



EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

LATINOAMERICANO Y CARIBEÑO



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE BARQUISIMETO
"LUIS BELTRÁN PRIETO FIGUEROA"
DIRECCIÓN DEL INSTITUTO
UNIDAD DE PUBLICACIONES

Compiladora
Dra. Elba Avila

**EXPERIENCIAS
EDUCATIVAS
EN EL
CONTEXTO
UNIVERSITARIO**

**LATINOAMERICANO Y
CARIBEÑO**



**PUBLICACIÓN FINANCIADA Y EDITADA POR:
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL
LIBERTADOR INSTITUTO PEDAGÓGICO DE BARQUISIMETO
“LUIS BELTRÁN PRIETO FIGUEROA”
DIRECCIÓN DEL INSTITUTO
UNIDAD DE PUBLICACIONES**

Barquisimeto, Estado Lara, Venezuela
Edición digitalizada
DEPOSITO LEGAL No.: LA2026000010
ISBN: 978-980-7464-58-1
©Unidad de Publicaciones UPEL; IPB
© FEDUPEL, Fondo Editorial UPEL
Barquisimeto, 2025
© Elba Avila
Compilador

ISBN: 978-980-7464-58-1



Unidad de Publicaciones
e-mail: publicacionesupelipb@gmail.com
+582512544186/2516298
+4245548801

CRÉDITOS

Edición General: Dra. Elba Avila: jefa de la Unidad de Publicaciones de la UPEL IPB
Diseño y Diagramación: Prof. Benito Loaiza UPEL IPB, Venezuela
Apoyo Técnico: Prof. Alejandro Vásquez, UPEL, Venezuela

El contenido del presente libro ha sido arbitrado por un comité científico nacional e internacional mediante el método doble ciego y apoyado en un riguroso instrumento de revisión formativa.

<https://publicacionesipb.investigacion-upelipb.com/index.php/libros/formatos-de-arbitraje>



AUTORIDADES DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR

(UPEL)

Rector

Dr. Raúl López Sayago

Vicerrectorado de Docencia

Dra. Doris Pérez Barrientos

Vicerrectorado de Investigación y Postgrado

Dra. Moraima Estévez

Vicerrectora de Extensión

Dra. María Teresa Centeno

Secretaría

Dra. Nilva Liuval de Tovar

Director de Publicaciones

Prof., Víctor Carrillo

AUTORIDADES DEL INSTITUTO PEDAGÓGICO DE BARQUISIMETO (IPB)

Director Decano

Dr. Nelson Silva

Subdirectora de Docencia (E)

Dra. María Elena Méndez

Subdirectora de Investigación y Postgrado

Dra. Mercedes Moraima Campos

Subdirector de Extensión

Dr. Oscar Chapman

Secretaría (E)

Dra. Norelvis Saturnini

Jefa de la Unidad de Publicaciones

Dra. Elba Ávila

Autores

Ana Riera

Ázlit Jiménez

Carlos García

Cruz Mayz Díaz

Elba Ávila

Elionel Rojas

Enma Rivero

Esperanza Piña

Julián J. Herrera H

Miguel Israel Bennasar-García

Miguel Martínez

Milibeth Josefina Villarreal Torres

Nichol José Alvarado Mendoza

Norelvis Cecilia Saturnini Pacheco

Olga Palma

Pedro Méndez Quero

Tógliatty Toro

Yonder Vargas

INDICE

	PRESENTACIÓN	7
	CAPÍTULO I	
	Acompañamiento pedagógico: hacia nuevas arquitecturas de la supervisión educativa <i>Pedro Méndez Quero y Esperanza Piña</i>	11
	CAPÍTULO II	34
	Organizador instruccional (oi). Un medio educacional innovador, integrador del conocimiento, útil en, desde y hacia el aula <i>Julián J. Herrera H</i>	
	CAPÍTULO III	55
	Docencia humanizadora. Cambio esencial del docente que innova desde la UPEL: un hallazgo serindípico <i>Ázlit Jiménez; Ana Riera; Carlos García; Elionel Rojas; Miguel Martínez y Yonder Vargas</i>	
	CAPÍTULO IV	78
	La investigación educativa en entornos virtuales: voces de estudiantes latinoamericanos <i>Elba Avila</i>	
	CAPÍTULO V	93
	Retos emergentes en la formación del futuro docente investigador para la infancia: una experiencia universitaria desde la complejidad <i>Cruz Mayz Diaz</i>	
SECCIÓN I: Innovación Docente en el Contexto Universitario Latinoamericano		
SECCIÓN II: Formación del Docente e Investigador Universitario		

	CAPÍTULO VI	109
	Sentidos de la gerencia espiritual en la praxis docente universitaria: una mirada desde la UPEL-IPB	
	<i>Enma Rivero Y Norelvis Cecilia Saturnini Pacheco</i>	
SECCIÓN III Tecnología, Ciencia e Innovación en la Universidad	CAPÍTULO VII	127
	Machine learning en educación superior latinoamericana: de la analítica a la intervención	
	<i>Olga palma</i>	
	CAPÍTULO VIII	151
	Responsabilidad Social en las Instituciones de Educación Superior para el Desarrollo Sostenible de las Ciencias	
	<i>Nichol José Alvarado Mendoza y Milibeth Josefina Villarreal Torres</i>	
SECCIÓN IV Responsabilidad Social y Extensión Universitaria en América Latina y el Caribe	CAPÍTULO IX	173
	Responsabilidad social universitaria en la universidad pedagógica experimental libertador (UPEL)	
	<i>Togliatty Toro</i>	
	CAPÍTULO X	199
	Educación física de calidad en República Dominicana: aportes, desafíos y proyecciones en la academia universitaria	
	<i>Miguel Israel Bennasar-García</i>	

Presentación

La educación universitaria latinoamericana y caribeña atraviesa hoy un tiempo de profundas transformaciones, tensiones y desafíos. En un escenario marcado por la complejidad social, la irrupción tecnológica, las demandas de justicia social y la necesidad de repensar el sentido ético y humanizador de la formación superior, surge la obra *Experiencias educativas en el contexto universitario latinoamericano y Caribeño*, como un espacio plural de reflexión académica, diálogo crítico y construcción colectiva de saberes.

Este libro reúne un conjunto de investigaciones, ensayos y experiencias formativas desarrolladas por docentes e investigadores comprometidos con la transformación de la universidad desde sus prácticas, discursos y marcos epistemológicos. Lejos de ofrecer respuestas cerradas, los capítulos que integran esta obra invitan al lector a interrogar la docencia, la investigación, la gestión académica y la extensión universitaria desde miradas situadas, contextualizadas y profundamente ancladas en las realidades de América Latina y el Caribe.

La obra se organiza en cuatro secciones que dialogan entre sí y reflejan la diversidad temática y metodológica que caracteriza al pensamiento educativo contemporáneo. En la Sección I, dedicada a la innovación docente, se presentan aportes que replantean la supervisión educativa, la docencia humanizadora, el uso de organizadores instruccionales y la investigación en entornos virtuales, evidenciando la

necesidad de arquitecturas pedagógicas más flexibles, dialógicas y centradas en el estudiante. Estas contribuciones destacan la innovación no como una moda, sino como un proceso reflexivo, ético y contextual.

La Sección II, centrada en la formación del docente y del investigador universitario, profundiza en los retos emergentes de la profesionalización docente, incorporando perspectivas como la complejidad, la gerencia espiritual y la construcción del sentido en la praxis educativa. Aquí, la formación se comprende como un proceso integral que articula saberes académicos, valores, emociones y compromiso social.

En la Sección III, dedicada a la tecnología, la ciencia y la innovación, se abordan temas vinculados al machine learning, la analítica educativa y la responsabilidad social del conocimiento científico. Estos capítulos invitan a reflexionar sobre el uso crítico y ético de la tecnología en la educación superior, reconociendo su potencial transformador sin perder de vista la centralidad del ser humano.

Finalmente, la Sección IV pone el acento en la responsabilidad social universitaria y la extensión, resaltando el papel de la universidad como agente de desarrollo sostenible, inclusión y transformación social. Desde experiencias concretas en instituciones de la región, se evidencia que la universidad no puede concebirse aislada de su contexto, sino en diálogo permanente con las comunidades y problemáticas que la interpelan.

En conjunto, esta obra constituye un mosaico de voces, enfoques y experiencias que convergen en un mismo propósito: fortalecer una

universidad comprometida con la calidad académica, la equidad, la innovación con sentido y la construcción de conocimiento situado. El rigor metodológico, la diversidad paradigmática y la profundidad reflexiva de los trabajos aquí presentados reflejan el compromiso de sus autores y autoras con una educación superior crítica, humanizadora y socialmente responsable.

Desde la Unidad de Publicaciones de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Barquisimeto, esta obra se ofrece a la comunidad académica como un aporte significativo al debate educativo regional, con la convicción de que pensar la educación es, en sí mismo, un acto ético y transformador.

SECCIÓN I — Innovación Docente en el Contexto Universitario Latinoamericano

Esta sección busca ofrecer al lector una mirada amplia y contextualizada sobre las transformaciones que vive la docencia universitaria en América Latina. Su propósito es analizar los enfoques pedagógicos emergentes, los recursos didácticos contemporáneos y las prácticas innovadoras que están rediseñando la enseñanza superior. Se pretende mostrar cómo los docentes responden creativamente a las exigencias sociales, tecnológicas y culturales del siglo XXI, integrando metodologías activas, procesos de flexibilización curricular y estrategias centradas en el estudiante. Asimismo, esta sección visibiliza experiencias y reflexiones que permiten comprender la innovación como un proceso dinámico, situado y profundamente vinculado con las realidades latinoamericanas.



CAPITULO I

ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO: HACIA NUEVAS ARQUITECTURAS DE LA SUPERVISIÓN EDUCATIVA

Autor:

Pedro Méndez Quero

ORCID: <https://orcid.org/0001-5728-8314>

Universidad Yacambú

Venezuela

Esperanza Piña

ORCID: <https://orcid.org/0003-3593-2046>

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Venezuela



Resumen

Este escrito reporta un proceder heurístico fenomenológico orientado a teorizar acerca de los significados que le otorgaron los docentes del Complejo Educativo “Manuel Cedeño” de Yaritagua, Estado Yaracuy al acompañamiento pedagógico, enunciado como una estrategia de gestión organizacional donde el reconocimiento recíproco, la igualdad y respeto entre el docente y el acompañante deben ser la esencia, en la construcción de un camino hacia una educación de mayor calidad. Aseveración sustentada con tres dimensiones categoriales que emergen del proceso de sistematización de la información recopilada. Cada una de estas dimensiones no solo representa los hallazgos del estudio, sino que también se interconectan y se enriquecen entre sí, proporcionando una comprensión más integral del acompañamiento pedagógico desde un enfoque praxeológico.

Descriptor: Praxeología pedagógica. Acompañamiento pedagógico Paradigma Interpretativo.

INTRODUCCION

La sociedad del siglo XXI ha traído consigo nuevos retos y exigencias a la educación. Uno de estos retos está enfocado en repensar la supervisión educativa como un proceso orientado a mejorar la calidad de la enseñanza, así como también el aprendizaje de los estudiantes. Es visionar una supervisión educativa donde el docente alineado a los propósitos y metas educativas se redefine permanentemente como un agente social autorreflexivo y crítico, capaz de cambiar su entorno, superando las limitaciones institucionales y reconfigurando su identidad profesional. En una educación posmoderna marcada por los desafíos societales originados por la digitalización y la innovación pedagógica, se hace necesario transformar el rol del docente supervisor de funciones administrativas, hacia un acompañante académico que promueve la mejora continua de los docentes.

En este contexto emerge el acompañamiento pedagógico como una estrategia de gestión del talento humano apuntalada hacia el fortalecimiento permanente de la práctica docente. A diferencia de la supervisión tradicional, enfocada en la fiscalización administrativa, el acompañamiento pedagógico se orienta a valorar las capacidades del educador desde una relación horizontal y dialógica, donde el liderazgo y la toma de decisiones surge de los acuerdos construidos entre todos. Este trabajo, más que un ejercicio académico, constituyó un acto de compromiso personal con la educación, con los docentes de educación

primaria, donde transcurrió toda mi vida profesional, y con todos los docentes, quienes día a día enfrentan el desafío de formar ciudadanos críticos y reflexivos. Al explorar los significados del acompañamiento pedagógico desde la perspectiva de los propios docentes, busqué ir configurando una nueva arquitectura orientada a la consolidación de una supervisión educativa más auténtica y transformadora, donde el diálogo, la reflexión y la acción se entrelacen en un proceso continuo de aprendizaje y crecimiento.

"La teoría no es útil si no ilumina la práctica y nos invita a transformarla." Paulo Freire

Transcender lo instrumental a lo humano.

Miradas Diversas

La gerencia educativa, constituye el pilar fundamental para el buen funcionamiento de los centros educativos al conjugar armónicamente los recursos materiales y financieros, así como el talento humano en función de las políticas educativas y lineamientos que emana el Estado venezolano como ente rector de la educación. Gerenciar instituciones educativas conlleva planificar, ejecutar, evaluar y ajustar permanente planes, programas, actividades porque representan el eje dinamizador que permea todo el proceso educativo. En este contexto, emerge la praxeología como una estrategia de gestión centrada en la escuela.

Su propósito reside en perfeccionar la práctica pedagógica del docente con la participación de actores claves dentro del marco de los desafíos planteados por el Proyecto Educativo Nacional. Visto de este

modo, la praxeología parte de la necesidad de integrar la generación del conocimiento con la aplicación de este, articulando lo individual con lo colectivo, a partir de espacios para la reflexión y el diálogo entre los sujetos, lo que abre la posibilidad de acciones compartidas de experiencias cotidianas. Es un modo de crear saberes novedosos a partir de la praxis, sobre todo en el amplio campo de la pedagogía social. Para Juliao, (2014), la praxeología comprende un proceso metacognitivas profundo. Esto quiere decir, en términos de este autor que hay materia y esencia intencional.

La materia intencional hace referencia a la acción, que se realiza intencionadamente como vivencia; la esencia hace referencia a los objetos que subyacen en ella, pero que por sí mismos no tienen acción. En otras palabras, la praxis es una acción pensada de manera meticulosa a partir de una reflexión y análisis de hechos con anterioridad por el individuo, a diferencia de la práctica, que es un hábito que se realiza con regularidad dentro de la cotidianidad y sin esfuerzo reflexivo. Esto se entiende únicamente si aceptamos el presupuesto de que la palabra sólo tiene sentido en tanto enuncia un hecho, y la teoría sólo tiene sentido como expresión de una praxis.

La praxeología surge de la práctica social para volver, después de la reflexión, sobre ella misma y transformarla. Así, en consonancia con las ideas de Freire, está determinada por el contexto donde se ubica la práctica educativa: lo histórico define su marco de referencia que no puede ser rígido ni universal, sino que tiene que ser construido por las personas, en su calidad de sujetos cognoscentes, capaces de transformar su propia realidad. En consecuencia, la praxeología es el

resultado, de un análisis empírico y de un discurso crítico: ella designa, desde el principio, una reflexión práctica sobre los principios de la acción humana. Resulta oportuno, antes de continuar diferenciar la praxeología de la praxis y de la práctica. Tres términos que se complementan; pero que son distintos en función de sus particularidades.

Praxeología en palabras de Juliao (2011), tal como ya se ha venido explicando trasciende la praxis. Es la lógica científica que mediante la investigación procura construir saberes a partir de la extracción de lo esencial de una experiencia significativa y pertinente, para luego transferir ese conocimiento con propósitos formativos o educativos. Por su parte la praxis, según este mismo autor se refiere a una “reflexión intelectual y que pone en juego métodos, procedimientos y tácticas regularmente repensados, en el contexto de una profesión concreta” (p.34).

Entonces, la praxis es la lógica tecnológica; es decir, la ejecución de técnicas previamente pensadas para lograr un fin, no de manera espontánea sino reflexionada, que requiere de procesos intelectuales y no una simple repetición mecánica. En el caso de la práctica se trata de actividades espontaneas incorporadas a la cotidianidad cuya realización no amerita procedimientos intelectuales. En palabras de Bourdieu (2003), llamada un *habitus*, que son adquiridas e interiorizadas a través de la educación y la cultura. Trascender lo instrumental a lo humano implica transformar la gestión escolar centrada en valores, emociones y valores humanos. Sobrepase lo instrumental con la finalidad de consolidar una filosofía organizacional

que reconozca que la educación y la gerencia son un fenómeno esencialmente humano.

En los últimos años se han realizado numerosas investigaciones que reportan un gran avance sobre el acompañamiento pedagógico como área disciplinar, pero continúa siendo difícil precisar cuál es la mejor manera de encaminar y mediar este proceso en correspondencia con sus complejas relaciones, así como los múltiples factores de interacción implícitos.

Al respecto, Camayo Et al (2023), plantea tres enfoques de acompañamiento pedagógico claramente diferenciados : *Acompañamiento crítico reflexivo*: se entiende como un proceso sistemático y permanente, mediado por el acompañante, con el objeto de interactuar con el docente y el director para promover la reflexión sobre su práctica.

Acompañamiento Intercultural Crítico sostiene que el docente debe crear las condiciones para trabajar en un ambiente que promueva la igualdad y evite la discriminación entre pares, es una herramienta para garantizar la formación de una docencia intercultural, crítica y reflexiva; capaz de compatibilizar por el bien común por la diversidad étnica del país .

Acompañamiento Socioformativo definido como un marco de reflexión- acción educativo que pretende generar las condiciones pedagógicas para facilitar la formación de personas integrales e integrales y competentes para afrontar los retos problemas del desarrollo personal, la vida en sociedad, el equilibrio ecológico, la creación cultural artística, la actuación profesional-empresarial, a partir de la

articulación de la educación con los procesos sociales, económicos, ambientales y otros en los cuales formen el desarrollo completo del ser humano.

En sintonía con el enfoque socioformativo de Tobón, Carlos Juliao (2011) propone un modelo de cuatro fases que se integran desde una metodología multidisciplinaria, las cuales son: Ver, Juzgar, Actuar y Devolución creativa; como procedimientos para propiciar la reflexión y crítica social. Con ello se puede fomentar en directivos y docentes de aula el desarrollo del pensamiento crítico sobre el acompañamiento pedagógico, el cual se configura en atención a las demandas y tendencias del contexto histórico social, con el propósito de ajustarlo a los requerimientos actuales de la educación como un marco de referencia social.

Es decir, los directivos y docentes de aula pueden crecer personal y profesionalmente sobre la base de lo que hacen y la reflexión que logran de esa acción que a su vez es artífice de su propia formación, desarrollando de este modo la conciencia histórica y social de la realidad educativa que les rodea y absorbe. De allí que el primer postulado de la praxeología sea la concepción del ser humano de racionalidad perfecta.

Es así como concentra su atención en el denominado individualismo metodológico; esto es el individuo pensante que actúa desde su ser y actuar, de lo cual se derivan los axiomas fundamentales para el análisis procesual del accionar humano. Resulta oportuno destacar que, aun y cuando los principios de esta disciplina devienen de la ciencia económica como la aplicación de axiomas lógicos sin los

cuáles no sería posible la argumentación científica; y rechaza la implementación de los métodos de las ciencias naturales para el estudio del accionar del hombre.

Este punto es si se quiere el más álgido de lo planteado hasta ahora, dado que es un reflexionar en torno al conocimiento y los caminos que hasta él nos conduce. Por ejemplo, es propuesta como una herramienta auxiliar al método de las ciencias naturales, por considerar que en los acontecimientos sociales no hay parámetros preexistentes ni constantes; todo se subsume todos son «variables», lo que se simplifica en leyes históricas y predicciones. Y, si bien es cierto que tiene sus detractores que la califican pseudociencia, también lo es que la praxeología es lógica aplicada a la decisión o acción humana.

Entendida así, se trata de una parte del conocimiento orientada a la comprensión del proceso en la toma de decisiones en el accionar humano y el entendimiento conductual del entorno. Esto denota que, el acompañamiento para ser verdaderamente efectivo tiene que fortalecer a los docentes como líderes resilientes capaces de introducir prácticas innovadoras articuladas a los retos de formación del estudiante de este milenio.

Innovar de manera resiliente tiene aquí dos significados: 1) Por un parte, significa impulsar proyectos en las zonas de mayor pobreza y así facilitar oportunidades de aprendizaje a los estudiantes más pobres, a fin de revertir situaciones de exclusión y desventaja educativa. Innovación y equidad se enlazan aquí estrechamente. 2) innovar implica revertir enfoques y modos tradicionales de enseñanza. Es institucionalizar en las escuelas espacios de reflexión, evaluación y

mejora permanente de la práctica pedagógica. Es contribuir al logro de cambios profundos en la cultura institucional de las escuelas innovadoras, orientados a la obtención de mejores niveles de aprendizaje de sus estudiantes.

De allí que innovar y acompañar debe ser articular la construcción de comunidades de aprendizaje, en las que por su interacción se desarrollan valores de confianza, respeto, tolerancia, igualdad, justicia, libertad, responsabilidad, autonomía y cooperación a fin de garantizar la participación de todos actores del hecho educativo.

De acuerdo con lo planteado por el citado autor, el proceso de acompañamiento pedagógico presenta dimensiones importantes en su naturaleza y desarrollo: social, psicopedagógica, política, científica e Intercultural. Son dimensiones interdependientes con especificidades particulares. Su comprensión y aplicación requiere una concepción holística del acompañamiento a la práctica educativa.

En atención a lo expuesto sobre la práctica educativa, asevero que no es posible construir una aproximación teórica idiográfica sobre la praxeología pedagógica de la supervisión educativa sin considerar las dinámicas relacionales que se originan entre acompañados y acompañantes, los códigos lingüísticos desde donde se comunican y el contexto donde ocurre tal interacción, a partir de la observación, la recursividad y la reflexión sobre algunas experiencias pedagógicas genuinas que permitan construir argumentos científicos para mejorar el procesos de enseñanza y aprendizaje

Por todas estas razones sostengo que, el docente supervisor o acompañante pedagógico debe ser un profesional de la docencia con el

perfil requerido, responsable de orientar a los docentes de aula a los fines mejorar la práctica pedagógica y elevar el nivel de aprendizaje de los estudiantes. La idea es fortalecer las competencias de los docentes, para que éstos sean capaces de identificar qué y cómo aprenden los niños de acuerdo con su contexto sociocultural y lingüístico.

Las diversas miradas de los autores referenciados permiten sostener que el acompañamiento pedagógico, en el contexto actual, es multidimensional y esta direccionado a consolidar las competencias del docente como investigador, tutor, asesor, facilitador y mediador de aprendizaje, además de ser un apoyo emocional y guía en el desarrollo integral de sus estudiantes.

La Experiencia Viva: Dimensión epistémica y metodológica de la Investigación

“la experiencia vivida es la manera en que el mundo se nos presenta en nuestra conciencia, antes de que lo conceptualicemos o lo expliquemos”

Van,Mannen

El presente apartado devela el posicionamiento paradigmático que asumí como sujeto epistémico para crear y recrear los significados que los docentes de educación primaria declaran acerca del acompañamiento pedagógico. Como investigador desarrollé el estudio desde el Paradigma interpretativo, siguiendo a Piñero y Rivera (2013) quienes señalan que ...ofrece la posibilidad de producir conocimiento a partir de los significados que le atribuyen las personas que forman parte

de dichas realidades y se hacen visibles a través de sus creencias, intenciones y motivaciones” (p. 32). Por ello, desde el punto de vista ontológico, consideré la realidad a estudiar como relativa, subjetiva, única, irrepetible, de múltiples interpretaciones y sujeta a construcciones vivenciales.

De allí que la realidad se ubicó en la institución educativa Complejo Educativo Manuel Cedeño de Yaritagua, Estado Yaracuy. Atiende a estudiantes desde primer grado en el Nivel de Educación Primaria hasta quinto año del Nivel de Educación Media General en dos turnos: mañana y tarde. Cuenta con 55 docentes, donde veinticuatro (24) son docentes integrales de aula, cuatro (04) especialistas en Educación Física, dos (02) de computación, dos (02) psicopedagogas, dieciocho (18) profesores por horas de Educación Media, una (01) directora, una (01) subdirectora académica, una (01) subdirectora administrativa, un (01) coordinador de Educación Media y un (01) coordinador del Programa de Alimentación Escolar (P.A.E).

La mayoría de los docentes, entre ellos el investigador, viven en la comunidad, lo cual posibilitó el conocimiento de las semánticas, tradiciones, costumbres, creencias, sistema de valores del modo de vida de esa localidad. Ello facilita el acceso a la información y la comprensión del modo de vida de esta comunidad. La aprehensión de la realidad abordada fue producto de las interrelaciones y reflexibilidad entre el “yo investigador”, los sujetos de estudio y el contexto sociocultural donde están inmersos.

La intersubjetividad y el consenso fueron vínculos fundamentales para acceder al conocimiento como una construcción

social emergente, basada en la realidad histórica y cultural en la cual se desenvuelven los actores sociales. En este sentido, la selección de los actores sociales fue de manera deliberada e intencional y tomé cuatro (4) versionantes claves los siguientes criterios: (a) que laboraran en el Nivel de Educación Primaria, (b) con intención de contribuir al estudio, y (c) con estudios de postgrado.

De allí que los significados emergentes acerca del fenómeno estudiado estuvieron determinado por el sistema de valores, significados, sentidos, sentimientos, creencias, y costumbres que orientan a los docentes de aula y a los directores con función supervisor al momento de llevar a cabo el acompañamiento pedagógico y mis propias interpretaciones acerca del mismo.

Al inclinarme por los fundamentos de la fenomenología y la hermenéutica, tomé de Hans-Georg Gadamer (2003) sus propuestas de interpretar el conocimiento a través del lenguaje como una manifestación de la conciencia humana en su dimensión histórica y sociocultural. En concreto Gadamer, enfatiza que el conocimiento es fundamental para la existencia humana y sólo desde la interpretación puede el hombre comprenderse y comprender su entorno social.

De Van Manen (2003), tomo su planteamiento en cuanto a que la fenomenología - hermenéutica no tiene un método específico, sino más bien es, la existencia de "...un conjunto de conocimientos e ideas, una historia de vida de pensadores y autores que, si son tomados como ejemplo, constituyen tanto una fuente como una base metodológica para presentar las prácticas de investigación en ciencias humanas" (p.48).

A partir de esta idea, decidí construir un diseño propio y emergente para orientar el camino heurístico en mi investigación. Para la recolección de la información utilice dos (2) técnicas como son: la observación y la entrevista en profundidad. Yunnis y Urbano (2014) plantean que “La observación, se constituye en el instrumento cotidiano para entrar en contacto con los fenómenos... se encuentra condicionada por los supuestos del sentido común y por la subjetividad de quien realiza la acción de observar.” (p. 40).

Basado en esta aseveración, emplee como instrumentos de recolección de información, el diario de campo para registrar acontecimientos y reflexiones que surgieron de lo acontecido en el escenario del estudio. En cuanto a la técnica entrevista en profundidad, Piñero y Rivera (2013), la definen como una herramienta heurística de “acercamiento interactivo del investigador con el mundo vivido por los sujetos investigados desde su propio escenario natural y cotidiano, para recoger una red de información compleja sobre las acciones, percepciones opiniones, sentidos y significados de vida”, (p.66).

Partiendo de lo expresado por las autoras, esta técnica permitió recopilar las vivencias del grupo con respecto al proceso de acompañamiento pedagógico y contrastar las percepciones del investigador e inferir el sentido y los significados que adquiere el acompañamiento pedagógico.

La sistematización de la información se realizó basada en el círculo hermenéutico propuesto por Gurdián (2010) desde tres dimensiones fundamentales: la lectura, la comprensión y la interpretación de la información recopilada. Este procedimiento

permitió develar las precategorias y categorías que emergieron acerca de las cosmovisiones que los actores sociales declaran acerca del acompañamiento pedagógico dentro de una educación posmoderna.

Voz, Signo y Reflexión

"Comprender es más que observar; es interpretar las huellas que deja la experiencia en el ser." Gadamer

La necesidad de una educación crítica y liberadora, donde el diálogo y la reflexión son concebidos como los cimientos esenciales para desarrollar una conciencia ciudadana planetaria, demanda fomentar relaciones equitativas en la implementación de prácticas sociales; incluida en supremacía una enseñanza y un aprendizaje, en el que el respeto, la reciprocidad y la colaboración sean pilares fundamentales de avance permanente.

En este contexto, cobra especial atención el aprendizaje organizacional y la práctica reflexiva del docente como herramientas de cuestionamiento y redefinición de su propio hacer, integrando de este modo: conocimiento, acción e identidad en un proceso incesante de revisión, acción y transformación. Razón esta, por la que resulta oportuno destacar que, si bien es cierto que las prácticas cotidianas del docente son una experiencia viva y contextual, también lo es que, no pueden ser analizada únicamente desde un enfoque meramente teórico o estructuralista; se necesita una metodología adaptable que capture la complejidad y la dinámica inherente a estas prácticas sociales.

Mientras que las representaciones sociales examinan los significados compartidos que afectan las acciones, la praxeología se

centra en las acciones en sí mismas y en cómo estas prácticas moldean y transforman el entorno social. En el contexto educativo, es fundamental interpretar los relatos vivenciales que dan forma a las dinámicas de acompañamiento y reflexión crítica.

La acción pedagógica no se desarrolla en un vacío; está influenciada por diversas dimensiones experienciales que aportan significado y efectividad al acompañamiento. Sobre este particular, los testimonios obtenidos de las prácticas y experiencias docentes en situaciones reales fueron interpretados desde una perspectiva praxeológica, reflejando así una triada concomitante entre la acción, la reflexión y la transformación.

Por ello, al hablar de una educación posmoderna, caracterizada por su fragmentación, dinamismo y complejidad, desde mi onto investigativo emerge una nueva interpretación del acompañamiento pedagógico a la que denomino Praxeología de la Práctica Docente Reflexiva Acompañada (PPDRA). Es un enfoque que va más allá de ver la práctica docente como un simple acto técnico o instrumental; la asumo como una experiencia vivencial, donde la cotidianidad del docente se convierte en una fuente válida de conocimiento. Desde esta perspectiva, el educador deja de ser un simple ejecutor de planes y se transforma en un sujeto epistémico de su propia práctica, donde el acompañamiento se resignifica como acto dialógico, horizontal y co-construido.

Esto amerita una transición del saber experto al saber contextual. Es decir, el conocimiento pedagógico se genera a partir de la experiencia vital del docente, reconociendo su historia, emociones y

entorno. Se desafía la dominancia del saber académico tradicional, dando primacía a un saber emergente y diverso. La reflexión trasciende de ser un mero ejercicio metodológico y se convierte en una categoría epistémica.

Reflexionar implica no solo pensar, sino también transformar: es una acción que genera conocimiento a partir de la práctica. No se trata de supervisar, sino de recorrer caminos juntos. Acompañar significa vivir la experiencia con el otro, dialogar y construir un sentido compartido, desde una perspectiva afectiva y ética. Es una práctica política y emancipadora.

El docente se redefine en el proceso de acompañamiento, reconociéndose como un agente social autorreflexivo y crítico, capaz de cambiar su entorno, superando las limitaciones institucionales y reconfigurando su identidad profesional. Esta propuesta promueve un cambio epistemológico significativo: no se trata simplemente de juzgar prácticas según modelos normativos, sino de crear un espacio para una pedagogía basada en el reconocimiento y la libertad. En este contexto, la praxeología se redefine como una ontología del educador, y donde el acompañamiento se transforma en un acto de emancipación colectiva.

Tales convicciones, me conducen a aseverar que el acompañamiento pedagógico, va más allá de un simple guiar y supervisar la labor del docente. Se trata de establecer una relación dialógica y horizontal que fomente la reflexión, la autonomía y la acción convirtiéndose en un acto político y ético que impulsa la construcción colectiva del conocimiento y el desarrollo tanto profesional como humano de los docentes. Este proceso se articula a través de tres

dimensiones que emergen como cualidades centrales en mi estudio: a) Ética y Humanista, b) Pedagógica y Procesual, c) Reflexiva y Cooperativa. A continuación, procedo a detallar cada una de estas dimensiones.

A. Ética y Humanista: el acompañamiento pedagógico resalta al docente como un ser integral, con emociones y valores. Freire (2018) sostiene que la práctica educativa debe fundamentarse en el respeto a la dignidad y autonomía del educando. En esta línea de pensamiento, el actor social 3 afirma: *"Tiene que ser humano, porque allí reflejamos las experiencias que vivimos de ese acompañamiento que nos hacen en el aula"*, destacando el carácter afectivo del proceso. Juliao (2014) señala que el acompañamiento debe incluir una dimensión emocional, donde el acompañante actúe como facilitador.

El actor social 2 refuerza esta idea: *"El primero es el respeto, la solidaridad... la mano amiga entre ambas partes y la socialización"*. Así, el acompañamiento pedagógico no solo fortalece competencias profesionales, sino también el desarrollo personal, promoviendo un entorno educativo basado en la solidaridad, justicia y dignidad humana.

B. Pedagógica y Procesual: el acompañamiento pedagógico se enfoca en la orientación, la planificación, la evaluación y el logro de objetivos y políticas educativas. Es un proceso estructurado y dinámico, donde el acompañante pedagógico desempeña el papel de guía y facilitador en la mejora de la práctica docente.

En este sentido, el Actor social 1 menciona: "Trabajar con adultos es limitante porque piensan que solo vas a evaluar lo que hacen, cómo lo hacen y cuándo lo hacen, ignorando que el acompañamiento tiene

como principio consolidar conocimientos, compartir experiencias y aportar ideas, entre otros.". Este testimonio pone de manifiesto la tensión entre una visión centrada en la evaluación y no en una concepción más dialógica y participativa del acompañamiento.

Para Freire (2004) "La educación bancaria, niega la educación y el conocimiento como procesos de búsqueda constante. (...) les despoja de su capacidad crítica y transformadora." (p. 83). Este autor advierte sobre el peligro de una educación bancaria, donde el docente es considerado un receptor pasivo de instrucciones, en lugar de un agente activo en la construcción del conocimiento. En este sentido, el acompañamiento debe orientarse hacia la emancipación y autonomía del docente, fomentando la reflexión crítica y la construcción colectiva del saber.

C. Reflexiva y Cooperativa: el acompañamiento pedagógico se concibe como un proceso dinámico basado en diálogo, reciprocidad y análisis crítico. La reflexión y la colaboración permiten mejorar métodos y generar comprensión compartida.

El actor social 1 afirma: "*La reflexión ocurre cuando se mejora la disposición del docente... se incrementa la participación tanto de los estudiantes como de los docentes*" mostrando que la reflexión es colectiva y promueve mejora continua. A l respecto Freire (2018) señala: "*La reflexión crítica sobre la práctica se convierte en una exigencia de la relación teoría-práctica...*" (p.78), entendida como conciencia emancipadora que transforma la realidad. Así, acción y reflexión se retroalimentan, creando espacios para reconstruir conocimiento y desarrollo profesional.

La cooperación, como relación horizontal basada en respeto y reciprocidad, es clave. El actor social 2 indica: "...esta dinámica de apoyo mutuo... fomenta un ambiente de confianza y apertura donde cada docente se siente valorado y escuchado". Juliao (2014) destaca la importancia de comunidades de práctica dialógicas. Argyris y Schön (1978) agregan que la "reflexión en acción" permite cuestionar y replantear prácticas en contexto. Esta dimensión, desde la praxeología, trasciende lo técnico y se convierte en construcción colectiva, donde reflexión crítica y cooperación consolidan una práctica educativa ética y comprometida.

Reflexiones, Aportes y Proyecciones

"La reflexión praxeológica no termina en el análisis de la práctica; comienza allí para proyectarse hacia su transformación ética, política y pedagógica." Carlos Julião

Al finalizar este recorrido investigativo, reafirmo una convicción fundamental, el acto educativo es una práctica ética, contextual y transformadora. Las voces de los docentes revelaron significados que invitan a repensar la pedagogía desde la experiencia vivida, el compromiso y el diálogo.

La praxeología pedagógica no es solo un enfoque metodológico, sino una actitud hacia el conocimiento y el otro. El mayor aporte fue crear un espacio para escuchar lo que suele silenciarse en las dinámicas institucionales, enriqueciendo la comprensión del acompañamiento pedagógico como práctica comprometida con la vida y la construcción

de una escuela más humana y justa. La reflexión se mostró como una actividad colectiva basada en escucha activa, interpretación crítica y diálogo continuo.

El acompañamiento debe sustentarse en reconocimiento recíproco, igualdad y respeto, trascendiendo lo técnico para situarse en lo relacional, afectivo y ético. No se trata de ejercer poder, sino de compartir el espacio pedagógico como territorio común para aprender juntos y transformarse mutuamente. El acompañamiento pedagógico, para ser significativo, debe surgir del reconocimiento mutuo y la co-construcción de significados desde tres dimensiones:

a) **Teórica:** cuestionando lógicas jerárquicas y promoviendo un enfoque horizontal y dialógico.

b) **Metodológica:** aplicación de una metodología cualitativa interpretativa que captó significados desde las voces genuinas

c) **Pedagógica:** buscando espacios formativos que reconozcan la experiencia docente y el fomento de la co-reflexión. Aunque el estudio se centró en un contexto específico, deja comprensiones profundas y abre interrogantes: ¿cómo acompañar sin imponer?, ¿cómo respetar la identidad del docente? Desde estas interrogantes se proponen líneas futuras de investigación que lleven a fortalecer la formación continua basada en praxeología, sistematizar experiencias y explorar en otros niveles educativos a fin de crear comunidades de práctica educativas para la reflexión colectiva.

referencias

- Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Aprendizaje organizacional: Una perspectiva de la teoría de la acción*. Addison-Wesley.
- Bourdieu, P. (2003). *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona
- Camayo, B., Salcedo, M. y Suarez, V. (2023). Acompañamiento reflexivo crítico: estrategia de la práctica del docente. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(29), 1301-1308. Epub 06 de abril de 2023. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.592>
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI Editores..
- Freire, P. (2018). *Pedagogía de la Autonomía*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Gadamer, H.-G. (2003). *Verdad y método* (2.ª ed., A. Aparicio, Trad.). Salamanca: Ediciones Sígueme. (Obra original publicada en 1960)
- Gurdián-Fernández, A. (2010). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. Universidad de Costa Rica.
- Juliao, C. (2007). *La praxeología: una teoría de la práctica*. Bogotá D.C., Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios
- Juliao C (2011) *El enfoque Praxeológico*. Primera Edición, Bogotá, Colombia, Corporación Universitaria Minuto de Dios
- Juliao Vargas, C. G. (2014). *Una pedagogía praxeológica*. Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO https://elmayorportaldegerencia.com/Libros/Coaching/%5BD%5D%20Libros%20-%20Una%20pedagogia%20praxeologica.pdf?utm_source=chatgpt.com
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2014) *Consulta Nacional por la Calidad Educativa. Resultados*. Caracas. Autor.
- Piñero, M. L., & Rivera, M. E. (2013). *Investigación cualitativa: orientaciones procedimentales*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL).

- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). (2022). *Manual de trabajos de grado de especialización técnica, especialización y maestría y tesis doctorales* (7^a ed., versión 10). Fondo Editorial de la UPEL. <https://logevalclanz.wordpress.com/wp-content/uploads/2024/03/manual-upel-normas-apa-version-10-2022.pdf>
- Tobón, S. (2010). *Formación integral y competencias: pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (3.^a ed.). Bogotá: Ecoe Ediciones
- Yunnis, J., y Urbano, C. (2014) *Técnicas para investigar. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación. Volumen 2. 2da Edición.* Editorial Brujas. Argentina.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación Educativa y Experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad.* Barcelona: Idea Books.



CAPITULO II

ORGANIZADOR INSTRUCCIONAL (OI). UN MEDIO EDUCACIONAL INNOVADOR, INTEGRADOR DEL CONOCIMIENTO, ÚTIL EN, DESDE Y HACIA EL AULA

Autor:

Dr. Julián J. Herrera H.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-7930-9501>

Institución: UPEL-IPB.

Unidad de Investigación: CICIPSE.

Correo-e: drjulianherrera20@gmail.com



RESUMEN

Existe una tendencia mundial creciente en la hiperespecialización profesional, que acompaña una fragmentación del conocimiento científico. La Universidad, institución que originó a este y que lo utiliza durante el proceso de práctica curricular, está llamada a aportar soluciones para evitar su descontextualización. Es necesario integrar el conocimiento, práctica a tono con la tendencia que le acompaña, donde la Interdisciplinariedad se presenta como enfoque epistemológico con una metodología que está dando soluciones claves en descubrimientos e innovadoras tecnologías. En este sentido el Objetivo general de esta investigación plantea: Generar un espacio para la reflexión universitaria en torno a la utilidad del enfoque interdisciplinario, abocado a la integración del conocimiento de las ciencias en el proceso de enseñanza – aprendizaje de conceptos, utilizando un Medio Educativo innovador, denominado Organizador Instruccional (OI), diseñado por el autor; como vehículo tecnológico transformador de utilidad social.

Descriptores: Interdisciplinariedad, Medio Educativo, Innovación educativa, Tecnología Educativa.

Actualmente es válido sostener que en el Currículum se pueden identificar algunos enfoques, niveles, fases, agentes, modalidades, relaciones y contextos. En las Concepciones Curriculares. 1) Nozenko K., L. y Fornari Z., G. (1997), identifican a: las Concepciones Académicas, Humanista, Sociológica, Tecnológica y Sistémica. Mientras que Gimeno S., J. y Pérez P., A. (1985), las agrupó designándolas como: Estructura organizada de conocimientos; Sistema tecnológico de producción; Plan de instrucción; Conjunto de experiencias de aprendizaje y Solución de Problemas. En contraste con la perspectiva que aporta Rodríguez, N. (1988), quien las refiere como: Los Contenidos de la enseñanza; Plan o guía de la actividad escolar; Experiencia; Disciplina y Sistema. Para el autor de esta investigación se anexa lo siguiente:

2) En los Niveles donde el currículum está presente como elementos del Sistema Educativo, se menciona con los nombres de: Macro, Meso y Microcurrículum.

3) En las Etapas se identifican a: Entrada, Proceso y Salida.

4) En los Agentes se presentan: Expertos, Docentes, Alumnos, Miembros de la Comunidad Educativa y de la Sociedad.

5) Las Relaciones hacen referencia a las de tipo unidireccional, bidireccional o multidireccional; en especial a las de tipo Epistemológico entre Sujeto – Objeto – Contexto, presentes durante el proceso de enseñanza – aprendizaje y la generación del conocimiento.

6) El **Énfasis**, se refiere a sí se centra o prioriza al Proceso; al Producto; o al Proceso – Producto. 7) Las Fases del despliegue de acciones curriculares refieren a las denominadas etapas de:

Planificación, Estrategia y Evaluación.

8) Los Contextos, refieren a los genéricamente denominados Ambientes de Aprendizaje (aula; espacios abiertos; tiempo sincrónico; tiempo asincrónico).

9) Las Modalidades de trabajo (presencial; a distancia; mixta).

Todas estas clasificaciones y aportes del autor de este libro, consideran que, como lo expresan Gimeno, J. y Pérez, A. (1985), el Currículum es “un tema polémico” (p.11), ya que es su concepción está influenciada por muchas escuelas de pensamiento e intereses; por lo que el autor decidió considerar para el diseño de la propuesta denominada «Organizador Instruccional» (**OI**), como producción original, innovadora, integradora del conocimiento y probada, las pautas referidas anteriormente (ver términos resaltados en negrillas), y nombradas como: Sistémica; Solución de problemas y Sistema, como los más adecuados referentes teóricos a considerar para el diseño del mencionado Medio Educacional (**OI**).

Se consideró también lo expresado en el documento base de la UPEL (2000), al declarar que: “El docente, como factor esencial en una educación de calidad, ha de facilitar el aprendizaje desde una perspectiva de trabajo compartido de carácter interdisciplinario, ...” (p.25). Coincidiendo con Barreto, N. (1998), quien destaca que “... la interdisciplinariedad y la transversalidad en los proyectos curriculares no es excluyente ...” (p. 83), agregando que a nivel epistemológico el carácter interdisciplinar de muchas áreas del conocimiento utiliza métodos de otras, propiciando así la aparición de teorías integradoras que posibiliten abordar la complejidad del conocimiento.

Es así como para el diseño del Organizador Instruccional (OI), se parte de lo que es innovación educativa para Altuve, M. (1997), quien la conceptualiza como un:

Cambio donde participan la invención, la investigación, la evaluación, técnicas nuevas, todo lo cual implica una modificación de las prácticas educativas existentes hasta el presente; y cuya finalidad es, por una parte la generación de un aumento cuali-cuantitativo de la productividad del sistema educativo y, por otra, el logro de la transformación social de un país, de una región... (p.2)

Es por ello que, para el diseño del Organizador Instruccional, se utilizó en esta investigación las siguientes premisas:

1) Sistema, concepto propio de la teoría general de los sistemas, que surge como alternativa en la investigación científica, tal como lo expresa Gutiérrez (1984); pero que exige se aplique a elementos relacionados entre sí con alto nivel de interdependencia, a diferencia de los agregados al azar.

2) Isomorfismo, referente a la correspondencia entre objetos de sistemas diferentes, capaz de conservar la relación entre ellos. Concepto que el mencionado autor refiere como de utilidad particular en los estudios interdisciplinarios.

3) Sistemas interconectados, referibles a los efectos de escala y las asociaciones vertical o jerárquica de los sistemas. Young (1972), considera que estos conceptos conforman el núcleo tendente a "...acabar con el aislamiento de las disciplinas y a avanzar hacia la unificación de la ciencia" (p. 41).

4) Conceptos descriptores, como: clases de sistema (cerrado, abierto, inorgánico, orgánico); nivel jerárquico de los sistemas (subsistema, macrosistema, ordenes de interacción, efectos a escala); organización interna de los sistemas (integración, diferenciación, interdependencia, y centralización).

5) Interacción de los sistemas y sus ambientes (límites, insumos, productos). 6) Caminos a seguir por los sistemas en el tiempo (determinados por el estado de igualdad final).

7) Regulación y mantenimiento de los sistemas, relativos al equilibrio a lograr en el sistema.

8) Sistemas cambiantes (dinámica del cambio, destrucción del sistema).

En conclusión, interpretar sistemas de ciencias manejados interdisciplinariamente en el aula universitaria, un intento de generar teoría que aporte una opción epistemológica que integre lo interno y lo externo, en la relación sujeto – objeto. Simultaneidad apoyada en: 1) el concepto fractálico del conocer, de implicaciones físicas para comprender la generación del conocimiento, como posibilidad (visión cuántica) de observar la realidad, para el conocer; 2) las Ciencias Sociales (una Hermenéutica, y la Teoría General de los Sistemas), armonizadas con las Ciencias Naturales; 3) Filosofía; y 4) varios trabajos de investigación del autor de la presente producción (Herrera, J. 1986, 1992, 1999, 2004, 2005, 2008, 2014 a, 2014 b, 2014c, 2017, 2019, 2024), como vertientes previas a este trabajo investigativo.

El **Organizador Instruccional (OI)**, tiene respaldo bibliográfico documental en autores como Dale, E. (1964), autor del

denominado «cono de la experiencia», ayuda audiovisual que ubica y explica varios tipos de Medios audiovisuales y su posición individual relativa en el proceso del aprendizaje. En el Modelo referido, el OI, correspondería al nivel de las Demostraciones, cuando se presenta actividades prácticas – experimentales (4to. Nivel desde la base del Cono hacia la cúspide); y al nivel de los Símbolos Verbales (cima del modelo mencionado), al presentar términos conceptuales que representan abstracciones desde el lenguaje que involucran a Procesos Cognoscitivos básicos y superiores.



Fig. 4: Modelo integrado presente en los (OI).

Fig. 1: Modelo integrado presente en los (OI)

En el primer caso, adecuado a estudiantes ubicables en la Etapa de las Operaciones Concretas, de Jean Piaget; mientras que en el segundo caso, se estaría adecuando a los alumnos ubicables en la Etapa de las Operaciones Abstractas, del mismo autor; otro autor, Blásquez (1994) propone una clasificación donde se presenta a los denominados Recursos simbólicos, donde ubica Mapas, Modelos e Hipermedia; que

son cónsonos con el OI, como Mapa de Sistemas, categoría a la que pertenece este innovador Medio Educacional (OI), vinculado a los Mapas de Conceptos, específicamente considerando que, según Kommers, P. y Lanzing, J. (1998), el Mapa de Sistemas: “... organiza la información en un formato similar al diagrama de flujo, con la salvedad de que incluye entradas y salidas” (p.119).

Estos autores agregan que se presentan como herramientas de navegación en ampliar bases de datos, mostrando “Una solución a los posibles problemas de migración que pueden producirse durante la navegación es mostrar mapas de las conexiones entre las palabras activas ...” (pp. 118, 119). A tal fin, se muestra a continuación un diagrama ilustrativo que representa de manera didáctica y simplificada al Organizador Instruccional (OI) y su contenido:

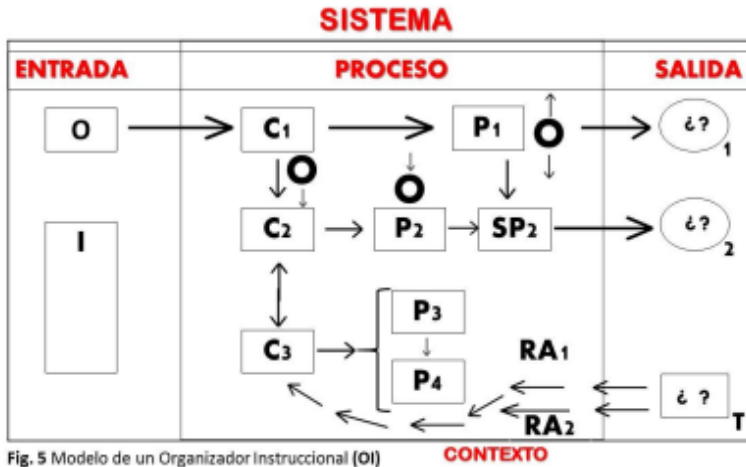


Fig. 2 Modelo de un Organizador Instruccional (OI)

O = Objetivo.	RA = Retroalimentación.
---------------	-------------------------

I = Instrucciones.	¿? = Pregunta de Evaluación.
C = Contenido.	¿? T = Pregunta Total.
P = Producto.	
SP = Subproducto.	O = Anillo Generador (que recibe; que remite o que recibe y remite a otro Anillo Generador con su correspondiente Concepto a ser Procesado)

Entre las pautas establecidas al presente para el manejo del OI, están que:

1) El Docente diseña y propone a sus estudiantes un OI preelaborado;

2) Los estudiantes lo usan con libertad para adecuarlo a su “realidad”, durante la búsqueda y procesamiento de la información requerida y necesaria, estableciendo conexiones y rutas en los OI propios, los cuales presentarán como suyos, siendo aceptados por el Profesor, para su discusión y “puesta en común” final, en la evaluación respectiva;

3) Se utilizan todos los recursos disponibles (diccionarios, periódicos publicados, enciclopedias, libros de textos, internet, entrevistas, vídeos y otros), a los fines de ubicar cada información en el lugar adecuado del OI que se utiliza;

4) El alumno tiene libertad para utilizar el OI suministrado por su Profesor, para procesar la información;

5) Se acepta el trabajo Cooperativo o de tipo Colaborativo, cuando ciertos estudiantes propongan hacerlo para comunicar sus hallazgos;

6) Al final del procesamiento de cada estudiante, se genera un Reporte o informe vía web o de manera presencial, con el documento producido y transcrito, el cual puede tener textos, imágenes, vídeos de apoyo, preguntas de interés surgidas durante la investigación y otras de interés;

7) Los participantes, liderados por su Docente, se agrupan por áreas de interés, disciplinas de las respectivas Ciencias (Naturales o Sociales), involucradas; a los fines de propiciar integración metodológica interdisciplinaria que se propicia, reportando los hallazgos epistemológicos, encontrados durante el proceso de la indagación;

8) Las “intersecciones” de información y conocimientos que vayan surgiendo entre los participantes se intercambian, utilizando la “jerga” y lenguajes propios de cada disciplina, a los fines de afianzar la integración y fecundación recíproca interdisciplinaria, con libertad, buscando aprehender tales hallazgos emergentes;

9) Se tomará nota de como los hallazgos emergentes de nuevos o novedosos conocimientos e información, redundarán en el enriquecimiento de los contenidos propio de las disciplinas que originalmente fueron identificadas al inicio de la investigación utilizando el (los) respectivo (os) OI en uso;

10) Se anima a todos los participantes (Docentes, estudiantes e invitados especiales eventuales), a utilizar estos OI, de manera

Planificada en el Contexto institucional, basándose en un Trabajo por Proyectos que eventualmente tendrían un tiempo total de ejecución, de entre una semana y un mes, dependiendo del Nivel Educativo, grado de dificultad de los Objetivos y la Ponderación establecida en la Evaluación, entre otros criterios y requisitos; considerando que en caso de tener un cierto grado de complejidad para el grado de investigación (Postgrado, por ejemplo), sí puede utilizar el criterio temporal de un Lapso Académico completo.

Todo esto, en concordancia con lo expresado por autores como Uría y Císcar (1982), quienes sostienen que en la Categoría de los denominados “Material parcialmente elaborado”, estos posibilitan “... la aportación del Profesor o del alumno, lo que le dota de mayor riqueza de utilización ...” (p. 162).

Es importante que, para uso del OI por parte del usuario (Docente, alumnos, invitados especiales, Comité Evaluador), este Medio Educativo tiene un formato estructurado de manera Sistémica (nivel microcurrículum), que es articulable con otros OI y están insertos en los Niveles, Meso y Macrocurricular, perteneciente a las instancias Institucionales del Sistema Educativo y la Nación, respectivamente. El OI presenta unos compartimientos (Entrada, Proceso y Salida), unos direccionadores de la conexión y búsqueda entre sus componentes internos (Objetivo del Plan; flechado uni o bidireccional entre los Contenidos; preguntas de la Evaluación parcial o total; y Retroalimentación hacia donde corresponda).

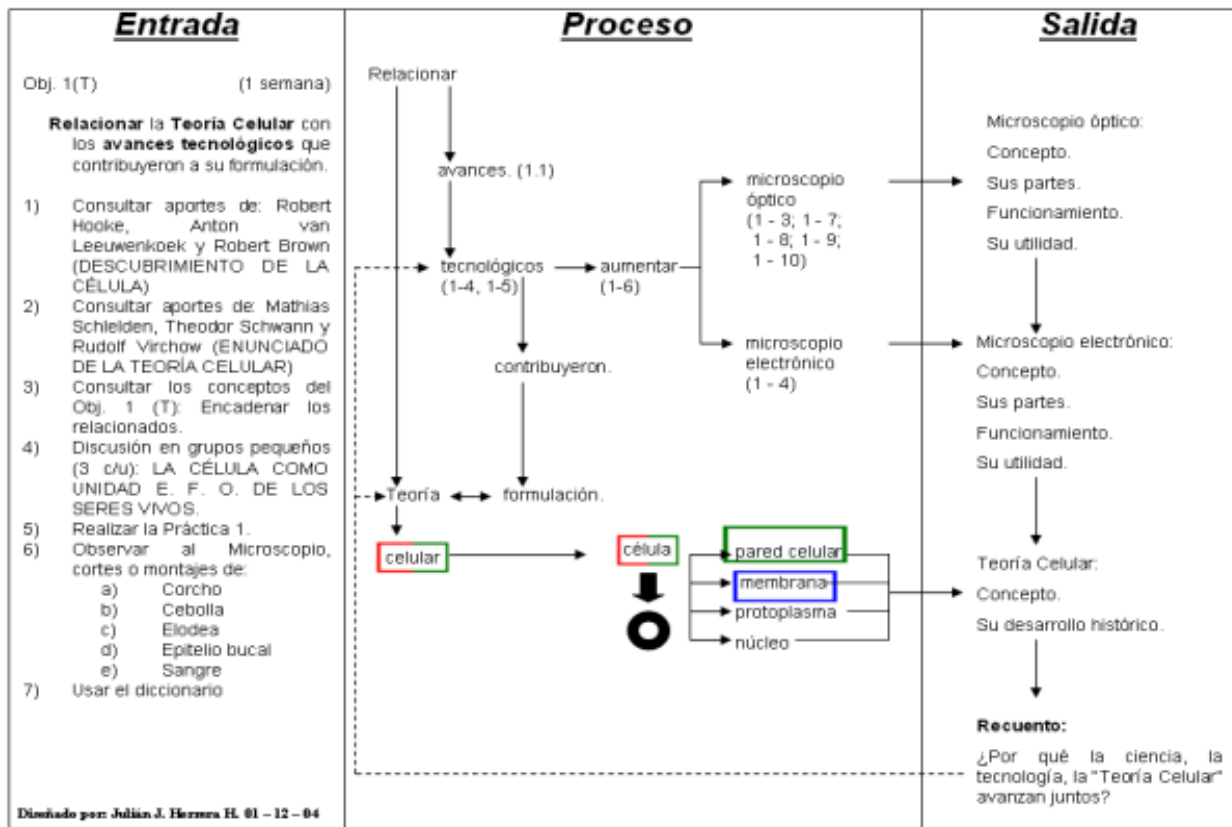
Además, presenta unos símbolos a manera de círculos gruesos con flechados (entrante, saliente o entrando-saliendo, que representan

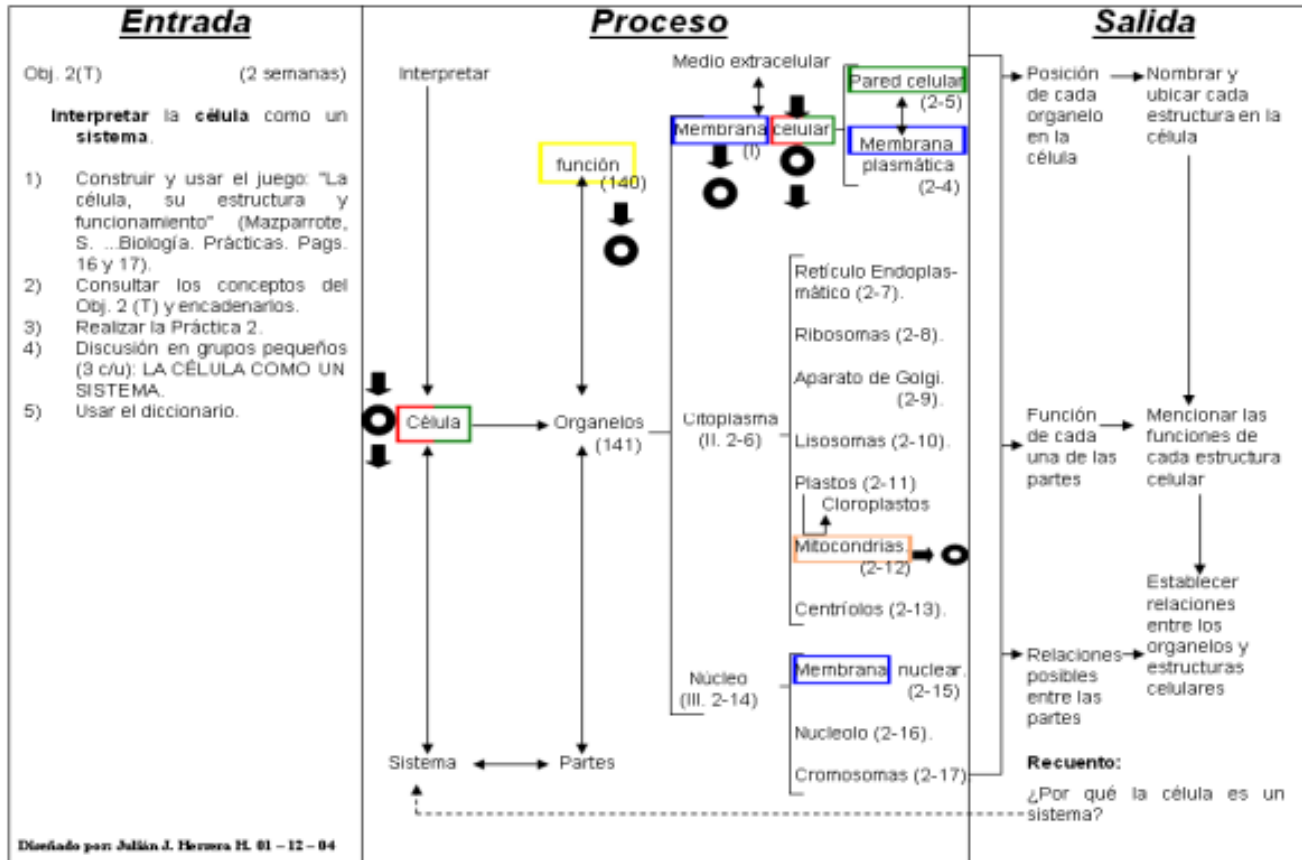
lo denominado por el autor de esta investigación «Anillos Generadores», que corresponden a un proceso mental cognoscitivo que abre y se cierra sobre sí mismo al recorrer conexiones entre ideas, conceptos, cualidades, cantidades, ejemplos, entre otros, propios de cada palabra o frase, correspondiente a los Contenidos a ser estudiados e investigados.

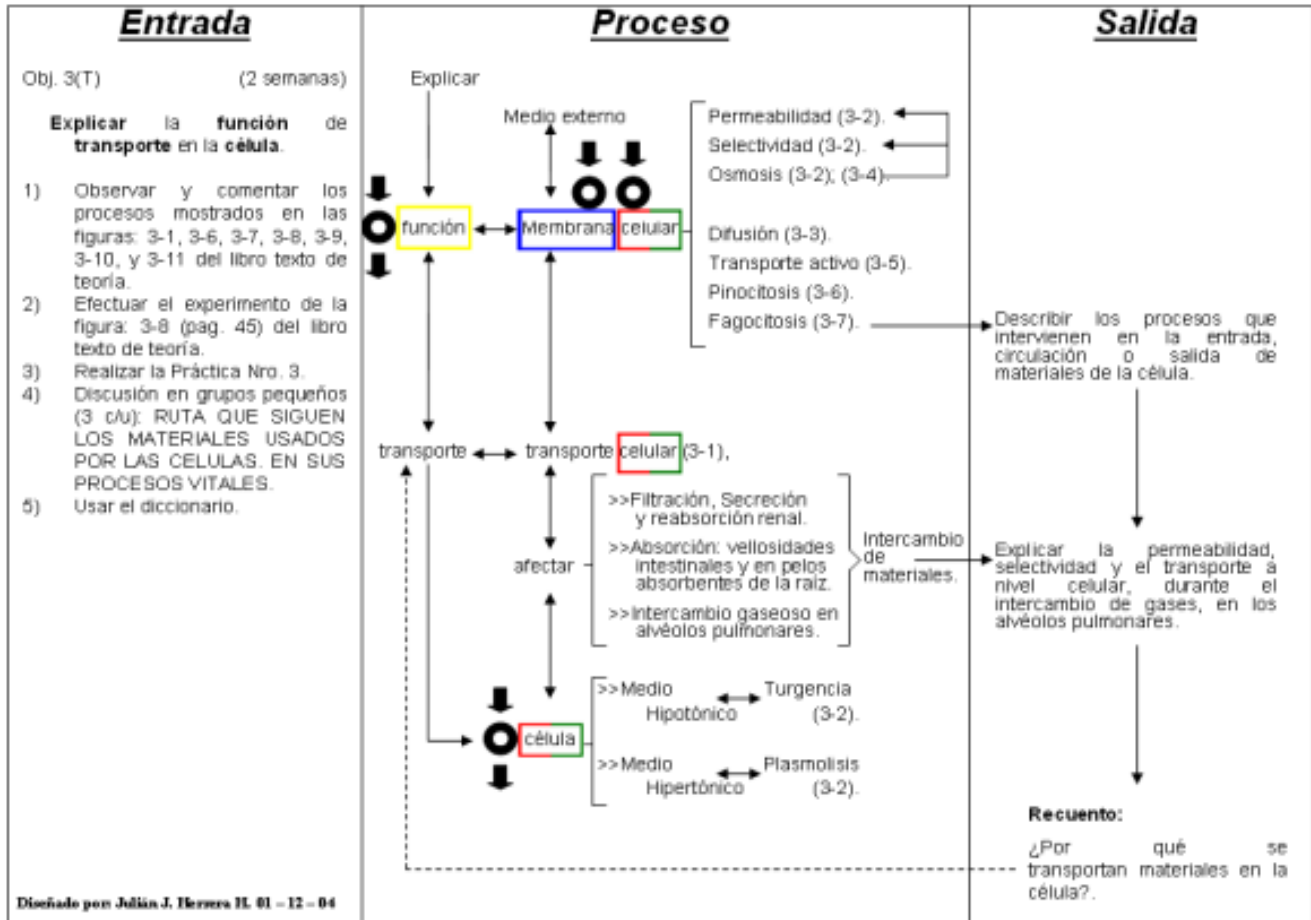
Estos Anillos Generadores, remiten eventualmente a otros Contenidos, o a otros OI para así, transversalmente interconectar y articular los sucesivos Objetivos de la Planificación Académica, Institucional o del Curso, respectivamente. Estos Anillos Generadores, al funcionar “elevando o disminuyendo el Nivel de complejidad” considerado en el Curso, se constituye en lo que el autor de esta investigación denomina «Espiral Generadora», que viene a ser una representación de la dinámica que gradualmente va llevando a los usuarios de los OI a ubicarse en el Nivel Académico y de complejidad correspondiente.

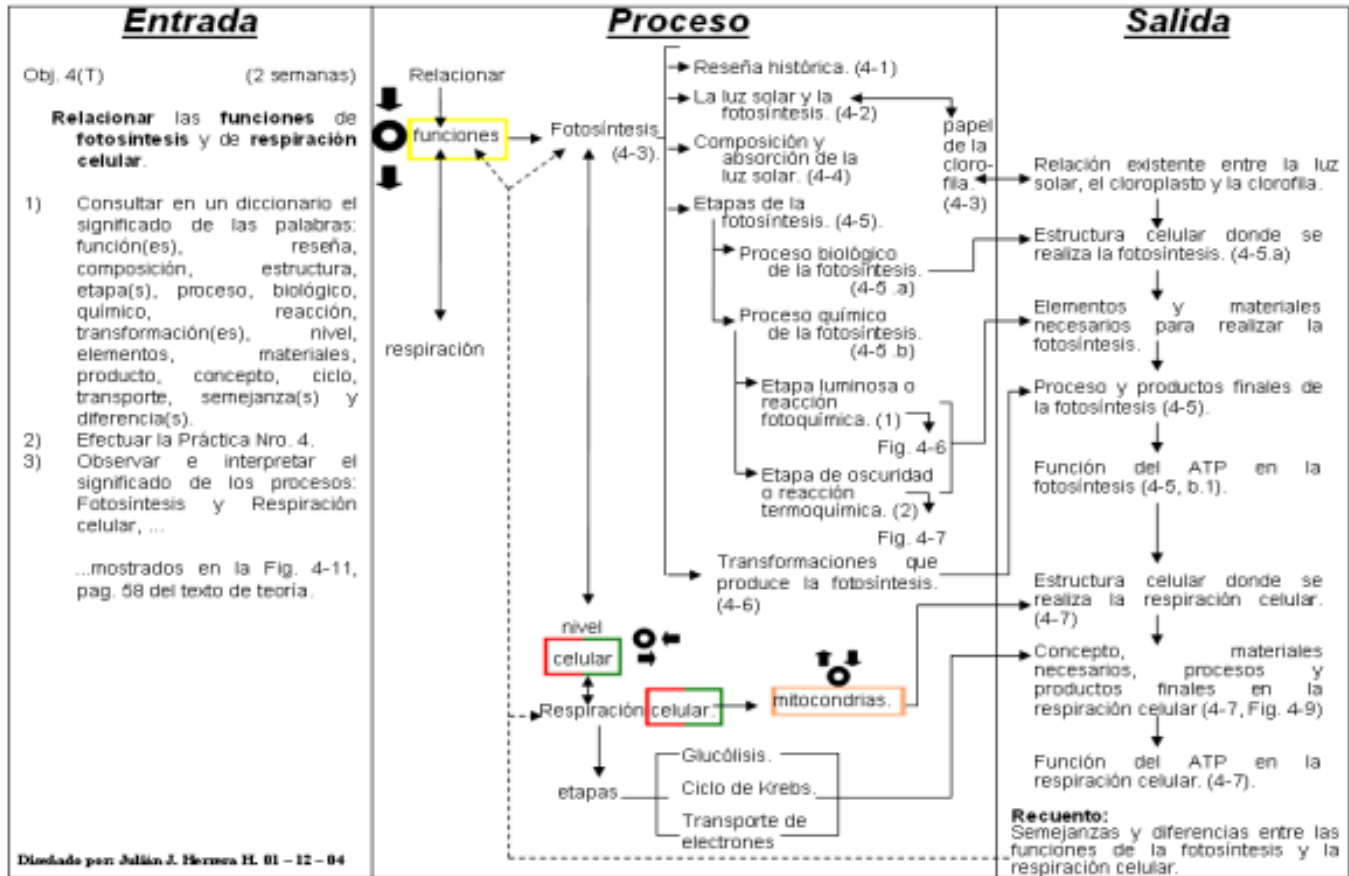
Ejemplo: El concepto célula tiene diversas implicaciones y requerimientos sí se estudia en 6to. grado, 9no. grado, Pregrado, o Postgrado. Se anexan aquí muestras de los Organizadores Instruccionales, diseñados y utilizados con estudiantes del 9no. Grado de Educación Básica, en la Asignatura de Biología; y más adelante adaptados a la utilización con Estudiantes Universitarios

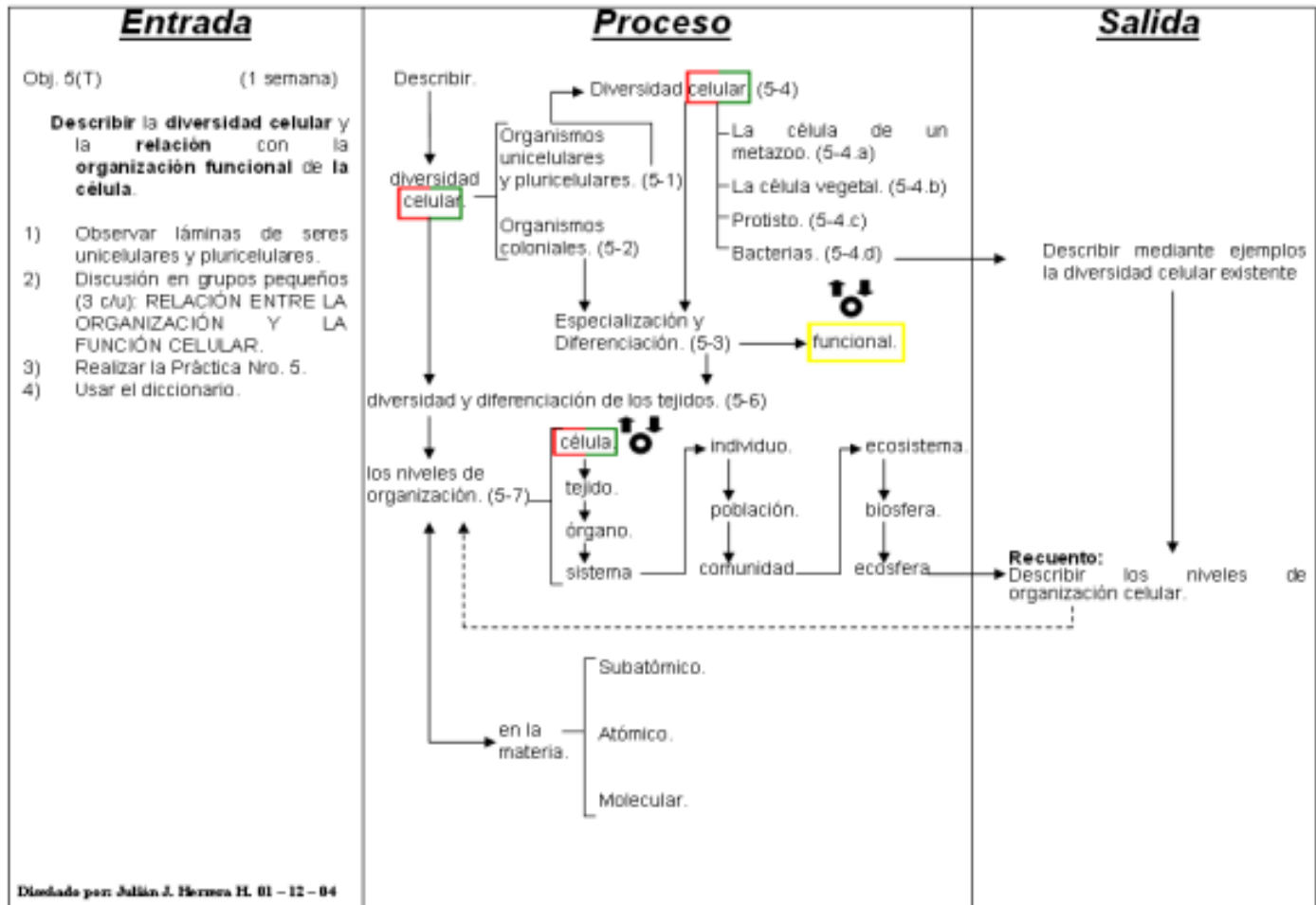
del Dpto. de Ciencias Sociales (Pregrado), en el Curso Desarrollo de Procesos Cognoscitivos, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador “Luis Beltrán Prieto Figueroa” UPEL – IPB.

Organizador Instruccional 1

Organizador Instruccional 2

Organizador Instruccional 3

Organizador Instruccional 4

Organizador Instruccional 5

En conclusión, los OI son: 1) un Medio Educacional Integrador del Conocimiento, que se constituyen en un poderoso vehículo de información disponible para apoyar el desarrollo de Proyectos Interdisciplinarios, para las Ciencias Naturales y las Ciencias Sociales; 2) presentan una constitución Sistémica propicia para trabajar de manera presencial, asincrónica o mixta; 3) los OI son compatibles con un trabajo informático de tipo Hipertexto o Multimedia, a ser posible en articulación con Bases de Datos; 4) los OI permiten hacer un seguimiento, trabajando vía Intranet o Internet, para evaluar Formativamente o Sumativamente cualidades como: Rendimiento Académico individual o grupal, de estudiantes; el tiempo en que se tarda producir resultados (totales o parciales), asertivos; la “ruta” usualmente más “lenta” y difícil o la más “rápida” posible y confiable para llegar a los aprendizajes (basándose en las herramientas como la denominada “trayectoria de la Ruta Crítica” / PERT – CPM, del aprendizaje); 5) diseño de herramientas de tipo “Reloj” de los usuarios, útil para dar retroalimentación, orientación o emitir reportes y juicios evaluativos con base probada y registrada; 6) dar retroalimentación al Docente sobre su labor, impacto y resultados académicos probados; 7) generar “Reportes Académicos”, variados, a las instancias formales Académicas y de Investigación; 8) se constituyen en una interesante vía para producir innovaciones individuales o colectivas (ejemplo: publicaciones de textos originales hechos por un Docente, o por un Curso, o por ambos).

Referencias

- Altuve, Z., M. (1997). *Innovaciones Educativas*. Caracas: Imprenta Universitaria de la UPEL.
- Ausubel, D.; Novak, J. y Hanesian, H. (1989). *Psicología Educativa*. Un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas.
- Barreto de R., H. (1998). *Temas sobre Teoría y Práctica del Currículum*. Caracas: FEDUPEL.
- Blásquez E., F. (1994). *Los recursos en el currículo*. En Sáenz (Comp.). *Didáctica General*. Un enfoque curricular. pp. 501 – 527. Madrid: Alcoy.
- Cuadernos de Educación (1985). *Las nuevas tendencias del currículo*. Nro. 123 – 124. Caracas: Cooperativa Laboratorio Educativo.
- Dale, E. (1964). *Métodos de Enseñanza audiovisual*. México: Reverté.
- Kommers, P. y Lanzing, J. (1998). *Mapas conceptuales para el diseño de sistemas de hipermedia*. Navegación por la web y autoevaluación. En C. Vizcarro y J. León (comp). *Nuevas Tecnologías para el aprendizaje* (pp. 103-127). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Nozenko K., L. y Fornari Z., G. (1997). *Currículo: Concepciones y Fundamentos*. Caracas: LIBERIL, S.R.L.
- Herrera, J. (1986). *Estructura piloto para el Área Ciencias Naturales y Educación para la Salud, desde 7mo. hasta 9no. años de Escuela Básica; Tratamiento de los objetivos*. IIdas Jornadas Nacionales de enseñanza de la Biología. CENAMEC. Caracas: Autor.
- Herrera, J. (1992), *Efecto de un Organizador Instruccional con Lecturas Seleccionadas y de las Actividades Suplementarias empleadas sobre el Rendimiento Académico de los alumnos en Biología, del 9no. grado de Educación Básica*. Trabajo de Grado; UNESR. Barquisimeto: Autor.
- Herrera, J. (1999). *Organizador Instruccional: un Medio Educativo innovador, útil en y desde el aula*. En I Jornadas internas de investigación del Departamento de Formación Docente. UPEL-

- IPB. Barquisimeto: Autor.
- Herrera, J. (2004). *TIC y accesibilidad a la educación hoy. Cyberaula / Aula virtual: propuesta para abordar un conocimiento fractálico de las ciencias, en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico de Barquisimeto*. Ponencia presentada durante el Encuentro Internacional de TIC y Pedagogía. Barquisimeto: Autor.
- Herrera, J. (2005). *Una interpretación epistemológica para la interdisciplinariedad de las ciencias en el aula universitaria: hacia la ciudadanía posible*. Teré. Revista de Filosofía y Sociopolítica de la Educación. UNESR – Proyecto Alma Mater. N° 2. Año 1. Barquisimeto.
- Herrera, J. (2008). *Hermenéutica para la Interdisciplinariedad de las Ciencias en el Aula Universitaria*. Tesis Doctoral no publicada en UNERS. Barquisimeto: Autor.
- Herrera H., J. (2013). *Interdisciplinariedad y Educación*. Programa de Curso Electivo Doctoral en Ciencias de la Educación. PIDE / UPEL- IPB. Barquisimeto: Autor.
- Herrera H., J. (2014 a). *Interdisciplinariedad y Educación*. Programa de Curso para el Doctorado en Motricidad Humana. Subdirección de Investigación y Postgrado, PIDE/ UPEL-IPB. Barquisimeto: Autor
- Herrera H., J. (2014 b). *Interdisciplinariedad y Educación*. Programa de Curso para el Doctorado en Ciencias de la Educación, del Vicerrectorado de Investigación y Postgrado, UPEL. Barquisimeto: Autor.
- Herrera, J. (2014 c). *Práctica de la Interdisciplinariedad en la UPEL-IPB*. Revista Venezolana de Saberes Educativos. N°1, Vol. 1. (En-Jun 1-20).
- Herrera H., J. (2017). *Interdisciplinariedad en la Enseñanza-Aprendizaje de las Ciencias*. Programa de Curso UNCLE. UPEL-IPB.
- Herrera H., J. (2017). *Enfoque de la Interdisciplinariedad en la Formación de Formadores*. Curso de 16 horas. Sub-dirección de Extensión UPEL-IPB.

- Herrera H., J. (2019). *Práctica de la Interdisciplinariedad en la UPEL-IPB. Apasionante Búsqueda del Conocimiento. Resultados*. Conferencia en el IV Encuentro de Investigación: II Jornadas Internacionales. Creación Intelectual en Contextos Emergentes. Cosmovisión de una Universidad Productiva. Fecha: 24, 25 y 26 de Julio de 2019. Barquisimeto: UNESR. Autor.
- Herrera H., J. (2024) *Práctica de la Interdisciplinariedad en la UPEL-IPB. Apasionante búsqueda del Conocimiento (1986-2004). Resultados*. Conferencia en la IV Feria de Investigación y Postgrado – Encuentro Institucional de Unidades de Investigación 19 y 20 de Julio de 2024. Barquisimeto: UPEL-IPB. Autor.
- Rodríguez, N. (1988). *Criterios para el análisis del diseño curricular*. Cuadernos de Educación, Nro. 134. Caracas: Cooperativa Laboratorio Educativo.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Vicerrectorado de Docencia (2000). *Políticas de Docencia*. Caracas: J & j 23 Publicidad.
- Uría, M. E. y Císcar, C. (1982). *Un enfoque sistémico del proceso didáctico*. Valencia: Nau Llibres.

CAPITULO III

DOCENCIA HUMANIZADORA. CAMBIO ESENCIAL DEL DOCENTE QUE INNOVA DESDE LA UPEL: UN HALLAZGO SERINDÍPICO

Ázlit Jiménez

<https://orcid.org/0009-0006-8899-0951>

Ana Riera

<https://orcid.org/0009-0009-8633-598X>

Carlos García

<https://orcid.org/0009-0003-6885-7385>

Elionel Rojas

<https://orcid.org/0009-0006-1547-3427>

Miguel Martínez

<https://orcid.org/0009-0009-4339-5405>

Yonder Vargas

<https://orcid.org/0009-0002-6732-4272>

Tógliatty Toro

<https://orcid.org/000-0001-7743-4278>

Grupo de investigación NILLTRIBOR

Línea de investigación: Las nuevas tecnologías de información
y comunicación para la enseñanza de la lengua y la literatura

LI-IPB-NILLTRIBOR#05

Resumen

El desarrollo curricular de la UPEL, siguiendo su diseño 2015, conduce la acción propia de la práctica profesional, como eje integrador, a través de la visión de la docencia investigativa y la de investigación, como otro eje integrador, desde una concepción de la investigación como acción humanizadora. A la vez, trae la mirada de la innovación educativa cuando la enseñanza con apoyo TIC se hace parte de experiencias docentes. Dichas experiencias se llevaron a cabo en el Complejo Educativo “José María Domínguez Escovar” del municipio Iribarren del estado Lara, a partir de un diagnóstico situacional, que produjo seis diseños de acción para atender cinco necesidades diagnosticadas, seis implementaciones durante un lapso escolar (tercer lapso, específicamente) y seis reflexiones sobre la acción. Se buscó reflexionar acerca de las experiencias sobre la base de la docencia investigativa, de manera que los profesionales en formación formen su autorreflexión acerca de su práctica docente, en particular cuando ésta apuesta a la innovación educativa. Pero en el propio proceso reflexivo, a partir de los diagramas de mapas semánticos construidos con apoyo del software Atlas.Ti, hubo un hallazgo serindípico: todas las experiencias mostraban “lo humano” del docente y de su docencia como el cambio que los estudiantes estaban valorando, más allá de las experiencias TIC y de metodologías activas. Con ello, se abre un camino reflexivo acerca de la docencia humanizadora que se muestra como cambio cuando se conjugan la docencia investigativa con la investigación con acción humanizadora y la enseñanza con apoyo TIC.

Palabras claves: docencia humanizadora, docencia investigativa, enseñanza con apoyo TIC

Introducción

La propuesta de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL, 2015) de que los docentes en formación desarrollen investigación como acción humanizadora orienta hacia una criticidad que revaloriza lo pedagógico. Al asumir la investigación como práctica educativa para innovar y transformar lo tradicional, el primer cambio que emerge es el encuentro humano entre quien enseña y quien aprende, en sintonía con Cols (2011) y Freire (1968), para quienes la práctica pedagógica es una relación hacia el otro y un proceso de humanización. Esta perspectiva se materializa en el Eje de Investigación III, donde los estudiantes deben responder a problemáticas socioeducativas mediante investigaciones reflexivas, creativas e innovadoras desde el paradigma sociocrítico y el enfoque cualitativo de la investigación-acción.

Durante el año escolar 2024-2025, en el Liceo “José María Domínguez”, se desarrollaron las cuatro fases de la investigación-acción, generando un diagnóstico situacional, seis diseños de acción, seis implementaciones y seis reflexiones finales. Las respuestas investigativas atendieron tres ámbitos: el desinterés estudiantil, enfrentado con enfoques innovadores mediados por TIC; la ausencia de propuestas de CRP y OVV, solventada mediante el diseño curricular correspondiente; y el desconocimiento docente sobre los diseños 2017 y 2023, abordado con la elaboración de planificación microcurricular. En conjunto, la innovación educativa orientó las intervenciones, asumiendo al docente como sujeto reflexivo e innovador.

Bases conceptuales

La innovación educativa se concibe como un proceso deliberado y planificado que busca resolver problemas para elevar la calidad del aprendizaje, superando el paradigma tradicional. Implica dejar atrás el academicismo y transformar el rol del estudiante desde la pasividad hacia la interacción y la construcción colectiva del conocimiento (UNESCO, 2016). En este marco, el docente innovador es un agente curricular que impulsa el cambio educativo mediante el diseño e implementación de estrategias para una práctica transformadora. Para ello, actúa como profesor investigador, reflexiona y se autoevalúa, fomenta la participación y el trabajo grupal, y enfrenta desafíos con profesionalismo y formación continua (Tejada Fernández, 1995).

Este docente incorpora acciones de mejora adaptadas a contextos específicos, mostrando apertura, flexibilidad, empatía, creatividad, liderazgo e iniciativa (Vecino y Ruiz, 2021). Mantiene una motivación constante hacia la innovación, crea climas de aprendizaje positivos, promueve comunidades profesionales y genera conocimiento de manera colaborativa (Constenla et al., 2022). Además, posee una práctica pedagógica renovada, sustentada en su dominio disciplinar y en rasgos personales como autonomía, audacia, entusiasmo y estabilidad emocional (Ríos, 2004). Finalmente, asume la necesidad de cambio, sortea obstáculos y aplica innovaciones tecnológicas que integran herramientas y contenidos digitales en propuestas pedagógicas coherentes (Menchen Bellón, 2019; UNESCO, 2019).

Todas estas consideraciones dieron lugar a un proceso investigativo el cual se centró en reflexionar acerca de experiencias de

innovación educativa como respuesta a problemáticas diagnosticadas en el Liceo “José María Domínguez” del municipio Iribarren del estado Lara, durante el periodo escolar 2024-2025, desde un posicionamiento de I-A.

Descripción metodológica

La investigación se desarrolló bajo el paradigma sociocrítico, orientado a la mejora educativa y a la transformación de realidades problemáticas mediante la participación activa de los docentes en formación. Desde un enfoque cualitativo, se trabajó en el contexto natural de los actores sociales, privilegiando la acción comprometida y la autorreflexión característica de la investigación-acción (I-A), entendida como un proceso flexible, abierto y emancipador que integra pensamiento, acción y reflexión para resolver problemas educativos.

Se generaron datos descriptivos a partir de las voces de docentes en formación y estudiantes, mediante registros orales y escritos, complementados con observación de conductas en diarios de campo. La I-A se estructuró en cuatro fases: diagnóstico, diseño del plan de acción, implementación y reflexión. Las dos primeras fases se realizaron en el segundo lapso escolar y las dos últimas en el tercero. La unidad de análisis estuvo constituida por seis secciones del Liceo “José María Domínguez”, en el municipio Iribarren.

Para la recolección de información se emplearon tres técnicas: entrevistas no estructuradas durante el diagnóstico, observación participante en las fases de diseño e implementación, y focus group para la fase de reflexión, facilitando la triangulación de investigadores. Los instrumentos asociados fueron un guion de entrevista, el diario de

campo y una matriz de similaridad y contraste. El análisis de datos se efectuó mediante categorización con codificación abierta y axial apoyada en Atlas.ti, complementada con triangulación entre investigadores, garantizando validez, fiabilidad y diversidad de fuentes en la interpretación de la experiencia colectiva.

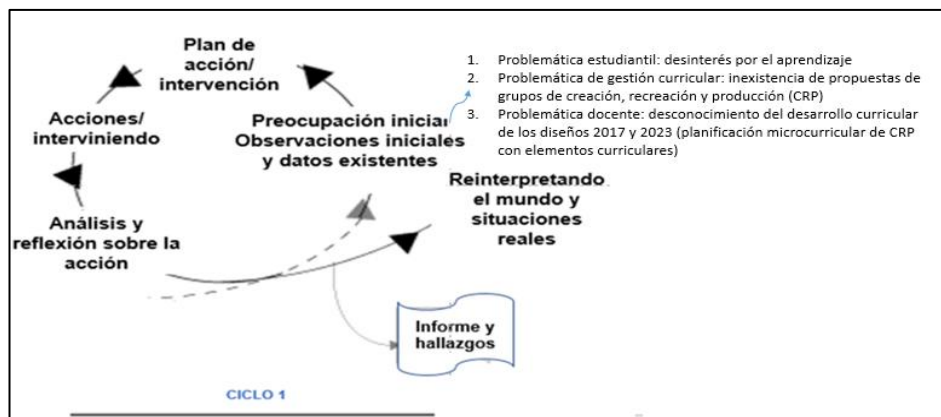
Interpretación de resultados-hallazgos

Fase diagnóstica

Para las seis secciones intervenidas, el diagnóstico ejecutado mostró un primer ciclo de la I-A que dio cuenta, el cual se representó en la figura 1 siguiente.

Figura 1.

Datos de diagnóstico en espiral de ciclo



Nota. Elaboración propia

Ante el desinterés estudiantil, se incorporaron innovaciones educativas basadas en propuestas TIC de la UNESCO (2019), generando seis CRP y OVV vinculados a memoria histórica, identidad

cultural, literatura y naturaleza. Para responder a la ausencia de gestión curricular, se diseñaron cuatro CRP y dos OVV, mayormente en lengua y literatura. Finalmente, se elaboraron secuencias didácticas y planificaciones microcurriculares de hasta siete sesiones según el diseño curricular 2017.

Fase diseño de plan de acción

Esta fase fue específica para cada sección e investigador, por cuanto los diseños de CRP y OVV creados tenían propósitos y secuencias didácticas distintas. A continuación, se muestran en la figura a continuación.

Figura 2.
Secuencia didáctica CRP: ¿Cuánto pesa la justicia y cuánto duele la paz?

Secuencia didáctica					
Denominación: ¿Cuánto pesa la justicia y cuánto duele la paz? Propósito: Impulsar la lectura ética de contenidos audiovisuales a través del cine, los videojuegos y los videos musicales para la comprensión de la justicia y la paz como valores fundamentales para la excelencia humana.					
Niveles de la secuencia didáctica					
Conocer	Conocer	Comprender	Comprender	Aplicar	Análisis
Identificar de imágenes (para lectura icónica) de la guerra como antitesis de la paz en el video "Oye dónde está el amor" de Wisin y Yandel y Franco de Vita (Derecho a la paz)	Reconocer el valor de la paz como actor fundamental de la libertad en tiempos difíciles en "El niño con el pijama de rayas" del director Mark Herman (Derecho a la libertad)	Ejemplificar a través del video musical "Amor y control" cómo el derecho a la familia para la protección del individuo causa, como consecuencia, paz. (Derecho a la familia)	Deducir los preceptos de justicia en los casos del video juego "Life in adventure" como el reconocimiento de la humanidad sobre todas las cosas. (Derecho a la vida) (HUBO CAMBIO EN LA SECUENCIA)	Construir un storytelling para narrar qué les falta para una vida digna y justa a partir de la visualización del video musical "La estrategia" de Cali y Dandee. (Derecho a una vida digna)	Debatir, con argumentos, el coraje que exige la justicia para tomar decisiones difíciles. caso Rafael Barba en "El país inexplorado" capítulo 13 de la temporada 19 de La ley y el orden. (Derecho a morir)
Habilidad lingüística a desarrollar					
Escuchan y hablan	Escuchan y hablan	Escuchan y escriben	Escuchan y leen	Escriben, hablan	Hablan y escuchan
Escuchar					

Figura 3.
Secuencia didáctica CRP: Modernizando la memoria venezolana

SECUENCIA DIDÁCTICA						
Denominación: Modernizando la memoria venezolana Propósito: Fomentar en los estudiantes de 2º año, sección "A" de la U.E. José María Domínguez una conciencia identitaria venezolana a través recursos, medios y lecturas digitales que permita la formación de seres conscientes de su identidad cultural.						
NIVELES DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA						
CONOCIMIENTO		COMPRENSIÓN			APLICACIÓN	
-Identificar la cultura e identidad venezolana a través de lecturas de páginas web	-Distinguir a través de la música venezolana la identidad cultural venezolana	-Representar en un brainstorming las manifestaciones, culturales venezolanas.	-Discutir sobre la influencia de las costumbres y creencias venezolanas en la cotidianidad	-Reafirmar mediante cortos cinematográficos aspectos culturales, sociales e históricos de Venezuela.	-Demostrar en un texto reflexivo una opinión respecto a la diversidad cultural venezolana	-Componer un guion elaborado sobre las expresiones culturales, y sociales de Venezuela
HABILIDAD LINGÜÍSTICA A DESARROLLAR						
Leer y Hablar	Escuchar y Hablar	Hablar	Hablar y Escuchar	Escuchar	Escribir	Leer y Escribir

Figura 4.
Secuencia didáctica OVV: Un mundo justo y sostenible ¡viajero ambiental!

Secuencia didáctica				
Denominación: Un mundo justo y sostenible ¡viajero ambiental!				
Propósito: Generar habilidades ecoturísticas para el fortalecimiento de aptitudes, intereses y motivaciones ambientales a través de la educación ambiental				
Niveles de la secuencia didáctica				
Conocer	Comprender	Comprender	Aplicar	Aplicar
Enumerar las caracterizaciones llamativas de una región en particular de un país que permita promover el ecoturismo mediante un decálogo	Deducir la mejor actitud ambiental para afrontar y solucionar factores que atentan contra la vida marina mediante un mapa de sol	Discutir los hallazgos presentes en la matriz FODA que referen al tipo de desertificación a nivel latinoamericano	Demostrar, mediante un video, conocimiento que permita educar acerca de: la concha acústica como pulmón verde de la ciudad para hacer ecoturismo	Construir una guía turística en la que se vean plasmados (según sus intereses, actitudes y motivaciones) las prácticas responsables, la conservación de la naturaleza y la biodiversidad para promocionar el turismo a nivel nacional
Habilidad ecoturística a desarrollar				
Habilidades de comunicación y relación con los turistas	Conocimientos de ecología y conservación	Habilidades de gestión de riesgos	Habilidades de interpretación y educación ambiental	Habilidades de gestión y planificación

Figura 5.
Secuencia didáctica OVV: El desarrollo de la conciencia histórica por medio de nuestros héroes y heroínas contemporáneos

Secuencia Didáctica				
Denominación: El desarrollo de la conciencia histórica por medio de nuestros héroes y heroínas contemporáneos				
Propósito: Motivar en los estudiantes de 1er año, sección "A" de la U. E. José María Domínguez el desarrollo de la conciencia histórica a partir de la interacción transmedia con diversas manifestaciones del personaje heroico, para constituir sujetos críticos sobre el fenómeno detrás de la aparición, influencia y popularidad de los héroes en la sociedad.				
Niveles de la secuencia Didáctica				
Conocer	Comprender	Comprender	Aplicar	Aplicar
Reconoce la concepción del héroe y el heroísmo a través de la lectura de los siguientes cuentos: Cuentos grotescos "De cómo Panchito Mandetú cenó con el niño Jesús" (José Rafael Pocaterra); un regalo para Julia y otros cuentos "el llanero solitario tiene la cabeza pelada como un cepillo de dientes" (Francisco Massiani); la miel del Alacrán "el fantasma" (Otrova Gomas); la historia fabulada "el Quijote venezolano" (Francisco Herrera Luque); crónicas sádicas "aventuras en el matadero" (Salvador Garmendia); 70 años de humor en Venezuela "el caso de la mujer medio muerta" (Anibal Nazo); días de espantos: cuentos fantásticos venezolanos del siglo XIX "prezas de un muerto" (José María Manrique)	Escribe partiendo de elementos que determinan la figura heroica para caracterizar, siguiendo un proceso de producción creativa, una representación de héroes y villanos; que sean épicos o cotidianos partiendo de la lectura del cuento "la composición" de Antonio Skarmeta y del vistazo de las películas "laberinto" (1986) o "corazón de tinta" (2008)	Ejemplifica la visión del héroe en la historia mundial y nacional, así como la creación e idealización del héroe histórico por medio de exponentes en forma de héroes nacionales, clásicos y actuales, rememorados en el diálogo por el estudiantado y reconocidos; además, tras la lectura de "la historia fabulada" de Francisco Herrera Luque (1981)	Discute la problemática detrás de la construcción de héroes históricos y actuales, reconociendo su impacto positivo y negativo en la sociedad tras el vistazo de la película "Jojo Rabbit" (2019); ilustra, creativamente, la idea del héroe por medio de dibujos tipo comic basados en material de referencia como: "Superman, hijo rojo" (2003); "el eternauta" (1953); "las aventuras de Tintín en el país de los soviets" (1929)	Demuestra el dominio sobre contenidos conceptuales de conciencia histórica venezolana a través de héroes y heroínas contemporáneos por medio de la producción de una crónica en torno a la realidad contemporánea venezolana, partiendo de modelos en crónicas del Chigüire Bipolar
Habilidad lingüística desarrollada en la sesión				
Escuchar y hablar	Escribir	Leer y hablar	Escuchar y hablar	Escribir

Figura 6.
Secuencia didáctica CRP: Signos y símbolos de la era presente. Identidad cultural

Secuencia didáctica						
Denominación: Signos y símbolos de la era presente: identidad cultural.						
Propósito: Valorar la lengua y su expresión desde la formación y consolidación de la identidad personal y social						
Niveles de la secuencia didáctica						
Conocer	Comprender	Comprender	Comprender	Aplicar	Aplicar	Aplicar
Conocer los símbolos, signos y señales y su contraparte subjetiva: objetos y sujetos de cultura. La significación.	Identificar, desde la identidad personal, la formación del lenguaje y su relación con lo social-identitario social-psicológico de la identidad cultural	Leer diferentes textos, físicos y digitales, donde se enmarque lo social-identitario identidad personal e identidad social, sentido de pertenencia por referente experiencial lingüístico.	Leer textos literarios (cuentos, fábulas, leyendas, novelas) donde se identifique el lenguaje artístico contemporáneo. Comunicación de lo propio a partir del lenguaje artístico.	Interpretar con textos literarios contemporáneos (poesía, cuento, leyenda) el uso de significados culturales: signos y símbolos venezolanos-latinoamericanos actuales.	Hacer listado sobre signos y símbolos: neologismos, modismos, anglicismos, diminutivos, lenguaje iconográfico, etc. en y de la internet. Nuevas formas de comunicar.	Producir un collage de emociones en un stand donde se expongan los contenidos aprendidos durante la ejecución del curso
Habilidad lingüística a desarrollar						
Escuchar/Hablar	Escuchar/Hablar	Leer/Hablar	Leer/hablar	Leer/hablar	Escuchar/Escribir	Escribir

Figura 7.
Secuencia didáctica CRP: Géneros literarios

Secuencia didáctica				
Denominación: Géneros literarios				
Propósito: fortalecer la comprensión lectora a través de un enfoque de enseñanza para la comprensión, orientado en el conocimiento, análisis y argumentación crítica sobre diversos textos literarios y la comprensión de diferentes géneros literarios.				
Niveles de la secuencia didáctica				
Conocer	Comprender	Aplicar	Analizar	Cierre integrador
Reconocer género y subgénero literario, y discutir cómo los elementos formales contribuyen al sentido general	Discutir la transtextualidad en diversas manifestaciones textuales y audiovisuales.	Descubrir diferentes textos literarios fantásticos en una categoría del género	Analizar el discurso de un texto literario gótico	Ensamblar un fanzine para ser expuesto en feria abierta
Habilidad lingüística a desarrollar				
Hablar	Leer	Escuchar	Escribir	Todas

Fase implementación

Cada implementación se adaptó a las particularidades de cada sección y se desarrolló durante seis semanas desde abril. Los planes se aplicaron íntegramente, con ajustes en la sesión final. El impacto de las actividades motivó al personal directivo a solicitar una feria estudiantil, realizándose la I Feria de Productos Innovadores de CRP 2025.

Notables son las voces de estudiantes quienes se expresaron ante los cambios alcanzados, como las siguientes:

- *“uno puede opinar y así desarrollar sus propias ideas; lo mejor es que nuestras ideas si eran escuchadas, usted nos tomaba en*

cuenta y siempre le pareció importante lo que nosotros teníamos para decir” (UH1AJ, E14KB, L67-69)

- *“nos permitía mostrar lo que uno saber hacer” (UH1AJ, E10JR, L37).*

- *“tuvimos clases en las que pudimos conversar como personas normales, no como robots” (UH2AR, EA2D, L5),*

- *“las clases me motivan mucho creo que más que todo porque podemos jugarnos con usted y podemos sentirnos libres” (UH3ES, E2IE, L23).*

- *“usted nos escucha y eso es bueno porque nos sentimos como activos y como lo digo como si estuviésemos presentes y no fuéramos invisibles” (UH3ES, E5DB, L 49-50)*

- *“usted es alegre, nos busca actividades recreativas, nos entretiene, hace algo nuevo” (UH1AJ, E10JR, L50).*

“Más diversión, como, por ejemplo, usted no nos regaña, los demás profesores nos regañan y usted es más como que, osea, más libre, y era como que muy divertido” (UH4MM, 8GY, L214-215)

- *“nos dio algo diferente al concepto que nosotros teníamos de CRP” (UH5YV, E3LC, L36)*

- *“me pude expresar cómo me gustaba y los géneros que más me gustaban” (UH6CG, 3RR, L31)*

La implementación permitió una recogida de datos empíricos durante las sesiones de aula en cada sección y año que fueron analizadas

con apoyo de software Atlas.Ti, por lo cual cada propuesta ejecutada produjo su categorización. Acerca del CRP “*¿Cuánto pesa la justicia y cuánto duele la paz?*” se tuvo una codificación abierta de 25 códigos-etiquetas que fueron luego anidadas, en codificación axial, en 4 familias o subcategorías. En el CRP “*Modernizando la memoria venezolana*”, por su parte, se revelaron un total de 25 códigos-etiquetas para la codificación abierta y 6 familias o subcategorías en codificación axial. Por otro lado, el OVV “*Guía del mundo natural*” develó 29 códigos-etiquetas para la codificación abierta y 3 familias o subcategorías en codificación axial.

El OVV “*Revelando la historia venezolana contemporánea*” produjo un total de 45 códigos-etiquetas para la codificación abierta y 4 familias o subcategorías en codificación axial; el CRP “*Identidad cultural contemporánea*” contó con una reducción de 26 códigos-etiquetas y 5 familias o subcategorías. Por último, el CRP “*Letras vivas*” develó un total de 70 códigos-etiquetas y 5 familias o subcategorías.

Al finalizar el análisis de datos cualitativos, eran de mayor recurrencia las subcategorías: (1) Pedagogía y Didáctica y pedagogía; (2) Innovación educativa, TIC, Cambios innovadores de clase, (3) Didáctica centrada en el aprendizaje, Didáctica y pedagogía y procesos pedagógicos y didácticos; (4) CRP Y (5) Perfil docente y docente, estas fueron notable, en la emergencia de los datos cualitativos, se develaron subcategorías que no fueron consideradas como esqueleto conceptual al inicio de la investigación, tales como:

Experiencia educativa. Antes bien, se reconoció al docente innovador en el hacer del aula, las razones por las cuales fue

interpretado desde la perspectiva estudiantil como tal no fueron justamente aquellas por las cuales se diseñaron los CRP, relacionados con una *enseñanza potenciada por TIC* y por una idea de mejora de la enseñanza de la lengua y la literatura, desde el *desarrollo de las habilidades lingüísticas* en enfoque comunicativo, el relacionamiento de los aprendizajes de lengua con cruce con los propios de la identidad nacional y la conciencia histórica que aluden a la relación lengua-identidad (tal como lo establecen los temas generadores de primer y segundo año) y el enfoque creativo para el desarrollo del pensamiento relacionado con lo escritural (escritura creativa); o, también, en el caso del CRP de biología en el cual se asumió el enfoque de educación ambiental como precepto para el desarrollo de habilidades que combinan el disfrute de la naturaleza y la conservación del medio ambiente, así como consolidación de un estado de conciencia que pauten un indicio en la formación de ciudadanos responsables con conocimientos de gestión, minimización de impacto, apoyo a comunidades y promotores de conciencia.

Fase reflexión

Esta fase fue objeto de cambio en el proceso investigativo, porque la emergencia de los datos cualitativos, tras su categorización produjo una perspectiva distinta de la innovación educativa. No por el hecho de que los cambios previstos no se hayan alcanzado tras las intervenciones, sino porque al contrastarlos en procedimiento de similaridad y contraste fue común la presencia de un nuevo ordenamiento conceptual referido a humanización e innovación, dando

cuenta de la importancia que para los estudiantes significó el relacionamiento humano entre ellos y los docentes en formación.

La presencia de estos códigos-etiquetas y sus subcategorías estuvo develado en todos los seis casos de intervención, lo cual hizo necesario que, en decisión colectiva y unánime, se revisaran las citas que permitieron tales códigos y se compararan tanto códigos como subcategorías, a los fines de armar un esqueleto conceptual común a todas las intervenciones hechas, dejando por contraste aquellos cambios particularizados en cada CRP.

La necesidad de reflexión colectiva entre todos los investigadores emergió al ver los ordenamientos conceptuales similares que iluminaron otra visión de la innovación educativa. Una que trae aparejada el respeto al sujeto que aprende, las relaciones horizontales y armónicas entre estudiantes y docentes, la experiencia democrática en el aula que permite dar voz y opinión a los estudiantes en cuanto a su propio proceso de aprendizaje, una dinamización del aula dada por actividades distintas y no tradicionales (como copiar de la pizarra) que ponen en el centro de la actividad a ellos mismos, en tanto se genera un clima de aula donde se quiere aprender.

Para objetivar esta perspectiva estudiantil emergente se hizo, en *focus group*, matriz de similaridad y contraste con los 115 códigos-etiquetas asignados y las 7 subcategorías. Se obtuvo similaridad entre 3 subcategorías que evidencian el hallazgo serendípico. Quedaron, en definitiva, las subcategorías siguientes y se reordenaron (en nuevo proceso de anidación e incrustación de códigos-etiquetas), tal como muestra la tabla 3 siguiente.

Tabla 3.*Matriz de similitud con categorización emergente.*

Códigos-etiquetas							
Familias	Grupos de Creación, Recreación y Producción (CRP)	Pedagogía	Desarrollo de la personalidad	Experiencia educativa	Didáctica y pedagogía Y Procesos pedagógicos y didácticos	Nuevo rol del docente	Innovación educativa
Ázlit	CRP Ruptura de lo tradicional como innovación curricular	Educación democrática Relación armónica docente-estudiante	Desarrollo de la capacidad creativa	Experiencia en universidad	Clase creativa e innovadora Aprendizaje contextualizado Aprendizaje significativo	Actitud alegre e innovadora del docente	Alfabetización tecnológica Producto TIC innovador Clase creativa e innovadora
Ana	Recursos innovadores Metodología Activa Expo-Feria	Educación democrática Educación humanizadora Respeto a la persona Comunicación Estudiante-Docente	Desarrollo de la destreza lingüística (hablar) Formación de la creatividad	Experiencia distinta Interés por la clase	Clase Dinámica Aprendizaje colaborativo Personalización de la enseñanza	Docente responsable Adaptación del docente Comunicación estudiante-docente	Smartphone en el aula Innovación TIC Producción de recursos TIC Recursos innovadores
Yonder	Ruptura de lo tradicional Impacto significativo. Nueva cosmovisión. Metodología activa.	Efectividad pedagógica	Cambio de actitud. Competencia psicosocial	Experiencia positiva. Experiencias agradables en aula.	Enfoques de enseñanza. Planificación participativa. Innovación. Participación activa.	Clima de aprendizaje agradable Apreciación docente Tolerancia y paciencia Competencia docente	Innovación

Miguel	-	Enfoque humanizador de enseñanza-aprendizaje	Visión transformadora del estudiante Estudiantes unidos Interés del estudiante por aprender Aprendí a sacar cosas de mi cabeza Aprender a escuchar Desarrollo de la creatividad	Experiencia educativa Gustos por actividades de lectura	Clase como espacio dialógico Aprendizaje basado en la creación Aprendizaje adaptativo Estrategias didácticas Desarrollo de actividades	Respeto a la figura del docente Actitud libre del docente Actitud paciente del docente	Enfoque innovador de la enseñanza-aprendizaje
Carlos	A gusto	Buena ejecución del docente Yo elegí	Mejora de la lectura Mejora de la escritura Hábito lector	Cambio de perspectiva Nueva experiencia Perspectiva positiva	Discusión de la literatura Cierre del proyecto Lectura en la clase Preguntas Expresión Desarrollo Profundidad Dinámicas Debate Pulir Evaluación de la lectura Conocimiento previo Aprendizaje Atención a los detalles	-	-
Elionel		Nuevas experiencias Clase motivadora Clase diferente Relación pedagógica. Docente estudiante Educación democrática Buena ejecución docente	Desarrollo de habilidades ecoturísticas	Aprendizaje fuera del aula Clase creativa Clase diferente Clase dinámica Nuevas experiencias Experiencia gratificante	Aprendizaje significativo Aprendizaje desde lo cotidiano Aprendizaje interdisciplinario Aprendizaje integrador Aprendizaje Colaborativo Clase didáctica Modos de aprendizaje Nuevas concepciones del aprendizaje Aprendizaje lúdico Interacción directa de aprendizaje Clases practicas Clase divertidas		Aprendizaje integrador Clase diferente Clase dinámica Clase interdisciplinaria

Nota. Elaboración propia con toma de decisiones colectiva y participativa en círculo de reflexión de investigadores

Consideraciones finales

Tras la reflexión acerca de la similaridad alcanzada, en triangulación de datos de todos los investigadores y sus experiencias, y su relación con una nueva y emergente concepción de la perspectiva estudiantil acerca de la innovación educativa, se hace necesario dejar por fijado, textualmente, algunas voces que dan cuenta de ello, tales como:

-“uno puede opinar y así desarrollar sus propias ideas; lo mejor es que nuestras ideas sí eran escuchadas, usted nos tomaba en cuenta y siempre le pareció importante lo que nosotros teníamos para decir” (UH1AJ, E14KB, L67-69).

- “tuvimos clases en las que pudimos conversar como personas normales, no como robots” (UH2AR, EA2D, L5).

-“y los criterios de evaluación son humanos, son humanos” (UH2AR, EA2D, Ll.6-7),

-“las clases me motivan mucho creo que más que todo porque podemos jugarlos con usted y podemos sentirnos libres” (UH3ES, E2IE, L23).

-“más diversión, como, por ejemplo, usted no nos regaña, los demás profesores nos regañan y usted es más como que, o sea, más libre, y era como que muy divertido y respetuoso a la vez” (UH4MM, 8GY, L214-215).

-“tomó mucho en cuenta los gustos de cada uno de nosotros, como personas del salón” (UH6CG, 4VS, L4)

Luego de llegar a esta nueva perspectiva, se hizo necesario ir a interpretar lo que había ocurrido desde un posicionamiento de pedagogía crítica. La pedagogía crítica, proveniente de la teoría crítica, hizo su entrada en el escenario educativo para promover una teoría educativa de cambio, pero también una práctica educativa de cambio, al punto de que ambas confluyen en una nueva praxis educativa, con lo que se entiende que hay cambios con reflexividad y que el docente se hace consciente en su propia acción docente de lo que debe mejorar y cómo hacerlo (Carr, 2002). Por supuesto que esta nueva teoría implica comprender que el proceso educativo es un compromiso moral y ético de generar transformaciones para dar respuestas a los problemas prácticos.

Esto trae como consecuencia, una idea de cambio a la propia práctica que viene aparejada de una concepción donde tanto el docente como el estudiante no se consideran como tradicionalmente actúan. UNESCO (2016), precisó la necesidad de superación del paradigma tradicional, la trascendencia del conocimiento academicista y el tránsito del aprendizaje pasivo del estudiante hacia un aprendizaje en interacción y construcción entre todos y con ello definió la *innovación educativa* como un acto deliberado y planificado que se dirige hacia la solución de problemas desde la intención de que se logre mayor calidad en los aprendizajes. Por supuesto que, el docente es un docente innovador, pero lo es porque es reflexivo hacia su compromiso con su práctica en constante mejora (McKernan, 2008).

Como se observa, la búsqueda de la innovación educativa es, indefectiblemente, por la mejora que atiende problemas para dar

solución y necesita tanto de reflexividad como de cambio educativo. Pero aún más. Lo evidenciado requiere seguir reflexionando, porque al traer intencionados cambios (para producir cambios necesarios y transformaciones que sean perentorias) también hay que reconocer que deben ser para **potenciar lo pedagógico**. Según la UNESCO (2019), cuando las TIC son integrado se hacen justo bajo el concepto enseñanza potenciada con TIC.

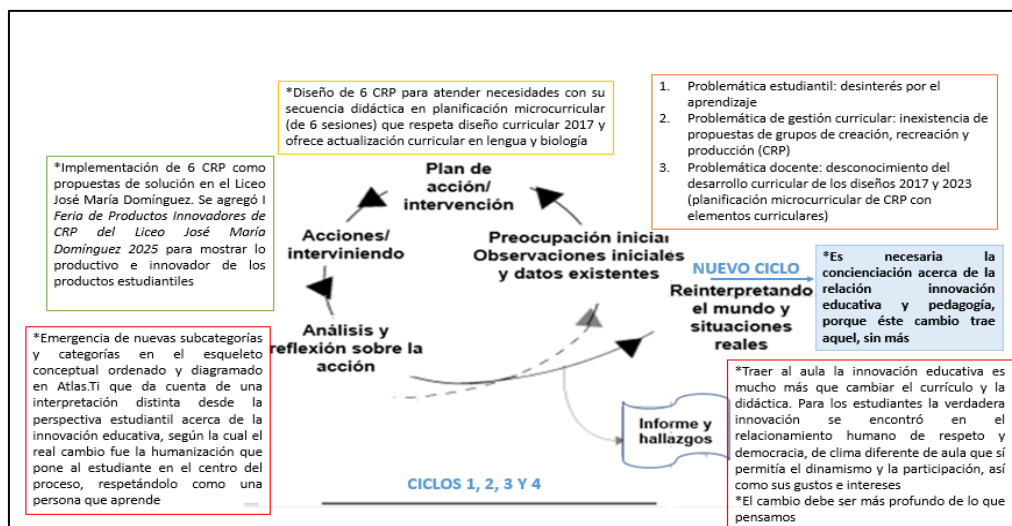
Pero no solo las TIC. El asunto estriba en cualquier cambio curricular y didáctico debe pasar *por una ruptura con lo tradicional y para una concepción pedagógica centrada en el sujeto que aprende y la búsqueda del aprendizaje activo*. Es una concepción de transformación que implica una confluencia para el mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje, por tanto hay que “evitar caer en la trampa del cambio por el cambio” (UNESCO, 2016, p.11), porque tal cambio no es un mero cambio de aula, es un cambio sobre el aprendizaje que genere una acción transformadora, propia de la pedagogía crítica que da cabida a que el docente se pregunte y cuestione lo que hace para buscar siempre la mejora educativa.

Surge aquí la figura del docente innovador en la cual es imprescindible reconocer que comporta relación estricta con la asunción de la pedagogía crítica como marco teórico para propugnar la necesidad de que ocurra la necesaria reflexión sobre la práctica educativa (Torres Santomé, 2006), debido a que la Pedagogía Crítica, como teoría pedagógica, busca que la acción docente sea centrada en el aprendizaje, como fundamento pedagógico, lo cual privilegia una práctica educativa donde el rol del docente es medular, en tanto es él

quien, tras sus decisiones (reflexivas) de mejora, pone al estudiante, como sujeto que aprende, en el centro del proceso, respetándolo como persona, primero.

Siendo esto así, el docente innovador ha asumido, pedagógicamente, su búsqueda de cambio en innovaciones educativas que se soportan en su perfil de agente curricular de práctica pedagógica renovada y consciente, desde su plena competencia en el área de conocimiento, por lo cual genera e implementa procesos y acciones innovadoras, estando en la vanguardia educativa, actuando creativamente, creando espacios donde quienes aprenden se hacen parte de su aprendizaje, porque crea un clima positivo y de trabajo colaborativo en la construcción de conocimientos, mientras fomenta el deseo de aprender de manera significativa en los estudiantes (Constenla et al, 2022; Menchén Bellón, 2019; Ríos, 2004; Tejada Fernández, 1995; Vecino y Ruiz, 2021).

Finalmente, en consecuencia, se diseñó nuevamente la figura de espiral de ciclos con los logros de cada fase de I-A, tal como se muestra a continuación.

Figura 15.*Espiral de ciclo de la investigación*

Se devela un nuevo ciclo, lo cual indica que debe seguirse investigando la relación innovación educativa-pedagogía porque al traer aquella al aula debe hacerse consciencia de que el cambio que se busca es aún más profundo, porque de lo que se trata es del encuentro humano entre un sujeto que aprende y uno que enseña, porque se les concibe humanos capaces de hacer, que desean involucrarse de manera continua y permanente en la construcción de sí mismos, más allá de los saberes intelectuales, para lograr ser hombres autónomos, libres, conscientes y responsables de sí mismos (Lemus, 1994).

En fin, el cambio no es didáctico, ni siquiera innovador-tecnológico. Es más bien una vuelta a educar como nutrir, conducir y humanizar.

Referencias

- Angrosino, M. (2007). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Morata
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Morata
- Colmenares. A. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115. <https://www.dialnet.unirioja.es>
- Cols, E. (2011). *Estilos de enseñanza*. Homo Sapiens
- Constenla, J., Vera, A., Jara-Coatt, P. (2022). Actitudes y capacidades de los docentes frente a la innovación educativa. La mirada de los estudiantes. *Pensamiento educativo*, 59(1), 00107. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-04092022000100107
- Ferrándiz, F. (2011). *Etnografías contemporáneas. Anclajes, métodos y claves para el futuro*. Anthropos
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. Popular
- Goetz, J., LeCompte, M. (1998). *Etnografía y diseño cualitativo*. Morata
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación*. (5ª Ed.). McGraw Hill
- Kemmis, S. (2002). La teoría de la práctica educativa. En Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Morata
- Kemmis, S., McTaggart, R. (1988) *Cómo planificar la Investigación-Acción*. (3ª Ed.). Laertes
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en la investigación cualitativa*. Morata

- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. GRAÓ
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas
- Martínez, M. (2005). *El paradigma emergente: Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. Trillas
- McKernan, J. (2008) *Investigación-acción y currículo*. (3ª Ed.). Morata
- Menchén Bellón, F. (2019). *Cómo capacitar excelentes docentes innovadores*. Díaz de Santos.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2016). *Serie "Herramientas de apoyo para el trabajo docente" Texto 1: Innovación Educativa*. UNESCO
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2019). *Estándares docentes en competencias TIC*. <https://unesdoc.unesco.org/>
- Pérez Serrano, G (2004). *Modelos de investigación cualitativa*. (4ª Ed.). Narcea
- Ríos, D. (2004). Rasgos de personalidad de profesores innovadores: autonomía, persistencia y orden. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXIV, (2), 95-112. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27034205.pdf>
- Ruiz Olabuénaga, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. (5ª. Ed.) Universidad de Deusto
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Mc Graw Hill
- Strauss, A., Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Taylor, S., Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos*. Paidós

- Tejada Fernández, J. (1995). El papel del profesor en la innovación educativa. Algunas implicaciones sobre la práctica innovadora. *Educar*, (19), 19-32. <https://www.raco.cat> › Educar
- Torres Santomé, J. (2006). *Globalización e interdisciplinariedad*. Morata
- Vecino, S., Ruiz, M. (2021). Características del perfil de la y del docente innovador. Revisión bibliográfica. *Fórum de Recerca*, (26), 82-89.



CAPITULO IV


LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN ENTORNOS VIRTUALES: VOCES DE ESTUDIANTES LATINOAMERICANOS

Autor:

Elba Avila

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2794-2658>

UPEL-IPB Venezuela



Resumen

La investigación educativa en entornos virtuales se ha convertido en un eje fundamental para la formación docente en América Latina y el Caribe. Este capítulo presenta los hallazgos de un estudio cualitativo realizado con estudiantes de postgrado en educación virtual de diversas universidades latinoamericanas, cuyo propósito fue comprender cómo valoran su formación investigativa y qué significados atribuyen a este proceso. El contexto universitario regional se encuentra marcado por la globalización, la expansión de las tecnologías digitales y la necesidad de responder a los desafíos sociales y culturales contemporáneos. La virtualidad, inicialmente concebida como una alternativa coyuntural, se consolidó como modalidad permanente, ofreciendo oportunidades para democratizar el acceso al conocimiento y construir comunidades académicas transnacionales. Las voces estudiantiles revelan percepciones diversas: algunos consideran la investigación como un camino de evolución del saber docente, mientras otros la valoran como práctica cotidiana que fortalece la identidad profesional. También emergen dificultades vinculadas a la formación investigativa previa, caracterizada por metodologías rígidas y escasa vinculación con la práctica. Sin embargo, la mediación pedagógica en entornos virtuales y el desarrollo de competencias digitales han permitido superar temores iniciales y consolidar aprendizajes significativos. Entre los retos identificados destacan la brecha digital, la distancia entre teoría y práctica y la rigidez curricular. No obstante, las oportunidades que ofrece la virtualidad como la autonomía estudiantil, la innovación pedagógica y la colaboración internacional se perfilan como motores de transformación. Se concluye que la investigación educativa, más que un requisito académico, constituye un camino para la innovación y la construcción de una cultura crítica y comprometida con la realidad social de la región.

Palabras Claves: Investigación educativa; Educación virtual; Formación docente; Competencias digitales; Cultura investigativa; Universidades latinoamericanas

Introducción

La educación superior en América Latina y el Caribe atraviesa un proceso de transformación marcado por la globalización, el avance de las tecnologías digitales y la creciente necesidad de formar profesionales capaces de investigar y generar conocimiento pertinente. En este contexto, la virtualidad se ha consolidado como una modalidad estratégica que, más allá de ser una respuesta coyuntural a la pandemia, se ha convertido en un espacio permanente para la enseñanza y el aprendizaje.

La investigación educativa, tradicionalmente concebida como un ejercicio académico especializado, hoy se reconoce como un eje transversal de la formación docente. Su práctica no solo fortalece la capacidad crítica y reflexiva de los educadores, sino que también les permite convertirse en agentes de cambio frente a los desafíos sociales y culturales de la región. En este sentido, las universidades latinoamericanas y caribeñas enfrentan el reto de consolidar una cultura investigativa que se adapte a los entornos virtuales, sin perder de vista la pertinencia y el compromiso social que caracteriza a la educación superior.

Este capítulo comparte las experiencias y percepciones de estudiantes de postgrado en educación virtual de distintas universidades latinoamericanas, quienes, desde sus voces, revelan cómo valoran el proceso investigativo en su formación. A través de entrevistas y testimonios focalizados, se exploran las creencias, motivaciones y significados que emergen de su práctica investigativa, mostrando tanto las oportunidades que ofrece la virtualidad como las

tensiones que aún persisten en los programas de formación.

La intención es ofrecer una mirada situada sobre el hacer investigativo en la educación virtual universitaria, resaltando su papel como herramienta para comprender los escenarios educativos, producir nuevos conocimientos y generar modelos didácticos acordes con las formas emergentes de enseñar y aprender. De esta manera, se busca aportar a la discusión colectiva sobre las experiencias universitarias en América Latina y el Caribe, subrayando que la investigación, más que un requisito académico, constituye un camino para la innovación y la transformación educativa en la región.

El contexto universitario latinoamericano y caribeño en tiempos de virtualidad

La educación superior en América Latina y el Caribe ha experimentado profundas transformaciones en las últimas décadas, impulsadas por la globalización, la expansión de las tecnologías digitales y la necesidad de responder a los desafíos sociales y culturales de la región. La virtualidad, inicialmente concebida como un complemento a la presencialidad, se consolidó como modalidad estratégica tras la pandemia de la COVID-19, convirtiéndose en un espacio permanente para la enseñanza y el aprendizaje (Castro Camelo et al., 2023).

En este escenario, la UNESCO ha subrayado que la transformación digital de las universidades constituye un eje fundamental para garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, en consonancia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 (UNESCO-IESALC, 2024). El informe más

reciente del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe destaca que las instituciones deben fortalecer sus capacidades digitales, promover la innovación pedagógica y garantizar la equidad en el acceso a los recursos tecnológicos (Sabzalieva et al., 2024).

Las reformas curriculares en distintos países de la región han buscado integrar competencias transversales como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la adaptabilidad, además de enfoques inclusivos y el uso intensivo de tecnologías digitales. Chile, por ejemplo, ha impulsado la flexibilidad interdisciplinaria; Perú ha fortalecido la vinculación con el mercado laboral; y México ha incorporado la sostenibilidad y la inclusión educativa como ejes centrales de sus programas (Riveros, 2025). Sin embargo, persisten desafíos relacionados con la desigualdad en el acceso a recursos, la brecha digital y la capacitación docente, lo que evidencia la necesidad de políticas regionales más articuladas.

La virtualidad también ha generado nuevas oportunidades para la investigación educativa. Estudios recientes muestran que los entornos virtuales favorecen la flexibilidad metodológica, la autonomía del estudiante y el desarrollo de competencias digitales, consolidándose como herramientas clave para la transformación educativa (Galecio Mora et al., 2025). No obstante, se reconoce que la transición hacia la educación en línea exige ajustes estructurales en los currículos y una redefinición del rol docente como mediador del aprendizaje (Quilca Guagalango et al., 2024).

En síntesis, el contexto universitario latinoamericano y caribeño

se encuentra en un proceso de redefinición, donde la virtualidad no solo representa un cambio tecnológico, sino también una oportunidad para repensar la formación investigativa y fortalecer la cultura académica de la región.

Voces estudiantiles: percepciones sobre el hacer investigativo

La investigación educativa en entornos virtuales no solo se define por los marcos teóricos y metodológicos, sino también por las experiencias vividas de quienes participan en ella. En este sentido, las voces de los estudiantes de postgrado constituyen un insumo esencial para comprender cómo se valora y se practica el quehacer investigativo en la modalidad virtual.

Los testimonios recogidos en tu estudio reflejan una diversidad de percepciones. Algunos estudiantes conciben la investigación como un proceso de indagación riguroso que les permite abordar problemáticas educativas desde una perspectiva crítica y transformadora. Otros la interpretan como una actividad innovadora, orientada a la generación de cambios y beneficios sociales, vinculando directamente el ejercicio investigativo con la mejora de la práctica docente (Valle Rojas, 2022).

Sin embargo, también emergen relatos que evidencian las dificultades en la formación investigativa previa. Varios estudiantes señalaron que durante el pregrado la enseñanza de la investigación se caracterizó por metodologías rígidas y escasas oportunidades de decisión, lo que generó una percepción de distancia entre la teoría y la práctica (Pérez-Van-Leenden, 2019). Estas experiencias ponen de relieve la necesidad de replantear los programas de formación,

especialmente en la modalidad virtual, para garantizar que los futuros docentes desarrollen competencias investigativas sólidas y aplicables.

La virtualidad, por su parte, ha sido valorada como un espacio que ofrece flexibilidad y autonomía. Estudiantes de República Dominicana, Ecuador, Colombia y Perú destacaron que las plataformas digitales y las estrategias pedagógicas implementadas por sus docentes les permitieron comprender mejor los principios de la investigación y superar temores iniciales frente al uso de herramientas tecnológicas (Mamani-Quispe, 2023). Estos testimonios confirman que la mediación pedagógica en entornos virtuales puede transformar debilidades en fortalezas, generando confianza en el proceso investigativo.

En conjunto, las voces estudiantiles revelan que la investigación en la educación virtual universitaria es percibida como un camino de crecimiento personal y profesional, que fortalece la identidad docente y contribuye a la construcción de una cultura académica más crítica y participativa en América Latina y el Caribe.

La investigación como eje de la formación docente

La investigación educativa se ha consolidado como un componente esencial en la formación de los docentes universitarios en América Latina y el Caribe. Más allá de ser un requisito académico, constituye un proceso que fortalece la identidad profesional, fomenta la reflexión crítica y permite la generación de conocimientos pertinentes para los contextos sociales y culturales de la región.

En tu estudio emergieron dos categorías clave que sintetizan la

valoración de los estudiantes de postgrado sobre el quehacer investigativo:

1. **La investigación como vía para la evolución del saber docente.** Los estudiantes reconocen que investigar les permite ampliar su comprensión de la práctica educativa, cuestionar sus propios métodos y generar nuevas formas de enseñanza. Este proceso se convierte en un camino de crecimiento profesional que trasciende la acumulación de contenidos y se orienta hacia la construcción de un pensamiento crítico y transformador (Andino Sosa, 2020).
2. **La investigación como parte del ejercicio cotidiano del educador.** La práctica investigativa es percibida como una actividad inseparable de la docencia. Los estudiantes destacan que investigar no solo enriquece la enseñanza, sino que también fortalece la capacidad de responder a los desafíos del aula y de la sociedad. En este sentido, la investigación se convierte en un hábito que acompaña la labor docente y que contribuye a la mejora continua de la calidad educativa (Pérez-Van-Leenden, 2019).

Estas categorías reflejan una visión integral de la investigación como herramienta formativa y transformadora. En la virtualidad, además, se potencia la posibilidad de acceder a recursos digitales, colaborar con pares de distintos países y construir comunidades académicas transnacionales. De este modo, la investigación se convierte en un puente entre la teoría y la práctica, entre la universidad y la sociedad, y entre lo local y lo global (UNESCO, 2023).

La formación investigativa, entonces, no puede limitarse a un curso o seminario aislado, sino que debe integrarse de manera transversal en los programas de postgrado. Esto implica diseñar currículos que promuevan la investigación como práctica constante, que estimulen la autonomía del estudiante y que fortalezcan la capacidad de aplicar los hallazgos en la realidad educativa.

Competencias digitales y mediación pedagógica en la investigación virtual

La transición hacia la educación virtual ha transformado de manera significativa la enseñanza de la investigación en los programas de postgrado. En este nuevo escenario, el rol del docente se redefine: ya no es únicamente transmisor de conocimientos, sino mediador del aprendizaje, facilitador de procesos y acompañante en la construcción de competencias investigativas.

Los estudiantes entrevistados en tu estudio resaltaron que la mediación pedagógica en entornos virtuales fue clave para superar temores iniciales frente al uso de tecnologías. La orientación docente, combinada con el acceso a plataformas digitales, permitió que desarrollaran habilidades investigativas más sólidas y que comprendieran mejor los fundamentos metodológicos de la investigación (Mamani-Quispe, 2023).

En este sentido, las competencias digitales se convierten en un eje transversal de la formación investigativa. Estas incluyen:

- **Manejo de plataformas virtuales** para la gestión del aprendizaje y la comunicación académica.
- **Uso de herramientas digitales** para la búsqueda,

sistematización y análisis de información.

- **Capacidad de colaboración en línea**, que favorece el trabajo en equipo y la construcción colectiva del conocimiento.
- **Pensamiento crítico y reflexivo**, potenciado por el acceso a múltiples fuentes y perspectivas en entornos digitales.

La UNESCO (2022) ha enfatizado que la formación docente en América Latina debe integrar competencias investigativas y digitales como parte de un mismo proceso, con el fin de garantizar una educación de calidad y fomentar la innovación pedagógica. De igual manera, estudios recientes señalan que la virtualidad favorece la autonomía del estudiante y promueve estrategias didácticas que estimulan el aprendizaje autodidacta y el pensamiento crítico (Vargas-Campos et al., 2024).

La mediación pedagógica, por tanto, no se limita a guiar el uso de herramientas tecnológicas, sino que implica diseñar rutas de aprendizaje que permitan al estudiante asumir un rol activo en su formación investigativa. En este marco, el docente-investigador se convierte en un facilitador que acompaña la construcción de competencias digitales y metodológicas, asegurando que la investigación se mantenga como un proceso riguroso, pertinente y transformador.

Retos y oportunidades para la cultura investigativa en América Latina y el Caribe

La consolidación de una cultura investigativa en las universidades latinoamericanas y caribeñas enfrenta múltiples retos, pero también abre oportunidades significativas para el fortalecimiento

de la educación superior.

Uno de los principales desafíos es la brecha entre teoría y práctica en la formación investigativa. Muchos estudiantes señalan que, en sus programas de pregrado, la investigación se enseñó de manera rígida y poco vinculada con la realidad educativa, lo que genera dificultades al momento de aplicar metodologías en contextos concretos (Pérez-Van-Leenden, 2019). Esta situación se agrava en entornos virtuales, donde la falta de interacción presencial puede limitar la retroalimentación y el acompañamiento docente.

Otro reto importante es la desigualdad en el acceso a recursos tecnológicos. La virtualidad ha demostrado ser una herramienta poderosa para democratizar el conocimiento, pero también ha evidenciado las brechas digitales que persisten en la región. Estudiantes de zonas rurales o con limitaciones económicas enfrentan dificultades para acceder a plataformas y herramientas digitales, lo que repercute directamente en su formación investigativa (UNESCO-IESALC, 2024).

A pesar de estas limitaciones, la virtualidad ofrece oportunidades valiosas. Una de ellas es la posibilidad de construir comunidades académicas transnacionales, donde estudiantes y docentes de distintos países comparten experiencias, metodologías y hallazgos. Este intercambio favorece la construcción de una cultura investigativa más diversa y enriquecida, capaz de responder a los retos globales desde perspectivas locales (Sabzalieva et al., 2024).

Asimismo, la investigación en entornos virtuales potencia la autonomía del estudiante y fomenta el desarrollo de competencias digitales, lo que fortalece su capacidad de aprender de manera

autodidacta y de aplicar el conocimiento en escenarios reales (Vargas-Campos et al., 2024). Estas competencias son esenciales para enfrentar los desafíos de la sociedad del conocimiento y para consolidar la investigación como práctica cotidiana en la educación superior.

En síntesis, la cultura investigativa en América Latina y el Caribe se encuentra en un proceso de transición. Los retos vinculados a la brecha digital, la rigidez curricular y la distancia entre teoría y práctica deben ser atendidos con políticas educativas inclusivas y flexibles. Al mismo tiempo, las oportunidades que ofrece la virtualidad como la colaboración internacional, la autonomía estudiantil y el acceso a recursos digitales pueden convertirse en motores de transformación para una educación superior más crítica, innovadora y comprometida con la realidad social de la región.

Epílogos y proyección

La investigación educativa en entornos virtuales se revela como un pilar indispensable para la formación docente en América Latina y el Caribe. Las voces de los estudiantes de postgrado muestran que investigar no es únicamente un requisito académico, sino una práctica que fortalece la identidad profesional amplía la comprensión de la realidad educativa y fomenta la innovación pedagógica.

Este estudio confirma que la virtualidad, lejos de ser una limitación, constituye una oportunidad para democratizar el acceso al conocimiento, favorecer la autonomía del estudiante y construir comunidades académicas transnacionales. Sin embargo, también pone de relieve los retos que persisten: la brecha digital, la rigidez curricular y la distancia entre teoría y práctica.

La proyección hacia el futuro exige que las universidades de la región asuman un compromiso renovado con la cultura investigativa. Esto implica reconocer la investigación como un eje transversal de la formación docente y como una herramienta transformadora para la sociedad.

Recomendaciones para las universidades latinoamericanas y caribeñas

- **Fortalecer la cultura investigativa:** integrar la investigación como práctica constante en los programas de pregrado y postgrado, más allá de cursos aislados.
- **Reducir la brecha digital:** garantizar acceso equitativo a plataformas y recursos tecnológicos, especialmente en zonas rurales y comunidades vulnerables.
- **Promover la innovación pedagógica:** diseñar currículos flexibles que incorporen metodologías activas, interdisciplinarias y adaptadas a la virtualidad.
- **Formar competencias digitales e investigativas:** capacitar a docentes y estudiantes en el uso de herramientas digitales para la búsqueda, análisis y sistematización de información.
- **Fomentar la colaboración internacional:** impulsar redes académicas regionales que permitan compartir experiencias, metodologías y hallazgos, fortaleciendo la identidad investigativa latinoamericana y caribeña.
- **Acompañar con mediación pedagógica:** consolidar el rol del docente como facilitador y mediador en entornos virtuales,

asegurando que la investigación se mantenga rigurosa y pertinente.

A modo de cierre

La investigación educativa en la virtualidad es más que un ejercicio académico: es un camino de transformación que conecta la reflexión con la acción, la teoría con la práctica y lo local con lo global. En América Latina y el Caribe, donde la diversidad cultural y social constituye una riqueza invaluable, la investigación se convierte en un puente hacia la equidad, la innovación y el desarrollo sostenible.

Las universidades tienen hoy la oportunidad de liderar este proceso, formando docentes-investigadores capaces de enfrentar los desafíos del siglo XXI y de construir, desde la virtualidad, una educación superior más crítica, inclusiva y comprometida con la realidad de nuestros pueblos.

Referencias

- Andino Sosa, J. (2020). La investigación educativa como herramienta para la innovación docente. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 11(31), 45–62.
- Castro Camelo, A., Cipagauta Moyano, M. E., & equipo de investigación. (2023). *Panorama de la educación virtual en Latinoamérica antes y después de la pandemia del COVID-19*. Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Galecio Mora, D. E., Carazas Durand, C. R., & Flores Cueva, M. Y. (2025). Entornos virtuales para el aprendizaje: una revisión sistemática. *Revista de Educación Virtual*, 6(1), 1–21.
- Mamani-Quispe, J. (2023). Educación virtual en América Latina: desafíos y oportunidades post-pandemia. *Revista Latinoamericana de Educación Superior*, 51(2), 45–62.

- Pérez-Van-Leenden, M. (2019). La formación investigativa en el pregrado: tensiones entre teoría y práctica. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 89–104.
- Quilca Guagalango, B. E., López Muenala, J. D., Guamán Tenezaca, M. L., Casagallo Lugmaña, E. M., & Briones Caicedo, W. E. (2024). Evaluación educativa en entornos virtuales de aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 1–20. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.9832 (doi.org in Bing)
- Riveros, G. M. (2025). Tendencias y reformas curriculares en la educación superior latinoamericana con aportes críticos y análisis de investigaciones recientes (2018–2023). *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(1), 1859–1879. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i1.3458> (doi.org in Bing)
- Sabzalieva, E., Chacón, E., Estrela Pereira, A., Valentini, A., Gamarra Caballero, L., & Abdrasheva, D. (2024). *Transformar el panorama digital de la educación superior en América Latina y el Caribe*. UNESCO-IESALC/UNESCO-ICHEI.
- UNESCO. (2022). *La educación superior en América Latina y el Caribe: desafíos y oportunidades en la era digital*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2023). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. París: UNESCO.
- UNESCO-IESALC. (2024). *Transformar el panorama digital de la educación superior en América Latina y el Caribe*. París: UNESCO.
- Valle Rojas, C., González, M., & Herrera, P. (2022). La investigación educativa como práctica transformadora en la formación docente. *Educación y Sociedad*, 43(3), 215–230.
- Vargas-Campos, J., López, M., & Herrera, P. (2024). Estrategias didácticas en la educación a distancia: autonomía y pensamiento crítico. *Revista de Innovación Educativa*, 12(1), 33–49.

SECCIÓN II — Formación del Docente e Investigador Universitario

El objetivo de esta sección es profundizar en los itinerarios formativos que configuran al docente y al investigador universitario, reconociendo la complejidad de su práctica profesional. Se examinan los procesos de construcción de la identidad docente, el desarrollo de competencias investigativas, la profesionalización académica y los retos que enfrenta el profesorado para sostener una práctica crítica, reflexiva y transformadora. De igual modo, se abordan los modelos y estrategias formativas que fortalecen la investigación educativa y la producción de conocimiento, entendiendo que el docente universitario es un agente clave en la generación de innovación, pensamiento crítico y cambio institucional. Esta sección invita al lector a comprender la formación docente como un proceso continuo, contextualizado y profundamente humano.



CAPITULO V

RETOS EMERGENTES EN LA FORMACIÓN DEL FUTURO DOCENTE INVESTIGADOR PARA LA INFANCIA: UNA EXPERIENCIA UNIVERSITARIA DESDE LA COMPLEJIDAD

Autor
Cruz Mayz Diaz
Universidad de Carabobo
Venezuela



RESUMEN

El presente capítulo analiza una experiencia formativa universitaria orientada a la formación del futuro docente investigador para la infancia en el contexto de la educación superior venezolana. Partiendo de la premisa de que la formación investigativa es un nudo crítico en la educación latinoamericana y caribeña, el texto propone trascender la mera transmisión de contenidos para gestar profesionales capaces de intervenir éticamente en realidades educativas complejas. La experiencia se fundamenta en el paradigma de la complejidad, rechazando lógicas lineales y fragmentadas para concebir la investigación como un eje articulador y multidimensional de la formación profesional. A través de una lógica narrativa-analítica, se describe la integración de asignaturas de investigación y práctica profesional en los tramos finales de la carrera, promoviendo un proceso de indagación situado y reflexivo en contextos escolares reales. El análisis identifica diversos retos emergentes: Epistemológicos: El tránsito de enfoques positivistas hacia perspectivas interpretativas y críticas que reconocen la implicación del investigador. Pedagógicos y Curriculares: La necesidad de diseñar propuestas flexibles que articulen docencia, investigación y extensión. Éticos y Humanos: El compromiso con la justicia educativa y el respeto por los actores escolares. Institucionales: La capacidad de generar innovación pedagógica y resistencia creativa frente a condiciones de adversidad socioeconómica. Finalmente, el capítulo destaca que la formación investigativa adquiere sentido cuando se integra orgánicamente al currículo y se sustenta en la construcción colectiva del conocimiento. Se concluye que fortalecer el vínculo universidad-escuela es una estrategia fundamental para promover una formación docente comprometida con la transformación social y la humanización de la educación en la región.

Palabras clave: Formación docente; Docente investigador; Educación infantil; Complejidad; Práctica reflexiva; Universidad latinoamericana.

Introducción

La formación del docente investigador constituye hoy uno de los nudos críticos más relevantes de la educación universitaria latinoamericana y caribeña (Freire, 2005; Tünnermann Bernheim, 2011; De Sousa Santos, 2018). En un contexto marcado por profundas desigualdades sociales, transformaciones culturales aceleradas, tensiones políticas persistentes y sistemas educativos sometidos a constantes procesos de reforma, la universidad se ve interpelada a repensar su papel formativo más allá de la transmisión de contenidos. En este escenario, la formación inicial docente adquiere un carácter estratégico, en tanto se configura como el espacio privilegiado para gestar profesionales capaces de comprender la complejidad de la realidad educativa y de intervenir en ella con sentido ético, crítico y transformador.

Desde esta perspectiva, la investigación deja de concebirse como un componente accesorio del currículo universitario para constituirse en un eje articulador de la formación profesional. Formar docentes investigadores implica reconocer al estudiante como sujeto epistémico activo, capaz de problematizar su práctica, dialogar con el conocimiento instituido y generar saberes situados que respondan a las necesidades de los contextos educativos concretos. Esta exigencia resulta particularmente significativa en el ámbito de la educación infantil, donde las decisiones pedagógicas impactan de manera directa en la configuración temprana de subjetividades, vínculos y trayectorias educativas.

El presente capítulo tiene como propósito compartir y analizar una experiencia formativa universitaria desarrollada en el contexto de la educación superior venezolana, orientada a la formación del futuro docente investigador para la infancia. Dicha experiencia, sistematizada originalmente en una investigación doctoral, se reelabora aquí desde una lógica narrativa–analítica, privilegiando los aprendizajes, tensiones y retos emergentes derivados de la articulación entre investigación y práctica profesional. En coherencia con el enfoque del libro colectivo, el texto se inscribe en una perspectiva de construcción colectiva del conocimiento, aportando una mirada situada que dialoga con los desafíos comunes que atraviesan las universidades latinoamericanas y caribeñas.

Marco de comprensión de la experiencia formativa

La formación del docente investigador en el contexto universitario latinoamericano

La formación del docente investigador en América Latina y el Caribe se desarrolla en escenarios atravesados por contradicciones estructurales. Por una parte, se demanda a las universidades la producción de conocimiento pertinente, la vinculación con las comunidades y la contribución al desarrollo social; por otra, persisten modelos curriculares fragmentados, enfoques pedagógicos reproductivos y una escasa integración entre docencia, investigación y extensión. Estas tensiones impactan de manera directa en los procesos de formación docente, limitando en muchos casos la posibilidad de

construir una identidad profesional investigativa desde los primeros tramos de la carrera.

Diversos organismos internacionales han señalado la necesidad de fortalecer la formación investigativa del profesorado como condición para mejorar la calidad educativa y promover la transformación social (UNESCO, 2015; OECD, 2019). No obstante, en la práctica universitaria cotidiana, la investigación suele presentarse como un requisito académico desvinculado de la experiencia pedagógica real, lo que dificulta su apropiación significativa por parte de los estudiantes. Frente a este panorama, se hace necesario repensar las estrategias formativas desde enfoques que reconozcan la complejidad de los procesos educativos y la centralidad del sujeto que aprende.

Perspectiva de la complejidad y formación docente

Asumir la complejidad como horizonte epistemológico y pedagógico implica reconocer que los fenómenos educativos no pueden comprenderse desde lógicas lineales, reduccionistas o fragmentadas (Morin, 2001, 2011). La formación del docente investigador se configura, así, como un proceso dinámico, recursivo y multidimensional, en el que interactúan factores personales, institucionales, sociales y culturales. Desde esta mirada, el conocimiento se construye en la interacción entre teoría y práctica, entre lo individual y lo colectivo, entre la certeza y la incertidumbre.

La perspectiva de la complejidad invita a cuestionar las dicotomías tradicionales que han marcado la formación universitaria teoría/práctica, investigación/docencia, sujeto/objeto para dar paso a

enfoques integradores que favorezcan el pensamiento crítico, la reflexión situada y la toma de decisiones contextualizadas. En el ámbito de la educación infantil, esta aproximación resulta especialmente pertinente, dado el carácter relacional, ético y afectivo del quehacer pedagógico.

Universidad, escuela y contexto socioeducativo

La experiencia que se presenta en este capítulo se sustenta en una concepción de la universidad como espacio de diálogo permanente con los contextos escolares y comunitarios. La formación del futuro docente investigador se concibe como un proceso que trasciende los límites del aula universitaria y se nutre del contacto directo con las realidades educativas concretas. En este sentido, la escuela se configura no solo como escenario de práctica profesional, sino como espacio legítimo de producción de conocimiento pedagógico.

Esta vinculación universidad–escuela permite problematizar las prácticas educativas desde una mirada crítica y reflexiva, al tiempo que favorece la construcción de saberes contextualizados y socialmente relevantes. La articulación entre investigación y práctica profesional emerge, así, como un eje estructurante de la experiencia formativa.

La experiencia formativa: relato y sentido pedagógico

La comprensión de la experiencia formativa universitaria que aquí se analiza se sustenta en la noción de práctica reflexiva, entendida como un proceso mediante el cual los futuros docentes construyen conocimiento a partir de la reflexión sistemática sobre su propia acción pedagógica (Schön, 1992; Perrenoud, 2007). Desde esta perspectiva, la

formación inicial docente no puede reducirse a la adquisición de técnicas o métodos, sino que implica el desarrollo de capacidades críticas, interpretativas y éticas que permitan al sujeto actuar con pertinencia en contextos educativos complejos.

La experiencia que da origen a este capítulo se desarrolló a lo largo de varios años en el marco de la formación inicial de docentes de educación infantil en una universidad pública venezolana. Este proceso formativo se inscribe en un contexto institucional caracterizado por transformaciones curriculares, demandas crecientes de calidad académica y condiciones socioeconómicas complejas que atraviesan a las universidades latinoamericanas. Dicho escenario configuró un terreno fértil para problematizar los sentidos de la formación docente y para ensayar propuestas pedagógicas orientadas a fortalecer la identidad investigativa del futuro profesional (Tünnermann Bernheim, 2011; Giroux, 2013). Se estructuró a partir de la integración de asignaturas vinculadas a la investigación educativa y a la práctica profesional, correspondientes a los tramos finales de la carrera. Esta articulación permitió acompañar a los estudiantes en un proceso progresivo de inserción en contextos escolares reales, desde una lógica investigativa y reflexiva.

Desde el inicio, la experiencia se orientó a romper con la visión instrumental de la investigación, promoviendo su comprensión como proceso de indagación situado, éticamente comprometido y pedagógicamente significativo. Los estudiantes fueron invitados a reconocerse como sujetos investigadores, capaces de observar, escuchar, interpretar y dialogar con los actores escolares para

comprender las dinámicas socioeducativas y proponer acciones transformadoras.

Uno de los rasgos distintivos de la experiencia fue la centralidad otorgada al trabajo colectivo, en consonancia con enfoques socioconstructivistas que reconocen el aprendizaje como un proceso social, mediado por el diálogo, la interacción y la construcción compartida de significados (Vygotsky, 1979; Wenger, 2001). La investigación se concibió como un proceso intersubjetivo, en el que estudiantes y docentes universitarios construyeron espacios de reflexión compartida, discusión crítica y toma de decisiones conjunta.. La investigación se concibió como un proceso intersubjetivo, en el que estudiantes y docentes universitarios construyeron espacios de reflexión compartida, discusión crítica y toma de decisiones conjunta. Este enfoque favoreció el desarrollo de habilidades comunicativas, éticas y colaborativas, fundamentales para el ejercicio profesional docente.

La práctica profesional, por su parte, se configuró como un espacio de aprendizaje experiencial, coherente con los planteamientos de la educación experiencial y del aprendizaje situado, que destacan el valor formativo de la experiencia vivida y de su posterior reflexión crítica (Kolb, 1984; Lave & Wenger, 1991)., en el que la observación sistemática, el registro reflexivo y el análisis crítico de la acción pedagógica permitieron resignificar las experiencias vividas en el aula escolar. La articulación con la investigación posibilitó que estas vivencias se transformaran en insumos para la construcción de

conocimiento pedagógico, superando la lógica de la mera aplicación de teorías preexistentes.

A lo largo del proceso, emergieron tensiones y resistencias asociadas tanto a las expectativas institucionales como a las concepciones previas de los estudiantes respecto a la investigación y la práctica docente. Entre ellas, se evidenció la dificultad inicial para asumir la incertidumbre propia del proceso investigativo, así como la tendencia a buscar respuestas prescriptivas frente a problemáticas educativas complejas. No obstante, mediante el acompañamiento reflexivo y el trabajo colectivo, estas tensiones se transformaron progresivamente en oportunidades de aprendizaje profundo, favoreciendo el desarrollo de una mirada crítica y situada sobre la práctica pedagógica (Schön, 1992; Perrenoud, 2007). Sin embargo, estas dificultades se constituyeron en oportunidades de aprendizaje, en la medida en que propiciaron espacios de diálogo, autocritica y reflexión ética sobre el sentido de la formación profesional.

Retos y aprendizajes emergentes

Retos epistemológicos

Desde el punto de vista epistemológico, los retos identificados se vinculan con la necesidad de transitar desde enfoques positivistas y tecnocráticos hacia perspectivas interpretativas, críticas y complejas de la investigación educativa. Este desplazamiento supuso cuestionar la noción de objetividad entendida como neutralidad, así como reconocer la implicación del investigador en el proceso de producción de conocimiento. En el caso de los estudiantes, este tránsito implicó un

proceso gradual de desaprendizaje de concepciones tradicionales para dar paso a formas de conocimiento más reflexivas, dialógicas y contextualizadas (Habermas, 1987; De Sousa Santos, 2010).

Asimismo, la experiencia puso de relieve la importancia de comprender la investigación educativa como práctica ética y política, en tanto se orienta a la comprensión y transformación de realidades sociales concretas. Esta comprensión resultó especialmente significativa en el ámbito de la educación infantil, donde las decisiones pedagógicas están estrechamente vinculadas al cuidado, la responsabilidad y el reconocimiento del otro.

Retos pedagógicos y curriculares

En el plano pedagógico y curricular, la experiencia evidenció la importancia de diseñar propuestas formativas integradas, coherentes y flexibles, capaces de articular docencia, investigación y práctica profesional. Autores como Stenhouse (1998) y Eisner (2004) destacan que el currículo debe concebirse como una propuesta abierta a la indagación, la reinterpretación y la mejora continua.

La articulación entre investigación y práctica profesional demandó ajustes curriculares y pedagógicos orientados a favorecer procesos formativos integrales. Esto implicó repensar los tiempos, las estrategias didácticas y los criterios de evaluación, así como fortalecer el acompañamiento docente a los estudiantes en sus procesos de indagación.

Retos éticos y humanos

La dimensión ética de la formación del docente investigador emergió como un eje transversal de la experiencia, en tanto la investigación educativa implica siempre una relación con otros sujetos y contextos. Desde esta perspectiva, la ética se vincula con el reconocimiento del otro, la responsabilidad social del conocimiento y el compromiso con la justicia educativa (Levinas, 2002; Zeichner, 2010).

La experiencia puso de relieve la dimensión ética de la formación del docente investigador, particularmente en lo que respecta al respeto por los actores escolares, la responsabilidad social de la investigación y el cuidado de los vínculos humanos que se construyen en el proceso formativo. Estos aspectos resultaron centrales para la configuración de una identidad profesional comprometida con la transformación educativa.

Retos institucionales

Los retos institucionales identificados se inscriben en las tensiones propias de las universidades latinoamericanas, marcadas por limitaciones estructurales, condiciones de precariedad y procesos de transformación permanente. No obstante, diversos estudios señalan que estas mismas condiciones pueden convertirse en espacios de innovación pedagógica y resistencia creativa cuando existen proyectos colectivos comprometidos con el cambio educativo (Tünnermann Bernheim, 2011; Giroux, 2013).

Finalmente, se evidenciaron retos asociados a las condiciones institucionales en las que se desarrolla la formación universitaria, especialmente en contextos de adversidad socioeconómica. No

obstante, la experiencia mostró que, aun en escenarios complejos, es posible generar prácticas formativas innovadoras basadas en la cooperación, la creatividad y el compromiso colectivo.

Aportes a la formación universitaria latinoamericana

La experiencia analizada ofrece aportes relevantes para la reflexión sobre la formación docente en el contexto universitario latinoamericano y caribeño, particularmente en lo que respecta a la articulación entre investigación, práctica profesional y compromiso social. En primer lugar, evidencia que la formación investigativa adquiere mayor sentido cuando se integra de manera orgánica al currículo y se vincula con problemáticas educativas reales, superando enfoques fragmentados y descontextualizados.

En segundo lugar, la experiencia pone en valor la construcción colectiva del conocimiento como estrategia formativa, destacando el papel del diálogo, la reflexión compartida y el acompañamiento pedagógico en el desarrollo de competencias investigativas. Estos elementos resultan especialmente pertinentes en contextos de alta complejidad, donde la cooperación y la solidaridad se constituyen en recursos pedagógicos fundamentales (Freire, 2005; Wenger, 2001).

Finalmente, el capítulo aporta a la discusión regional sobre el rol de la universidad como espacio de formación ética y política, comprometida con la transformación social. En este sentido, la experiencia presentada dialoga con los desafíos comunes que enfrentan las universidades latinoamericanas y caribeñas, ofreciendo pistas para

el diseño de propuestas formativas contextualizadas, críticas y humanizantes.

La experiencia analizada ofrece aportes relevantes para la reflexión sobre la formación docente en el contexto universitario latinoamericano y caribeño. En primer lugar, evidencia la pertinencia de integrar investigación y práctica profesional como eje formativo, favoreciendo la construcción de saberes pedagógicos situados y socialmente relevantes. En segundo lugar, destaca la importancia de asumir enfoques epistemológicos complejos que reconozcan la multidimensionalidad de los procesos educativos y la centralidad del sujeto.

Asimismo, la experiencia resalta el valor de la construcción colectiva del conocimiento y del fortalecimiento de los vínculos universidad–escuela como estrategia para promover una formación docente comprometida con la transformación social. Estos aportes resultan transferibles a otros contextos universitarios de la región, en la medida en que se adapten a las particularidades institucionales y socioculturales de cada escenario.

Consideraciones finales

La formación del futuro docente investigador para la infancia constituye un desafío ineludible para las universidades latinoamericanas y caribeñas. La experiencia presentada en este capítulo pone de manifiesto que es posible avanzar hacia modelos formativos integradores, críticos y éticamente comprometidos, aun en contextos de alta complejidad e incertidumbre.

Compartir estas experiencias en espacios de construcción colectiva del conocimiento permite visibilizar prácticas innovadoras, fortalecer redes académicas y contribuir a la reflexión regional sobre los sentidos y desafíos de la educación universitaria. En este camino, la formación docente se reafirma como un acto profundamente humano, político y transformador.

Referencias

- Carr, W., & Kemmis, S. (2009). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce.
- De Sousa Santos, B. (2018). *La universidad en el siglo XXI: Para una reforma democrática y emancipadora*. Buenos Aires: CLACSO.
- Eisner, E. (2004). *El ojo ilustrado: Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- Giroux, H. (2013). *La educación y la crisis del futuro*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Habermas, J. (1987). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning*. New Jersey: Prentice Hall.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Levinas, E. (2002). *Ética e infinito*. Madrid: Machado Libros.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.

- Morin, E. (2011). *La vía para el futuro de la humanidad*. Barcelona: Paidós.
- OECD. (2019). *Education at a glance*. París: OECD Publishing.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Stenhouse, L. (1998). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- Tünnermann Bernheim, C. (2011). *La educación superior en América Latina y el Caribe: Tendencias y desafíos*. Caracas: UNESCO–IESALC.
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?*. París: UNESCO.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica*. Barcelona: Paidós.
- Zeichner, K. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.



CAPITULO VI

SENTIDOS DE LA GERENCIA ESPIRITUAL EN LA PRAXIS DOCENTE UNIVERSITARIA: UNA MIRADA DESDE LA UPEL-IPB

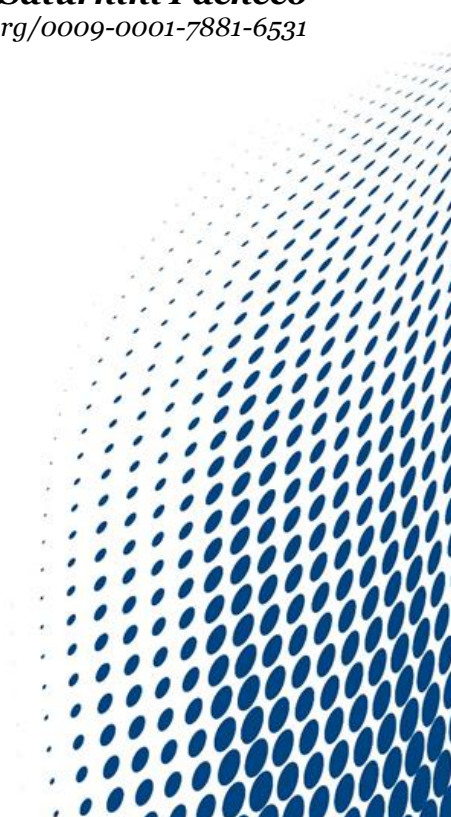
Autoras:

Enma Rivero

<https://orcid.org/0009-0004-6867-2492>

Norelvis Cecilia Saturnini Pacheco

<https://orcid.org/0009-0001-7881-6531>



Resumen

Este capítulo examina la gerencia espiritual como una categoría emergente en la praxis docente de la UPEL-IPB, proponiendo una alternativa a los modelos administrativos tecnocráticos predominantes en la educación superior latinoamericana. Lejos de una connotación religiosa, la espiritualidad se define aquí como una dimensión humana vinculada al sentido, la ética y la trascendencia. A través de un enfoque cualitativo y las voces de docentes del Departamento de Educación Técnica, se fundamenta una teoría sustantiva que articula cuatro dimensiones clave: ontológica (el ser docente ético), epistemológica (conocimiento situado), axiológica (valores como solidaridad y justicia) y praxeológica (acciones coherentes y humanizantes). Los hallazgos revelan que la gerencia espiritual se manifiesta en el liderazgo silencioso, el acompañamiento empático al estudiante y la toma de decisiones basada en principios humanos, permitiendo sostener la calidad educativa incluso en contextos de alta incertidumbre y precariedad institucional. En conclusión, este enfoque reivindica la centralidad del sujeto y propone una gestión universitaria más democrática, humanista y socialmente responsable.

Palabras Claves: Gerencia Espiritual; Praxis Docente; Educación Superior Universitaria; Ética y Valores

Introducción: universidad, crisis de sentido y praxis docente

La universidad latinoamericana contemporánea se encuentra inmersa en un escenario de profundas tensiones estructurales, éticas y humanas que interpelan los modos tradicionales de comprender la gestión, la docencia y el sentido mismo de la educación superior. Más allá de las dificultades materiales y organizativas que atraviesan a las instituciones públicas, se evidencia una crisis más profunda, asociada a la pérdida de sentido, al debilitamiento de los vínculos humanos y a la progresiva instrumentalización de la praxis educativa. En este contexto, la gerencia universitaria ha tendido a reducirse a lógicas administrativas y tecnocráticas que, si bien resultan necesarias para el funcionamiento institucional, resultan insuficientes para dar respuesta a las complejas demandas humanas y sociales que hoy enfrenta la educación superior.

Frente a este panorama, emerge con fuerza la necesidad de repensar la gerencia universitaria desde enfoques integradores que reconozcan la centralidad del sujeto, la dimensión ética de la acción educativa y el carácter profundamente humano de la praxis docente. En este horizonte, la espiritualidad —entendida no desde una perspectiva confesional o religiosa, sino como dimensión constitutiva del ser humano vinculada al sentido, los valores, la trascendencia y el compromiso con el otro— adquiere un lugar relevante para la comprensión y transformación de las prácticas gerenciales y pedagógicas en la universidad.

La gerencia espiritual de la praxis docente se configura, así, como una categoría emergente que permite comprender cómo los docentes universitarios, en su quehacer cotidiano, toman decisiones, construyen relaciones, enfrentan tensiones institucionales y sostienen su compromiso educativo desde referentes éticos, axiológicos y humanos que trascienden la lógica meramente instrumental. Esta forma de gerenciar no se expresa necesariamente en cargos formales de dirección, sino que se manifiesta en la manera de conducir la acción pedagógica, de acompañar a los estudiantes, de interactuar con los colegas y de asumir la responsabilidad social de la docencia universitaria.

El presente capítulo tiene como propósito desarrollar, desde una perspectiva teórica y experiencial, la construcción de la gerencia espiritual de la praxis docente universitaria a partir de las voces de los actores sociales del Departamento de Educación Técnica de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Barquisimeto (UPEL-IPB). La experiencia que se analiza fue sistematizada originalmente en una investigación doctoral de enfoque cualitativo, cuyos hallazgos se resignifican aquí como aporte académico para una obra colectiva, privilegiando la interpretación profunda de los significados atribuidos por los docentes a su praxis cotidiana.

En coherencia con el enfoque del libro *Experiencias educativas en el contexto universitario latinoamericano y Caribeño. Construcción colectiva*, este capítulo se inscribe en una lógica de producción de conocimiento situada, humanista y crítica. A lo largo del texto se articulan fundamentos teóricos, contexto institucional y voces de los

actores sociales, con el fin de ofrecer una comprensión integral de la gerencia espiritual como dimensión constitutiva de la praxis docente universitaria y como aporte relevante al debate contemporáneo sobre la gestión educativa en América Latina.

Aproximaciones teóricas a la gerencia espiritual

La gerencia más allá de lo instrumental

Tradicionalmente, la gerencia ha sido comprendida desde una perspectiva instrumental, centrada en la planificación, organización, dirección y control de recursos para el logro de objetivos institucionales. En el ámbito educativo, esta concepción ha privilegiado modelos de gestión orientados a la eficiencia, la productividad y el cumplimiento de metas, muchas veces en detrimento de las dimensiones humanas, éticas y relacionales que atraviesan los procesos formativos. Si bien estos enfoques han aportado herramientas importantes para la organización institucional, resultan limitados cuando se trata de comprender la complejidad de la praxis docente universitaria.

Diversos autores han cuestionado esta visión reduccionista de la gerencia, proponiendo enfoques más integrales que reconozcan la centralidad de las personas, los valores y el sentido del quehacer organizacional. Desde esta perspectiva, la gerencia educativa se concibe como un proceso profundamente humano, en el que las decisiones no solo responden a criterios técnicos, sino también a principios éticos, compromisos sociales y visiones de mundo que orientan la acción (Kliksberg, 2005; Guillén, 2012).

En el contexto universitario, gerenciar implica conducir procesos académicos complejos, mediar entre intereses institucionales y necesidades humanas, y sostener proyectos educativos en escenarios marcados por la incertidumbre y el cambio. Esta complejidad demanda una concepción de la gerencia que trascienda la racionalidad instrumental y se abra a dimensiones más profundas del ser y del convivir.

Espiritualidad como dimensión humana y organizacional

La espiritualidad, entendida desde una perspectiva amplia y no confesional, remite a la búsqueda de sentido, a la coherencia entre valores y acciones, y a la capacidad de trascender el interés individual para orientarse al bien común. En el ámbito organizacional, diversos estudios han destacado el papel de la espiritualidad en la construcción de climas laborales más humanizantes, en el fortalecimiento del compromiso ético y en la promoción de liderazgos con sentido (Covey, 2005; Guillén, 2012).

En la educación superior, la espiritualidad se expresa en la manera como los docentes conciben su rol, se relacionan con los estudiantes y enfrentan las tensiones propias del contexto institucional. No se trata de incorporar prácticas religiosas a la gestión educativa, sino de reconocer que toda acción pedagógica está atravesada por valores, creencias y significados que orientan la toma de decisiones y la manera de ejercer la docencia.

Desde esta mirada, la gerencia espiritual se configura como un enfoque que integra la dimensión ética, axiológica y relacional de la

acción educativa, promoviendo una praxis docente coherente, consciente y comprometida con la dignidad humana. Esta concepción resulta particularmente pertinente en contextos universitarios latinoamericanos, donde las condiciones de adversidad demandan formas de gestión sustentadas en la solidaridad, la responsabilidad social y el sentido de trascendencia del acto educativo.

La praxis docente universitaria como espacio de gerencia espiritual

La praxis docente universitaria constituye un espacio privilegiado para el ejercicio de formas de gerencia que trascienden lo administrativo y se sitúan en el ámbito de lo humano, lo ético y lo relacional. En el contexto universitario, el docente no solo transmite conocimientos disciplinares, sino que orienta procesos formativos complejos, toma decisiones pedagógicas en escenarios de incertidumbre y construye vínculos significativos con estudiantes y colegas. Estas acciones, aunque no siempre reconocidas como actos gerenciales, configuran modos de conducción de la práctica educativa que inciden directamente en la calidad y el sentido de la formación.

Desde esta perspectiva, la gerencia espiritual de la praxis docente se manifiesta en la capacidad del docente para actuar con coherencia entre sus valores y sus prácticas, para ejercer un liderazgo pedagógico basado en el respeto, la escucha y el compromiso, y para sostener su quehacer educativo aun en contextos institucionales adversos. La espiritualidad, entendida como dimensión constitutiva del ser humano, atraviesa estas acciones otorgándoles sentido y orientándolas hacia el bien común.

La praxis docente universitaria, concebida como acción reflexiva y transformadora, se convierte así en un espacio donde la gerencia espiritual se expresa de manera cotidiana, muchas veces silenciosa, pero profundamente significativa. Esta forma de gerenciar la práctica educativa no responde a manuales ni a estructuras formales de poder, sino a convicciones éticas, principios axiológicos y experiencias de vida que orientan la acción docente.

La universidad pública y la gerencia educativa en contextos de complejidad

La universidad pública latinoamericana se desarrolla en contextos marcados por la complejidad, la incertidumbre y la precariedad institucional. Factores como la inestabilidad económica, las limitaciones presupuestarias, la sobrecarga laboral y las tensiones políticas inciden de manera directa en las dinámicas de gestión y en la praxis docente cotidiana. En este escenario, las concepciones tradicionales de gerencia resultan insuficientes para sostener los procesos académicos y humanos que demanda la educación superior.

En instituciones como la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, y particularmente en el Instituto Pedagógico de Barquisimeto, estas tensiones se hacen visibles en la necesidad de mantener la calidad formativa, el compromiso social y la identidad institucional en medio de condiciones adversas. La gerencia educativa, en este contexto, se ve desafiada a reinventarse, incorporando enfoques más humanos, solidarios y éticamente comprometidos.

La gerencia espiritual emerge aquí como una respuesta posible a

estas tensiones, al ofrecer un marco de comprensión que valora la dimensión humana de la gestión educativa y reconoce el papel fundamental de los docentes como actores clave en la sostenibilidad institucional. Gerenciar desde la espiritualidad implica reconocer al otro como sujeto, promover relaciones basadas en la confianza y el respeto, y orientar las decisiones hacia la preservación del sentido educativo de la universidad.

Voces de los actores sociales: construcción de la gerencia espiritual de la praxis docente

El núcleo central de este capítulo se construye a partir de las voces de los actores sociales del Departamento de Educación Técnica de la UPEL-IPB, quienes, desde su experiencia cotidiana, aportan significados profundos sobre la manera en que conciben y viven la gerencia de su praxis docente. Estas voces permiten comprender la gerencia espiritual no como un concepto abstracto, sino como una realidad vivida, encarnada en prácticas, actitudes y decisiones concretas.

Los relatos de los docentes evidencian una concepción de la gerencia asociada al servicio, al compromiso ético y a la responsabilidad social. La toma de decisiones pedagógicas se encuentra atravesada por valores como la solidaridad, la justicia, el respeto y la empatía, que orientan la acción docente más allá del cumplimiento de normativas institucionales. En este sentido, la gerencia espiritual se manifiesta como una forma de liderazgo silencioso, ejercido desde la coherencia personal y la convicción profesional.

Asimismo, las voces de los actores sociales revelan la importancia del acompañamiento humano en la praxis docente. El

reconocimiento del estudiante como sujeto integral, con necesidades académicas, emocionales y sociales, constituye un rasgo distintivo de esta forma de gerenciar la práctica educativa. La espiritualidad se expresa aquí en la capacidad de escuchar, comprender y apoyar al otro, aun en contextos de limitaciones institucionales.

La comprensión de la gerencia espiritual de la praxis docente se configura, en esta experiencia de los docentes, estas voces, lejos de ser consideradas meros testimonios, se asumen como expresiones de sentido que revelan una forma particular de concebir la docencia universitaria, la gestión académica y la relación con el otro. En coherencia con la perspectiva fenomenológico-hermenéutica, dichas voces son interpretadas como textos vivos que dialogan con el contexto institucional y con los marcos teóricos que sustentan el análisis (Gadamer, 2006; Ricoeur, 2004).

Los discursos docentes evidencian una comprensión de la gerencia que trasciende la noción administrativa tradicional para situarse en el terreno de lo humano, lo ético y lo relacional. En este sentido, la gerencia espiritual emerge como una práctica cotidiana que se expresa en la manera de acompañar a los estudiantes, de tomar decisiones académicas, de resolver conflictos y de sostener el compromiso con la universidad pública aun en contextos de alta adversidad. Tal como plantea Morin (2011), la acción educativa se inscribe siempre en un entramado complejo donde convergen razón, emoción, valores y contexto.

Desde las voces analizadas, la espiritualidad no se asocia a prácticas religiosas ni a discursos confesionales, sino a una actitud

interior que orienta la praxis docente hacia el respeto, la coherencia ética, la responsabilidad social y el sentido de trascendencia del acto educativo. Esta concepción dialoga con los planteamientos de Guillén (2012) y Kliksberg (2010), quienes sostienen que las organizaciones educativas requieren liderazgos sustentados en valores, confianza y compromiso humano para responder a los desafíos contemporáneos.

Dimensiones emergentes de la gerencia espiritual de la praxis docente

A partir de la interpretación de las voces de los actores sociales, emergen diversas dimensiones que configuran la gerencia espiritual de la praxis docente universitaria. Estas dimensiones permiten comprender el constructo de manera integral y articulada, destacando su carácter multidimensional.

Dimensión ontológica

La dimensión ontológica se relaciona con la concepción del ser docente como sujeto ético, reflexivo comprometido, relacional y consciente de su responsabilidad histórica.. La gerencia espiritual se sustenta en una comprensión del docente como ser humano integral, cuya identidad profesional se construye a partir de valores, creencias y experiencias que orientan su acción pedagógica. Esta dimensión pone de relieve la centralidad del ser sobre el hacer, destacando la coherencia entre la identidad personal y la praxis docente. En este sentido, los actores sociales conciben al docente universitario no solo como transmisor de conocimientos técnicos, sino como formador de personas y constructor de sentido. Esta visión se alinea con la perspectiva de Freire (2005), quien concibe la educación como una práctica

profundamente humana y política, orientada a la dignificación del sujeto

Dimensión epistemológica

La dimensión epistemológica refiere a la manera en que los docentes construyen y legitiman el conocimiento pedagógico desde su experiencia. La gerencia espiritual reconoce el valor del saber situado, construido en la práctica y en el diálogo con otros, cuestionando enfoques tecnocráticos y reduccionistas del conocimiento. Esta dimensión resalta la importancia de la reflexión crítica y de la interpretación de la experiencia como fuentes legítimas de saber.

la gerencia espiritual se sustenta en una concepción del conocimiento como construcción colectiva, situada y dialógica. Los docentes reconocen que el saber pedagógico emerge del intercambio de experiencias, de la reflexión sobre la práctica y del diálogo entre teoría y realidad. Esta postura coincide con los aportes de De Sousa Santos (2018), al destacar la necesidad de una ecología de saberes que reconozca la pluralidad epistemológica en los contextos universitarios latinoamericanos.

Dimensión axiológica

La dimensión axiológica se expresa en el conjunto de valores que orientan la praxis docente y las decisiones gerenciales cotidianas. Valores como la responsabilidad, la solidaridad, el respeto y la justicia social emergen como pilares de la gerencia espiritual, configurando una praxis educativa comprometida con la dignidad humana y el bien común. Esta dimensión evidencia que toda acción docente está atravesada por una opción ética.

La dimensión axiológica constituye uno de los núcleos más significativos de la gerencia espiritual de la praxis docente. En las voces de los actores sociales se evidencian valores como el respeto, la solidaridad, la responsabilidad, la honestidad y el compromiso con la formación integral del estudiante. Estos valores orientan la toma de decisiones y las relaciones interpersonales, configurando una cultura organizacional sustentada en principios éticos compartidos (Covey, 2014; Kliksberg, 2010).

Dimensión praxeológica

La dimensión praxeológica integra las dimensiones anteriores en la acción concreta. La gerencia espiritual se materializa en prácticas pedagógicas coherentes, en formas de relación humanizantes y en decisiones orientadas al cuidado del otro y de la institución. Esta dimensión destaca la praxis docente como espacio de transformación, donde la espiritualidad se hace acción.

En el plano praxeológico, la gerencia espiritual se manifiesta en acciones concretas que dan coherencia al discurso ético. La planificación académica, el acompañamiento estudiantil, la resolución de conflictos y la gestión del aula se desarrollan desde una lógica de cuidado, escucha activa y corresponsabilidad. Esta praxis reflexiva se articula con lo planteado por Schön (1998) respecto al profesional reflexivo, capaz de aprender de su propia acción y transformar su práctica.

La teoría sustantiva de la gerencia espiritual de la praxis docente

La articulación de las dimensiones ontológica, epistemológica, axiológica y praxeológica permite configurar una teoría sustantiva de la gerencia espiritual de la praxis docente universitaria. Esta teoría concibe la gerencia no como un conjunto de funciones administrativas, sino como un proceso humano integral, una forma de conducción ética y humanista de la acción educativa, basada en el sentido, los valores y la coherencia del ser docente en la reflexión crítica sobre la práctica.

La gerencia espiritual se define, desde esta perspectiva, como un proceso mediante el cual los docentes universitarios orientan su praxis pedagógica a partir de referentes éticos y axiológicos, construidos en la experiencia y en el diálogo con otros, con el propósito de contribuir a la formación integral de los estudiantes y a la sostenibilidad humana de la institución universitaria. En el contexto del Departamento de Educación Técnica de la UPEL-IPB, esta gerencia espiritual se expresa como una forma de liderazgo pedagógico que privilegia el sentido, la coherencia ética y el compromiso social.

Esta construcción teórica aporta un marco comprensivo que amplía las concepciones tradicionales de gerencia educativa y ofrece claves interpretativas para repensar la gestión universitaria en América Latina y el Caribe. Tal como señala Tünnermann Bernheim (2011), la universidad latinoamericana está llamada a reinventarse desde modelos de gestión más democráticos, humanistas y socialmente responsables

Aportes a la educación universitaria latinoamericana

La teoría de la gerencia espiritual de la praxis docente aporta elementos significativos para la reflexión sobre la gestión educativa en el contexto universitario latinoamericano y caribeño. En primer lugar, ofrece una alternativa a los enfoques gerenciales tradicionales, al poner en el centro la dimensión humana y ética de la acción educativa. En segundo lugar, visibiliza el papel del docente como actor clave en la sostenibilidad institucional, más allá de los cargos formales de gestión.

Asimismo, esta propuesta resulta transferible a otros contextos universitarios de la región, en la medida en que reconoce las particularidades culturales, sociales e institucionales de cada escenario. La gerencia espiritual se presenta así como un enfoque pertinente para fortalecer la identidad universitaria, promover climas organizacionales humanizantes y contribuir a la transformación educativa desde la praxis cotidiana.

Asimismo, esta perspectiva ofrece orientaciones para la gestión de departamentos académicos y programas de formación docente, especialmente en contextos de complejidad e incertidumbre. La experiencia del UPEL-IPB evidencia que, aun en escenarios adversos, es posible sostener prácticas gerenciales centradas en el ser humano y en el sentido profundo de la educación

Consideraciones finales

La gerencia espiritual de la praxis docente universitaria constituye una construcción emergente que responde a las necesidades

éticas, humanas y educativas de la universidad latinoamericana contemporánea. A partir de las voces de los actores sociales del Departamento de Educación Técnica de la UPEL-IPB, este capítulo ha mostrado cómo la espiritualidad, entendida como dimensión humana y no confesional, se manifiesta en la praxis docente cotidiana, orientando decisiones, relaciones y compromisos.

Reconocer y valorar estas formas de gerencia permite ampliar la comprensión de la gestión educativa, incorporando dimensiones tradicionalmente invisibilizadas, pero fundamentales para la sostenibilidad y el sentido de la educación superior. En este camino, la universidad se reafirma como espacio de formación humana, ética y socialmente comprometida

El capítulo invita a seguir profundizando en investigaciones que aborden la gerencia educativa desde enfoques integrales y contextualizados, reconociendo la centralidad del sujeto y la complejidad de los procesos formativos.

Referencias

- Covey, S. R. (2014). *El liderazgo centrado en principios*. Barcelona: Paidós.
- De Sousa Santos, B. (2018). *La universidad en el siglo XXI: Para una reforma democrática y emancipadora*. Buenos Aires: CLACSO.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- Gadamer, H.-G. (2006). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- Guillén, M. (2012). *Ética y liderazgo*. Madrid: Pearson.
- Kliksberg, B. (2010). *Más ética, más desarrollo*. Buenos Aires: Temas.
- Morin, E. (2011). *La vía para el futuro de la humanidad*. Barcelona: Paidós.
- Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y narración*. México: Siglo XXI.

Schön, D. (1998). El profesional reflexivo. Barcelona: Paidós.

Tünnermann Bernheim, C. (2011). La educación superior en América Latina y el Caribe. Caracas: UNESCO-IESALC.

SECCIÓN III – Tecnología, Ciencia e Innovación en la Universidad

Esta sección tiene como propósito explorar el papel estratégico que desempeñan la tecnología, la ciencia y la innovación en la educación superior del presente y del futuro. A través de diversas contribuciones, se analizan los impactos de la digitalización, la inteligencia artificial, las plataformas educativas, los laboratorios inteligentes y las nuevas dinámicas de producción científica en el contexto universitario. También se discuten los desafíos éticos, epistémicos y pedagógicos que emergen de la incorporación de tecnologías avanzadas en los procesos de enseñanza, aprendizaje e investigación.

Esta sección busca ofrecer un panorama actualizado sobre cómo las universidades están adoptando, adaptando y resignificando la innovación tecnológica para fortalecer la calidad educativa y la generación de conocimiento significativo.



CAPITULO VII

MACHINE LEARNING EN EDUCACIÓN SUPERIOR LATINOAMERICANA: DE LA ANALÍTICA A LA INTERVENCIÓN

Autora

Olga Palma

<https://orcid.org/0000-0001-5659-8724>

Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado



Resumen

Este capítulo analiza la integración del Aprendizaje Automático (Machine Learning, ML) y las Analíticas del Aprendizaje (LA) en las universidades de América Latina, destacando su transición de herramientas descriptivas a medios estratégicos de intervención con equidad. Tras la digitalización forzada por la pandemia, el ML surge como una oportunidad para personalizar trayectorias y anticipar riesgos académicos, como la deserción, mediante la detección de patrones en grandes volúmenes de datos. El texto enfatiza que la efectividad técnica es insuficiente sin una gobernanza ética y humanista. Se proponen marcos alineados con organismos internacionales como UNESCO y la OCDE, que exigen transparencia, protección de datos y el uso de modelos explicables (XAI) para evitar sesgos algorítmicos que afecten a poblaciones vulnerables. Un aporte central es la propuesta de un flujo de trabajo que vincula la predicción con la acción pedagógica a través de seis fases, incluyendo la creación de *playbooks* o protocolos de intervención (tutorías, apoyos psicosociales) y el registro de la "dosis de intervención". En conclusión, el ML se posiciona no como un sustituto del docente, sino como un aliado para fortalecer la permanencia estudiantil y la justicia educativa en entornos de alta complejidad.

Palabras Claves: Machine Learning; Analíticas del Aprendizaje; Ética y Gobernanza de Datos

Introducción

La aceleración digital vivida durante la pandemia consolidó en las universidades de América Latina y el Caribe (ALC) ecosistemas híbridos y multimodales, caracterizados por una ampliación sustantiva de los entornos virtuales de aprendizaje y por una creciente disponibilidad de datos educativos derivados de plataformas institucionales, sistemas de información académica y herramientas de participación estudiantil. Este proceso, que transformó de manera estructural las prácticas docentes y los modos de interacción, evidenció tanto la capacidad de adaptación del sistema universitario como las brechas en infraestructura, conectividad y alfabetización digital existentes en la región (Rivoir & Morales, 2022).

En este escenario, el aprendizaje automático (Machine Learning, ML) se perfila como un medio estratégico para personalizar trayectorias formativas, anticipar dificultades de desempeño y apoyar la toma de decisiones pedagógicas y de gestión, siempre que su utilización se enmarque en un enfoque humanista, inclusivo, equitativo y seguro. Las orientaciones de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) subrayan precisamente la necesidad de que las instituciones garanticen que las aplicaciones de inteligencia artificial en educación se desarrollen dentro de marcos robustos de protección de datos, transparencia y validación pedagógica, de modo que la tecnología complemente y no sustituye a la labor docente (UNESCO, 2023).

Paralelamente, análisis recientes del Banco Mundial destacan que la adopción de inteligencia artificial (IA) en educación superior está

generando nuevas oportunidades, especialmente en la provisión de tutores digitales, retroalimentación automatizada, analíticas predictivas para permanencia estudiantil y procesos administrativos más eficientes (World Bank, 2024). Sin embargo, estos beneficios emergen acompañados de riesgos significativos, particularmente relacionados con la integridad académica, la privacidad, el sesgo algorítmico y la ampliación de brechas entre instituciones con distintas capacidades tecnológicas.

El panorama se complejiza al incorporar los hallazgos de Hilliger, Ceballos, Maldonado-Mahauad y Ferreira (2024), quienes a partir de un análisis de experiencias de analíticas del aprendizaje en universidades latinoamericanas sostienen que los avances son prometedores, pero la adopción tiende a ser heterogénea y fragmentada. Debido a ello, existe la necesidad de fortalecer los marcos institucionales, desarrollar capacidades docentes, contar con infraestructura interoperable y promover mecanismos de explicabilidad que permitan a los actores educativos comprender cómo y por qué los modelos generan determinadas predicciones.

En suma, aunque la expansión de datos y tecnologías durante la pospandemia abrió una ventana de oportunidad para que las universidades de ALC integren de manera estratégica el ML y otras herramientas de IA en sus procesos, dicha adopción requiere avanzar simultáneamente en aspectos éticos, pedagógicos y organizacionales. Solo así será posible aprovechar el potencial transformador de estas tecnologías sin comprometer la equidad, la autonomía académica ni los derechos del estudiantado.

Fundamentos de Machine Learning y analíticas del aprendizaje

El aprendizaje automático (Machine Learning, ML) constituye un conjunto de métodos computacionales orientados a identificar patrones en grandes volúmenes de datos y utilizar dichos patrones para mejorar predicciones o apoyar procesos de toma de decisiones. Estos métodos suelen agruparse en tres familias principales:

1. Aprendizaje supervisado, en el cual el modelo aprende a partir de ejemplos etiquetados (p. ej., árboles de decisión, bosques aleatorios, regresión logística y métodos de gradient boosting).
2. Aprendizaje no supervisado, que permite descubrir estructuras latentes en los datos sin etiquetas previas (p. ej., clustering, reducción de dimensionalidad).
3. Aprendizaje por refuerzo, mediante el cual un agente aprende a seleccionar acciones en función de recompensas acumuladas, y que se ha empezado a aplicar en secuenciación adaptativa de contenidos y estrategias de personalización.

El valor del ML en educación radica en su capacidad para detectar patrones complejos en información heterogénea interacciones en entornos virtuales, calificaciones, asistencia, trazas de participación y datos contextuales y transformarlos en predicciones útiles, tales como probabilidad de éxito, riesgo de deserción o necesidad de intervención temprana. Estas aplicaciones, ampliamente documentadas en estudios técnicos y corporativos, permiten configurar sistemas de

recomendación, automatizar procesos operativos y enriquecer la retroalimentación docente (Management Solutions, 2018; Intellias, 2023).

Por su parte, las analíticas del aprendizaje (Learning Analytics, LA) constituyen un campo interdisciplinario dedicado a medir, recopilar, analizar y reportar datos del estudiantado y sus contextos educativos con el objetivo explícito de comprender y optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Mientras el ML aporta técnicas algorítmicas avanzadas, LA incorpora también dimensiones pedagógicas, institucionales y éticas, enfatizando la idea de que los datos deben conducir a acciones educativas con propósito y no solo a descripciones numéricas. Así, la efectividad de las analíticas radica en su capacidad para traducir evidencia en decisiones pedagógicas significativas, como ajustes curriculares, recomendaciones personalizadas, diseño adaptativo o intervenciones de apoyo oportuno (Editorial eLearning, 2022; Sánchez & Lama, 2007).

En los últimos años, el desarrollo de LA ha evolucionado hacia enfoques más maduros que incorporan explicabilidad, transparencia, criterios de equidad, validación temporal y métricas sensibles a grupos minoritarios. De este modo, LA y ML convergen en sistemas más robustos capaces de ofrecer predicciones accionables, confiables y alineadas con principios éticos de la educación superior contemporánea.

Panorama de políticas

En los últimos años, diversos organismos internacionales han acelerado la formulación de marcos, lineamientos y directrices para

orientar la integración responsable de la inteligencia artificial (IA) y del aprendizaje automático (Machine Learning, ML) en los sistemas educativos. Estos marcos son particularmente relevantes para las universidades de América Latina y el Caribe (ALC), donde la transformación digital avanza de manera desigual y requiere criterios claros para garantizar que la adopción tecnológica sea segura, ética, equitativa y pedagógicamente pertinente.

- **UNESCO: enfoque humanista, protección de datos y validación pedagógica**

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) establece una postura centrada en los derechos humanos y el bienestar estudiantil, insistiendo en que toda aplicación educativa de IA debe garantizar protección de datos, transparencia, no discriminación y validación pedagógica previa a su implementación.

El informe *Guidance for Generative AI in Education and Research* subraya que la IA generativa debe emplearse para fortalecer, y no sustituir, la labor docente, así como evitar efectos adversos sobre la autonomía o el pensamiento crítico de los estudiantes.

UNESCO también advierte que la adopción apresurada de herramientas basadas en IA puede incrementar riesgos éticos sesgos, uso indebido de datos, vigilancia indebida si no existe un marco institucional claro que regule su uso. Este énfasis resulta especialmente relevante para las universidades de ALC, que operan bajo ecosistemas tecnológicos heterogéneos y presentan brechas en infraestructura y regulación.

- **OCDE: gobernanza emergente, lineamientos (“guardrails”) y equidad**

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) ha desarrollado análisis sobre el impacto de la IA en los sistemas educativos, incluyendo su *Digital Education Outlook 2023*, que examina cómo los países pueden construir ecosistemas digitales confiables, con gobernanza clara, estándares de calidad y estrategias nacionales de IA.

Además, sus reportes sobre IA y educación (2023–2024) plantean la necesidad de establecer “guardrails” límites, pautas y salvaguardas institucionales para evitar prácticas que comprometan la equidad, el bienestar o la privacidad del estudiantado. La OCDE también advierte que la integración de IA requiere fortalecer capacidades docentes, promover alfabetización digital crítica y desarrollar métricas que permitan monitorear impactos en equidad e inclusión.

- **IESALC: brecha entre adopción y preparación institucional**

El Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) identifica una brecha crítica entre el avance de las tecnologías basadas en IA y la preparación de las instituciones de educación superior (IES) para adoptarlas de manera estratégica y ética. En su documento *Los retos de la IA en la educación superior y las respuestas institucionales*, IESALC plantea la urgente necesidad de

desarrollar marcos de competencias en IA específicos para el nivel universitario, señalando que:

- el 60 % de los empleos será impactado por la IA,
- pero 58 % de los estudiantes no se siente preparado,
- y solo 22 % del profesorado utiliza herramientas de IA en su práctica educativa.

Esta brecha requiere políticas institucionales coherentes, formación continua y una aproximación interdisciplinaria que responda a los desafíos éticos, pedagógicos y laborales emergentes.

- **CEPAL–CENIA: preparación regional y gobernanza (ILIA 2024–2025)**

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), junto con el Centro Nacional de Inteligencia Artificial (CENIA) de Chile, elaboró el Índice Latinoamericano de Inteligencia Artificial (ILIA), instrumento que evalúa la preparación de 19 países de la región en tres dimensiones:

1. Factores habilitantes: infraestructura digital, conectividad, talento humano.
2. Investigación, desarrollo y adopción: capacidades científicas y tecnológicas.
3. Gobernanza: marcos normativos y políticas nacionales de IA.

Los resultados revelan avances significativos en países como Chile, Brasil y Uruguay, pero también profundas asimetrías regionales, especialmente en infraestructura, desarrollo de talento y marcos

regulatorios. El ILIA subraya que, sin políticas claras de gobernanza y una inversión sostenida en infraestructura digital, la adopción de IA puede ampliar las brechas en vez de reducirlas.

- **Políticas nacionales en América Latina: Chile y Colombia como referentes**

Varios países de ALC han avanzado en políticas nacionales de IA que incluyen componentes educativos:

- Chile actualizó su Política Nacional de Inteligencia Artificial, integrando líneas sobre ética, talento humano y fortalecimiento de capacidades universitarias.
- Colombia adoptó el CONPES 4144 (2025), que establece una política integral de IA con impacto directo en la educación superior, incluyendo formación, investigación y gobernanza de datos.

Estos marcos permiten a las universidades orientar la adopción de ML y otras tecnologías avanzadas bajo criterios claros de calidad, transparencia y seguridad.

De la predicción a la intervención pedagógica

El aporte real del aprendizaje automático (*Machine Learning*, ML) en educación no reside únicamente en su capacidad para generar predicciones, sino en su potencial para activar cadenas de intervención pedagógica oportunas, equitativas y contextualizadas. Este principio “*prediction is only useful if it leads to action*” ha sido ampliamente destacado por investigaciones recientes sobre predicción de abandono

y éxito académico en educación superior (Villar & Robledo, 2024; World Bank, 2024).

En la práctica universitaria, las predicciones pueden traducirse en acciones tales como microtutorías personalizadas, ajustes temporales de carga académica, actividades de refuerzo focalizado, acompañamiento psicosocial, mejoras en la comunicación docente-estudiante, o derivaciones a programas de bienestar institucional. No obstante, estas acciones requieren una arquitectura organizacional que garantice trazabilidad, equidad y sostenibilidad.

Flujo recomendado: del modelo a la acción educativa

Para operacionalizar el paso de la predicción a la intervención, se propone un flujo de trabajo en seis fases que articula aspectos pedagógicos, técnicos y éticos:

1. Definición del problema, población objetivo y horizonte de predicción

Toda intervención efectiva comienza por clarificar qué se quiere anticipar, para qué y para quién. Por ejemplo: riesgo de abandono en la tercera semana de curso, probabilidad de reprobación de una asignatura crítica o riesgo de inasistencia. Esta claridad permite garantizar que los modelos predigan aspectos accionables y no fenómenos estructurales imposibles de modificar durante el semestre. Claves: alineación curricular, pertinencia pedagógica y enfoque de equidad.

2. Ingeniería de variables tempranas y relevantes

La calidad de cualquier modelo depende de la calidad y pertinencia de las variables. En educación superior, suelen incluirse

trazas de interacción en el LMS, entregas, participación en foros, asistencia, tiempos de dedicación, datos académicos previos y, cuando la normativa lo permita, variables contextuales. Los estudios en ALC muestran que las variables tempranas (semanas 1–4) mejoran la capacidad de respuesta institucional y son críticas para reducir deserción (Hilliger et al., 2024; LALA Bulletin, 2020 —citado anteriormente).

Claves: minimización de datos, calidad, representatividad y ausencia de sesgos.

3. Modelos explicables y métricas sensibles a poblaciones minoritarias

Modelos clásicos como regresión logística, árboles de decisión, bosques aleatorios o gradient boosting siguen siendo altamente eficaces en contextos educativos y, además, presentan niveles superiores de explicabilidad.

La evaluación debe centrarse en métricas sensibles al desbalance típico del riesgo académico:

- AUC-PR,
- recall positivo,
- F1 de la clase minoritaria,
- análisis por subgrupos (género, cohorte, modalidad, vulnerabilidad socioeconómica).

La explicabilidad mediante XAI (eXplainable Artificial Intelligence) especialmente SHAP o LIME permite a los docentes comprender qué factores están influyendo en la predicción, aumentando la confianza y la integración pedagógica (UNESCO, 2023;

OECD, 2023–2024 citados antes).

Claves: transparencia, interpretabilidad y vigilancia de sesgos.

4. Umbrales de acción, segmentación y *playbooks* por curso

Una predicción solo conduce a impacto si existe una respuesta planificada. Se recomienda definir:

- umbrales de riesgo (alto, medio, emergente),
- conjuntos de acciones predefinidas para cada nivel,
- responsables (docente, tutor, consejería, bienestar),
- tiempos de ejecución,
- mensajes estandarizados no estigmatizantes.

Los *playbooks* protocolos accionables facilitan que los equipos docentes actúen con coherencia y rapidez, evitando improvisación y reduciendo carga cognitiva.

5. Registro de la “dosis de intervención” y trazabilidad educativa

Para evaluar la efectividad de las acciones, es necesario registrar:

- tipo de intervención,
- fecha,
- responsable,
- canal utilizado,
- respuesta del estudiantado,
- reiteración o seguimiento.

En el ámbito de analíticas del aprendizaje, este registro se denomina “dosis de intervención”, fundamental para distinguir entre predicción no seguida de acción y predicción seguida de acciones

pedagógicas reales (World Bank, 2024). Claves: trazabilidad, evidencia, mejora continua.

6. Evaluación del impacto y equidad

Toda intervención debe monitorear sus efectos mediante metodologías como:

- Ensayos A/B,
- diseños cuasi experimentales (DiD),
- análisis de heterogeneidad por subgrupos,
- curvas de impacto acumulado,
- evaluación de equidad algorítmica.

Villar y Robledo (2024) destacan que los modelos más precisos no necesariamente son los que generan mayor impacto educativo; el valor surge cuando las instituciones implementan ciclos sistemáticos de aprendizaje organizacional, ajustando modelos, protocolos y formación docente.

En síntesis, integrar ML en educación superior requiere articular tres dimensiones:

1. Predicción rigurosa (modelos, métricas, explicabilidad).
2. Intervención pedagógica planificada (playbooks, mensajes, tutorías, apoyos).
3. Evaluación permanente del impacto y la equidad.

Este tránsito de “datos - predicción - acción - impacto” constituye el núcleo del uso responsable y significativo del ML en universidades contemporáneas.

Ética y gobernanza de datos en universidades

La adopción de sistemas basados en inteligencia artificial (IA) y aprendizaje automático (Machine Learning, ML) en educación superior exige marcos sólidos de ética, gobernanza y gestión responsable de datos. Las instituciones universitarias no solo deben cumplir con requisitos normativos, sino también garantizar que las tecnologías utilizadas respeten la dignidad, los derechos y la diversidad del estudiantado. Por ello, los organismos internacionales han desarrollado lineamientos que orientan la implementación segura, transparente y centrada en las personas.

Principios internacionales para una IA responsable en educación

- *UNESCO (2023): enfoque humanista, protección y validación pedagógica.* Las directrices de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) sobre IA generativa enfatizan cuatro pilares fundamentales:

- un uso centrado en el ser humano,
- protección y minimización de datos,
- transparencia algorítmica,
- validación pedagógica previa a su aplicación en entornos educativos.

La UNESCO alerta que la IA, si no está bien regulada, puede profundizar desigualdades, reproducir sesgos y comprometer el bienestar estudiantil, por lo que requiere supervisión docente y marcos institucionales claros (UNESCO, 2023).

• *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)*: gobernanza, “guardrails” y confianza pública. La OCDE sostiene que los sistemas educativos deben desarrollar ecosistemas digitales confiables, en los que la IA opere dentro de límites éticos conocidos como “guardrails”: salvaguardas de transparencia, seguridad, explicabilidad, rendición de cuentas y equidad. Sus análisis destacan la necesidad de:

- políticas claras de uso,
- diseño de métricas para monitorear sesgos,
- y fortalecimiento de capacidades docentes y técnicas para evaluar riesgos.

Asimismo, la OCDE subraya que la confianza pública depende de que los ciudadanos conozcan cómo funcionan los sistemas y cómo se toman decisiones algorítmicas que podrían afectar su trayectoria educativa (OECD, 2023; 2024).

Marcos regionales: competencias, brechas y gobernanza en ALC
 IESALC (2025): marco de competencias en IA para la educación superior

El Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) evidencia una brecha significativa entre la expansión de la IA y la capacidad real de las instituciones universitarias para integrarla de manera responsable. Su documento *Los retos de la IA en la educación superior...* revela que:

- 58 % del estudiantado no se siente preparado para un

mundo impulsado por IA,

- solo 22 % del profesorado utiliza herramientas de IA,
- y las respuestas institucionales suelen ser fragmentadas.

Por ello, propone un marco de competencias en IA específico para educación superior, con dimensiones técnicas, éticas y pedagógicas, que orienten la formación docente y estudiantil (Valentini & Blancas, 2025).

CEPAL–CENIA (ILIA 2024–2025): evaluación de preparación regional en IA

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y el Centro Nacional de Inteligencia Artificial (CENIA) desarrollaron el Índice Latinoamericano de Inteligencia Artificial (ILIA), que evalúa tres dimensiones:

- Factores habilitantes (infraestructura, conectividad, talento humano).
- Investigación, desarrollo y adopción.
- Gobernanza (normativas, políticas nacionales).

Los resultados muestran avances importantes en países como Chile, Brasil y Uruguay, pero también asimetrías profundas en gobernanza de datos, talento digital y marcos éticos, lo que genera riesgos diferenciados en la región (CEPAL–CENIA, 2024/2025).

Marcos normativos nacionales: protección de datos y derechos digitales. En América Latina, varias normativas nacionales influyen en la gobernanza universitaria:

- **Brasil: Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD)**

Reconoce derechos de los titulares de datos, exige minimización, consentimiento informado y supervisión del tratamiento (Lei nº 13.709/2018).

- **Chile: Política Nacional de IA (2021 / actualización 2024–26)** Enfatiza ética, transparencia y desarrollo de talento humano.

- **Colombia: Documento CONPES 4144 (2025)**

Establece una política integral de IA, con componentes de gobernanza de datos, formación y capacidad institucional, e impacto directo en educación superior. Estas regulaciones son marcos de referencia para las universidades que buscan modernizar sus sistemas de IA y ML con enfoque responsable.

Implicaciones operativas para las universidades

Para materializar una gobernanza ética real, las universidades deben implementar al menos siete pilares operativos:

- Propósito pedagógico explícito

Toda aplicación de IA debe tener un objetivo educativo verificable: mejorar retroalimentación, prevenir deserción, personalizar apoyo, etc.

- Base legal y consentimiento informado cuando corresponda

Los tratamientos de datos estudiantiles deben ser lícitos, proporcionales y transparentes, siguiendo principios de minimización y derechos ARCO.

- Minimización, seudonimización y seguridad de datos

Usar solo los datos estrictamente necesarios y protegerlos mediante prácticas de anonimización y controles de acceso seguros.

- Gobierno de acceso y auditoría continua

Trazas, bitácoras y permisos basados en roles aseguran integridad y responsabilidad institucional.

- Evaluación de Impacto de Protección de Datos (DPIA)

Identifica riesgos en proyectos de IA/ML y propone medidas mitigadoras antes de su implementación práctica recomendada por UNESCO y EDUCAUSE (2024).

- Transparencia y explicabilidad

Estudiantes y docentes deben entender cómo funcionan los modelos, por qué emiten determinados resultados y qué límites tienen.

- Comunicación no estigmatizante

Los mensajes derivados de modelos predictivos deben reforzar autoeficacia, acompañamiento y crecimiento, evitando etiquetas que puedan afectar identidad, autoestima o bienestar estudiantil.

En síntesis, la ética y gobernanza de datos en universidades requieren un equilibrio entre innovación educativa y protección de derechos, articulando políticas internacionales (UNESCO, OCDE), marcos regionales (IESALC, CEPAL) y normativas nacionales (LGPD, CONPES, políticas de IA). Un sistema de IA responsable no se define solo por buenos algoritmos, sino por instituciones capaces de gobernar, explicar, proteger y actuar con equidad.

Conclusiones

La incorporación del aprendizaje automático (Machine Learning, ML) y otras formas de inteligencia artificial (IA) en las universidades de América Latina y el Caribe (ALC) representa una oportunidad estratégica para avanzar hacia modelos educativos más inclusivos, pertinentes y basados en evidencia. Sin embargo, para que ese potencial se traduzca en valor público, las instituciones deben articular de manera coherente tres dimensiones fundamentales: gobernanza ética de datos, modelos explicables y técnicamente robustos, e intervenciones pedagógicas evaluables.

En primer lugar, una adopción responsable de IA en educación superior exige fortalecer la gobernanza institucional de datos, incorporando principios de transparencia, minimización, seudonimización y protección de los derechos del estudiantado, tal como recomiendan la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) con su enfoque humanista y orientado a la protección de datos y la validación pedagógica y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), que subraya la necesidad de establecer “guardrails” o salvaguardas para evitar sesgos y promover la confianza pública.

En segundo lugar, el uso del ML debe sustentarse en modelos explicables, métricas adecuadas para contextos educativos con clases desbalanceadas, y prácticas de evaluación que permitan comprender no solo qué predice el sistema, sino por qué lo hace y cuáles son sus implicaciones para distintos grupos estudiantiles. En este sentido, la evidencia reciente incluyendo estudios sobre predicción de abandono y

éxito académico subraya la importancia de combinar precisión algorítmica con criterios de equidad, interpretabilidad y sensibilidad hacia poblaciones vulnerables (Villar & Robledo, 2024; World Bank, 2024).

En tercer lugar, la predicción solo se convierte en impacto educativo cuando está acompañada de intervenciones pedagógicas oportunas, tales como microtutorías, ajustes de carga, actividades de recuperación o apoyos psicosociales. Esto requiere capacidades organizacionales para diseñar playbooks de acción, registrar la dosis de intervención y evaluar de manera sistemática los efectos sobre la permanencia, el aprendizaje y la equidad. La noción de “predicción accionable” constituye, así, la distinción clave entre un uso meramente analítico de los datos y un uso orientado a la justicia educativa.

La propuesta LACE, desarrollada en este capítulo, ofrece una hoja de ruta realista y escalable que integra gobernanza, datos, modelos, intervención, evaluación y desarrollo de capacidades institucionales. Esta propuesta se alinea con las orientaciones de UNESCO (2023) y con políticas nacionales emergentes en la región, como el CONPES 4144 (2025) en Colombia, que plantea una política integral de IA para educación, investigación y gestión universitaria.

Finalmente, avanzar hacia un ecosistema universitario capaz de aprovechar la IA con responsabilidad implica reconocer que la tecnología no sustituye la labor docente ni soluciona por sí misma las desigualdades estructurales. Más bien, su valor depende de la capacidad institucional para aprender, evaluar, ajustar y sostener prácticas pedagógicas que pongan en el centro el bienestar del

estudiantado. Cuando las universidades integran ML dentro de marcos éticos, transparentes y críticos, la tecnología se convierte en un aliado poderoso para fortalecer la permanencia estudiantil, mejorar la calidad educativa y avanzar hacia sistemas más justos y humanizantes.

Referencias

- CONPES 4144. (2025). Política Nacional de Inteligencia Artificial – Colombia. Departamento Nacional de Planeación. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Económicos/4144.pdf>
- Editorial eLearning. (2022, agosto 31). Machine Learning: Qué es y principales beneficios. <https://editorialelearning.com>
- EDUCAUSE. (2024a, mayo 23). 2024 EDUCAUSE Action Plan: AI Policies and Guidelines. <https://library.educause.edu>
- Hemispheric University Consortium. (2025, junio 10). Tres universidades latinoamericanas utilizarán IA para prevenir la deserción estudiantil. <https://thehuc.org>
- Hilliger, I., Ceballos, H. G., Maldonado-Mahauad, J., & Ferreira, R. (2024). Applications of Learning Analytics in Latin America. *Journal of Learning Analytics*, 11(1), 1–5. <https://doi.org/10.18608/jla.2024.8409>
- Intellias. (2023, junio 6). Aprendizaje automático en la educación: beneficios y oportunidades. <https://intellias.com>
- LALA Bulletin. (2020). Application of Learning Analytics in Latin America (Erasmus+). Unión Europea. <https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus>
- Lei n° 13.709, de 14 de agosto de 2018 (LGPD). (2020).

<https://www.dlapiperdataprotection.com>

Lobos, K., Mella-Norambuena, J., Bruna, C., & Fernández, C. (2022). Analíticas de aprendizaje para la toma de decisiones pedagógicas en educación superior. *Formación Universitaria*, 15(4), 33–46. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062022000400033>

Management Solutions. (2018). Machine Learning: Una pieza clave en la transformación de los modelos de negocio. <https://www.managementsolutions.com>

MinCiencia–Chile. (2021). Política Nacional de Inteligencia Artificial (Decreto N° 20). <https://www.diariooficial.interior.gob.cl>

Muñoz-Merino, P. J., Kloos, C. D., Tsai, Y. S., Gasevic, D., Verbert, K., Pérez-Sanagustín, M., Hilliger, I., Zúñiga-Prieto, M. Á., Ortiz-Rojas, M., & Scheihing, E. (2020). An overview of the LALA project. *CEUR Workshop Proceedings*, 2704, 1–5.

OECD. (2023). Digital Education Outlook 2023: Emerging governance of generative AI in education. <https://www.oecd.org>

OECD. (2024). Artificial intelligence and education and skills. <https://www.oecd.org>

Parra Sánchez, J.-S., Torres Pardo, I. D., & Martínez de Merino, C. Y. (2023). Factores explicativos de la deserción universitaria abordados mediante inteligencia artificial. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 25, e18. <https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.e18.4455>

Rivoir, A., & Morales, M. (2022). Educación en contexto de pandemia: Retos y dilemas de la intensificación del uso de tecnologías digitales. *Revista de Ciencias Sociales*, 35(51), 1–5.

Sánchez, V., & Lama, M. (2007). Técnicas de la Inteligencia Artificial aplicadas a la educación. *Inteligencia Artificial*, 11(33), 63–72. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92503302>

- Serrano, J. L. (2023, julio 5). El desafío de la talla única en la educación: Personalización del aprendizaje con IA. <https://joseluisserrano.net>
- UNAM–CUAIEED. (2023, junio). Las analíticas del aprendizaje en las aulas de la UNAM. <https://cuaed.unam.mx/descargas/informe-analitic-as-del-aprendizaje.pdf>
- UNESCO. (2023). Guidance for generative AI in education and research. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693>
- Universidad de los Andes. (s. f.). Analítica de aprendizaje e IA instruccional. <https://www.uniandes.edu.co>
- Valentini, A., & Blancas, A. (2025). Los desafíos de la IA en la educación superior y las respuestas institucionales: ¿Hay lugar para marcos de competencias? UNESCO IESALC. <https://www.iesalc.unesco.org>
- Villar, A., & Robledo, C. (2024). Supervised machine learning algorithms for predicting student dropout and academic success: A comparative study. *Discover Artificial Intelligence*, 4(2). <https://doi.org/10.1007/s44163-023-00079-z>
- World Bank. (2024). La revolución de la IA en Educación: Lo que hay que saber. <https://www.bancomundial.org>
- Zúñiga-Prieto, M. A., Ortiz, M., Ulloa, M., & Jiménez, A. (2020). Applying the LALA Framework for the adoption of a Learning Analytics tool in Latin America. *LAUR* 2020. <https://www.cti.espol.edu.ec>



CAPITULO VIII

RESPONSABILIDAD SOCIAL EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE DE LAS CIENCIAS

Autor (es)

Nichol José Alvarado Mendoza

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1453-712X>

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Venezuela

Milibeth Josefina Villarreal Torres

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4847-251X>

Universidad del Alba,

Chile



Resumen

El estudio analiza la responsabilidad social universitaria como eje estratégico para articular educación superior, sociedad y sostenibilidad científica en coherencia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Su propósito fue interpretar cómo la responsabilidad social se configura en un quehacer sustantivo de los actores universitarios para promover una educación de calidad, inclusiva y transformadora. Bajo un paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo y modalidad hermenéutica curricular, la información se organizó en matrices analíticas que permitieron comprender el fenómeno desde aportes teóricos latinoamericanos y caribeños. Los hallazgos evidencian que (a) la Universidad, como núcleo del desarrollo humanístico, científico y tecnológico, tiene la responsabilidad de proyectar futuros equitativos e inclusivos entre generaciones; y (b) las IES deben adaptarse a los ODS para impulsar el desarrollo sostenible de las ciencias mediante docencia, investigación y vinculación social. Se concluye que la responsabilidad social constituye una praxis transformadora que articula conocimiento y sostenibilidad, consolidando a la Universidad como agente activo en la construcción de futuros posibles.

Descriptor: desarrollo sostenible de las ciencias, instituciones de educación superior, responsabilidad social.

Introducción

La responsabilidad social universitaria (RSU) adquiere relevancia frente a los desafíos globales del siglo XXI, caracterizados por crisis ecológicas, desigualdades, exclusiones epistémicas y transformaciones tecnológicas. Desde una perspectiva latinoamericana, se sustenta en aportes como la ética de la liberación de Dussel (1998), la ecología de saberes de Sousa Santos (2009) y el pensamiento complejo de Morin (2000), que invitan a construir una Universidad comprometida con la vida, la pluralidad y la justicia. En Venezuela, esta visión se respalda en la Constitución (1999), que reconoce la educación como derecho humano y proceso democrático, y en la Ley Orgánica de Educación (2009), que articula educación, ciencia y desarrollo nacional. Así, la RSU se comprende como un principio ético y político orientado al desarrollo sostenible de las ciencias, trascendiendo la formación profesional tradicional para promover ciudadanía crítica, inclusión y justicia ambiental.

La Agenda 2030 y los ODS —especialmente los ODS 4, 9 y 10— demandan que las IES generen conocimiento situado y pertinente, reconfigurando prácticas pedagógicas, investigativas, curriculares y de vinculación social. La educación superior se fundamenta en responsabilidad social, innovación sostenible y calidad educativa, promoviendo pensamiento crítico y transferencia de conocimientos para la solución de problemas globales.

El desarrollo sostenible de las ciencias se vuelve central al abordar temas como cambio climático, biodiversidad, brechas digitales, equidad de género e inclusión educativa. A partir de este marco

emergen interrogantes clave: cómo asumir la RSU en el desarrollo sostenible de las ciencias, cómo se configura en el quehacer universitario y qué prácticas emergen de su interpretación. Estas preguntas orientan el propósito general del estudio: interpretar la responsabilidad social de la educación superior en el desarrollo sostenible de las ciencias, a través de tres objetivos específicos centrados en develar, comprender y describir los quehaceres y configuraciones sustantivas de la RSU en las IES.

Marco Referencial

El marco referencial integra perspectivas teóricas sobre responsabilidad social y educación superior en América Latina, el Caribe y Venezuela, articulando experiencias investigativas docentes y el rol de las IES frente a los ODS. Desde una mirada crítica, se reconoce la importancia del conocimiento situado y transformador, en diálogo con los marcos legales y las epistemologías del Sur.

Responsabilidad Social en las Universidades Latinoamericanas y del Caribe

La responsabilidad social universitaria (RSU) se concibe como un compromiso ético, político y epistemológico de las IES con su entorno. Se manifiesta en la capacidad de producir conocimientos situados para el desarrollo de los pueblos, generar bienes y servicios para la ciudadanía, crear innovaciones tecnológicas con sentido social, fomentar inclusión y equidad, y construir vínculos que proyecten sostenibilidad presente y futura. Este enfoque trasciende la proyección social y permea las funciones sustantivas de docencia, investigación y

gestión, exigiendo una reconfiguración continua del quehacer universitario orientado al bien común.

Vásquez y Díaz (2019) destacan que la RSU se expresa a través de los procesos clave de las IES, que requieren un compromiso activo de los actores académicos para generar un impacto directo en sus comunidades. Esto implica articular teoría crítica, marco legal y un compromiso ético que promueva innovación social en beneficio de las nuevas generaciones.

Anchieta, Palacios y Pernía (2023) subrayan que la RSU demanda evaluar permanentemente la praxis docente e investigativa conforme a los ODS, integrando la sostenibilidad de manera transversal en la formación profesional. Este enfoque requiere reconocer el legado humanístico de las universidades a la vez que se incorporan perspectivas emergentes locales, nacionales y globales para responder estratégicamente a las necesidades sociales.

Coronel y Bardales (2025) sostienen que la RSU del siglo XXI debe atender desafíos éticos y civilizatorios vinculados a la sostenibilidad. De este modo, las universidades deben revisar diseños curriculares, fortalecer metodologías activas y tejer vínculos significativos con comunidades y sectores productivos. La RSU se convierte así en puente entre desarrollo sostenible, producción científica y acción transformadora, especialmente en contextos de crisis ecológica y desigualdades estructurales.

Desde una visión crítica, Sousa (2009) plantea que la RSU, en regiones marcadas por colonialidad y exclusión, debe reinterpretarse desde las comunidades y saberes subalternos. Las epistemologías del

Sur resignifican la responsabilidad social como justicia cognitiva y como co-construcción de soluciones contextualizadas.

El pensamiento latinoamericano y caribeño se articula con la normativa venezolana —Constitución (1999), LOE (2009), Ley de Inclusión y Discapacidad (2024)— que exige una educación pertinente, inclusiva y de calidad. Este marco orienta a las IES hacia prácticas que contribuyan al desarrollo sostenible de las ciencias en clave con los ODS.

Desarrollo Sostenible de las Ciencias

La responsabilidad social universitaria (RSU) en América Latina y el Caribe se concibe como un compromiso ético, político y epistemológico de las Instituciones de Educación Superior (IES) con su contexto, orientado al desarrollo sostenible y la transformación social. Desde esta perspectiva, la RSU implica generar conocimientos situados, promover inclusión y equidad, fortalecer el desarrollo científico y establecer relaciones significativas con las comunidades (Vásquez & Díaz, 2019). Este enfoque trasciende la proyección social tradicional, al integrarse transversalmente en la docencia, investigación, extensión y gestión, exigiendo una revisión permanente de los procesos educativos y pedagógicos (Anchieta et al., 2023).

Diversos autores sostienen que la RSU debe alinearse con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) para responder de manera estratégica a los desafíos éticos y civilizatorios actuales (Coronel & Bardales, 2025). En contextos marcados por desigualdades estructurales y colonialidad del saber, las epistemologías del Sur permiten reinterpretar la responsabilidad social desde la justicia

cognitiva, reconociendo la necesidad de construir soluciones desde los territorios y los saberes subalternos (Sousa, 2009). Asimismo, el marco jurídico venezolano —incluyendo la Constitución de 1999 y la Ley Orgánica de Educación de 2009— orienta a las IES a garantizar una educación inclusiva, pertinente y orientada al bien común.

En cuanto al desarrollo sostenible de las ciencias, se plantea que las universidades deben impulsar prácticas educativas e investigativas transformadoras que integren creatividad, innovación y compromiso social (Alvarado, 2022). Desde la perspectiva de Naciones Unidas (2018), la sostenibilidad requiere conocimientos pertinentes y éticamente orientados para abordar desafíos como el cambio climático, la equidad, la salud pública y la biodiversidad. Esto demanda transversalizar la sostenibilidad en el currículo, fomentar competencias para la acción social y alinear las políticas universitarias con necesidades locales, nacionales y globales (Villarreal, 2021).

Metodología

El estudio se desarrolló desde un paradigma interpretativo, orientado a comprender la responsabilidad social universitaria en el desarrollo sostenible de las ciencias desde una mirada humanística y científica. Este enfoque permitió analizar el fenómeno como parte del mundo de la vida y su relación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), reconociendo las transformaciones sociales y culturales que inciden en las prácticas de la educación superior. Según Martínez (2013), interpretar implica develar cómo las dinámicas globales modifican las formas de ser, conocer y convivir; por ello, el

paradigma interpretativo amplía el proceso investigativo hacia los significados y saberes emergentes.

El proceder epistémico, siguiendo a Ugas Fermín (2016), se basó en una secuencia de develar, interpretar, comprender y describir, articulando redes configurativas del conocimiento que favorecen la generación de aportes teóricos. Se adoptó una metodología cualitativa que asume la sostenibilidad como eje ético para comprender la condición humana, el uso responsable de los recursos y la educación para un futuro sostenible.

La investigación utilizó la modalidad curricular hermenéutica (Alvarado, 2019), centrada en analizar documentos, narrativas y experiencias. El proceso operativo incluyó: (1) selección de investigaciones latinoamericanas pertinentes; (2) comprensión holística mediante matrices analíticas; y (3) descripción hermenéutica para integrar teorías y construir comprensiones sustantivas.

Tabla 1.

Matriz Teórica: Responsabilidad Social Universitaria para el Desarrollo Sostenible de las Ciencias.

Dimensión	Descripción central (síntesis)	Alcance educativo	Marcos de referencia	Autores clave
Responsabilidad Social Universitaria (RSU)	Quehacer integral que articula ética, compromiso social y conocimiento situado para el bien común.	Educación de calidad, inclusiva, equitativa y pertinente.	ODS 4 y 17; Constitución (1999); LOE (2009).	Sousa (2009); Dussel (2012); Vásquez & Díaz (2019); Anchieta et al. (2023); Coronel & Bardales (2025).
Instituciones de Educación	Espacios de formación, transformación y	Programas alineados a sostenibilida	CRES (2018); Agenda	Freire (1970); Morin (2000); Zambrano

Superior (IES)	creación científica ante desafíos locales y globales.	d, equidad y desarrollo nacional.	2030; Declaración Mundial ES (2024); Ley de Universidades (1980).	(2007); Grimaldo (2018); Piña de Valderrama (2011).
Desarrollo sostenible de las ciencias	Quehacer científico orientado al bienestar, justicia ecológica y impacto social.	Conocimiento situado, interdisciplinario y útil para el territorio.	Agenda 2030; Plan de Ciencia, Tecnología e Innovación 2005–2030.	Maturana (2008); Ugas (2016); Alvarado (2022); Villarreal (2021); González et al. (2022).

Fuente: los autores.

Hallazgos del Proceso Hermenéutico

El análisis hermenéutico evidencia que la responsabilidad social universitaria (RSU) y el desarrollo sostenible de las ciencias exigen comprender el papel transformador de las IES en sus territorios. Los docentes emergen como actores éticos clave en la producción de conocimientos situados. La RSU articula principios democráticos y funciones universitarias para promover pertinencia social, justicia y sostenibilidad. Desde enfoques críticos y decoloniales, la formación universitaria debe responder a desigualdades estructurales, reconocer saberes locales y promover ciudadanía responsable. Finalmente, la RSU se configura como praxis transformadora que vincula ciencia, comunidad y ODS para construir futuros más justos y sostenibles.

Tabla 2.
Conceptos Claves Emergentes

Concepto	Descripción	Relación con RSU y ODS 4
Conocimiento situado	Saber construido desde realidades locales y voces comunitarias.	Reinterpreta metas globales desde lo local; promueve interculturalidad y docencia investigativa.
Justicia cognitiva	Reconocimiento de múltiples formas de saber excluidas por el canon.	Integra epistemologías del Sur; promueve acceso abierto y equidad cognitiva.
Comunalidad	Vida en comunidad con reciprocidad y cuidado.	Vincula sostenibilidad con acción colectiva; impulsa investigación colaborativa.
Sostenibilidad crítica	Sensibilidad ecológica y ética ante impactos socioambientales.	Articula territorio–universidad; sustenta políticas de sostenibilidad científica.
Praxis transformadora	Acción ética y profesional orientada al cambio social.	Fortalece responsabilidad del profesional; integra universidad–sociedad–productivo.

Fuente: Construido a partir de las Interpretaciones de la Epistemología del Sur: Sousa (2009).

La relación entre la responsabilidad social universitaria, el ODS 4 y las Epistemologías del Sur configura un enfoque integral que transforma la investigación, la docencia y la gestión en las IES. Este paradigma promueve la co-construcción con las comunidades, sustentado en el diálogo, el cuidado y el reconocimiento. La RSU impulsa proyectos de impacto y prácticas éticas que posicionan a la universidad como agente de cambio, fortaleciendo valores y vínculos sociales para generar conocimientos sostenibles y pertinentes con alto impacto social.

Impacto en la Investigación Científica

La investigación como función sustantiva exige definir ejes estratégicos alineados con los ODS para priorizar áreas de estudio de relevancia social, ambiental y económica. Este enfoque convoca a todos los actores nacionales a construir nuevos futuros colectivos. Como indica Rivas (2021), la investigación solo tendrá impacto social cuando la ciudadanía contextualice y proteja su entorno. De allí que se requiera abrirse a enfoques ontológicos, epistémicos y metodológicos que reconozcan saberes locales, promuevan interdisciplinariedad y generen conocimiento situado.

Formación de Competencias Sostenibles

La formación sostenible busca desarrollar habilidades críticas y creativas para enfrentar los desafíos globales. Según Gallegos (2018), educar para la sostenibilidad es un proceso dinámico que forma estudiantes capaces de actuar como agentes de cambio. Estas competencias se orientan al pensamiento sistémico, la creatividad y el compromiso ético para resolver problemas sociales y ambientales.

Vinculación con la Sociedad

La vinculación social articula acciones y alianzas entre IES y sectores públicos, privados y comunitarios para generar conocimiento aplicado. Según Guerrero Gallardo (2021), esta vinculación permite crear bienes, servicios e innovaciones que promuevan los ODS y conecten ciencia y territorio.

Currículo

El currículo integra dimensiones oficiales, manifiestas y ocultas para transversalizar la sostenibilidad. Lázaro y Alvarado (2021) destacan que debe responder a las demandas culturales nacionales, formar profesionales con responsabilidad social y promover enfoques críticos como el pensamiento decolonial y la ética del cuidado.

Tabla 3.

Matriz de Haceres para operacionalizar el Desarrollo Sostenible de las Ciencias.

ODS	Responsabilidad Social Universitaria	Impacto en la Investigación Científica	Formación de Competencias Sostenibles	Vinculación con la Sociedad	Currículo
Desarrollo Social y Equidad					
1. Fin de la Pobreza. 2. Hambre Cero. 4. Educación de Calidad. 5. Igualdad de Género. 10. Reducción de las Desigualdades.	Proyectos comunitarios inclusivos y enfocados en la equidad social.	Investigación sobre pobreza, nutrición, brechas de género, inclusión educativa, agricultura sostenible.	Competencias en inclusión social, liderazgo ético y promoción de la igualdad.	Proyectos en comunidades vulnerables, iniciativas de empoderamiento.	Currículo inclusivo que promueva la igualdad, la diversidad y la equidad.
Salud y Bienestar					
3. Salud y Bienestar.	Proyectos para mejorar la salud física y mental en la comunidad universitaria.	Investigación en salud pública, prevención de enfermedades y bienestar.	Capacitación en salud pública, bienestar y prevención.	Programas de salud comunitaria y prevención en la sociedad.	Enfoque en salud y bienestar integral en el currículo.
Sostenibilidad Ambiental					
Economía y Trabajo					
8. Trabajo Decente y Crecimiento Económico. 9. Industria, Innovación e Infraestructura. 12. Producción y Consumo Responsables.	Proyectos de emprendimiento social, innovación y economía circular.	Investigación sobre emprendimiento, políticas laborales, innovación industrial.	Competencias para el emprendimiento, economía social, gestión de recursos.	Colaboración con empresas y ONGs en proyectos de innovación social y economía circular.	Formación en economía social, innovación sostenible y prácticas responsables.

ODS	Responsabilidad Social Universitaria	Impacto en la Investigación Científica	Formación de Competencias Sostenibles	Vinculación con la Sociedad	Currículo
Desarrollo Urbano y Sostenible					
11. Ciudades y Comunidades Sostenibles.	Promover proyectos de urbanismo sostenible y la participación estudiantil.	Investigación sobre ciudades sostenibles, transporte y urbanismo ecológico.	Competencias para promover la vida urbana sostenible y eco-innovación.	Colaboración con organizaciones en proyectos urbanos sostenibles.	Inclusión de contenidos sobre urbanismo, sostenibilidad ambiental.
Paz, Gobernanza y Colaboración Global					
16. Paz, Justicia e Instituciones Sólidas. 17. Alianzas para Lograr los Objetivos.	Promoción de la paz, justicia social, transparencia, y colaboración interinstitucional.	Investigación en gobernanza, derechos humanos, colaboración internacional, y fortalecimiento institucional.	Competencias para la resolución de conflictos, liderazgo ético y alianzas estratégicas.	Proyectos de paz, justicia social y alianzas interinstitucionales a nivel local y global.	Inclusión de derechos humanos, paz, gobernanza y trabajo en red en el currículo.

Nota: Diseño de los investigadores a partir de la interpretación de la Agenda 2030.

Descripciones Hermenéuticas

En relación con los hallazgos del estudio y la secuencia metodológica, se presentan a continuación un entramado de descripciones hermenéuticas que tejen visiones de investigadores con marcos legales a propósito de contextualizar críticamente y manifestar aportes teóricos que contribuyan con el avance científico y la comprensión de la Responsabilidad Social en la Instituciones de Educación Superior para el Desarrollo Sostenible de las Ciencias. De acuerdo con Ugas (2016), estas descripciones permiten articular la teoría con el saber hacer a propósito de legitimar un conocimiento situado para el bien común. Estos aportes evocan la corresponsabilidad

social de los investigadores en su búsqueda por mostrar nuevos saberes haceres a fin de reflexionar y reconfigurar el conocimiento para favorecer con el desarrollo continuo de la nación y la humanidad.

1. Rol de las Ciencias en la Responsabilidad Social Universitaria.

El rol de las ciencias en la responsabilidad social universitaria (RSU) se fundamenta en su capacidad para promover un desarrollo sostenible que articule crecimiento económico, justicia social y protección ambiental. Desde perspectivas críticas como la de Sousa (2009), la ciencia orientada por la justicia cognitiva integra voces diversas, cuestionando quién produce el conocimiento y a quién sirve. En este marco, las universidades deben incorporar en sus currículos una visión ética e innovadora de la investigación que responda a los desafíos contemporáneos.

Grimaldo (2018) propone reorientar los programas académicos para integrar la sostenibilidad como eje transversal en todas las disciplinas, mientras que Medina (2018) destaca la interdisciplinariedad como vía para abordar problemas complejos desde saberes integrados y epistemologías del Sur. Así, la generación de conocimientos se vuelve situada, orgánica y contextualizada.

Las universidades deben impulsar investigaciones sobre cambio climático, transición energética o seguridad alimentaria mediante colaboraciones entre facultades y programas de extensión. Para Villarreal (2021), esto exige que el docente asuma una responsabilidad histórica y epistémica en la co-creación de conocimientos transformadores.

En consecuencia, las ciencias, en su pluralidad epistemológica, constituyen un pilar de la RSU al ofrecer herramientas para responder éticamente a crisis interconectadas. Desde esta lógica, las IES están llamadas a reconfigurar currículos y prácticas investigativas, fortalecer la innovación y generar soluciones socialmente pertinentes en sintonía con los ODS y los planes nacionales de desarrollo.

2. Compromisos hacia un Futuro Sostenible de las Ciencias.

Para cumplir con su responsabilidad social, las IES deben formar científicos y profesionales comprometidos con el desarrollo sostenible, integrando competencias para la sostenibilidad en todos los niveles educativos. Esto implica articular ciencia, ética, justicia social y respeto ambiental, conforme a la Ley de Universidades (1970). En coherencia con el Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación 2005–2030, las universidades deben transferir conocimiento hacia la sociedad mediante proyectos de innovación, startups, laboratorios y alianzas que atiendan necesidades locales de manera endógena y humanista. Asimismo, siguiendo la Ley Orgánica de Educación (2009), la articulación estratégica entre Universidad, Estado y Empresa es esencial para generar tecnologías, bienes y servicios que mejoren el bienestar colectivo. La cooperación con comunidades, ONG y sectores productivos fortalece la capacidad de las IES para liderar soluciones basadas en evidencia y promover una ciudadanía científica responsable.

3. El Emprendimiento para el Desarrollo Sostenible de las Ciencias.

La responsabilidad social en la educación superior exige formar profesionales capaces de *aprender a emprender*, es decir, generar ideas, soluciones innovadoras y acciones que contribuyan al bienestar social, económico y ambiental. Esto implica desarrollar capacidades como innovación, gestión de proyectos, pensamiento crítico y liderazgo (González et al., 2022). En coherencia con la Ley de Universidades (1970) y la Ley Orgánica de Educación (2009), el emprendimiento se integra como parte de una formación profesional integral orientada al bien común. Asimismo, responde al Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación 2005–2030, que promueve ecosistemas innovadores y desarrollo endógeno. Las IES deben incorporar el emprendimiento como componente transversal del currículo para impulsar soluciones sostenibles alineadas con la Agenda 2030 y los ODS, fortaleciendo la capacidad transformadora de los futuros profesionales.

Consideraciones Finales

La responsabilidad social universitaria, en el marco del desarrollo sostenible de las ciencias, debe entenderse como una praxis ética y transformadora que articula saberes, territorios y sujetos para construir futuros posibles. Las IES están llamadas a superar modelos tradicionales y convertirse en espacios de diálogo intercultural, innovación y justicia cognitiva, en sintonía con las epistemologías del Sur. Su compromiso con los ODS, el Plan Nacional de Ciencia y las leyes educativas debe traducirse en acciones que integren investigación, currículo e innovación con las realidades sociales. Ello exige reconfigurar prácticas educativas, promover una ciencia orientada al

bienestar colectivo y fortalecer la formación integral. Los docentes, como garantes de esta misión, deben generar conocimientos situados e impulsar procesos colaborativos que contribuyan al desarrollo sostenible y a la calidad educativa.

Referencias

- Alvarado, N. (2019). *Investigación Curricular: Su Práctica y Proceder Metodológico*. [Trabajo de Ascenso Inédito]. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Alvarado, N. (2022). *Quehacer Docente en Escenarios Universitarios. Significados Construidos desde la Formación de Profesionales*. [Tesis Doctoral Publicada, Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Luís Beltrán Prieto Figueroa, Universidad Nacional Experimental Politécnica, Antonio José de Sucre]
<https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1053>
- Anchieta, L., Palacios, L. y Pernía, J. (2023). Evaluación de la Responsabilidad Social Universitaria y su Articulación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible. *Dissertare Revista de Investigación en Ciencias Sociales*, 8(1), 1-13.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.10969675>
- Atencio, R., Echeverría, Á., Cajías, M. y Pozo, C. (2025). Responsabilidad Social Universitaria Frente a los Objetivos de Desarrollo Sostenible. *Revista De Ciencias Sociales*, 31, 224-236. <https://doi.org/10.31876/rsc.v31i.43997>
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (1970). *Ley de Universidades*. Gaceta Oficial N° 1.429 Extraordinaria, 8 de septiembre 1970. Venezuela.
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (1999). *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. Gaceta Oficial N° 5453 Extraordinaria, Marzo 3 de Enero del 2000. Venezuela.

- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (2009). *Ley Orgánica de Educación*. Gaceta Oficial N° 5.929 Extraordinaria, 15 de agosto de 2009. Venezuela.
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (2024). *Ley Orgánica para la Inclusión, Igualdad y Desarrollo Integral de las Personas con Discapacidad*. Gaceta Oficial N° 6.817 Extraordinaria, 27 de junio de 2024. Venezuela.
- Barón, M. Vargas J. y Ramos I. (2008), Los Retos de la Responsabilidad Social Universitaria: Construyendo Paz desde da Universidad. Instituto Internacional de UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe IESALC.
- Chávez, Y., Romero, A., Sabillón, R. y Duarte, C. (2023). Conocimientos y Aportes de las IES a la Agenda 2030 y los ODS en Honduras. *Revista Educación Superior Y Sociedad*, 35(2), 354-381. <https://doi.org/10.54674/ess.v35i2.755>
- Coronel, E. y Bardales, V. (2025). Relación entre Responsabilidad Social Universitaria y Desarrollo Sostenible en la Educación Superior. *Revista IVECOM*, 5(4), 1-6. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14796956>
- Dussel, E. (2012). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión* (2.ª ed.). Trotta.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Gallegos, R. (2018). *Metodologías para Educación y la Ciudadanía Global*. Fundación Internet.
- Guerrero Gallardo, H. (2021). Vinculación con la Sociedad en el Contexto Universitario: Percepciones. *Revista Venezolana De Gerencia*, 26(5), 93-107. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.26.e5.7>
- González, V., Prendes, M. y Solano, I. (2022). Instrumento de Análisis de la Competencia de Emprendimiento Digital en Educación Superior. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 28(1), 1-19. <https://doi.org/10.30827/relieve.v28i1.22831>

Grimaldo, A. (2018). *El Rol de la Educación Superior de Cara a los Desafíos Sociales de América Latina y del Caribe*. Córdoba: Informe CRES.

Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y del Caribe, (2018) Observatorio Iberoamericano de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad de la OEI a la CRES 2018, Argentina.

Lázaro Pineda, C. y Alvarado Mendoza, N. (2021). Currículo como Construcción Cultural: Visiones Emergentes en Escenarios Inciertos. *Red De Investigación Educativa*,13(2), 38-51. Recuperado a partir de <https://revistas.uclave.org/index.php/redine/article/view/3306>

Martínez, M. (2013). *Comportamiento Humano. Nuevos Métodos de Investigación*. Trillas.

Maturana, H. (2008). *El sentido de lo Humano*. Dolmen

Medina, S. (19 de abril de 2018). *Ciencia Interdisciplinaria para la Economía del Conocimiento y Cumplimiento de los ODS, la importancia de las y los jóvenes*. <https://foroalc2030.cepal.org/2018/es/programa/ciencia-interdisciplinaria-la-economia-conocimiento-cumplimiento-ods-la-importancia-jovenes>

Méndez de Garagozzo, A. (2012). *La Complejidad de los Saberes Haceres Docentes de la rutina a la cotidianidad*. Barquisimeto: GEMA.

Ministerio del Poder Popular para Ciencia, Tecnología e Innovación. (2005). *Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación 2005-2030*. Gobierno Bolivariano de Venezuela.

Morin, E. (2000). *Los Sietes Saberes Necesarios a la Educación del Futuro*. Ediciones FACES-UCV.

Organización para las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1998). *La Educación en el Siglo XXI: visión y acción*. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009). Conferencia Mundial de la Educación Superior y de la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo, Paris.*
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, Paris.*
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2018). Plan de Acción 2018-2028. III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe. Colección CRES: Córdoba.*
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2018). La Investigación Científica y Tecnológica y la Innovación como Motores del Desarrollo Humano, Social y Económico para América Latina y el Caribe. Colección CRES: Córdoba.*
- Piña de Valderrama, E. (2013). Educar en el Vivir. *Cuaderno de Investigación Experiencia Posdoctoral UPEL-IPB, 1(1)*, 17-30.
- Rivas, R. (2021). La Investigación Científica y el Desarrollo Sostenible: Ensayo. *Revista De Propuestas Educativas, 3(6)*, 155-162.
<https://doi.org/10.33996/propuestas.v3i6.708>
- Sousa Santos, B. (2009). *Una Epistemología del Sur: La Reinención del Conocimiento y la Emancipación Social*. Siglo XXI Editores.
- Ugas Fermín, G. (2016). *Epistemología: un Territorio discursivo Co-disciplinario*. Lito-Formas.
- Vásquez, G. y Díaz, A. (2019). La Universidad y la Responsabilidad Social. En A. Ramírez y M. Arias (Coord.), *La Responsabilidad Social. Conceptos Realidades y Acciones* (pp.13-32). Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de la Costa Sur.
- Villarreal, M. (2021). *Conocimiento pedagógico emergente de la praxis educativa en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador*. [Tesis Doctoral, Universidad Centroccidental

Lisandro Alvarado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Luís Beltrán Prieto Figueroa, Universidad Nacional Experimental Politécnica, Antonio José de Sucre] Barquisimeto.
<https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1050>

Zambrano, A. (2013). *Formación, Experiencia y Saber*. Colección Seminarium Magisterio.

SECCIÓN IV — Responsabilidad Social y Extensión Universitaria en América Latina y el Caribe

Esta sección tiene como finalidad destacar el rol fundamental de la universidad como agente de transformación social en América Latina y el Caribe. Se analizan las prácticas de extensión universitaria, la vinculación con comunidades, los proyectos de servicio social y las iniciativas de compromiso ciudadano que permiten a la universidad dialogar con su entorno y contribuir al desarrollo sostenible. Además, se reflexiona sobre la responsabilidad social universitaria como un enfoque que articula ética, pertinencia, justicia social y construcción colectiva de soluciones a problemas reales. A través de experiencias y análisis críticos, esta sección invita al lector a comprender la extensión no solo como una función universitaria, sino como una filosofía de acción que fortalece la cohesión social y la construcción de bienestar comunitario.

CAPITULO IX

RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA EN LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR (UPEL)

*Oportunidades entre el modelo de
gestión estratégica y el diseño
curricular 2015 para una respuesta a la
inclusión en educación universitaria*

Autora:

Tógliatty Toro

<https://orcid.org/000-0001-7743-4278>
azar02182017@gmail.com

Resumen

La educación de calidad es una meta de desarrollo sostenible a 2030 que insta a ofrecer oportunidades de aprendizaje para todos, por lo cual nadie puede quedarse atrás. Aunque la educación formal llega a casi toda la población, debe reconocerse que existen comunidades, grupos o personas que requieren educación, porque en asuntos de género, discriminación, discapacidades, educación carcelaria, educación rural, extrema pobreza, grupos vulnerables, desalfabetizados, entre otros, sigue existiendo la necesidad de ofrecer una educación que considere lo inclusivo. La UPEL, como universidad docente, tiene oportunidades entre su modelo de gestión estratégica (GE) y el desarrollo curricular del diseño 2015 de dar entrada a la RSU como un cambio organizacional que cambie y transforme sus Ejes y Objetivos Estratégicos y la formación del docente en sus diversas especialidades para dar respuesta a esta realidad de los escenarios no convencionales donde sigue habiendo necesidad de más y mejor educación. Con ello, puede también retomar su sitio de liderazgo educativo en el país y seguir aportando conocimiento y saber a la sociedad venezolana.

Palabras claves: RSU, gestión estratégica, desarrollo curricular, inclusión.

La exigencia de lo inclusivo para la gestión universitaria

La educación de calidad constituye hoy el ODS4 de la Agenda 2030, orientado a garantizar una educación inclusiva, equitativa y con oportunidades de aprendizaje permanente para todas las personas. Este objetivo reconoce que la educación es un factor decisivo para el desarrollo humano sostenible. En el ámbito de la educación superior — o educación universitaria en Venezuela— su pertinencia se valora según la coherencia entre las demandas sociales y las acciones de las instituciones, tal como lo señala la UNESCO (1998). En la Conferencia Mundial de 2009, se reafirmó el papel estratégico de la educación superior para la construcción de sociedades del conocimiento, la promoción de la investigación y la innovación, y la protección de la diversidad.

En este marco, la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) se convierte en un principio esencial: orienta a las universidades a generar impactos positivos en la sociedad. En Venezuela, el CNU (2010) definió la responsabilidad social como el compromiso de producir efectos sociales favorables, alineándose con la visión UNESCO y asumiendo un liderazgo en la creación de conocimientos para enfrentar retos locales y globales.

A pesar de los avances, persisten brechas educativas que afectan a grupos vulnerables: comunidades indígenas y afrodescendientes, personas en pobreza extrema, población desescolarizada, mujeres, personas con discapacidad, población penitenciaria, entre otros. Frente a ello, la RSU constituye una estrategia gerencial clave para una gestión

universitaria inclusiva que impulse transformaciones orientadas a garantizar educación de calidad para todos.

Un análisis estratégico

La UPEL reconoce la necesidad de transformar su gestión estratégica para responder a las exigencias de inclusión establecidas en las políticas de educación superior. Este proceso de cambio tomó forma con la aprobación, el 8 de mayo de 2007, del Plan de Desarrollo 2007-2011, donde se afirmó que la Universidad Pedagógica debía adaptarse mediante una acción articulada internamente y en estrecha relación con su entorno social, regional, nacional e internacional. Aunque el enfoque integrado de funciones universitarias propio de la Responsabilidad Social Universitaria aún no estaba declarado explícitamente, el plan sentó bases para la futura transformación, en consonancia con orientaciones curriculares definidas en 2010.

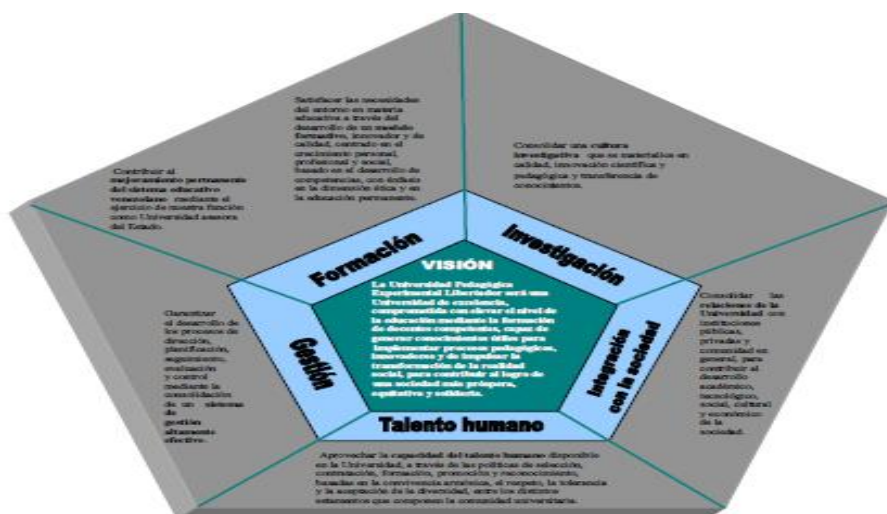
El modelo asumido fue el de Gerencia Estratégica, concebido como una gestión orientada a resultados, basada en la participación y el uso eficiente de recursos materiales y humanos. Este modelo implica una adaptación constante al entorno, proyectando la organización hacia el futuro y promoviendo una visión global e interrelacionada. De esta manera, la UPEL buscó ajustarse a políticas nacionales e internacionales, a los requerimientos de la UNESCO y a las demandas sociales y universitarias.

El Plan integró cinco ejes estratégicos —Formación, Investigación, Integración con la Sociedad, Talento Humano y Gestión alineados con valores institucionales, misión, visión y resultados de procesos de autoevaluación. Dichos ejes fueron objeto de seguimiento

y evaluación para garantizar su coherencia con la visión institucional: formar docentes competentes, generar conocimiento pedagógico innovador y contribuir a una sociedad más equitativa y solidaria. Este conjunto articulado configuró el modelo de gestión que guiaría la transformación universitaria.

Figura 1.

Modelo de Gestión Estratégica de la UPEL



Nota. Tomado de “Plan de Desarrollo UPEL 2007-2011” por UPEL (2007)

Los seis (6) objetivos estratégicos que para 2007 orientaban el quehacer universitario dirigido a la consecución de esta visión fueron:

Tabla 1

Ejes estratégicos y Objetivos estratégicos del Plan UPEL 2007-2011

Ejes estratégicos	Objetivos estratégicos
Formación	-Satisfacer las necesidades del entorno en materia educativa a través del desarrollo de un modelo formativo, innovador y de calidad, centrado en el crecimiento personal, profesional y social, basado en el desarrollo de competencias, con énfasis en la dimensión ética y en la educación permanente. -Contribuir al mejoramiento permanente del sistema educativo venezolano mediante el ejercicio de nuestra función como Universidad asesora del Estado.
Investigación	Consolidar una cultura investigativa que se materialice en calidad, innovación científica y pedagógica y transferencia de conocimientos.
Integración con la Sociedad	Consolidar las relaciones de la Universidad con instituciones públicas, privadas y con la comunidad en general, para contribuir al desarrollo académico, tecnológico, social, cultural y económico de la sociedad.
Talento Humano	Aprovechar la capacidad del talento humano disponible en la Universidad, a través de las políticas de selección, contratación, formación, promoción y reconocimiento, basadas en la convivencia armónica, el respeto, la tolerancia y la aceptación de la diversidad, entre los distintos estamentos que componen la comunidad universitaria.
Gestión	Garantizar el desarrollo de los procesos de dirección, planificación, seguimiento, evaluación y control mediante la consolidación de un sistema de gestión altamente efectivo.

Nota. Tomado de “Plan de Desarrollo UPEL 2007-2011” por UPEL (2007)

El diseño del Modelo de Gestión de la UPEL se originó a partir de una evaluación interna y externa realizada mediante un

análisis FODA, el cual evidenció un contexto gerencial complejo, caracterizado por “mayores debilidades que fortalezas e igualdad entre oportunidades y amenazas”. Ante este escenario, la institución asumió los Ejes Estratégicos Talento Humano y Gestión, junto con los vinculados a sus funciones universitarias, para fortalecer el desempeño del personal y garantizar los ajustes estratégicos necesarios del Plan Institucional.

El FODA ofreció los indicadores que justificaron la adopción de la “Gerencia Estratégica” como modelo, orientando los Objetivos Estratégicos hasta 2013 y posteriormente incorporándose al Diseño Curricular 2015. Este diseño buscó consolidar una gestión alineada con las políticas de educación superior, especialmente con la transformación curricular del siglo XXI y con el principio de “liderazgo y responsabilidad social” promovido por la UNESCO (2009), integrando docencia, investigación y extensión desde un compromiso intercultural.

La transformación curricular aprobada en 2015 e implementada desde 2017 fortaleció experiencias vinculadas a la RSU, dado que en la UPEL “el conocimiento se construye sobre la base de experiencias propias que se integran en múltiples realidades... con responsabilidad social, al formar un docente con vocación de servicio, digno, responsable, autónomo y con disposición al diálogo”. En coherencia con esto, el currículo debe:

“situarse y posesionarse de nuevas formas de interpretación de la realidad”; “problematizar la visión de

la educación y el currículo como espacio público y bien social”; “dar respuestas desde la confrontación de saberes”; “promover la transformación desde la innovación”; “investigar como acción humanizadora y creadora”; y “ofrecer una formación de calidad” (UPEL, 2015, p. 03).

Desde 2015, el currículo se convirtió en una oportunidad para atender los desafíos de la RSU mediante “experiencias propias que se integran” en las funciones universitarias, tal como promovió la Comisión Nacional de Pregrado (2010). Ello aplica a todas las especialidades de la UPEL, permitiendo responder a lo intercultural y realizar ajustes estratégicos en un marco de amenazas, oportunidades, debilidades y fortalezas.

Entre las amenazas, se destacan: (a) la “insatisfacción... con el Diseño Curricular de la UPEL 1996”, que puede abordarse mediante la difusión del Diseño 2015 y experiencias en escenarios reales, incluyendo comunidades indígenas urbanas y otros grupos vulnerables; (b) la “insatisfacción con respecto a la calidad de los egresados”, atendible mediante aprendizajes en acción en contextos reales; y (c) la “insatisfacción respecto a la formación del egresado en cuanto a atención de comunidades”.

Entre las oportunidades, se incluyen: responder a nuevas necesidades sociales; atender reformas de políticas de Estado y lineamientos UNESCO; ampliar la inclusión educativa; promover estudios y experiencias en comunidades; hacer ajustes estratégicos para adecuarse a la gestión en RSU; y revisar el

Servicio Comunitario, considerando la propuesta de crear una Dirección Académica de RSU (CNU, 2010).

Las debilidades a atender abarcan: carencias en formación del personal; falta de sistematización de necesidades comunitarias; escasa difusión del Plan UPEL; fragmentación de acciones estratégicas; y necesidad de fomentar el potencial humano para proyectos sociocomunitarios.

Finalmente, las fortalezas incluyen: disponibilidad de personal calificado; existencia de redes institucionales; presencia nacional de la UPEL; centros e institutos de investigación; aportes al Modelo de Gerencia Estratégica; el respaldo del Diseño Curricular 2015; unidades de extensión y servicio comunitario; y el Eje Talento Humano para promover formación permanente, dado que “la RSU es un área de formación... obligatoria, amplia y extensa” para toda la comunidad universitaria.

Cómo Debe Cambiar la Universidad ***La RSU para un cambio gerencial y curricular en la UPEL***

La UPEL ha manifestado su intención de transformación institucional al adoptar el Modelo de Gestión en Gerencia Estratégica (GE), orientado hacia el futuro. Sin embargo, este compromiso aún no se materializa plenamente en la gerencia operativa, donde falta capacitación para ejecutar los ajustes del Plan Institucional y responder a las políticas de educación superior. Comprender el Modelo GE es esencial para avanzar en el cambio organizacional, especialmente

porque la Universidad reconoce “la incertidumbre del entorno y sus demandas, así como su crecimiento y adaptación constante a éste” (Zimmerman, 2000). La planificación estratégica, asumida como parte de la gestión moderna (Tünnerman, 2003), exige analizar el entorno para definir estrategias y adecuar la estructura interna.

Aunque la UPEL definió y reformuló su modelo de cambio, aún no integra la Responsabilidad Social Universitaria (RSU), necesaria tanto por mandato de políticas como por las demandas sociales. La RSU requiere transformar la organización, articular los Ejes Estratégicos y orientar acciones hacia la formación ética y el diálogo de saberes. Como advierte Francés (2008), el cambio es un “concepto relacional” que empieza internamente; no es posible ejercer RSU externa sin coherencia interna. Además, el cambio debe planificarse y evaluarse (Aguilar López, 2003). En este marco, el Eje Gestión se convierte en la vía para integrar la RSU, generando prácticas de intercambio y aprendizaje que respondan a las necesidades educativas reales de las comunidades.

Ajustes Estratégicos en pro de la RSU en la UPEL: Perspectivas de RSU

Tras defender la necesidad del cambio y promover la sensibilización hacia él, surge la interrogante sobre qué debe transformar la Gerencia Estratégica (GE) de la UPEL para responder a la RSU. Según Gaete Quezada (2011), el desafío consiste en asumir la RSU como política de gestión considerando tres perspectivas: la *transformacional*, que define “qué se transformará”; la *gerencial*, que indica “cómo se implementará la política”; y la *normativa-valórica*,

que establece “los principales lineamientos del comportamiento socialmente responsable para el quehacer universitario” (p. 114). Estas decisiones deben sustentarse en principios de participación y transparencia.

Asimismo, es imprescindible reconocer el rol de los *stakeholders* grupos, comunidades y personas que requieren educación desde un enfoque inclusivo que no solo atienda sus necesidades, sino que los convierta en actores de la RSU, entendiendo que la universidad es un bien público. La tabla siguiente sintetiza cómo estos enfoques pueden orientar objetivos estratégicos y operativos de una GE para la RSU.

Tabla 2*Perspectivas de RSU para el Modelo de Gestión GE de la UPEL y sus adecuaciones estratégicas*

Perspectivas de RSU	Gerencial	Transformacional	Normativa
Ejes Estratégicos	Concentra su atención en el impacto del quehacer universitario en sus partes interesadas, de acuerdo a sus demandas, la capacidad de respuesta al interés social y el desarrollo de la propia Universidad	Concentra su atención en el liderazgo social de la Universidad para la construcción de aportes y reflexiones respecto de la solución a las principales problemáticas y necesidades educativas de comunidades, grupos o personas que requieren educación	Concentra su atención en los principios y valores de la vida universitaria y de la Universidad como organización que se promueven en la sociedad y en redes de organizaciones diversas
Formación	Capacitación en RSU en cargos gerenciales para apoyar la formación del estudiante de pregrado, desde los productos y metas físicas de las diversas UEL	Procesos de formación basados en aprendizaje situado, colaborativo y dialógico que prepara al estudiante en inserción en la sociedad como ciudadano responsable y con sensibilidad social que contribuye al desarrollo	Formación con énfasis en la dimensión ética como profesional y como universitario, en atención a lo esperado de él por la sociedad
Investigación	Investigaciones acerca de la propia gestión de la universidad, sus desafíos organizacionales y cambios organizacionales y evaluaciones de impacto de los stakeholders para transformaciones necesarias (grupo interno y externos)	Creación y difusión de conocimientos para la comprensión de los problemas sociales y de propuestas para hacerles frente, desde enfoques inter, multi y transdisciplinarios, desde el diálogo de saberes con comunidades, grupos o personas que requieren educación	Investigaciones acerca de principios y valores universitarios y sociales para la retroalimentación de la cultura universitaria y la Universidad misma hacia la sociedad
Integración con la sociedad	Mayor interacción y participación de las partes interesadas en la gestión de la Universidad.	Liderazgo social y compromiso social para cooperación por el desarrollo de comunidades, grupos o personas que requieren educación Labor educativa dirigida a la sociedad con énfasis en comunidades, grupos o personas que requieren educación	Participación de la comunidad intra y extrauniversitaria en eventos de integración para el mejoramiento de la calidad de vida y el desarrollo humano
Talento Humano	Desarrollo del talento humano en formación profesional y ciudadana, gestión social del conocimiento y participación social, así como en valores de RSU.	Desarrollo del talento humano en conciencia social respecto a los problemas de comunidades, grupos o personas que requieren educación	Desarrollo del talento humano en formación ética del universitario (dignidad de la persona, libertad, ciudadanía, democracia y participación, solidaridad, convivencia, bien común, equidad social, desarrollo sostenible y diversidad) y de la Universidad (compromiso con la verdad, integridad, excelencia)
Gestión	Gestión que evalúa impactos de la Universidad en de comunidades, grupos o personas que requieren educación como grupos de interés para el ajuste estratégico	Gestión que evalúa la transformación de la Universidad misma en paralelo del desarrollo social con el cual coopera	Sensibilización y capacitación en RSU para cargos gerenciales Desarrollo de políticas de RSU

La UPEL debe asumir el cambio en su GE. Tiene, además, otra oportunidad para éste y es su Diseño Curricular 2015 y su consecuente proceso de desarrollo curricular, desde el cual se puede emprender una real RSU que dé respuesta a las necesidades de comunidades, grupos o personas que requieren educación, alcanzando así el logro de las oportunidades para todos y con ello una educación por lo inclusivo.

1) Punto de partida: cambio organizacional, RSU y currículo 2015

La UPEL ya declaró su voluntad de cambio al adoptar la Gerencia Estratégica (GE) y posee una segunda palanca poderosa: el Diseño Curricular 2015 y su proceso de desarrollo e implementación (desde 2017). Esta combinación abre la oportunidad de institucionalizar la RSU como política de gestión y práctica universitaria, con foco en inclusión y atención a comunidades, grupos y personas que requieren educación. En este marco, la RSU no es un apéndice, sino una forma de gestionar que integra funciones universitarias y exige trabajo inter y transdisciplinar, diálogo de saberes, y vínculos bidireccionales con los actores sociales.

El Currículo 2015 y el Modelo de Formación Docente ya formulan una base humanista y ética: la formación se centra en el desarrollo humano (personal, social, profesional y ético), concibe al estudiante como sujeto y objeto del conocimiento, y sitúa lo curricular en el contexto sociohistórico y cultural y en las demandas sociales. Esta orientación facilita la entrada de la RSU como práctica formativa, investigativa y de integración con la sociedad, orientada a resolver

problemas reales mediante aprendizajes situados y proyectos con impacto social.

2) Eje Formación: integrar RSU al corazón del perfil del egresado

Propósito. El Eje Formación es el núcleo: “la razón de ser” es el estudiante de pregrado y su perfil profesional. Para que la RSU deje de ser un enunciado y se convierta en experiencia formativa, la UPEL necesita una gestión integrada de ejes y funciones.

Cómo operativizar.

- Capacitación gerencial en RSU (perspectiva gerencial). Los responsables de UEL deben ser formados específicamente para alinear sus productos de gestión con el modelo formativo y con metas de inclusión, pertinencia e impacto social.
- Formación académica con RSU (perspectiva transformacional). Docentes y equipos de diseño curricular deben articular proyectos colectivos (ECU), UNCO/UNCLE y PEC (Proyectos de Extensión en el Currículo) para que los estudiantes aprendan en y con las comunidades, mediante metodologías situadas, colaborativas y dialógicas.
- Ética profesional (perspectiva normativa). La formación debe desarrollar criterios éticos para el ejercicio docente en contextos de diversidad, vulnerabilidad y desigualdad educativa, reconociendo derechos, dignidad y justicia social.

Dispositivos clave.

- PEC: vinculan directamente formación y extensión, convirtiendo la relación universidad–sociedad en escenario formativo (no solo de servicio).
- Servicio Comunitario (SC): debe articularse con el currículo para consolidar aprendizajes en servicio vinculados a RSU.
- Articulación de ejes: Formación se potencia con Integración con la Sociedad (por los PEC) y con Gestión (por la capacitación gerencial), generando una trama que vuelve coherente el sistema formativo con la misión social.

Resultado esperado. Un egresado con competencias profesionales y extensionistas, capacidad de diagnóstico participativo, diálogo de saberes, diseño de situaciones de aprendizaje pertinentes e intervención educativa con enfoque de desarrollo humano sostenible.

3) Eje Investigación: del asistencialismo a la co-construcción

Reorientación necesaria. La función de investigación no puede sostener una visión unidireccional (la Universidad “produce” y “transfiere” conocimiento). La RSU demanda co-construcción: integrar saberes científicos y saberes de las comunidades; reconocer retornos (devoluciones) a los actores; y evaluar tanto los impactos sociales como los cambios internos de la propia Universidad.

Tres líneas complementarias.

1. Perspectiva gerencial. Impulsar investigación sobre la gestión universitaria (meta-investigación): desafíos y cambios organizacionales; evaluación de impacto en stakeholders (internos y externos); generación de insumos para ajustes

estratégicos en el Modelo GE. Esto supone un circuito: investigar–dialogar–tomar decisiones–volver a investigar, con participación de unidades operativas.

2. Perspectiva transformacional. Producir y difundir conocimiento relevante para comprender problemas sociales y enfrentarlos a través de enfoques inter, multi y transdisciplinarios, incorporando el diálogo de saberes como método: investigar con las comunidades, no sobre ellas.
3. Perspectiva normativa. Investigar sobre principios y valores (universitarios y sociales) para retroalimentar la cultura institucional y orientar la acción social universitaria, evaluando reconocimiento, impacto y mejora de la calidad de vida.

El retorno como criterio. La noción de devolución (retorno) exige que toda investigación con comunidades contemple entregables socialmente útiles, elaboración conjunta de productos (protocolos, materiales, propuestas pedagógicas), y seguimiento del impacto. Esto redefine el éxito investigativo: no sólo publicaciones, sino transformación educativa y fortalecimiento de capacidades en los territorios.

Lenguaje y epistemologías. Abordar la transdisciplinariedad no implica perder rigor, sino ampliar marcos epistémicos para reconocer múltiples niveles de realidad y formas legítimas de saber. La investigación con RSU asume metodologías participativas, triangulación de evidencias y comunicación en lenguajes accesibles a los actores sociales.

Resultados esperados. Un ecosistema investigativo que aprende del entorno, retroalimenta la gestión, produce innovación pedagógica y social, y consolida una cultura de investigación con propósito público.

4) Eje Integración con la Sociedad: de la “extensión” a la articulación bidireccional

Cambio de paradigma. La integración no es mera “extensión” vertical (universidad que irradia), sino relación de doble vía, horizontal y dialógica. La Universidad articula con organizaciones públicas, privadas, ONG, comunidades y redes, en una cooperación que reconoce y potencia saberes, necesidades y soluciones locales.

Componentes operativos.

- Programas y Unidades (Extensión Sociocultural; Deporte y Recreación; TIC; Extensión Académica; Unidades de Apoyo a Comunidades Educativas; Bibliotecas) y Proyectos Sociointegradores/Sociocomunitarios constituyen el andamiaje para planificar servicios, asesorías y actividades con la comunidad.
- PEC como puente curricular: integran la experiencia de campo en la formación del estudiante, con propósitos educativos y sociales claros y evaluación de retorno.
- Alianzas y convenios: se priorizarán los que aseguren participación efectiva de las comunidades, co-diseño de proyectos y sostenibilidad de las intervenciones.

Perspectivas RSU aplicadas.

- Gerencial: aumentar la interacción y la participación de actores sociales en la gestión (consejos consultivos, mesas técnicas, comités de proyecto).
- Transformacional: asumir liderazgo social enfocado en grupos vulnerables, con proyectos educativos co-gestionados en territorios diversos (urbanos, periféricos, rurales, contextos penitenciarios, etc.).
- Normativa: promover eventos y prácticas que eleven calidad de vida y desarrollo humano, fortaleciendo valores de equidad, solidaridad y ciudadanía.

Resultado esperado. Una integración universitaria que habilita aprendizajes recíprocos, legitima la voz comunitaria y convierte la acción universitaria en bien público compartido.

5) Eje Talento Humano: RSU interna para habilitar la RSU externa

Sentido. La UPEL es una organización humana: si se aspira a una RSU robusta hacia afuera, es imprescindible instituir la hacia adentro. El Eje Talento Humano es el canal para formar, sensibilizar y alinear a todo el personal (académico, administrativo, obrero, estudiantil, directivo) con una cultura RSU.

Trayectorias formativas.

- Gerencial: formación en ciudadanía, gestión social del conocimiento, participación social y valores RSU; gestión de proyectos con enfoque de impacto; competencia para el trabajo inter y transdisciplinar.

- Transformacional: desarrollo de conciencia social sobre problemas educativos de grupos vulnerables; habilidades para diagnóstico participativo, mediación cultural y comunicación dialógica.
- Normativa: formación ética transversal (dignidad, libertad, democracia, participación, solidaridad, convivencia, bien común, equidad, sostenibilidad; y, para la Universidad: compromiso con la verdad, integridad, excelencia).

Resultado esperado. Equipos universitarios con valores compartidos, competencias para la vinculación social y capacidad para gestionar el cambio sin perder coherencia con el ideario institucional.

6) Eje Gestión: medir, aprender y ajustar (la columna vertebral)

Rol sistémico. El Eje Gestión asegura seguimiento, evaluación y ajuste estratégico. Con RSU, debe evaluar impactos en grupos de interés y traducirlos en decisiones (presupuesto, prioridades, rediseños). La información proviene de Investigación y Extensión (PEC, proyectos sociointegradores, SC), y se consolida en paneles de indicadores y espacios deliberativos.

Tres énfasis.

- Gerencial: sistemas de monitoreo y evaluación (línea de base, indicadores de proceso, resultado e impacto), con trazabilidad de “cómo lo que hacemos” mejora aprendizajes y condiciones de vida en comunidades.

- Transformacional: evaluación de la transición institucional (qué cambia en la UPEL cuando coopera con la sociedad) y de la calidad de la co-gestión con actores sociales.
- Normativa: políticas de RSU emanadas de UEL de planificación y desarrollo; protocolos de participación, ética de la investigación en contextos vulnerables, acceso abierto de resultados y devolución obligatoria.

Resultado esperado. Una gestión basada en evidencias que permite aprender del entorno, reorientar y escalar iniciativas efectivas, y cerrar brechas entre declaración y práctica.

7) Capacitación directiva y cultura de cambio: condición de posibilidad

La sensibilización y capacitación de cargos gerenciales no es un trámite: es condición necesaria para que la RSU permee decisiones operativas y estratégicas. Cada gerente debe poder responder:

1. ¿Qué estoy haciendo para aportar al Plan de Acción Institucional y al Modelo GE con enfoque RSU?
2. ¿Cómo impacta mi producción las de otras UEL (interdependencias)?
3. ¿Qué insumos genero para ajustes estratégicos?

Esta formación debe incluir gestión del cambio, metodologías de planificación participativa, gestión por proyectos con enfoque de impacto social, y herramientas de evaluación (teoría del cambio, marcos lógicos, rúbricas éticas). Solo así la “entrada” de la RSU a las gestiones será real y sostenible.

8) Síntesis operativa por ejes (visión integradora)

- **Formación:** institucionalizar PEC y SC como experiencias formativas con RSU (aprendizaje situado, diálogo de saberes, ética profesional).
- **Investigación:** promover meta-investigación sobre gestión UPEL, co-construcción con comunidades y devolución sistemática; validar saberes diversos en diseños inter/transdisciplinarios.
- **Integración con la Sociedad:** pasar de extensión vertical a articulación horizontal (doble vía), con alianzas y proyectos co-gestionados; activar plenamente Programas/Unidades y portafolio de proyectos sociointegradores/sociocomunitarios.
- **Talento Humano:** programa institucional de formación en RSU (gerencial, transformacional y ética) para todo el personal; consolidar valores y competencias para la vinculación social.
- **Gestión:** sistemas de M&E (monitoreo y evaluación), políticas de RSU y ajustes estratégicos iterativos alimentados por evidencias.

9) Resultados estratégicos esperados

1. **Coherencia institucional:** lo que se declara (misión, visión, currículo 2015, GE) se alinea con lo que se hace (proyectos, aulas, investigación, extensión).
2. **Aprendizaje institucional:** la UPEL se reconoce como organización que aprende con y desde la sociedad; la evidencia guía decisiones.
3. **Impacto social verificable:** proyectos y experiencias tienen líneas de base y devoluciones; se documentan mejoras en acceso, permanencia y calidad educativa en comunidades priorizadas.

4. Formación pertinente: egresados con perfil extensionista y competencias para intervenir con sensibilidad social, rigor pedagógico y ética pública.
5. Sostenibilidad del cambio: la RSU no depende de voluntarismos, sino de políticas, procesos y capacidades instaladas.

10) Cierre: una GE con RSU como centro de gravedad

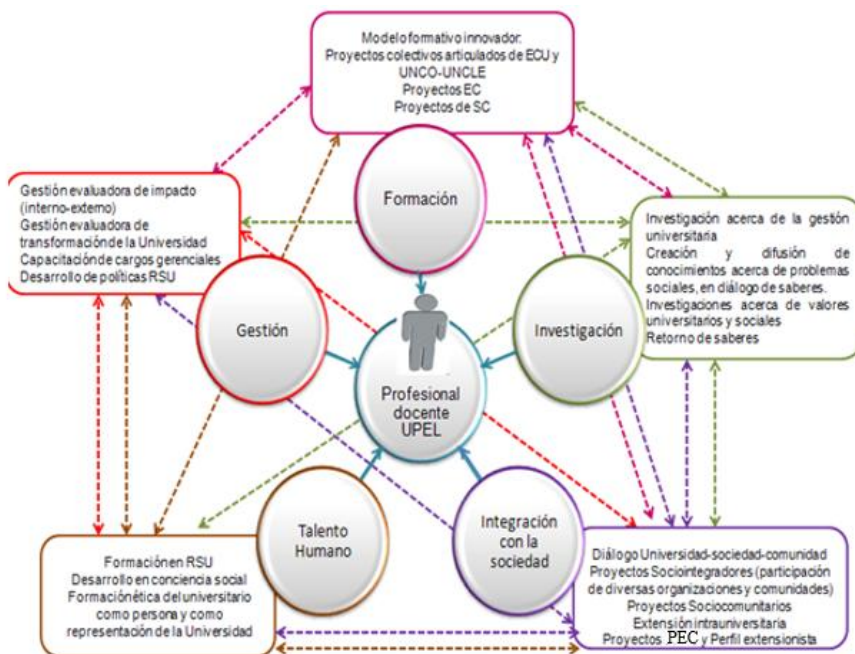
La UPEL dispone de dos palancas complementarias: la GE y el Currículo 2015. Llevar la RSU al centro significa decidir qué cambiar (procesos, indicadores, relaciones con actores sociales), cómo cambiar (participación, diálogo de saberes, co-gestión, evaluación) y para qué cambiar (inclusión, justicia educativa y desarrollo humano sostenible). El Eje Gestión ofrece la arquitectura para medir y ajustar; Formación y Integración con la Sociedad tejen las experiencias; Investigación proporciona evidencias y aprendizaje; y Talento Humano hace posible el cambio desde dentro.

En suma, asumir la RSU como política de gestión y práctica transversal es la oportunidad de convertir a la UPEL en referente de innovación educativa con sentido público, donde la universidad y la comunidad se reconocen copartícipes de un mismo proyecto: educación de calidad para todos, con equidad, participación y transformación social.

Produce, finalmente, una diagramación que sintetiza los aportes conclusivos para el Modelo de Gestión GE de la UPEL en aras de la entrada de la RSU y su relación con el desarrollo curricular del diseño 2015.

Figura 2

Gestión de RSU en la UPEL: adecuaciones a la gerencia estratégica y operativa con relación al desarrollo curricular al dar entrada a la RSU por lo inclusivo



Nota. Elaboración propia

Consideraciones finales

La UPEL debe asumir lo inclusivo como una responsabilidad social ineludible, garantizando oportunidades de aprendizaje para comunidades, grupos y personas que requieren educación. Aunque estos contextos son complejos y desafiantes —pobreza extrema, desalfabetización, discriminación, etnicidad, ruralidad o educación carcelaria— también representan oportunidades para fortalecer el

desarrollo curricular y la formación docente. El Diseño Curricular 2015 y la Gerencia Estratégica ofrecen los medios para impulsar una verdadera política de inclusión universitaria. Atender estas realidades honra la misión institucional y reafirma el liderazgo social de la Universidad de los Maestros de Venezuela. Porque, si no lo hace la UPEL, ¿quién más?

Referencias

- Aguilar López, J. (2003). (Coord.) *La Gestión del cambio*. Ariel
- Cano Gallego, J. (2004). El perfil extensionista a la urgencia de los tiempos. *Revista Dialoguemos*. 8(14), 5-10. <http://www.biblioteca.org.ar/libros/210363.pdf><http://www.biblioteca.org.ar/libros/210364.pdf>
- Comisión Nacional de Currículo (2010). *Documento Nacional Orientaciones para la transformación curricular universitaria del siglo XXI*. VIII Reunión Nacional de Currículo y II Congreso Internacional de Calidad e Innovación en la Educación Superior. http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf
- Francés, A. (2008). Antología Debates IESA: competitividad, gerencia y estrategias. IESA
- Gaete Quezada, R. (2011). La responsabilidad social universitaria como desafío para la gestión estratégica de la Educación Superior: el caso de España. *Revista de Educación de Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)*. (355),109-133. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re355/re355_05.pdf
- Gimbert, X. (2010). *Pensar estratégicamente. Modelos, conceptos y reflexiones*. Deusto

- González, L., Sánchez Fontalvo, I. (2016). *Interpelaciones interculturales en el currículo de las escuelas del retorno. Referentes para vislumbrar el postconflicto en Colombia*. Universidad del Magdalena
- Ley Orgánica de Educación (2009). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, Extraordinario*, 5929, agosto 15, 2009.
- Mato, D. (2009). (Coord.) *Educación Superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible/ Buen vivir. Experiencias en América Latina*. UNESCO-IESALC.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU, s.f.). Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1998). *Informe Conferencia mundial sobre la educación superior: La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción*. <http://www.un.org/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2009). *Conferencia Mundial sobre la educación superior-2009: la nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. París, 5-8 de julio de 2009.
http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2006) Plan de aplicación internacional (2005-2014) para el Decenio de las Naciones Unidas de la Educación con miras al Desarrollo Sostenible.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139023_spa
- Pin Arboledas, J.R. (2003). Estrategias para el cambio en las organizaciones humanas. En Aguilar López, J. (2003). (Coord.) *La Gestión del cambio*. Ariel

- Russo, R. (2009). Capacidades y competencias del extensionista agropecuario y forestal en la globalización. *Revista Comunicación*, 30(18), 86-91. <http://www.revistas.tec.ac.cr/indexphp/comunicacion/article/download/857/771>
- Tünnerman, C. (2003). *La universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI*. Unión de Universidades de América Latina.
- Ugas Fermín, G. (2016). *Epistemología, un territorio discursivo co-disciplinario*. Litoformas.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) (2007). *Plan de Desarrollo 2007-2011*. Autor
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) (2015) *Documento Base del Diseño Curricular*. Autor
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Vicerrectorado de Extensión (UPEL) (2017) *Extensión en el currículo de formación inicial*. Autor
- Zimmerman, A. (2000). *Gestión del cambio organizacional. Caminos y herramientas*. Abya-Yala



CAPITULO X

EDUCACIÓN FÍSICA DE CALIDAD EN REPÚBLICA DOMINICANA: APORTES, DESAFÍOS Y PROYECCIONES EN LA ACADEMIA UNIVERSITARIA

Autor:

Miguel Israel Bennasar-García

<https://orcid.org/0000-0002-3856-0279>

miguel.bennasar@isfodosu.edu.do

Instituto Superior de Formación Docente

Salomé Ureña

República Dominicana



Resumen

La Educación Física de Calidad (EFC) en la República Dominicana enfrenta desafíos estructurales, pedagógicos y sociales que dificultan su consolidación como un derecho educativo. Esta investigación cualitativa analiza críticamente fuentes oficiales y académicas publicadas entre 2015 y 2025, incluyendo documentos de MINERD, INEFI, UNESCO, OMS y estudios recientes, para identificar los factores que condicionan la implementación de la EFC. Se adoptó un enfoque documental sistemático, utilizando una matriz de codificación organizada en cuatro ejes estratégicos: (1) desarrollo motor y conciencia corporal; (2) infraestructura y políticas públicas; (3) formación y desempeño docente; y (4) inclusión y participación comunitaria. Los resultados evidencian avances normativos y académicos que promueven la conciencia corporal, la participación inclusiva y la profesionalización docente. No obstante, persisten brechas en infraestructura, desigualdad territorial, prácticas docentes tradicionales y limitaciones en la integración de políticas con la práctica educativa. La discusión resalta la necesidad de estrategias activas y participativas, articulación interinstitucional, seguimiento constante de políticas y fortalecimiento de la extensión universitaria para asegurar equidad, inclusión y calidad en la EFC. Como conclusiones, la consolidación de la EFC requiere un enfoque integral que combine normativa, formación docente, recursos adecuados y participación comunitaria, contribuyendo al desarrollo integral, socioemocional y cognitivo del estudiantado, así como al fortalecimiento de la Educación Física como derecho esencial dentro del sistema educativo dominicano.

Palabras clave: Educación Física de Calidad; Inclusión; Políticas Públicas; Desarrollo Integral; Formación Docente.

Introducción

La Educación Física de Calidad (EFC) en la República Dominicana se encuentra en una etapa decisiva de evolución, en la que convergen aspiraciones de transformación educativa con desafíos históricos que aún limitan su pleno desarrollo. Aunque la Constitución de la República (2015), la Ley 356-05 General de Deportes (2005) y diversas políticas sectoriales reconocen la actividad física, el deporte y la recreación como derechos fundamentales y bienes sociales, la materialización efectiva de estos principios continúa enfrentando brechas significativas. Entre ellas destacan la insuficiencia de infraestructura escolar, la limitada disponibilidad de recursos didácticos, la desigual distribución territorial de oportunidades y las restricciones presupuestarias que afectan de manera directa la equidad, la inclusión y la calidad del proceso educativo.

Instrumentos normativos como el Plan Nacional Intersectorial de Actividad Física (PIAF) 2023-2030 buscan fortalecer la conciencia corporal, la salud integral y la participación activa de la ciudadanía, incorporando una visión inclusiva, intersectorial y orientada a derechos. Sin embargo, la eficacia de estas iniciativas depende, en gran medida, de su articulación con las prácticas docentes, la cultura institucional que se promueve en los centros educativos y la capacidad de las universidades para formar profesionales competentes, críticos y socialmente comprometidos. La docencia, la investigación y la extensión universitaria se convierten así en pilares esenciales para impulsar transformaciones profundas y sostenibles en el campo de la EFC.

La presente investigación propone analizar los factores determinantes que inciden en la consolidación de la EFC en el país, reconociendo que este proceso requiere comprender tanto los retos estructurales como las potencialidades existentes a nivel local. Para ello, se analizan cuatro ejes estratégicos desde el Desarrollo motor y conciencia corporal hasta la Infraestructura y políticas públicas, la Formación y desempeño docente, así como la Inclusión y participación comunitaria. Esta aproximación multidimensional permite observar la EFC como una práctica escolar y como un fenómeno educativo, social y cultural que demanda coherencia entre políticas públicas, procesos académicos y necesidades reales del estudiantado.

La relevancia de este estudio radica en su contribución al diseño de políticas educativas y universitarias más inclusivas, integrales y sostenibles. Al promover una mirada que integra dimensiones físicas, cognitivas, socioemocionales y éticas del aprendizaje, se reconoce a la Educación Física como un derecho esencial y no como un componente periférico dentro del sistema educativo.

De esta manera, se busca impulsar una transformación que fortalezca la calidad de vida, la participación ciudadana y la justicia social, posicionando a la EFC promovida en la República Dominicana en diálogo con las tendencias internacionales y los estándares globales que orientan la formación del profesorado y las prácticas educativas contemporáneas. Por tanto, el propósito es fortalecer una visión integral que oriente políticas, prácticas educativas y acciones institucionales hacia un modelo sostenible, inclusivo y contextualizado.

Metodología

El estudio se desarrolló bajo el paradigma cualitativo, fundamentado en un análisis documental crítico de fuentes nacionales e internacionales publicadas entre 2015 y 2025. Este enfoque permitió analizar la evolución conceptual, normativa y práctica de la EFC en la República Dominicana, así como su correspondencia con marcos globales de referencia vinculados a la educación, la salud pública y el desarrollo sostenible.

Se revisaron documentos legales, planes estratégicos, informes técnicos y estudios científicos provenientes de organismos estatales y multilaterales, entre ellos el Ministerio de Educación de la República Dominicana [MINERD] (2023–2024), el Instituto Nacional de Educación Física [INEFI] (2023), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2015) y la Organización Mundial de la Salud [OMS] (2024), además de publicaciones académicas recientes relacionadas con la EFC y su implementación en contextos educativos.

Estrategia de análisis

Se aplicó una lectura temática e interpretativa de los documentos seleccionados con el fin de identificar los conceptos, principios y enfoques claves asociados a la EFC desde perspectivas legales, pedagógicas, curriculares y socioculturales. A partir de este proceso se establecieron categorías analíticas que organizaron los hallazgos en torno a cuatro ejes estratégicos: Desarrollo motor y conciencia corporal;

Infraestructura y políticas públicas; Formación y desempeño docente; Inclusión y participación comunitaria

Esta estrategia posibilitó el análisis comparativo entre las políticas nacionales y los estándares internacionales, favoreciendo una comprensión contextualizada, crítica y sistemática del estado actual de la EFC en la República Dominicana.

Técnicas de análisis

Se emplearon matrices de análisis comparativo para identificar patrones, divergencias y relaciones entre las distintas fuentes documentales. Esta técnica permitió reconocer los factores estructurales, culturales y pedagógicos que influyen en la consolidación de una EFC. De igual manera, se elaboraron síntesis narrativas destinadas a integrar los resultados de cada categoría, generando interpretaciones basadas en evidencias verificables y en correspondencia con el contexto nacional.

Instrumento de codificación

La información recopilada se organizó mediante un sistema de codificación cualitativa estructurada que garantizó coherencia interna, trazabilidad y profundidad interpretativa. El instrumento central fue una matriz de codificación en la que se agruparon de manera sistemática las fuentes analizadas, las dimensiones temáticas, los códigos interpretativos, las evidencias textuales y las interpretaciones derivadas.

La codificación y la categorización constituyen procesos clave para ordenar la información y hacerla más accesible, lo que permite

interpretar los datos con mayor profundidad y construir explicaciones fundamentadas en ellos, tal como plantean Vives y Hamui (2021). Desde esta perspectiva, la matriz de codificación se convierte en un recurso central dentro del enfoque cualitativo.

En esta investigación, la codificación se realizó mediante un procedimiento progresivo y analítico que integró la revisión de temas, la identificación de categorías emergentes y la comprensión del contexto, lo cual permitió captar la complejidad multidimensional del fenómeno educativo. Así, la matriz cumplió una doble función: facilitar la organización técnica de los datos y ofrecer un soporte interpretativo que permitió comprender cómo los factores legales, pedagógicos, sociales y estructurales influyen en el fortalecimiento de la EFC en la República Dominicana.

Tabla 1

Instrumento de Codificación

Fuente / Autor	Dimensión Eje	Código temático	Cita	Interpretación analítica
Peña Polanco, Bennasar García, Pacheco Ferreira y Ventura Cruz (2023)	Desarrollo motor y conciencia corporal	Práctica física vs sedentarismo en estudiantes	En el tiempo libre, muchos estudiantes secundarios dominicanos realizan poca actividad física, a pesar de disponer de espacios escolares para ello.	Existe una discrepancia entre el potencial que ofrecen los espacios educativos para el desarrollo motor y el comportamiento real de los estudiantes, lo que sugiere la necesidad de estrategias activas que promuevan la conciencia corporal.
García Rosado (2025)	Infraestructura y políticas públicas	Observatorio para el análisis y mejora de políticas	El Observatorio Internacional de Educación Física y	La creación de un observatorio especializado refuerza la capacidad institucional para

			Deporte puede contribuir al desarrollo de políticas educativas con base en evidencias locales.	monitorear y orientar la inversión en infraestructura y normativa física, lo que es clave para fortalecer la EFC desde la dimensión pública.
Durán (2025)	Formación y desempeño docente	Formación docente y evaluación profesional	Aunque los docentes de Educación Física tienen formación académica, aún existen áreas de mejora en la evaluación de sus clases.	Este hallazgo evidencia que la formación inicial no es suficiente por sí sola; se necesita un sistema de retroalimentación y evaluación continua para mejorar el desempeño y la práctica docente en Educación Física.
Portorreal García y Hernández (2023)	Formación y desempeño docente	Competencias profesionales de los graduados	Los egresados muestran un alto dominio de competencias motrices y de planificación, pero la falta de recursos e infraestructura limita su aplicación efectiva.	Aunque las instituciones formadoras desarrollan competencias sólidas en los futuros docentes, las condiciones reales del sistema educativo (infraestructura, acompañamiento) impiden que estas competencias se traduzcan en prácticas de calidad.
INEFI / Olimpiadas Especiales (2025)	Inclusión y participación comunitaria	Capacitación para inclusión de estudiantes con discapacidad	Se capacitó a más de 60 maestros para impulsar una Educación Física inclusiva en las aulas, promoviendo	La responsabilidad institucional para formar docentes en inclusión demuestra un compromiso con la participación equitativa, aunque se requiere seguimiento a largo plazo y recursos para

			igualdad de oportunidades para estudiantes con discapacidad.	adaptar la práctica física a la diversidad.
Pérez Santodomingo (2023)	Inclusión y participación comunitaria	Barreras físicas, sociales e institucionales en Educación Física	Las barreras que impiden la participación de algunos estudiantes en Educación Física pueden superarse mediante capacitación docente y mejora de equipamiento.	Se identifica que la inclusión no solo es una cuestión de voluntad, sino también de infraestructura adecuada, formación docente especializada y cultura escolar que valore la diversidad física.

Nota. Elaboración propia

El proceso de codificación se desarrolló siguiendo un enfoque sistemático y reflexivo, articulado con los cuatro ejes estratégicos de estudio: Desarrollo motor y conciencia corporal, Infraestructura y políticas públicas, Formación y desempeño docente, e Inclusión y participación comunitaria. En primera instancia, se realizó la identificación de unidades de significado dentro de los documentos revisados, reconociendo fragmentos de información relevantes que permiten comprender los factores que inciden en la consolidación de una EFC en la República Dominicana.

Posteriormente, estas unidades fueron asignadas a códigos temáticos, vinculándolos directamente a los ejes analíticos establecidos, con el fin de clasificar la información según categorías emergentes y facilitar su interpretación comparativa. La agrupación e interpretación

de los códigos posibilitó identificar relaciones entre los distintos factores, patrones, contrastes y áreas críticas, asegurando que las evidencias documentales se vincularan de manera coherente con los hallazgos del estudio.

Este enfoque metodológico integral, reflejado en la matriz de codificación, permitió realizar una lectura crítica de los documentos y construir una visión comprensiva y estructurada de los elementos que condicionan la implementación, calidad e inclusión de la EFC en el contexto educativo dominicano, de acuerdo a los cuatro ejes estratégicos definidos en la investigación.

Resultados

El análisis documental muestra que, aunque el currículo dominicano incorpora objetivos orientados al desarrollo de habilidades motrices y conciencia corporal, se identifican brechas entre lo planificado y su implementación efectiva en las escuelas y universidades. Los programas de Educación Física no siempre logran una integración coherente entre teoría y práctica, y la práctica regular del alumnado es limitada. La evidencia indica que la planificación curricular por sí sola no garantiza la construcción de competencias motrices y hábitos de actividad física en el estudiantado.

La revisión de documentos normativos y planes estratégicos revela que existen limitaciones en infraestructura, especialmente en zonas rurales y contextos vulnerables. Aunque las políticas públicas reconocen el derecho a la actividad física, la disponibilidad de espacios, equipamiento y programas extracurriculares es insuficiente, lo que

genera inequidades en la cobertura de la EFC. La articulación de políticas y recursos se presenta como un factor determinante para la implementación efectiva de este enfoque pedagógico y didáctico inclusivo.

Se evidencia que la formación inicial y continua de los docentes de Educación Física es un elemento crítico para garantizar la calidad educativa. Sin una actualización constante y acompañamiento técnico, la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras y centradas en competencias se ve limitada. La capacidad del docente para promover aprendizajes significativos depende tanto de su preparación académica como del apoyo institucional que reciba en el proceso educativo.

Los documentos revisados destacan que la participación plena de los estudiantes en actividades físicas está condicionada por barreras sociales, culturales y estructurales. Las políticas inclusivas avanzan, pero requieren estrategias complementarias que involucren a la comunidad educativa y a los propios estudiantes. La inclusión implica la eliminación de obstáculos físicos y la creación de entornos de aprendizaje equitativos y motivadores, que promuevan la cohesión social y el desarrollo integral del estudiantado.

Discusión

Con relación al desarrollo motor y la conciencia corporal, Bennisar et al. (2023), Ramírez et al. (2023) y Gómez (2024) señalan que la brecha entre la planificación curricular y la práctica efectiva representa un desafío central para la Educación Física de Calidad. La

evidencia sugiere que la incorporación de estrategias activas, participativas y reflexivas permite vincular la teoría con la práctica, fomentando el desarrollo de habilidades motrices, conciencia corporal y hábitos saludables en los estudiantes. Este aspecto refleja directamente la necesidad de consolidar la EFC en República Dominicana, mostrando cómo la docencia puede transformar las políticas y prácticas educativas hacia un aprendizaje integral y significativo.

Respecto a la infraestructura y las políticas públicas, la Constitución (2015), la Ley 356-05 y el PIAF (2023) reconocen el derecho de todos los estudiantes a la actividad física. Sin embargo, como destacan la OMS (2024), la desigualdad en infraestructura y recursos limita la implementación de la EFC. Para superar estas barreras, es necesaria una coordinación interinstitucional, un seguimiento constante de las políticas y una asignación estratégica de recursos que garantice equidad y cobertura territorial. La atención a la infraestructura y las políticas públicas evidencia el papel de la investigación y la extensión universitaria en la generación de propuestas que fortalezcan la inclusión y la equidad en la Educación Física de Calidad en el país.

En cuanto a la formación y desempeño docente, Bennasar et al. (2023) y la UNESCO (2015) hacen énfasis en que la profesionalización y actualización continua de los docentes son esenciales para consolidar prácticas pedagógicas inclusivas e innovadoras. La investigación indica que el acompañamiento técnico, la evaluación constante y la creación de redes de intercambio de experiencias fortalecen la capacidad del

docente para implementar estrategias que desarrollen competencias integrales en los estudiantes. Lo planteado, evidencia como la docencia y la investigación en el ámbito universitario se convierten en pilares para proyectar la EFC, contribuyendo al desarrollo de profesionales capaces de enfrentar los retos del sistema educativo dominicano.

Sobre la inclusión y participación comunitaria, la Ley 356-05, el PIAF (2023) y estudios recientes de Abreu-Rosario et al. (2024) muestran que la participación estudiantil se ve afectada por factores sociales y culturales. Para garantizar la equidad y la inclusión efectiva, la EFC debe articular políticas con formación docente, recursos adecuados y estrategias de motivación que involucren a toda la comunidad educativa. La evidencia sugiere que este enfoque contribuye al desarrollo socioemocional, la cohesión comunitaria y la autonomía de los estudiantes, consolidando la Educación Física como un derecho esencial. De esta manera, la vinculación de la comunidad y la extensión universitaria se proyecta como un elemento estratégico para consolidar aportes sostenibles que fortalezcan la EFC en República Dominicana.

Conclusiones

La EFC en la República Dominicana enfrenta desafíos estructurales, pedagógicos y sociales que limitan su implementación efectiva. Aunque el marco normativo reconoce la actividad física como un derecho fundamental, persisten brechas entre lo planificado en el currículo y la práctica real de los estudiantes, lo cual evidencia la necesidad de diseñar estrategias integrales que articulen políticas, formación docente y recursos institucionales para garantizar que los

objetivos educativos se traduzcan en experiencias significativas de aprendizaje y desarrollo motor.

La infraestructura y las políticas públicas representan factores determinantes para la consolidación de la EFC. La disponibilidad desigual de espacios, equipamiento y programas extracurriculares limita el acceso equitativo a la Educación Física, particularmente en contextos rurales o vulnerables. Por tanto, se requiere una planificación estratégica que integre coordinación interinstitucional, seguimiento continuo de las políticas y asignación eficiente de recursos, asegurando la cobertura territorial y promoviendo la inclusión de todos los estudiantes.

La formación y desempeño docente constituyen un eje central para garantizar la calidad pedagógica en la Educación Física. La investigación evidencia que la actualización continua, el acompañamiento técnico y la creación de redes de intercambio fortalecen las competencias profesionales, permitiendo que los docentes implementen estrategias inclusivas e innovadoras, lo que evidencia la importancia de políticas de profesionalización sostenibles y de sistemas de evaluación y retroalimentación que mejoren la práctica educativa de manera constante.

La inclusión y la participación comunitaria son componentes esenciales para consolidar la EFC como un derecho educativo y social. La evidencia muestra que factores sociales, culturales y estructurales condicionan la participación de los estudiantes, por lo que es imprescindible articular políticas inclusivas con recursos adecuados, formación docente y estrategias motivacionales que involucren a toda

la comunidad educativa. Enfoque que contribuye al desarrollo socioemocional, la autonomía de los estudiantes y la cohesión comunitaria, fortaleciendo la educación integral.

La investigación coloca de relieve la interacción compleja entre los cuatro ejes estratégicos: desarrollo motor y conciencia corporal, infraestructura y políticas públicas, formación y desempeño docente, e inclusión y participación comunitaria, como clave para la consolidación de la EFC.

La docencia, la investigación y la extensión universitaria se posicionan como elementos estratégicos para generar propuestas sostenibles y contextualizadas, que promuevan equidad, innovación y excelencia en la formación de los estudiantes y en la práctica educativa en todo el territorio dominicano.

Referencias

- Abreu-Rosario, M., Zamora-Mota, H., y Quezada-Mendoza, L. (2024). Razones de práctica de actividad física en estudiantes urbanos y rurales del sistema educativo dominicano. Congreso Caribeño de Investigación Educativa. congresos.isfodosu.edu.do
- Bennasar-García, M., Cruceta Gutiérrez, J., García Quezada, R., López Guillén, R., Arias Ureña, J., Pacheco-Ferreira, L., Díaz-Vásquez, M., Caba Quiroz, L., Brito Mejía, L., Jiménez Ramírez, C., Minaya Sosa, P., Frías Marte, D., Santos Viñas, E., Burgos De Asís, A., Acosta de la Cruz, J., Contreras Contreras, R., Lora Cruz, J., Ramírez de los Santos, D., Sierra Ventura, K., Pérez Santana, C., Tavera, F., Hernández Valerio, A., Núñez Abreu, D., Leyba Medrano, C., Valdez Peña, F., Vargas Céspedes, A., Torres Peralta, : y Castillo Javier, F. (2023). *EDUCACIÓN FÍSICA DE CALIDAD EN EL SISTEMA EDUCATIVO DE LA REPÚBLICA DOMINICANA. Experiencia académica desde el recinto “Luís Napoleón Núñez Molina” (Primera Edición digitalizada).*

- Unidad de Publicaciones UPEL; IPB, FEDUPEL, Fondo Editorial UPEL: Barquisimeto, Estado Lara, Venezuela. <https://publicacionesipb.investigacion-upelipb.com/index.php/libros/catalog/view/33/31/31>
- Constitución de la República Dominicana (2015). Votada y Proclamada por la Asamblea Nacional en fecha trece (13) de junio de 2015 Gaceta Oficial No. 10805 del 10 de julio de 2015. [Documento en PDF]. <https://presidencia.gob.do/sites/default/files/statics/transparencia/base-legal/Constitucion-de-la-Republica-Dominicana-2015-actualizada.pdf>
- Durán, Ángel L. (2025). *La formación de los docentes de Educación Física y su desempeño laboral en los centros educativos*. *Revista de Investigación y Evaluación Educativa*, 12(2), 59–74. <https://doi.org/10.47554/revie.vol12.num2.2025.pp59-74>
- García Rosado, L. F. (2025). *El Observatorio Internacional Dominicano de Educación Física y Deporte: eje para la investigación y el desarrollo de políticas educativas*. *Actividad Física y Ciencias*, 17(2), 145–164. <https://doi.org/10.56219/afc.v17i2.3958>
- Gómez Paulino, R. I. (2024). *Práctica de actividad física y su relación con la vida saludable de los estudiantes de una universidad en la República Dominicana: un análisis cuantitativo*. *Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 13(1), 122–137. <https://doi.org/10.24310/riccafd.13.1.2024.18652>
- INEFI / Olimpiadas Especiales. (2025). *Capacitación de maestros para educación física inclusiva: Taller de Deporte Adaptado y Discapacidad*. <https://inefi.gob.do/2025/08/21/inefi-y-olimpiadas-especiales-capacitan-a-mas-de-60-maestros-impulsando-la-educacion-fisica-inclusiva-en-las-escuelas/>
- Instituto Nacional de Educación Física [INEFI] (2023). *Archivos Anuales 2023*. [Documento en PDF]. <https://inefi.gob.do/2023/>
- LEY 356-05 GENERAL DE DEPORTES Promulgada el 12 de septiembre de 2005. Congreso de la República Dominicana [Documento en PDF].

[https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con3_uibd.nsf/B8FF18EC01B9CEEF0525790A006E11DA/\\$FILE/Ley_general_del_deporte_dominicano.pdf](https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con3_uibd.nsf/B8FF18EC01B9CEEF0525790A006E11DA/$FILE/Ley_general_del_deporte_dominicano.pdf)

- Ministerio de Educación de la República Dominicana [MINERD] (2023-2024). Informe relevante: Anuario de Indicadores Educativos, Año lectivo 2023-2024. [Documento en PDF]. <https://siie.minerd.gob.do/storage/app/uploads/public/674/4d7/0c5/6744d70c51248736292987.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2015). *Educación Física de Calidad—Guía para los responsables políticos*. UNESCO. *Guía para los responsables políticos*. [Documento en PDF]. <http://unescoittralee.com/wp-content/uploads/2017/11/QPE-for-policy-makers-Spanish.pdf>
- Organización Mundial de la Salud [OMS] (26 de junio de 2024). *Actividad física*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>
- Peña Polanco, J. J., Bennasar García, M. I., Pacheco Ferreira, L. M., & Ventura Cruz, V. A. (2023). Estudio de la práctica de actividad física en el tiempo libre de estudiantes del nivel secundario, segundo ciclo, República Dominicana. *Dominio de las Ciencias*, 9(1), 1188–1207. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/3244>
- Pérez, I. (2023). Inclusión en el aula de Educación Física: superando barreras y fomentando la participación de todos. *Revista Académica Internacional De Educación Física*, 3(3), 01–05. <https://revista-acief.com/index.php/articulos/article/view/104>
- Plan Nacional Intersectorial de Actividad Física (PIAF) 2023-2030 Gobierno de la República dominicana. (2023). [Documento en PDF]. <https://repositorio.msp.gob.do/bitstream/handle/123456789/2331/9789945644456.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Portorreal García, S. R., & Hernández, J. (2023). *Competencias básicas de los docentes de Educación Física egresados de la UASD*.

Revista de Investigación y Evaluación Educativa, 10(2), 68–88.
<https://doi.org/10.47554/revie.vol10.num2.2023.pp68-88>

Ramírez-Rodríguez, Y., Capellán-Caraballo, R. y Bennasar-García, M. (2023). Desafío social de las competencias educativas en educación física, niveles primario y secundario, República Dominicana. *Revista revoluciones* 5(12):20-39.
<https://doi.org/10.35622/j.rr.2023.012.002>

Vives Varela, T., y Hamui Sutton, L. (2021). La codificación y categorización en la teoría fundamentada, un método para el análisis de los datos cualitativos. *Investigación En Educación Médica*, 10(40), 97-104.
<https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.40.21367>

