según Lefebvre (2013), el espacio no solo es un producto consumido, sino que también interviene en la producción del conocimiento educativo. Esta perspectiva permite a los docentes entender mejor su entorno y adaptar sus métodos de enseñanza a las realidades locales. (Lefebvre, 2013)

Observaciones del problema y resiliencia

La situación de las escuelas rurales en Colombia es alarmante, con serias deficiencias en infraestructura y servicios básicos. Un informe reciente indica que el 86% de las escuelas rurales enfrenta problemas constructivos, lo que pone en evidencia la precariedad de estas instituciones educativas. La falta de mantenimiento adecuado ha llevado a que muchas edificaciones no hayan recibido atención durante al menos cinco años, afectando su funcionalidad y seguridad. (TeleMedellín, 2023)

Ante esta problemática, se sugiere adoptar un enfoque de gobernanza en la gestión educativa, que promueva la participación de diversos actores locales y evite la centralización del poder. Este modelo busca una política educativa que responda a las necesidades específicas de las comunidades rurales, reconociendo los desafíos únicos que enfrentan. Se requiere un plan integral que contemple la reparación y mantenimiento de las instalaciones educativas, priorizando aquellas más deterioradas, y es fundamental crear políticas educativas adaptadas a las realidades rurales, que incluyan la mejora de servicios públicos y recursos educativos, involucrando a la comunidad en el proceso educativo puede facilitar el desarrollo de soluciones sostenibles y pertinentes a sus contextos específicos.

Para que la escuela logre los objetivos de calidad, garantice el derecho a una educación equitativa e igualitaria y contribuya a la construcción de paz, es fundamental implementar un enfoque de políticas educativas territoriales. Este enfoque se basa en la idea de que las políticas deben ser reguladas desde una lógica de sectorialidad, lo que implica una coordinación entre diferentes sectores para abordar las necesidades educativas específicas de cada territorio. (Tournier & Jolly, 2013)

La reflexión sobre las condiciones sociales, afectivas y culturales que enfrentan las familias y sus estudiantes, así como la incapacidad de estas para contribuir a su resolución, revela un enfoque pedagógico que es sensible a la adversidad. Este enfoque promueve una práctica educativa compasiva y solidaria, donde los docentes no solo se centran en la transmisión de conocimientos disciplinares, sino que también buscan enseñar a los estudiantes a vivir en comunidad y a ver el

conocimiento como una oportunidad para ampliar sus perspectivas de vida.

Desde esta perspectiva, el saber pedagógico se caracteriza por una reflexividad crítica que permite identificar fenómenos adversos, sus causas y sus impactos en la niñez y juventud. También se reconoce la limitación de la escuela y el papel que pueden desempeñar los docentes en contextos rurales. Este saber surge de una reflexión en conflicto que evidencia problemas estructurales que obstaculizan la construcción de paz y que requieren un esfuerzo intersectorial e interinstitucional para su resolución. Es decir, es fundamental establecer políticas educativas, sociales y económicas que sean sensibles a las problemáticas locales. González Manosalva et al (2023)

Los maestros y maestras rurales en Colombia enfrentan múltiples desafíos que afectan su labor educativa y el bienestar de los estudiantes. Estos desafíos incluyen la pobreza, el abandono emocional de los niños, la violencia familiar, la falta de recursos económicos y una visión limitada de la educación por parte de algunos padres. Los docentes rurales son testigos de situaciones críticas como la pobreza extrema, donde muchos niños llegan a la escuela con pies descalzos y en condiciones de salud precarias, lo cual refleja un entorno familiar carente de recursos y afecto. Este abandono emocional se traduce en problemas como la depresión y la ansiedad, además del inicio del consumo de sustancias como el alcohol y la marihuana. La falta de amor y apoyo en el hogar es una constante que impacta negativamente en el desarrollo emocional de los estudiantes. Sánchez et al (2022)

La violencia ejercida dentro del núcleo familiar es otro aspecto alarmante. Muchos niños provienen de familias disfuncionales, lo que dificulta aún más el trabajo educativo. Los maestros expresan que su esfuerzo por brindar apoyo emocional no siempre es suficiente para cubrir las necesidades afectivas de sus alumnos. Esta situación se ve agravada por la falta de recursos económicos que impide a los padres proporcionar materiales escolares adecuados, lo que limita las actividades educativas.

Existen también problemas relacionados con la percepción que tienen algunos padres sobre la educación. Muchos consideran que aprender a

leer y escribir es suficiente, sin entender que una educación integral es fundamental para el futuro de sus hijos. Los docentes deben trabajar para concientizar a las familias sobre la importancia de una educación más amplia que incluya habilidades críticas y sociales. Sánchez et al (2022)

El contexto rural en Colombia está marcado por condiciones estructurales difíciles, como el acceso limitado a recursos educativos y la precariedad en las infraestructuras escolares. Esto no solo afecta a los estudiantes, sino también a los docentes, quienes a menudo enfrentan condiciones laborales desfavorables y escasa formación específica para abordar las realidades del entorno rural. La falta de apoyo institucional y programas educativos adaptados a estas comunidades perpetúa un ciclo de exclusión y desigualdad. Echavarria et al (2021)

Expectativas y corresponsabilidades en búsqueda de soluciones

La labor docente es un proceso complejo que va más allá de la simple presencia de un maestro en el aula. Implica una interacción profunda entre la escuela y la comunidad, donde ambos actores juegan roles cruciales en el desarrollo educativo de los estudiantes. Es fundamental que la comunidad esté activa y comprometida con la educación. Esto no solo implica valorar el trabajo de los docentes, sino también reconocer su impacto en el desarrollo integral de los niños. Una comunidad que apoya y motiva a los educadores crea un ambiente propicio para el aprendizaje y el crecimiento.

Es vital que los padres y miembros de la comunidad reconozcan y valoren el esfuerzo que los maestros ponen en su labor. Este reconocimiento puede manifestarse a través de la participación en actividades escolares, asistencia a reuniones y una comunicación abierta con los docentes. La colaboración entre la escuela y la comunidad, como se observa en La Lituania, es un modelo a seguir. Cuando la comunidad se involucra activamente, se generan sinergias que benefician a todos, especialmente a los estudiantes.

La inseguridad generada por las críticas constantes puede afectar no solo a los docentes, sino también al ambiente educativo en general. Es esencial que se fomente un diálogo

constructivo donde las preocupaciones se aborden de manera respetuosa y colaborativa. La inconformidad y los chismes pueden crear un clima negativo que desincentiva a los maestros y afecta su desempeño. Es importante establecer canales de comunicación efectivos para abordar estas inquietudes y promover una cultura de respeto mutuo.

El éxito educativo no depende únicamente del trabajo del docente, sino también del compromiso activo de la comunidad. Fomentar una relación colaborativa entre ambos es esencial para crear un entorno educativo enriquecedor que beneficie a todos los estudiantes. Al valorar y apoyar el trabajo pedagógico, se construye una base sólida para el futuro educativo de las nuevas generaciones.

La reflexión sobre la escuela como espacio de posibilidad se enmarca en un contexto donde la participación de las familias es crucial para el desarrollo educativo integral de los estudiantes. Esta idea se complementa con la afirmación de Duschatzky (1999), quien sostiene que la escuela trasciende las meras intenciones educativas y se convierte en un terreno de experiencia educativa, donde los sujetos interactúan y construyen significados.

La participación activa de los padres en el proceso educativo está asociada positivamente con el rendimiento académico de los estudiantes. Investigaciones indican que cuando los padres se involucran desde la educación inicial, sus hijos tienden a mantener un mejor desempeño a lo largo de su trayectoria escolar¹³. Este involucramiento no solo se traduce en mejores resultados académicos, sino que también fortalece la relación entre la familia y la escuela, creando un entorno más propicio para el aprendizaje. (Instituto para el Futuro de la Educación, 2019)

Sin embargo, existen desafíos significativos que limitan esta participación. Muchos padres enfrentan dificultades para asistir a eventos escolares debido a largas jornadas laborales, especialmente en contextos de bajos recursos. Además, es esencial establecer límites claros sobre el papel de los padres en el ámbito educativo para evitar situaciones de sobreinvolucramiento que puedan afectar tanto a docentes como a estudiantes.

La noción de escuela también debe considerar el contexto territorial en el que se desarrolla.

Las condiciones socioeconómicas, históricas y culturales influyen profundamente en la experiencia educativa. La escuela no opera en un vacío; debe adaptarse y responder a las realidades del entorno, lo cual implica reconocer las desigualdades y desafíos específicos que enfrentan las comunidades.

La idea de una escuela que promueve derechos básicos de aprendizaje y una pedagogía de calidad está intrínsecamente ligada al nivel de participación familiar y al contexto comunitario. Para avanzar hacia una educación más inclusiva y efectiva, es fundamental articular estos elementos, reconociendo que tanto la familia como la comunidad desempeñan roles esenciales en la formación integral de los estudiantes. La colaboración entre todos los actores educativos puede transformar las experiencias escolares en verdaderas oportunidades de aprendizaje y desarrollo personal.

Los docentes no solo enfrentan amenazas externas, sino que también se encuentran atrapados en un conflicto más amplio que afecta su capacidad para enseñar y contribuir al desarrollo social. En localidades como Paz de Ariporo, se les aconseja dejar “las medidas para el cajón”, lo que refleja la desesperanza y el sentido de impotencia ante la violencia sistemática. La precariedad laboral y la falta de garantías han contribuido a deteriorar aún más su situación, generando un ambiente donde la educación se convierte en un acto de valentía. (Herrera Pérez & Maldonado Jara, 2019)

El sector rural en Colombia enfrenta profundas injusticias y desigualdades sociales, exacerbadas por el abandono estatal y el conflicto armado. Este contexto ha llevado a que la construcción de paz en el país dependa del reconocimiento del campo como un territorio socialmente construido. La educación para la paz, en este sentido, debe incorporar a los maestros rurales, quienes poseen un conocimiento directo del territorio y sus problemáticas.

La crisis en el sector rural colombiano es multifacética, con una marcada concentración de la propiedad de la tierra que ha perpetuado la inequidad y la pobreza. Según el Informe de Desarrollo Humano para Colombia, esta concentración ha sido un determinante clave en la crisis, afectando negativamente a los habitantes del campo. Las políticas públicas

han fallado en abordar estas desigualdades, lo que ha resultado en una creciente brecha entre las zonas urbanas y rurales.

El conflicto armado ha tenido un impacto desproporcionado en las comunidades rurales, donde la violencia estructural ha generado condiciones de vida precarias. La desigualdad rural se manifiesta no solo en términos económicos, sino también en acceso a servicios básicos y oportunidades educativas. En las áreas rurales, el 44,6% de la población vive en condiciones de pobreza monetaria, comparado con el 37,8% en las áreas urbanas. Esta situación es un reflejo de una deuda social que persiste y se agrava con el tiempo. (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2021)

La educación es un componente crucial para la construcción de paz. Los educadores rurales son fundamentales debido a su comprensión del contexto social y cultural de sus comunidades. Incluir sus perspectivas en los programas educativos puede facilitar un enfoque más efectivo hacia la resolución de conflictos y el desarrollo sostenible. La construcción de paz debe incluir estrategias que reconozcan y fortalezcan las capacidades locales, especialmente a través de la educación. Solo así se podrá avanzar hacia un futuro más equitativo y pacífico para todos los colombianos.

Didácticas para la enseñanza en la pedagogía para la paz

Las circunstancias y condiciones de vida de las familias en áreas urbanas y rurales son notablemente diferentes. En las zonas rurales, los docentes a menudo deben ser más creativos debido a la falta de recursos materiales. Esto implica que, al no contar con los materiales necesarios, los educadores utilizan su ingenio para adaptar sus métodos de enseñanza, lo que puede resultar en un enfoque más innovador y contextualizado. Se enfatiza que la construcción de paz en el aula es un proceso que requiere adaptabilidad, creatividad y una comprensión profunda del contexto social y cultural en el que se opera. La labor educativa no solo busca transmitir conocimientos, sino también formar ciudadanos comprometidos con una cultura de paz.

Aunque las condiciones educativas pueden ser desafiantes, los testimonios sugieren que hay

un compromiso firme por parte de los docentes para mantener una educación de calidad. Su capacidad para adaptarse y buscar nuevas formas de enseñanza refleja no solo su profesionalismo, sino también una profunda dedicación hacia sus estudiantes y la comunidad educativa en general.

Los saberes pedagógicos de los docentes rurales se construyen a partir de la práctica educativa, que trasciende la mera enseñanza y se enriquece con la reflexión sobre su función social y ética. Este conocimiento específico se desarrolla en contextos educativos particulares, donde las experiencias vividas por los educadores son fundamentales para entender su labor. El saber pedagógico en la educación rural es un fenómeno complejo que integra teoría y práctica, fundamentado en la experiencia y reflexión crítica de los docentes. Este conocimiento no solo mejora la calidad educativa, sino que también tiene un impacto profundo en el desarrollo social y cultural de las comunidades rurales. (Instituto para el Futuro de la Educación, 2019)

La construcción de paz en el contexto educativo es un tema de gran relevancia, especialmente en países que han enfrentado conflictos armados, como Colombia. Los docentes, como actores fundamentales en este proceso, desempeñan un papel crucial al mediar y fomentar valores de paz entre sus estudiantes y la comunidad.

Los maestros y maestras se consideran entes mediadores en la discusión sobre la paz. Su función no solo se limita a transmitir conocimientos, sino que también implica facilitar el diálogo y la reflexión sobre los conflictos, permitiendo a los estudiantes reconocer tanto los pros como los contras de diversas situaciones. Esta mediación es esencial para iniciar soluciones a los conflictos que puedan surgir en el ámbito escolar y comunitario.

Los docentes enfatizan la importancia de valores universales como el respeto y la tolerancia, que son considerados esenciales para la configuración de una cultura de paz. Estos valores no solo deben ser enseñados, sino también vividos por los educadores, quienes deben interiorizarlos y modelarlos en su práctica diaria. La capacidad de los docentes para promover estos valores es fundamental para formar ciudadanos capaces de convivir

pacíficamente. (Ortega Iglesias & Valencia Espejo, 2021)

La educación es vista como un acto político que tiene el potencial de transformar la sociedad. Los docentes son llamados a ser agentes de cambio, utilizando su experiencia y conocimiento para desarrollar capacidades éticas, políticas y ciudadanas en sus estudiantes. Esto implica no solo enseñar sobre paz, sino también crear un ambiente donde se fomente el diálogo y la resolución pacífica de conflictos.

La labor educativa debe ir acompañada de un enfoque humanístico que promueva un desarrollo cultural inclusivo. Los docentes tienen la responsabilidad de liderar iniciativas que enseñen a las nuevas generaciones cómo enfrentar los conflictos mediante procesos de reconciliación y negociación. Así, se convierten en pilares para la construcción sostenible de paz en sus comunidades.

Los maestros y maestras son fundamentales como constructores de paz al actuar como mediadores, promover valores esenciales, enfrentar desafíos educativos y contribuir a una cultura de paz. Su papel es crucial no solo en el aula, sino también en el tejido social más amplio, donde pueden influir positivamente en las futuras generaciones.

CONCLUSIONES

El saber pedagógico es un concepto complejo que abarca tanto aspectos teóricos como prácticos de la enseñanza y la educación. Según Zuluaga Garcés (1999), este saber se compone de discursos que no solo se refieren a lo conceptual, sino también a lo práctico, integrando temas de pedagogía, didáctica y educación. Este enfoque destaca la importancia de entender el saber pedagógico como un constructo que se desarrolla en contextos históricos y culturales específicos, influenciado por las interacciones entre los docentes y su entorno.

El saber pedagógico no solo define a los sujetos implicados en la práctica educativa, sino que también establece las bases para la creación de didácticas efectivas. Este saber permite a los educadores organizar e interpretar el conocimiento en función de sus experiencias previas y de la información recibida. La pedagogía, entendida como un discurso que

articula la teoría y la práctica, juega un papel crucial en esta construcción. Abarca no solo conocimientos teóricos, sino también experiencias prácticas que son fundamentales para el desarrollo profesional del docente. La comprensión de este saber es esencial para mejorar las prácticas educativas y responder a las demandas cambiantes del contexto escolar y social.

Los contextos rurales suelen estar marcados por condiciones adversas, como el conflicto armado y la pobreza persistente. Estas realidades dificultan el acceso a una educación de calidad y perpetúan ciclos de exclusión. La educación rural debe adaptarse a estas circunstancias, promoviendo un currículo flexible que responda a las necesidades específicas de cada comunidad.

La educación rural es fundamental para la construcción de una sociedad más equitativa y pacífica. A pesar de los retos significativos, es posible transformar estos espacios educativos en motores de cambio social mediante un enfoque ético-político que reconozca y potencie las capacidades locales. La clave reside en adaptar las prácticas pedagógicas al contexto específico, promoviendo así un aprendizaje significativo que contribuya a la paz.

REFERENCIAS

- Bouvier, V. (2014). Colombia. La construcción de la paz en tiempos de guerra. Ciencias Humanas.
- Centro de Memoria, Paz y Reconciliación. (2016). Recursos Pedagógicos. Obtenido de Iniciativas ciudadanas: <http://centromemoria.gov.co/recursos-pedagogicos/>
- Duschatzky, S. (1999). La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares. Paidós.
- Echavarria Grajales, C., Vanegas García, J., & González Meléndez, L. (2021). La educación rural en clave de equidad y paz. *Equidad y Desarrollo*, 145-167.
- Freire, P. (2007). *Pedagogía de la tolerancia*. Bogotá: Fondo de la Cultura Económica.

- González Manosalva, M., Perdomo, D., & Losada Cardona, C. (2023). Problemáticas socio afectivas en el aprendizaje de niños, niñas y adolescentes: aproximación a un problema de investigación y un estado del arte. *Erasmus*, 6-16.
- Herrera Pérez, G., & Maldonado Jara, O. (2019). LAS Y LOS MAESTROS COMO DEFENSORES DE DERECHOS HUMANOS EN COLOMBIA. Bogotá: Universidad Santo Tomas.
- Instituto para el Futuro de la Educación. (19 de Octubre de 2019). La importancia de la participación de los padres en la enseñanza. Obtenido de <https://observatorio.tec.mx/edu-news/la-importancia-de-la-participacion-de-los-padres-en-la-educacion/>
- Jager, U. (2014). *Peace Education and Conflict Transformation*. Berlin: Berghof Foundation.
- Jimenez Reyes, K., & Mendez Cucaita, G. (2023). Maestras en el contexto rural colombiano: narrativas que configuran identidades. *Prospectiva*.
- Lafebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. Capitán Swing.
- Lara Buitrago, P., & Pulido Cortés, O. (2021). Construcción de paz en escuelas rurales desde la perspectiva filosofía e infancia: discursos y prácticas. *Praxis&Saber*.
- Naranjo Tamayo, D., & Carrero Delgado, A. (2018). Retos y desafíos de la Educación rural para niños y jóvenes en escenarios de Construcción de Paz: una mirada desde lo local para la transformación global. *Prospectiva*.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2021). *Resumen Ejecutivo Preliminar de Política Rural*. Bogotá: OCDE.
- Ortega Iglesias, J., & Valencia Espejo, V. (2021). El perfil docente constructor de paz. *Dialnet*, 103-132.
- Sánchez, Ó., Montoya, M., & Nossa, L. (2022). Desafíos para la educación media en la ruralidad:. *EducaPaz*.
- TeleMedellín. (22 de noviembre de 2023). El 86 % de las escuelas rurales tienen problemas constructivos, según estudio. Obtenido de <https://telemedellin.tv/86-de-las-escuelas-rurales-con-problemas/683216/>
- Tournier, C., & Jolly, J. F. (2013). Territorialidad y sectorialidad de las políticas públicas. Aspectos analíticos y utilizaciones normativas de un esquema de análisis de las políticas públicas en el territorio. *Universidad Externado de Colombia*, 289-344.
- Vergel Ortega, M., & Guzmán Gutierrez, W. (2016). Prácticas pedagógicas para la paz, realidades de la implementación en el enfoque por competencias. *Logos, Ciencia y Tecnología*.
- Zuluaga Garcés, O. (1999). *Pedagogía e Historia: La historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber*. Anthropos.

INCORPORACIÓN DE LAS REDES SOCIALES DESDE LA AXIOLOGÍA A LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS UNIVERSITARIAS

Recibido 22/07/2025 Aceptado 28/09/2025

Mariana Ninoska Duque Omaña
ORCID 0009-0002-6818-6553
duquemariana4@gmail.com
Universidad de Los Andes - Venezuela

Resumen

El presente artículo se deriva de una investigación que explora la integración de las redes sociales desde una perspectiva axiológica, en las prácticas pedagógicas de los docentes universitarios. Dada la rápida evolución de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), el uso de estas herramientas, tanto dentro como fuera del aula, fomenta la autonomía, el análisis crítico, la creatividad y la colaboración estudiantil, además de facilitar la interacción docente-alumno. La incorporación de estas tecnologías en el aula, a través de prácticas pedagógicas, permite potenciar su uso desde la ética, los valores y el respeto hacia la dignidad humana, factores esenciales ante el uso indiscriminado del espacio virtual.

Palabras clave: Prácticas pedagógicas, redes sociales, axiología, Tecnologías de la Información y Comunicación.

Abstract

This article stems from doctoral research that explores the integration of social networks, from an axiological perspective, into the pedagogical practices of university professors. Given the rapid evolution of Information and Communication Technologies (ICTs), the use of these tools, both inside and outside the classroom, fosters student autonomy, critical analysis, creativity, and collaboration, in addition to facilitating teacher-student interaction. Incorporating these technologies into the classroom through pedagogical practices allows for enhancing their use based on ethics, values, and respect for human dignity—essential factors in the face of indiscriminate use of virtual spaces.

Keywords: Pedagogical practices, social media, axiology, Information and Communication Technologies

INTRODUCCIÓN

El uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) ha posicionado a las redes sociales como un medio fundamental para enriquecer las prácticas pedagógicas en la enseñanza y el aprendizaje. Estas plataformas confieren a los alumnos una notable autonomía, fomentan su capacidad de análisis crítico, acentúan su rol protagónico e impulsan la interactividad, la creatividad y la formación de grupos, al tiempo que los consolida como los responsables de su propio proceso educativo y los transforma en agentes activos en la construcción del conocimiento, (Castells, 2003).

Además, las redes sociales facilitan una conexión más estrecha con el docente, quien pasa de ser solo un transmisor de contenidos a un guía mediado por la tecnología, capaz de comprender el lenguaje de las nuevas generaciones y de alcanzar comunicaciones más efectivas.

A pesar de este potencial transformador, su integración en el sistema educativo venezolano y particularmente en la formación universitaria, enfrenta barreras significativas. En la mayoría de los centros educativos del país, las redes sociales y el uso de teléfonos inteligentes en las aulas persisten como un tabú cultural y pedagógico.

A menudo, se les percibe como elementos de distracción, ignorando su capacidad como herramientas para la búsqueda de información, la creación de contenidos creativos y la adaptación a las nuevas dinámicas comunicacionales de los nativos digitales y de los inmigrantes digitales quienes las han adoptado como su principal medio de interacción y acceso a la información (Pérez, 2014).

Esta percepción limitada impide capitalizar la utilidad de las redes sociales como vitrina de formación formal e informal, capaz de potenciar las relaciones humanas y fomentar la creación de conocimiento y el emprendimiento, al ser mediadoras y artífices, sin dejar de lado que son herramientas de valor para que el educador pueda acercarse a sus alumnos a través de sus teléfonos móviles, la interactividad y la actividad diaria.

Bajo esta mirada, como lo señala Haro (2009, 2010) y Orihuela (2009) las redes sociales son fundamentales para establecer nuevas sinergias en la comunidad educativa. Al mejorar la comunicación, la proximidad, la fluidez y la sencillez entre docentes y alumnos, se convierten en una plataforma estratégica para que el educador promueva la ética digital y desarrolle el pensamiento crítico en el estudiante sobre el uso tecnológico; es decir, el formador tiene la oportunidad de fomentar desde la axiología el respeto hacia los demás, sin importar que el ser humano esté detrás de un usuario de internet.

Es así como, sensibilizar y fomentar un uso consciente de las redes sociales, desde una perspectiva axiológica, es un proceso factible de implementar en las aulas universitarias, tanto en modalidades presenciales como virtuales. Al considerar la axiología como el estudio de los valores y su jerarquía (Scheler, 2003), resulta imperativo analizar cómo estas plataformas digitales influyen en la construcción y percepción de los valores dentro del entorno académico.

No obstante, el ecosistema de las redes sociales puede potenciar valores como la colaboración, la libertad de expresión y el acceso democrático al conocimiento, pero también exacerbar antivalores como la desinformación, la polarización y la superficialidad. En consecuencia, al integrar estas herramientas, los docentes pueden asumir la responsabilidad de guiar la reflexión crítica y fomentar en los estudiantes una ciudadanía digital responsable.

Sin embargo, esto demanda que el docente esté dispuesto a incorporar a las redes sociales en su campo de construcción de aprendizaje y en sus prácticas pedagógicas, lo que, a su vez, requiere un proceso continuo de actualización y formación.

En este sentido, Campos, Díaz, Gil y Vásquez (2024) destacan que aunque en el campo de la educación superior las redes sociales han emergido como un instrumento esencial para mejorar la interacción entre maestros y alumnos: “Muchos docentes aún no han logrado adaptar sus metodologías pedagógicas al entorno digital” (p.1459).

Este desafío es particularmente acentuado en contextos como el venezolano, donde la falta de recursos dentro de las universidades, los

bajos salarios para los profesores y las limitaciones de infraestructura impiden un acceso adecuado a las nuevas tecnologías, una conexión a internet estable y la necesaria alfabetización y capacitación digital para la enseñanza efectiva. Estos factores profundizan la brecha digital educativa y limitan la plena integración de estas herramientas.

De esta manera, a partir de la revisión y análisis de la información obtenida de distintas fuentes bibliográficas consultadas con relación a esta temática, se analiza la importancia de la incorporación de las redes sociales en la práctica pedagógica desde la axiología en la formación universitaria, aprovechando su atractivo inherente para los jóvenes, los avances ya desarrollados en diversas universidades de Europa y América Latina y sus valores de sociabilidad, apoyo, información e identidad social.

REDES SOCIALES COMO POTENCIADORAS PEDAGÓGICAS Y EVALUATIVAS

Con la interconexión global y el avance de las TIC, han surgido las redes sociales como estructuras digitales que facilitan la interconexión, el acercamiento y la interacción entre individuos o grupos. Estas plataformas se organizan en torno a intereses comunes que abarcan desde relaciones personales, hobbies, preferencias, entretenimiento y por supuesto, la educación.

Es así, como en la sociedad del conocimiento, Marín y Cabero (2019) conciben las redes sociales como instrumentos fundamentales. Subrayan su valor para los entornos de formación, donde sirven a los docentes como herramientas clave para la transmisión de información y la creación de ambientes de trabajo colaborativo. Un aspecto que en la mayoría de los casos ha sido dejado de lado, por cuanto la gestión universitaria venezolana no ha reconocido su potencial o las limitaciones presupuestarias lo impiden.

En tal sentido, Campos et al (2024) precisan que plataformas como Facebook, X, Whatsapp y Telegram han desempeñado, en lo que llaman la revolución digital, un papel central en el intercambio y la colaboración de información académica, y destacan, que estos medios han permitido mejorar la experiencia educativa en

un contexto cada vez más digitalizado y globalizado.

En el caso de Venezuela además de las redes sociales mencionadas, Instagram también es utilizado para prácticas académicas, sobre todo en áreas como la Comunicación Social, el Diseño Gráfico o el Marketing. En el caso de la Universidad de Los Andes (ULA), núcleo “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez”, ubicada en el estado Táchira, se ha observado que algunos docentes de la Escuela de Comunicación Social asignan proyectos a los estudiantes en los que deben crear campañas de concienciación, reportajes visuales, socializar productos académicos o crear contenidos educativos utilizando formatos propios de esta red social, como reels, historias o carruseles y los publican en la cuenta @ulacreativa (Ula Creativa, n.d). El docente, en este escenario, actúa como curador del contenido y moderador de las interacciones y, tiene la posibilidad de evaluar de forma distinta la originalidad, la veracidad de la información, la efectividad comunicativa y todo lo necesario con el perfil que debe desarrollar el alumno.

No obstante, es fundamental reconocer que la escala de estas iniciativas también se ve limitada porque no hay una formalización en el currículo, se enfrentan desafíos estructurales de conectividad y la necesidad de mayor capacitación docente. Hasta el momento son prácticas empíricas, desarrolladas por la autonomía que tiene cada profesor de la escuela de Comunicación Social de la ULA, sobre todo en materias como Diseño y Diagramación, Publicidad y los distintos tipos de periodismo.

Sobre este particular, la reacción de los alumnos ha sido de participación y entusiasmo con la práctica, la materia y sus docentes, lo que permite al profesor conectar con sus educandos y comprender cómo ir generando conocimientos a partir de la incorporación de estas herramientas en sus prácticas pedagógicas.

En esta línea, Vanegas (2020) señala que “con el uso de las redes sociales los estudiantes han mostrado más interés en su aprendizaje, ya no se ven aburridos sino motivados” (p.66), por lo que fortalecen la labor pedagógica del docente y el proceso educativo en general, siempre y cuando exista un uso responsable y eficiente, que también debe ser parte fundamental en el

proceso de la enseñanza y la práctica a través de estas herramientas tecnológicas.

Al respecto, en el mundo hay avances significativos. En América Latina, la Universidad Técnica Particular de Loja en Ecuador implementó una campaña Web 2.0 para capacitar a sus docentes en el uso de herramientas en línea, logrando que los profesores abrieran cuentas en distintas redes sociales para fomentar el trabajo colaborativo en sus aulas (Jimenes, 2009); mientras en México el Centro Universitario de los Altos (CUAltos) de la Universidad de Guadalajara ha desarrollado estudios y prácticas sobre el empleo de las redes sociales como estrategia de aprendizaje estudiantil.

Las conclusiones de esta investigación resaltan que las redes sociales pueden ser una herramienta metodológica efectiva para los docentes, pues no solo incentivan la formación práctica, sino que también les permiten observar, seguir y mediar en los trabajos de los alumnos.

Por su parte, Carranza y Torres (2011) documentan cómo en Madrid, México y Ecuador, estas plataformas han reforzado el aprendizaje colaborativo y fomentado nuevas dinámicas de trabajo entre docentes y alumnos. Particularmente en España, Meso (2010) destaca que las redes sociales cuentan con un 83% de jóvenes usuarios. Esta penetración ha impulsado a las universidades a integrar su estudio y aplicación formal en asignaturas, trasladando así su impacto de lo netamente social al entorno académico.

¿Cómo potencian entonces las redes sociales las prácticas pedagógicas docentes?

Para responder a esa interrogante, se debe definir qué es una práctica pedagógica. Zuluaga, Rodríguez y Vargas (2012), consideran que la práctica pedagógica debe ser entendida como un proceso de formación y transformación a los nuevos retos que la academia necesita, entendiendo que el rol del educador no sólo es el de un transmisor de conocimientos, sino el de un facilitador que promueve el desarrollo integral del estudiante. Esto pone de manifiesto, todas aquellas técnicas que el docente utiliza para preparar sus clases, socializarlas y comunicarse con sus alumnos.

En tal sentido, Basto (2011) indica que es necesario que el educador se consolide en el mundo multidisciplinar y tecnológico: "...a partir de un profundo conocimiento disciplinar, práctico, tecnológico e investigativo, ámbitos desarrollados y dinamizados por el conocimiento pedagógico didáctico y ético" (p.3).

Y es precisamente en este proceso interdisciplinar, de incorporación de la tecnología en la mediación académica, que las redes sociales son un terreno fértil para que el docente promueva la alfabetización digital y mediática. Al integrarlas en sus prácticas, el educador puede guiar a los estudiantes en el uso ético del espacio virtual, impulsar la investigación y la búsqueda de nuevos contenidos, y enseñarles estrategias clave para la identificación y verificación de información falsa o engañosa, así como para el desarrollo del pensamiento crítico sobre los contenidos que consumen y producen (Haro, 2009, 2010; Orihuela, 2009).

Es así como, el uso de estos espacios virtuales transforma el rol del docente de transmisor de contenidos a guía, tutor y mediador (Artero, 2011). Al profesor navegar por el mismo idioma y gustos tecnológicos de sus estudiantes, puede conseguir un mayor acercamiento, conocer sus potencialidades y debilidades, diseñar estrategias pedagógicas y evaluativas más innovadoras y adaptadas a la realidad digital de los alumnos (Lipsman, 2014). Además, las redes sociales también contribuyen a que los docentes compartan recursos y dialoguen con otros colegas, fomentando así la colaboración, el intercambio de información y el crecimiento a través de sus pares.

Aunque las redes sociales, internet y los teléfonos móviles son a menudo vistos como distractores en el aula, su incorporación en prácticas pedagógicas (tanto presenciales como virtuales) puede mejorar su uso. Esto ayuda a formar estudiantes conscientes, capaces de analizar de manera crítica la información, para procesarla, descartar y asumir lo aprovechable y, no sólo replicar contenido desvinculado de los valores humanos y éticos.

En este sentido, el atractivo de las redes sociales para los jóvenes facilita la interacción, el trabajo colaborativo, el desarrollo creativo y una metodología de enseñanza actualizada.

Como señala Barry citado por Castells (2003): “Las comunidades son redes de lazos interpersonales que proporcionan sociabilidad, apoyo, información, un sentimiento de pertenencia y una identidad social” (p. 69).

Además, la personalización del aprendizaje es otro punto a favor del uso de las redes sociales en las prácticas pedagógicas, pues el docente tiene la posibilidad de adaptar el contenido y las actividades a los intereses individuales de los estudiantes, sobre todo cuando hay alumnos con algún tipo de discapacidad, como ocurre en la Escuela de Comunicación de la ULA - Táchira, en donde se han registrado alumnos con discapacidad visual o invidentes de nacimiento, lo que lleva a los docentes a apoyarse de las nuevas tecnologías y las redes sociales para su enseñanza y evaluación, sobre todo en materias prácticas.

Adicional a ello, el uso de estas plataformas que son familiares en la cotidianidad estudiantil, puede aumentar el interés y la interacción en el aula. Desde esta perspectiva, Pérez (2014) destaca que las redes sociales han sido fundamentales para el desarrollo de las relaciones humanas, permitiendo al individuo ser un creador de conocimiento y un pilar esencial de la educación integral que busca una formación holística.

Por consiguiente, estas herramientas tecnológicas también permiten desarrollar una evaluación alternativa en el ámbito pedagógico. Su interactividad y naturaleza multimedia ofrece al docente nuevas herramientas para crear diversas actividades en el marco de las TICS. Esto incluye el uso de diseños multimedia, creación de videos, podcasts, entrevistas interactivas y participación activa en foros, superando el miedo escénico y fomentando la escritura en discusiones grupales.

Un aspecto crucial del uso de las redes sociales es que priorizan lo social y la interconexión entre pares, reconociendo el valor que cada individuo aporta al colectivo (Scopeo, 2009). Aquí, el docente juega un rol significativo al participar en la generación de conocimiento con el estudiante, propiciando un aprendizaje que es resultado de la interpretación. De ahí la importancia de una evaluación flexible, que no se centre únicamente en lo cuantificable, sino en el análisis y la observación.

Y es que el uso de las redes sociales no es algo nuevo en el mundo académico, sólo que ha existido resistencia sobre todo en docentes y desde las instituciones por falta de recursos. Prats, Torres, Oberst y Carbonell señalan que: “Las redes sociales ya forman parte de las comunidades científicas, por lo que es evidente que mantienen una relación con el ámbito educativo, fundamentalmente con el que tiene visión vanguardista en el aprendizaje de los alumnos (p. 44).

EL ROL DEL DOCENTE EN LA ERA DIGITAL

En la educación mediada por la tecnología, Meso (2010) y Artero (2011) coinciden en que el rol del profesor ha evolucionado de ser la principal fuente de conocimiento a un guía, tutor y mediador en el aprendizaje. Esta transformación es esencial dada la abundante información disponible en la red, que permite a los estudiantes una autonomía de búsqueda y de aprendizaje constante en todas las áreas de su interés.

Al respecto, Artero (citado por Villalba y Mosquera 2019) subraya una premisa fundamental que aplica tanto a la enseñanza como a la evaluación: “No anclarse en métodos/sistemas hoy ya caducos ante el avance informativo, comunicativo e interaccional que ofrece la Red y, más aún, las redes sociales (p. 27).

En este aspecto, Andara (2023) reconoce el rechazo al cambio como uno de los retos principales que tiene el educador en la formación mediada por la tecnología, lo que a la vez influye en la falta de capacitación y actualización en el uso de estas herramientas. Así, uno de los mayores retos del docente en la era digital es superar la tecnofobia, definida por Sancho (citado por Esparrel y Gómez, 2024) como el rechazo al cambio y la innovación, por considerarla deshumanizadora.

Desde ese enfoque, González y Muñoz (2018) exponen que aunque no todos los educadores están de acuerdo con el uso de las redes sociales por las consecuencias que pueden tener, al reflexionar sobre su uso responsable en el proceso educativo concluyen que son herramientas eficientes e innovadoras que pueden contribuir a su fortalecimiento.

De acuerdo con Andara (2023), las redes sociales, al aplicar principios de las teorías del aprendizaje, impulsan a los estudiantes a investigar por cuenta propia, lo que les permite desarrollar una mayor autoeficacia, pues se aprovechan sus competencias para la aplicación de estas herramientas.

En esta dirección, Islas y Carranza (2011) consideran que el profesor debe reconocer que el educando tiene experiencia en el trabajo educativo basado en internet, por lo que el proceso formativo que use la tecnología puede tener receptividad entre los más jóvenes. Acotan los autores que las nuevas generaciones académicas no conciben el uso de las tecnologías como un problema para obtener buenos resultados, sino todo lo contrario, las analizan como una oportunidad de soporte y ayuda para aprender.

Por lo tanto, un desafío inherente al uso de las redes sociales en la docencia, es la necesidad de que el profesor comprenda que puede existir una separación entre las actividades educativas y las sociales. Rodríguez, López y Martín (2007) resaltan la importancia de este reto, particularmente al lidiar con las solicitudes de amistad que son comunes en estas plataformas.

Así, para enfrentar este reto, se requiere que el docente utilice los entornos digitales como una oportunidad para aprender de sus propios alumnos. Esto implica entender su perspectiva sobre el sistema educativo, cómo imaginan mejores clases, las prácticas dentro y fuera del aula y, la optimización de los procesos de comunicación y evaluación. Al ver esto como un trabajo colaborativo de retroalimentación, se mejora la comunicación y se facilita la adaptación de las prácticas pedagógicas en un paradigma donde la tecnología es central.

En este hilo conductor, la comunicación en los entornos web como las redes sociales, también ofrece a los docentes oportunidades para comentar y dar seguimiento al trabajo de sus estudiantes, compartirlos con otros docentes y con otros alumnos, generando debates y respuestas que pueden mejorar sus prácticas pedagógicas y evaluativas, las cuales a su vez, también pueden influir en otros espacios académicos.

Sobre la evaluación mediada por la tecnología, Lipsman (2014) destaca que:

Las propuestas de evaluación colaborativa a través de diferentes herramientas y entornos, tales como las redes sociales, los portafolios electrónicos o transfolios, entre otros, posibilitan instancias formativas para la evaluación docente que redundan en su propuesta de enseñanza (p. 7).

EL CONECTIVISMO, EL CONSTRUCTIVISMO Y LOS VALORES EN LAS REDES SOCIALES

Desde el punto de vista teórico, el uso de las redes sociales en la pedagogía tiene un punto de apoyo en el Conectivismo, propuesto por Siemens (2004), quien concibe el aprendizaje como un proceso que ocurre en red, por la naturaleza interconectada del conocimiento. Esta teoría apoya el uso de elementos tecnológicos en la práctica educativa, ya que según sus postulados, el estudiante, al adquirir experiencias en la red, desarrolla la capacidad de tomar decisiones, integrar diversas fuentes de información y construir sus propios métodos de aprendizaje (Hassan, 2018).

Bajo la perspectiva de Siemens (2004) el aprendizaje se ha convertido en una actividad mediadora, integradora, colectiva y con una interrelación constante. El autor destaca que el avance tecnológico, particularmente internet y sus herramientas, ha potenciado la fortaleza del aprendizaje humano en red, propio de la educación.

De igual manera, precisa que es trascendental poder conectarse con fuentes de información que ayuden en la construcción del conocimiento, cuando este se requiere:

Quando el conocimiento se necesita, pero no es conocido, la habilidad de conectarse con fuentes que corresponden a lo que se requiere es una habilidad vital. A medida que el conocimiento crece y evoluciona, el acceso a lo que se necesita es más importante que lo que el aprendiz posee actualmente. (Siemens 2004, p.10).

De esta forma, las herramientas digitales facilitan el acceso rápido a la información, permitiendo a docentes y estudiantes, mediante la investigación, la selección y la crítica, adquirir y ampliar conocimientos, comprender procesos complejos y construir el aprendizaje de forma eficiente y significativa.

Por tanto, para el Conectivismo la mediación tecnológica y la profundización de las interacciones sociales son un activo para la sociedad del aprendizaje, ya que el conocimiento efectivo se desarrolla en contextos de uso habitual, como los teléfonos inteligentes y ordenadores donde las redes sociales y diversas aplicaciones de internet están inmersas.

Es así como, entre los beneficios que esta teoría aporta al aprendizaje, Siemens (2004) destaca la posibilidad de obtener diferentes perspectivas, lo que lleva a una comprensión diversa sobre temas específicos. Esto se logra a medida que los estudiantes contribuyen con sus discusiones e ideas, a partir de sus propias investigaciones realizadas en la red. La teoría también empodera a los docentes para expandir sus métodos de aprendizaje y enseñanza, dado que: “La forma en la cual trabajan y funcionan las personas se altera cuando se usan nuevas herramientas” (p.10).

Por su parte, el enfoque colaborativo que predomina en la educación mediada por el uso de las redes sociales y las Tecnologías de la Información y la Comunicación, está apoyado por la Teoría Sociocultural de Vygotsky (1978), quien considera el lenguaje como el mecanismo primordial para la negociación de significados, el cual puede estar mediado por signos que, aunque externos al sujeto en un principio, son interiorizados y adaptados a su realidad.

Los signos generados por el entorno de la sociedad en red, son decodificados, comprendidos y verbalizados de manera conjunta a través de las redes sociales. De allí que, la dinámica del enfoque colaborativo. Al respecto Mota y Villalobos (2007) refieren:

Estimula a los individuos a explorar su comprensión sobre un tópico, a verbalizarlo sin miedo a cometer errores, a plasmarlo en forma escrita, además de promover la toma de riesgos en un ambiente cultural y social (p. 413).

En este contexto, Vygotsky (1978) planteó la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), que contempla una “memoria cultural y social” transmisible de persona a persona. Este proceso se magnifica y duplica a través de internet y las herramientas digitales, como las redes sociales.

Mota y Villalobos (2007) explican que, según Vygotsky, un experto inicia guiando la actividad de un inexperto; sin embargo, conforme trabajan juntos en la solución de problemas, el experto reduce gradualmente su intervención, actuando finalmente solo como un soporte.

Desde la perspectiva del Constructivismo, Bruner (1966) postula que los estudiantes deben construir su propio aprendizaje. En este modelo, el profesor actúa como mediador, optimizando el razonamiento del alumno y promoviendo la conciencia sobre sus propias estrategias de aprendizaje, un proceso que se observa actualmente en la educación mediada por las tecnologías.

El propósito final es lograr una construcción de conocimiento significativo, lo que se potencia al impulsar el trabajo en comunidades o redes de aprendizaje y al reconocer la corresponsabilidad de los estudiantes en sus resultados formativos, para lo cual las redes sociales pueden ser un punto clave de apoyo.

EL USO CONSCIENTE DE LAS REDES SOCIALES

La formación de valores y el desarrollo de los mismos, es uno de los objetivos de la educación y, con el desarrollo de las TIC se ha convertido en un centro de debate, pues algunos docentes se niegan a implementar el uso de herramientas tecnológicas como las redes sociales, porque consideran que no cumplen con los criterios del respeto a los demás y que rompen con los criterios de valor.

Sin embargo, es el docente quien puede contribuir en la mejora del uso de las redes sociales, en que estas sean vistas como medios aprovechables para la formación académica, la socialización y el compartir, llevando al estudiante a comprender que detrás de cada elemento tecnológico hay otro ser humano digno de respeto y consideración.

Desde allí es importante destacar la fundamentación filosófica de la axiología, la cual se encarga de estudiar los elementos éticos que cada individuo posee y que debe mantener por medio del cumplimiento de normas que llevan al desarrollo de pensamientos y acciones íntegras en todos los aspectos de la vida, siendo esencial en el campo educativo y, ahora en los ambientes virtuales en donde se debe propiciar

una conducta basada en el respeto a la dignidad humana, sobre todo cuando se habla de elementos en línea como las redes sociales.

En este sentido, Múnera (2010) define la axiología como:

La ciencia que se ocupa del estudio de los valores, de la conciencia del bien y del mal. Por medio de la axiología se define aquello que es valedero, es decir, aceptable, admisible, bien fundado, digno de ser creído y ejecutado (p. 148).

De allí, que en la cultura de lo digital es importante reflexionar sobre las implicaciones axiológicas, pues la globalización ha influido en la transformación de los valores, las formas de pensar, los paradigmas, las costumbres y el lenguaje. Por ello, promover ambientes digitales éticos es una tarea importante dentro de los espacios académicos, pues se da paso a una reflexión crítica sobre el uso de la tecnología y las interrelaciones que se llevan a cabo en ella.

En consecuencia, al hablar de axiología también se destacan los valores, el deber ser y, desde allí Marín (citado por Manjón 2009) presenta una definición del valor en la educación:

El valor como base de la educación exige que logremos la máxima aceptación, la estima personal y reconocimiento de los sujetos, su coincidencia con sus convicciones y su manera de ser. Pero a la vez reclama la máxima fundamentación objetiva, en la que de algún modo podamos coincidir y justificar nuestras decisiones (...). Es preciso pues conciliar la dignidad de los valores elegidos, con la estimación por los alumnos. (p.167)

Por consiguiente, en las constantes innovaciones de la enseñanza mediada por las tecnologías, la educación basada en la axiología se vuelve crucial. La transformación de los modelos pedagógicos tradicionales impone a los educadores el reto de redefinir el acto educativo, lo que implica formar ciudadanos íntegros y con pensamiento crítico para el uso de las nuevas tecnologías, priorizando el respeto mutuo y la dignidad personal, a pesar de la distancia impuesta por la frialdad generada por una pantalla.

Es por esto que, frente a las actuales transformaciones académicas, es fundamental fomentar, desde una perspectiva axiológica, entornos digitales sanos, respetuosos y de reflexión profunda. Esto implica que educandos y docentes sitúen a la persona humana en el epicentro de cualquier debate, concibiendo la tecnología como un servicio diseñado para el perfeccionamiento humano.

De tal forma, el docente ejerce un rol fundamental, pues tiene la tarea de preparar a sus grupos de estudio para discernir la información buena o mala a la que acceden diariamente a través del Internet y de las redes sociales, de ahí la importancia de que incorporen estos elementos digitales en sus actividades pedagógicas, pues ayudan al estudiante a trabajar tomando en cuenta las buenas prácticas.

Como lo indican Balladares y Jaramillo (2022) es importante una ética digital que responda a los desafíos que propone la tecnología, las redes sociales, el internet y las Tecnologías de la Información y la Comunicación, al considerar que facilita a las generaciones actuales:

(...) reflexionar sobre la forma de establecer relaciones interpersonales mediadas por la tecnología e invitaría a considerar aquellos referentes éticos para actuar y convivir en una ciudadanía digital en la búsqueda del bien colectivo en el internet y las redes sociales (p.42).

En este sentido, se considera trascendental que desde los centros de educación superior, encargados de fomentar la ética y los valores en los nuevos profesionales (sumado a lo concebido desde los hogares de cada participante como valores) se identifiquen los valores que son fundamentales para el desarrollo personal, social o laboral de las nuevas generaciones digitales, en el uso y manejo del internet, las redes y los implementos tecnológicos, para así en medio de las prácticas pedagógicas dar paso a la reflexión y desarrollar conciencia sobre el buen uso de estos espacios.

Se trata entonces, según Cortina (citada por Balladares y Jaramillo 2022) que desde la educación mediada por la tecnología se de paso a una moral digital para que:

(...) las personas incorporen un saber ético que permita establecer una filosofía de la moral para actuar racionalmente en los nuevos escenarios que trae internet y las redes sociales (p. 47)

A partir de allí, es necesario hacer una reflexión ética desde la axiología sobre el uso de las redes sociales no sólo al pensarlas como herramientas pedagógicas, sino para el uso personal y laboral, y es precisamente en los espacios educativos en donde se pueden dar pasos agigantados al respecto.

Ante esto, la integración de las redes sociales en las prácticas pedagógicas universitarias venezolanas presenta una oportunidad clave para el Estado. Se considera fundamental que esta iniciativa que se ha impulsado en otras naciones sea analizada y promovida por los ministerios con competencias en educación, ciencia y tecnología. Esto permitiría impulsar una transformación curricular que, emergiendo desde las universidades, se extienda a todo el sistema educativo, garantizando así un enfoque pedagógico más actual, aceptado e integrador que responda a las demandas de la sociedad digital.

CONCLUSIONES

La incorporación de las redes sociales en la educación universitaria se revela como una herramienta poderosa, capaz de redefinir la adquisición de conocimiento y la creación de contenido colaborativo. Al capitalizar los espacios de ocio estudiantiles con fines educativos, no sólo se consigue captar su atención y mejorar la comunicación con ellos, sino que también se puede lograr fomentar una responsabilidad individual sobre el contenido que se crea, que se comparte y la forma en que se debate con los demás.

No hay dudas de que existe un vacío axiológico en las relaciones humanas, en el cuidado del entorno virtual, de la conexión entre pares en medio de las relaciones virtuales, por lo que es necesario construir desde lo académico y en el mismo entorno familiar una cultura digital amplia para que el acceso a la información se desarrolle sobre la ética, pues a pesar de estar mediadas por pantallas, la innovación tecnológica no tiene sentido si está separada del componente humano y menos en el espacio académico, pues su valor reside en el servicio a la vida.

Aunque las Tecnologías de la Información y la Comunicación plantean desafíos persistentes en las prácticas educativas, su uso estratégico y positivo en las prácticas pedagógicas genera un valor significativo tanto para el rol docente como para el aprendizaje estudiantil. Esto subraya la necesidad de investigar, estudiar y desarrollar propuestas innovadoras desde lo pedagógico que aprovechen estas herramientas. Por ello, este objeto de conocimiento forma parte de una línea de investigación constante.

Este cambio hacia la innovación se centra no sólo en la necesidad de que exista una formación constante de parte del docente desde lo tecnológico, sino también en la importancia de no cerrarse a generar cambios desde lo tradicional y en comprender que el rol ya no es ser un dador de conocimiento, sino un guía que contribuye en la construcción y potenciación del aprendizaje.

Al integrar las redes sociales en las prácticas pedagógicas dentro del aula, ya sea virtual u online, es esencial reflexionar sobre cómo aprovechar la interacción humana con las herramientas tecnológicas y otros individuos a través de ellas, así como también sobre cómo enriquecer estos procesos al agregar el componente ético y de valores, en fin de la axiología.

REFERENCIAS

- Andara, I. (2023). Las redes sociales en la educación. Retos y Desafíos. Revista Línea Imaginaria, Número (18), Volumen (2).
file:///C:/Users/duque/OneDrive/Escritorio/In%C3%A9s+Andara+27%20UPEL.pdf
- Artero, B. N. (2011). Interacción como eje del aprendizaje en redes sociales. Educaweb. Recuperado de <http://www.educaweb.com/noticia/2011/01/31/interaccion-como-eje-aprendizaje-redes-sociales-14570.html>
- Balladares, J., & Jaramillo, C. (2022). Valores para una ética digital a partir de las generaciones digitales y el uso de las redes sociales: una revisión de la literatura. 593 Digital Publisher CEIT, 7(1), 40-52.

- <https://doi.org/10.33386/593dp.2022.1.74>
- Basto, S. (2011). De las concepciones a las prácticas pedagógicas de un grupo de profesores universitarios. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(6).
- Campos, L., Díaz, N., Gil, S., & Vásquez, A. (2025). Uso de las Redes sociales para el fortalecimiento de la interacción entre estudiantes y docentes latinoamericanos. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 9(37), 1458-1471.
- Carranza, A. M. (2011). Estrategias de aprendizaje para los alumnos de nivel superior en modalidades no convencionales del CUAAltos. En C. A. Sociedad (Ed.), *Investigación educativa en la región Altos sur de Jalisco* (pp. 11-25). CUAAltos.
- Carranza, M., & Islas, C. (2011). Uso de las redes sociales como estrategias de aprendizaje ¿Transformación educativa?. *Apertura*, 3(2). Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68822737001>
- Castells, M. (2003). *La Galaxia Internet*. Random House Mondadori.
- Esparrell, J., & Ortiz, M., (2004). Una aproximación a la antinomia tecnofobia versus tecnofilia docente. *Publicaciones*, 34, 38-42.
- González, H. (2002). El Proceso de Investigación Científica. *EcuRed*. Recuperado de https://www.ecured.cu/Aporte_te%C3%B3rico
- Haro, J. (2009). Las redes sociales aplicadas a la práctica docente. *Didáctica, Innovación y Multimedia*, 13, 1-8.
- Haro, J. (2010). *Redes Sociales para la educación*. Anaya.
- Hassan, S. (2018). Measuring attitude towards learning science in Malaysian secondary school context: implications for teaching. *International Journal of Science Education*, 40(16), 2044-2059. <https://doi.org/10.1080/09500693.2018.1518614>
- Jiménez, V. (2009). *Sociedad de la Información*. [Lugar: Loja, Ecuador].
- Lipsman, M. (2014). El enriquecimiento de los procesos de evaluación mediados por las TIC en el contexto universitario. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. Recuperado de www.rinace.net/rieec/
- Loaiza, Y., Rodríguez, R., & Vargas, L. (2012). La práctica pedagógica de los docentes universitarios en el área de la salud y su relación con el desempeño académico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 8(1), 95-118.
- Manjón Ruiz, J. (2009). La axiología y su relación con la educación. *Cuestiones Pedagógicas. Revista De Ciencias De La Educación*, (12). Recuperado de <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/10235>
- Marín-Díaz, V., & Cabero-Almenara, J. (2019). Las redes sociales en educación: desde la innovación a la investigación educativa. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), 25-33.
- Marín, R. (1981). Los valores, fundamento de la educación. En [Editor/es del libro] (Ed.), *Teoría de la Educación* (pp. 65-85). Anaya.
- Meso, P. (2010). Las redes sociales como herramientas para el aprendizaje colaborativo: Presentación de un caso desde la UPV_EHU. *Gabinete de Comunicación y Educación*. Recuperado de [\https://www.google.com/search?q=http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/files/adjuntos/Las%20redes%20sociales%20como%20herramientas%20para%20el%20aprendizaje%20colaborativo.%20presentaci%C3%B3n%20de%20un%20caso%20desde%20la%20UPV

- _EHU.pdf](https://www.google.com/search?q=http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/files/adjuntos/Las%20redes%20sociales%20como%20herramientas%20para%20el%20aprendizaje%20colaborativo.%20presentaci%C3%B3n%20de%20un%20caso%20desde%20la%20UPV_EHU.pdf].
- Munera, P. (2010). Hacia una axiología compleja de la organización. FISEC-Estrategias - Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora, 5(14), 145-179.
- Orihuela, J. (2009). Redes sociales y educación. eCuaderno. Recuperado de <https://www.ecuaderno.com/2009/03/10/redes-sociales-y-educacion/>
- Pérez, J. (2014). Enseñanza 2.0: uso de las redes sociales en las prácticas docentes. [Tesis de Doctorado, Universidad Pedagógica Nacional]. Bogotá, D.C.
- Prats, M., Torres, A., Oberst, U., & Carbonell, J. (2018). Diseño y aplicación de talleres educativos para el uso saludable de internet y redes sociales en la adolescencia: descripción de un estudio piloto. Pixel Bit, Revista de Medios y Educación, (52). <https://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i52.08>
- Rodríguez, M., López, A., & Martín, I. (2017). Percepciones de los estudiantes de ciencias de la educación sobre las redes sociales como metodología didáctica. Pixel Bit. Revista de Medios y Educación, (50), 77-93. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36849882005>
- Mosquera, M., & Villalba, G. (2018). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción [Tesis de Maestría en Educación, Universidad Nacional de Colombia]. <https://core.ac.uk/download/pdf/288166757.pdf>
- Scheler, M. (2003). El formalismo en la ética y la ética material de los valores: Nuevo intento de fundamentación de un personalismo ético (F. Vela, Trad.). Ediciones Encuentro. (Obra original publicada en 1913)
- Scopeo, (2009). Formación Web 2.0. (SCOPEO Monográfico, pp. 5-13).
- Siemens, G. (2004). Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital. Recuperado de <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/30797440/Lectura1-libre.pdf>
- Universidad de Los Andes. [@ulacreativa]. (n.d.). Publicaciones [Perfil de Instagram]. Recuperado el 13 de junio de 2025, de <https://www.instagram.com/ulacreativa>
- Vanegas, R. (2020). La Incorporación de las redes sociales en la enseñanza en Colombia (6ª ed.). Fondo Editorial de la Universidad Simón Bolívar FEDUSB.
- Vigotsky, L. S. (1987). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Editorial Científico-Técnica.

HECHO EL DEPÓSITO DE LEY
Depósito Legal: pp 20122TA4185
ISSN: 2343-5623«Hacer y Saber»

La revista Hacer y Saber asegura que los editores, autores y árbitros cumplen con las normas éticas internacionales durante el proceso de arbitraje y publicación. Del mismo modo aplica los principios establecidos por el Comité de Ética en Publicaciones Científicas (COPE). Igualmente, todos los trabajos están sometidos a un proceso de arbitraje y de verificación por plagio.

La reproducción y citación del material contenido en esta revista debe cumplir con la respectiva mención de fuente.

LA REVISTA **Hacer y Saber**, POSEEE ACREDITACIÓN DEL CONSEJO DE DESARROLLO CIENTÍFICO, HUMANÍSTICO, TECNOLÓGICO Y DE LAS ARTES. UNIVERSIDAD DE LOS ANDES-VENEZUELA (CDCHTA-ULA).

ESTA VERSIÓN DIGITAL DE LA REVISTA **Hacer y Saber**, SE REALIZÓ CUMPLIENDO CON LOS CRITERIOS Y LINEAMIENTOS ESTABLECIDOS PARA LA EDICIÓN ELECTRÓNICA N° 10 EN EL AÑO 2024. PUBLICADA EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL SABERULA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES – VENEZUELA

www.saber.ula.ve
info@saber.ula.ve

Todos los documentos publicados en esta revista se distribuyen bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Por tanto, el envío, el procesamiento y la publicación de artículos en la revista son totalmente gratuitos. Es una publicación del Programa de Doctorado en Pedagogía de la Universidad de Los Andes Núcleo Universitario Dr. Pedro Rincón Gutiérrez. Táchira – Venezuela.

