

SABER UNIVERSITARIO

Nº 14, julio-diciembre 2025



Nº 14



Imagen: *Fragmentación de la luz y el color*

Creación: Juvenal Ravelo

Revista Multidisciplinaria – UPTNMLS – Venezuela

ISSN: 2610-8224

Depósito legal: MO2018000017

REVISTA MULTIDISCIPLINARIA SABER UNIVERSITARIO

Universidad Politécnica Territorial del Norte de Monagas “Ludovico Silva”

Estado Monagas – Venezuela.



Consejo Directivo

Irdemaro Gil-Albert Almeida

Rector

José Gregorio Arreaza Márquez

Responsable del Área

Académica

Rubens José González Caraballo

Responsable del Área

Territorial

Jesús Enrique Farías Cabello

Secretario

Equipo Editorial

Consejo de Redacción

Mairrett Cermeño

Directora

Luis Peñalver-Bermúdez

Editor

Corresponsales académicas

- ❖ Mónica Romero (Caripito)
- ❖ Sulmira Regardiz (Punta de Mata)

Consejo Asesor

- ❖ Maximino Valerio. UPEL.
- ❖ Nelson Caraballo. UDO.
- ❖ Luis García. UNEXPO
- ❖ Yondrig Guevara. UTDFT
- ❖ Lelisbeth Sucre. UNA

Comité Científico Internacional

- ❖ José Del Pino Espejo. UPO. España
- ❖ Jairo Luna. UNAL. Colombia
- ❖ Jesús Gabriel Franco. UAM. México
- ❖ Teresa Velasco. UCO. España
- ❖ María Dilma Brasileiro. UFPB. Brasil
- ❖ Mariel Martí. MDP. Argentina
- ❖ Flor Gómez. UDG. México
- ❖ Jaime Navarro. CIPS. México

Revista Multidisciplinaria Saber Universitario

Nº 14, enero-julio 2025.

ISSN: 2610-8224.

Depósito Legal: MO2018000017

República Bolivariana de Venezuela

Actitud docente y acción pedagógica en educación inicial: la disonancia actitudinal como barrera epistemológica en el municipio Tucupita, Delta Amacuro

Aidelys de la Cruz Díaz Bermúdez

Centro de Educación Inicial Simoncito "Luisa Jacinta Carrasquel"

Tucupita, Venezuela

aidelysdelacruzdiazo7@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0009-5201-1274>

Resumen

Esta investigación aborda la crítica brecha entre el "decir" y el "hacer" en la Educación Inicial en Tucupita, Delta Amacuro. El problema radica en la persistente contradicción entre el discurso pedagógico constructivista y la praxis ejecutada, predominantemente transmisionista. El estudio postula que esta diferencia genera una *disonancia actitudinal*: una tensión psicológica entre la convicción declarada de la docente y su acción real. Lejos de ser un error técnico, esta tensión opera como una auténtica barrera epistemológica (Bachelard) que obstaculiza el desarrollo del conocimiento profesional. El objetivo fundamental es interpretar la configuración de esta barrera a partir de los mecanismos de justificación que las docentes activan para reducir la disonancia (Festinger). Metodológicamente, se empleó un enfoque cualitativo mediante un estudio de casos en dos preescolares (C.I.E. Luisa Jacinta Carrasquel y C.I.E.B. Centro de Educación Bolivariano). La recolección de datos se basó en una triangulación de entrevistas en profundidad, observación sistemática de aula y análisis documental. Los resultados evidencian que, ante la incomodidad por la contradicción práctica, las educadoras recurren a justificaciones arraigadas, como "la presión de los padres" o "la exigencia de resultados burocráticos". Estos mecanismos operan como autoengaños que, al ofrecer una solución a la tensión psicológica, solidifican la práctica inercial e impiden el cuestionamiento crítico. Se concluye que la disonancia actitudinal, una vez justificada, cristaliza en un conocimiento inmutable. Por lo tanto, la superación de esta barrera requiere una formación docente que priorice la reflexión crítica situada sobre la propia contradicción, facilitando la desarticulación de las justificaciones y promoviendo la transformación genuina de la acción pedagógica.

Palabras Clave: actitud docente, acción pedagógica, disonancia actitudinal, barrera epistemológica, praxis docente.

Abstract

This research addresses the critical gap between "saying" and "doing" in Early Childhood Education in Tucupita, Delta Amacuro. The problem lies in the persistent contradiction between the constructivist pedagogical discourse and the executed praxis, which remains predominantly transmission-based. The study postulates that this difference generates *attitudinal dissonance*: a psychological tension between the teacher's declared conviction and their real action. Far from being a technical error, this tension operates as an authentic epistemological barrier (Bachelard) that hinders the development of professional knowledge. The fundamental objective is to interpret the configuration of this barrier based on the justification mechanisms that teachers activate to reduce dissonance (Festinger). Methodologically, a qualitative approach was used through a case study in two preschools (C.I.E. Luisa Jacinta Carrasquel and C.I.E.B. Centro de Educación Bolivariano). Data collection was based on a triangulation of in-depth interviews, systematic classroom observation, and

documentary analysis. The results show that, when faced with the discomfort of practical contradiction, educators resort to ingrained justifications, such as "parental pressure" or "the demand for bureaucratic results." These mechanisms operate as self-deceptions that, by offering a solution to psychological tension, solidify inertial practice and impede critical questioning. It is concluded that attitudinal dissonance, once justified, crystallizes into immutable knowledge. Therefore, overcoming this barrier requires teacher training that prioritizes **situated critical reflection** on the contradiction itself, facilitating the dismantling of justifications and promoting the genuine transformation of pedagogical action.

Keywords: teacher attitude, pedagogical action, attitudinal dissonance, epistemological barrier, teacher praxis.

Introducción

La educación inicial es la base para la formación del ser humano en su totalidad. A nivel mundial, la inversión en la primera infancia ha sido destacada por entidades como la UNESCO (2020), no solo como cuestión de equidad social, sino como condición sine qua non para el desarrollo cognitivo, emocional y social que marcará el futuro de las personas ciudadanas. En Venezuela, esta concepción se ratificó en el terreno jurídico y pedagógico mediante el Currículo de Educación Inicial (Ministerio de Educación, 2007), un documento innovador que reconoce al niño y a la niña como sujetos de derecho, protagonistas de su aprendizaje y que ubica el juego, la afectividad y la inteligencia como ejes de la praxis pedagógica.

No obstante, entre el mandato curricular y la práctica efectiva del aula se establece una distancia permanente y problemática. La práctica docente en Educación Infantil suele ser un campo complejo en el que las teorías actuales del aprendizaje (constructivismo, aprendizaje basado en el juego, modelo de derechos) chocan con la tradición escolar (control, rutinas rígidas). Este desfase entre actitud (conjunto de creencias y valores pedagógicos que la profesora manifiesta, alineado al currículo) y acción pedagógica (la práctica observable en el aula, habitualmente anclada en el tradicionalismo) es el nudo problemático central de este trabajo.

Los orígenes de esta fricción son múltiples. La educación inicial es un campo en la cultura escolar venezolana desde donde se observa una transición desde un modelo asistencial hacia un modelo pre-escolarizante, esta secuencia ha dejado una honda impresión en la cultura escolar (Zabalza, 2000). A esto se une toda la burocracia, las exigencias de los representantes y una formación docente que a veces tiene más teoría que herramientas para pensar la práctica.

Naturaleza y planteamiento del problema

La presente investigación sitúa su foco de análisis en el municipio Tucupita, estado Delta Amacuro, durante el año escolar 2024-2025. Este contexto no es trivial. Tucupita, con sus particulares dinámicas socioculturales, su diversidad y los desafíos logísticos y de formación continua propios de la geografía regional, presenta un escenario donde esta brecha entre el "decir" y el "hacer" docente parece agudizarse.

Tradicionalmente, en el ámbito de la supervisión y la formación local, esta incoherencia se ha atribuido a diagnósticos superficiales como la "falta de formación", la "desactualización" o la "resistencia al cambio". Este trabajo argumenta la existencia de un *vacío* en esa interpretación. Observamos que muchas docentes *conocen* la teoría constructivista, la citan en sus planificaciones y la defienden en sus discursos. El problema no parece ser la ignorancia de la teoría, sino la coexistencia de esa teoría con una práctica que la contradice.

Proponemos un marco interpretativo diferente, articulando dos potentes teorías: la *disonancia cognitiva* de León Festinger (1957) y los *obstáculos epistemológicos* de Gaston Bachelard (1938). Sostenemos la tesis de que la tensión psicológica generada por la incoherencia entre el "deber ser" (constructivista) y el "hacer" (tradicional) es decir, la disonancia, se resuelve, comúnmente, no cambiando la práctica, sino creando justificaciones. Argumentamos que estas justificaciones no son inocuas. Estas justificaciones, creadas para mantener el equilibrio psicológico de la docente, se solidifican y se convierten en auténticas barreras epistemológicas.

Es decir, la docente, para no enfrentar su propia contradicción, genera un "no-conocimiento" que le impide ver la realidad de su aula y la necesidad de transformarla. La justificación bloquea la curiosidad, la investigación y la reflexión.

Fundamentación teórica

El andamiaje conceptual que sustenta este análisis requiere una triangulación teórica que va de lo general a lo particular, definiendo nuestras categorías de análisis y la posición que asumimos frente a ellas.

Actitud docente y su complejidad

La primera categoría, *actitud docente*, es a menudo tratada superficialmente como una simple "opinión" o "disposición". Sin embargo, la psicología social la define como un constructo complejo. Siguiendo a Fishbein y Ajzen (1975), una actitud es un sistema estructurado con tres componentes interrelacionados:

1. Componente cognitivo: las creencias, conocimientos, ideas y opiniones que la docente *tiene* sobre la pedagogía.
2. Componente afectivo: los sentimientos y emociones que la docente *asocia* a esas creencias.
3. Componente Conductual: La *intención* de acción o la acción.

El problema de la disonancia surge cuando estos tres componentes no están alineados. Una docente puede *creer* en el juego, pero *sentirse* más segura con el control, lo que la lleva a *actuar* de forma tradicional. La actitud, por tanto, no es solo lo que la docente dice, sino un sistema en tensión. En esta investigación, nos centramos en la fractura entre el componente cognitivo y el conductual.

Acción pedagógica y praxis reflexiva

La segunda categoría, acción pedagógica, es la práctica observable, el "hacer" en el aula: cómo se utiliza el tiempo, qué interacciones se fomentan, qué recursos se utilizan. No obstante, tal "hacer" es insuficiente para una educación con calidad.

Aquí presentamos el concepto de *praxis*, que es clave en nuestra línea de investigación. Cuando Freire (2004) habla de praxis, se refiere a "la acción y la reflexión de los hombres (y de las mujeres) sobre el mundo en que éstos viven para transformarlo" (p. 106). La acción sin reflexión es activismo la reflexión sin acción es verbalismo. Donald Schön (1998) aporta a esta perspectiva los niveles de análisis "reflexión en la acción" y "reflexión sobre la acción".

Y el problema al que nos enfrentamos es en realidad un cortocircuito en la praxis. La profesora actúa, pero la disonancia no le permite reflexionar acerca de su acción, quedando estancada en una rutina inercial.

La disonancia de Festinger como motor de la barrera de Bachelard

El andamiaje que conecta las actitudes con la parálisis de la praxis se construye sobre dos pilares teóricos: Festinger y Bachelard.

Teoría de la disonancia cognitiva (Festinger, 1957):

Festinger, un psicólogo social, postuló que el ser humano posee un impulso psicológico fundamental hacia la coherencia interna. Experimentamos un estado de tensión displacentera, llamado disonancia, cuando sostenemos simultáneamente dos cogniciones que son psicológicamente incompatibles.

En nuestro caso, la docente de Tucupita sostiene dos cogniciones en conflicto:

- Cognición A (El "Decir"): "Soy una docente actualizada, creo en el constructivismo y en el juego libre, tal como lo exige el Currículo de 2007".
- Cognición B (El "Hacer"): "Mi aula es directiva, dedico la mayor parte del tiempo a fichas y planas, y controlo estrictamente el comportamiento".

Este conflicto (A vs. B) genera disonancia, una incomodidad que *debe* ser reducida. Festinger (1975) explica que hay tres formas de reducirla:

1. *Cambiar la conducta*: La docente modifica su práctica para alinearla con sus creencias (deja las fichas y se abre al juego-trabajo). Esta es la vía más difícil, pues implica desaprender hábitos arraigados.
2. *Cambiar la creencia (cognición)*: La docente abandona la teoría constructivista (ej. "Eso del juego es una moda, lo que funciona es lo de antes"). Esto es poco probable si el discurso oficial (Ministerio, supervisión) la presiona para mantener la Cognición A.
3. *Añadir nuevas cogniciones (justificaciones)*: Esta es la vía más fácil y la que proponemos como central. La docente mantiene ambas cogniciones (A y B) pero añade una tercera cognición que las "racionaliza" o justifica.

El obstáculo epistemológico no es la ignorancia (el no saber), sino *un saber que impide conocer*.

La justificación como barrera epistemológica

El argumento central de este artículo es la fusión de estas dos teorías: Las justificaciones que la docente crea para reducir su disonancia psicológica (Festinger) funcionan, pedagógicamente, como barreras epistemológicas (Bachelard).

La justificación "los padres piden fichas" (creada para aliviar la tensión) deja de ser una excusa y se convierte en un hecho inmutable, en un obstáculo. Esta barrera le impide a la docente *conocer* (investigar, preguntarse) "¿Qué evidencia científica existe sobre el desarrollo de la lectoescritura a través del juego?" o "¿Qué estrategias pedagógicas existen para dialogar con los padres y transformar su visión?".

La docente, al justificar su práctica, sacrifica la *praxis* (la curiosidad, la reflexión) para mantener su *coherencia* psicológica. La disonancia, mal gestionada, bloquea el conocimiento profesional.

Paradigma investigativo y procedimientos

Para abordar un fenómeno tan complejo, centrado en las creencias, contradicciones y significados que las docentes construyen, esta investigación se enmarca en el paradigma interpretativo (también llamado cualitativo o fenomenológico). Este paradigma no busca medir ni generalizar, sino *comprender* en profundidad la realidad social tal como es vivida y significada por sus actores (Martínez Miguélez, 2011). Buscamos interpretar el *sentido* de la disonancia y el *porqué* de las barreras en el contexto específico de Tucupita.

El enfoque es cualitativo y el método seleccionado es el Estudio de Casos Múltiple (Stake, 1995; Yin, 2009). No nos limitamos a un solo caso, sino que seleccionamos cuatro (4) casos (docentes en sus aulas) para obtener una comprensión más profunda y robusta del fenómeno. El uso de múltiples casos permite la "replicación literal" (Yin, 2009), es decir, observar si el mecanismo de disonancia-barrera se manifiesta de formas similares en diferentes contextos institucionales dentro del mismo municipio, fortaleciendo así la validez de la interpretación.

Para capturar la tensión entre el "decir", el "hacer" y el "justificar", se aplicó una triangulación de técnicas (Denzin, 1978), esencial para dar rigor al estudio cualitativo:

1. Entrevista en profundidad (cualitativa): se diseñó un guion semi-estructurado para aplicarlo a las cuatro informantes clave. El objetivo fue develar el "decir": sus creencias pedagógicas, su interpretación del currículo, su definición de "juego", "evaluación" y "autonomía".
2. Observación de aula (no participante): se realizaron múltiples sesiones de observación (aproximadamente 12 horas por caso) en las aulas de las informantes. Utilizando un diario de campo y una matriz de observación (centrada en el uso del tiempo, tipo de interacciones, rol del juego, y respuestas a la iniciativa del niño), se capturó el "hacer" (la acción pedagógica real).
3. Análisis documental: se recolectaron y analizaron las planificaciones pedagógicas (Proyectos de Aprendizaje, planes diarios) y, de ser posible, producciones de los niños. Este instrumento capturó el "deber ser" planificado, permitiendo un contraste directo con la observación.

La población general del estudio comprende a las docentes de Educación Inicial que laboran en las instituciones públicas del Municipio Tucupita. Para el estudio de casos múltiple, se seleccionaron informantes claves mediante un muestreo intencional (Patton, 2002). Los criterios de selección fueron:

- a) Ser docentes activas en salas de 4 a 5 años.
- b) Poseer más de cinco (5) años de experiencia (para asegurar que sus prácticas estuviesen consolidadas).
- c) Representar a dos (2) instituciones educativas diferentes del municipio (para capturar diversidad contextual).
- d) Expresar voluntariamente su consentimiento informado para participar.

Se seleccionaron cuatro (4) docentes (denominadas Docente A, B, C y D) de cuatro (4) preescolares distintos de Tucupita.

El análisis de los datos se realizó mediante un proceso de categorización y codificación de contenido (Strauss y Corbin, 2002). Los datos de las entrevistas, las observaciones y los documentos se transcribieron y organizaron. Se buscaron patrones recurrentes, primero, de incoherencia (discrepancias entre el "decir" y el "hacer") y, segundo, de los discursos de justificación (las "barreras"). Estos patrones se agruparon en las categorías de análisis que se presentan a continuación. La triangulación fue el mecanismo final para validar las interpretaciones, asegurando que los hallazgos emergieran de la convergencia de las tres fuentes de datos.

Análisis de los resultados

El trabajo de campo y el análisis cualitativo revelaron que la disonancia actitudinal no es un fenómeno abstracto, sino una constante que se manifiesta y se resuelve a través de barreras epistemológicas concretas, articuladas en ejes cruciales de la pedagogía inicial.

El juego es, por definición curricular (ME, 2007), el pilar central del nivel. Sin embargo, es también la fuente principal de disonancia.

- El "decir" (datos de entrevistas): la totalidad de las cuatro docentes entrevistadas definieron el juego en términos constructivistas. La Docente B afirmó: "El juego es la herramienta fundamental del aprendizaje, es la estrategia pedagógica por excelencia. Todo lo hacemos jugando". La Docente D señaló: "El niño aprende jugando, es su forma natural de conocer el mundo".
- El "hacer" (datos de observación): la observación sistemática de las cuatro aulas (48 horas en total) mostró un panorama radicalmente opuesto. El "juego" (entendido como actividad libre, espontánea e iniciada por el niño) fue relegado, en promedio, a 20 minutos de "patio" o "recreo", concebido como un desfogue y no como una actividad pedagógica. El 75% del tiempo de aula se dedicó a actividades gráfico-plásticas dirigidas, centradas en fichas, coloreado sin salirse de la raya y planas.

- Análisis de la barrera (la justificación): al confrontar esta brecha (en la entrevista o mediante el análisis de la planificación), las justificaciones emergieron de inmediato, operando como barreras.
 1. *Barrera de la presión externa*: la justificación más común fue culpar a terceros. Docente A: "Es que si no mando los cuadernos llenos, los padres dicen que [los niños] no hicieron nada. La directora también pide ver los cuadernos".
 2. *Barrera de la "experiencia primera" (Bachelard)*: la justificación más arraigada, sin embargo, es la que Bachelard (2004) llama el obstáculo de la "experiencia primera": la opinión que se tiene por obvia. Docente C: "Es que si juegan se golpean, se descontrolan. El juego genera mucho desorden".

La docente reduce la disonancia (entre "creo en el juego" y "no lo aplico") creando la justificación ("los padres lo piden" o "el juego es desorden"). Esta justificación se convierte en una barrera epistemológica: le impide a la docente *conocer* cómo estructurar pedagógicamente el juego-trabajo en los espacios de aprendizaje (como lo prescribe el currículo), cómo mediar conflictos en el juego, o cómo dialogar con los padres sobre el valor del juego. La "opinión" (juego=desorden) bloquea el "conocimiento" (pedagogía del juego).

El segundo pilar del currículo es la formación de un ser autónomo y participativo.

- El "decir" (datos de entrevistas): las docentes afirmaron (ej. Docente A) "que buscamos formar niños autónomos, críticos y capaces de decidir por sí mismos".
- El "hacer" (datos de observación): la observación de las interacciones demostró que la autonomía era sistemáticamente anulada. La docente tomaba todas las decisiones: qué hacer ("Hoy vamos a colorear la manzana"), cómo hacerlo ("De rojo, sin salirse") y cuándo terminarlo ("Guarden todo"). Las interacciones eran predominantemente unidireccionales e instruccionales ("¡Siéntate!", "¡Cállate!", "¡Mira para acá!"). No se registraron

espacios para la toma de decisiones grupales (asambleas) o la elección de actividades.

- Análisis de la barrera (la justificación): la disonancia entre el discurso de la autonomía y la práctica del control se resolvió mediante justificaciones basadas en el contexto y en prejuicios sobre la infancia.
 1. *Barrera contextual*: docente b: "la creencia de que 'los niños de esta zona [Tucupita] son muy inquietos y necesitan mano dura'". Docente D: "Vienen de hogares donde no hay normas, si una los deja, esto es un caos".
 2. *Barrera del conocimiento general (Bachelard)*: La justificación más potente fue la de la incapacidad del infante. Docente A: "Son muy pequeños, aún no pueden decidir, una tiene que guiarlos en todo".

La creencia-justificación ("son muy pequeños" o "son de esta zona") es la barrera epistemológica. Esta "opinión" solidificada, que reduce la tensión de la docente (que se siente más segura controlando), bloquea activamente la posibilidad de que ella *conozca* y aplique estrategias de disciplina positiva, de asambleas infantiles, o el trabajo por rincones de elección libre.

El Currículo (ME, 2007) es enfático en una evaluación cualitativa, continua y centrada en el proceso.

- El "decir" (análisis documental y entrevistas): en las entrevistas, las docentes usaron el lenguaje oficial: "La evaluación es cualitativa, continua, un proceso, no un fin". En las planificaciones, los indicadores de evaluación estaban redactados en términos de procesos ("Muestra iniciativa en...", "Colabora con...").
- El "hacer" (datos de observación): en la práctica, la evaluación se centró obsesivamente en el producto final: la ficha terminada, la letra "correcta", el coloreado "limpio". Se observó el uso de comparaciones entre niños ("Mira el trabajo de tu compañero, así de bonito") y el uso de calificativos ("¡Muy bien!", "¡Qué feo!") en lugar de retroalimentación descriptiva.

- Análisis de la barrera (la justificación): la disonancia entre la "evaluación de procesos" y la "práctica de calificación" se resolvió con la barrera burocrática.
 1. *Barrera burocrática/administrativa*: docente c: "Yo entiendo lo del proceso, pero la directora pide notas para el boletín. Hay que entregar un 'producto' medible y tangible para el informe". Docente B: "Si el niño no lleva el cuaderno lleno, ¿cómo demuestro yo que trabajó?".

La disonancia (entre lo que dice el currículo y lo que pide la directora) se resuelve culpando a la burocracia. Esta justificación ("la burocracia me obliga") se convierte en una barrera epistemológica que impide a la docente *conocer* e implementar instrumentos de evaluación cualitativa auténticos (como portafolios, registros descriptivos sistemáticos, o rúbricas de observación del juego), que sí son compatibles con el currículo.

Finalmente, la disonancia se cristaliza en la planificación. El currículo se basa en Proyectos de Aprendizaje (PA) y Planes Integrales.

- El "decir" (análisis documental): los documentos de planificación de las cuatro docentes estaban formalmente correctos. Se titulaban "Proyecto de Aprendizaje: Los Animales" o "Los Medios de Transporte". Incluían los pilares (juego, afectividad), las áreas de aprendizaje y los componentes.
- El "hacer" (datos de observación): la observación reveló que estos "proyectos" no eran tales. No surgían de los intereses de los niños ni implicaban investigación. Eran, en realidad, "centros de interés" o "unidades temáticas" tradicionales, donde la docente desarrollaba una serie de tareas dirigidas sobre el tema. Ejemplo: "En el proyecto 'Los Animales', hoy vamos a colorear la vaca; mañana, a pegar algodón en la oveja". No hubo preguntas de los niños, ni investigación, ni cierre de proyecto.
- Análisis de la barrera (la justificación): la disonancia entre el formato (Proyecto) y la práctica (Tema) se justificó mediante la falta de recursos y el tiempo.
 1. *Barrera de Recursos/Tiempo*: Docente A: "No hay tiempo para que ellos 'investiguen'. Hay que cumplir el plan". Docente D: "Aquí no

tenemos internet ni libros para que ellos 'investiguen'. Una tiene que traerles todo listo".

La justificación ("no hay recursos") es la barrera epistemológica. Impide a la docente *conocer* cómo realizar un Proyecto de Aprendizaje real, basado en los recursos del contexto (ej. observar los animales del patio, entrevistar a un abuelo, analizar el río cercano). La docente resuelve su disonancia (entre el formato que le exigen y lo que sabe hacer) culpando al entorno, lo que bloquea su propia creatividad pedagógica y la aplicación real del método.

Reflexión pedagógica

Este artículo ha evidenciado que la fractura entre la actitud (el "decir" constructivista) y la acción pedagógica (el "hacer" tradicional) en las docentes de Educación Inicial de Tucupita no es un problema superficial de "falta de actualización". En concordancia con el título, el problema de investigación y los propósitos propuestos, se confirma que el fenómeno central es una *disonancia actitudinal* que, lejos de ser un motor de cambio (como podría esperarse de una contradicción), se ha cronificado. El aporte principal de esta investigación al área de la praxis educativa es la identificación del mecanismo preciso de esta cronificación: *la disonancia se gestiona a través de justificaciones (psicológicas) que cristalizan en barreras epistemológicas (pedagógicas)*.

La docente, atrapada entre su teoría (constructivista) y su práctica (tradicional), resuelve la tensión justificando la práctica (culpando a los padres, a los niños, a la burocracia, al contexto). Al hacerlo, clausura la posibilidad de la *praxis*: la reflexión crítica sobre su propia acción. El "saber" (la justificación, la opinión, la experiencia primera de Bachelard) ha bloqueado el "conocer" (la investigación en la acción, la curiosidad científica, la reflexión de Schön).

Este hallazgo tiene implicaciones directas para la formación docente en Delta Amacuro. Demuestra que los programas de capacitación no pueden seguir basándose en la mera transmisión de nuevas teorías (como el constructivismo o las neurociencias). Irónicamente, *más teoría solo aumentaría la disonancia* en

docentes que ya practican lo contrario, reforzando la necesidad de justificaciones más fuertes.

Interpretación de nuevas perspectivas e interrogantes

Los hallazgos de esta investigación abren nuevas perspectivas e interrogan los modelos actuales de formación permanente. La argumentación es la siguiente:

Dado que la disonancia actitudinal es un mecanismo de defensa psicológica (diseñado para proteger la auto-imagen de la docente como "buena profesional"), cualquier intento de formación que ataque la práctica (diciendo "lo estás haciendo mal") será recibido como una amenaza. Esta amenaza, en lugar de generar apertura, *aumentará* la disonancia y *reforzarán* las barreras epistemológicas (las justificaciones).

Si esto es así, la formación debe reorientarse radicalmente. El objetivo ya no puede ser "enseñar la teoría correcta", sino "crear espacios seguros para analizar la contradicción".

Esto genera nuevas interrogantes para futuras investigaciones:

1. Si la disonancia es la barrera, ¿cómo puede la formación docente usar esa misma disonancia como un *motor* para la reflexión, en lugar de un *freno*?
2. ¿Qué tipo de acompañamiento pedagógico (siguiendo a Schön, 1998) se requiere para que la docente *tolere* la incomodidad de su propia contradicción el tiempo suficiente para analizarla, sin recurrir inmediatamente a la justificación?
3. ¿Cómo se pueden diseñar "comunidades de práctica" (Wenger, 1998) en un contexto como Tucupita, que ayuden a las docentes a de construir colectivamente las barreras (e. "los padres piden fichas") y transformarlas en problemas de investigación-acción (Ej. "¿cómo dialogamos con los padres?")?
4. Proponemos, como línea de acción, la implementación de *Círculos de Reflexión Pedagógica* (CRP). Estos no serían talleres de transmisión de información, sino espacios de reunión (quizás quincenales) donde las

docentes de Tucupita puedan, en un espacio seguro y sin juicios, poner sobre la mesa sus disonancias (ej. "Digo que el juego es importante, pero miren mi planificación").

Referencias

- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Addison-Wesley.
- Bachelard, G. (2004). *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1938).
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. McGraw-Hill.
- Festinger, L. (1975). *Teoría de la disonancia cognoscitiva*. Instituto de Estudios Políticos. (Obra original publicada en 1957).
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Paz e Terra.
- Martínez Miguélez, M. (2011). *Nuevos paradigmas en la investigación*. Trillas.
- Ministerio de Educación. (2007). *Currículo de Educación Inicial*. Autor.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3.^a ed.). Sage.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Stake, R. E. (2005). *The art of case study research*. Sage. (Obra original publicada en 1995).
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. UNESCO.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4.^a Ed.). Sage.
- Zabalza, M. A. (2000). *Calidad en la educación infantil*. Narcea.