

SABER UNIVERSITARIO

Nº 15, enero-junio 2026



Nº 15

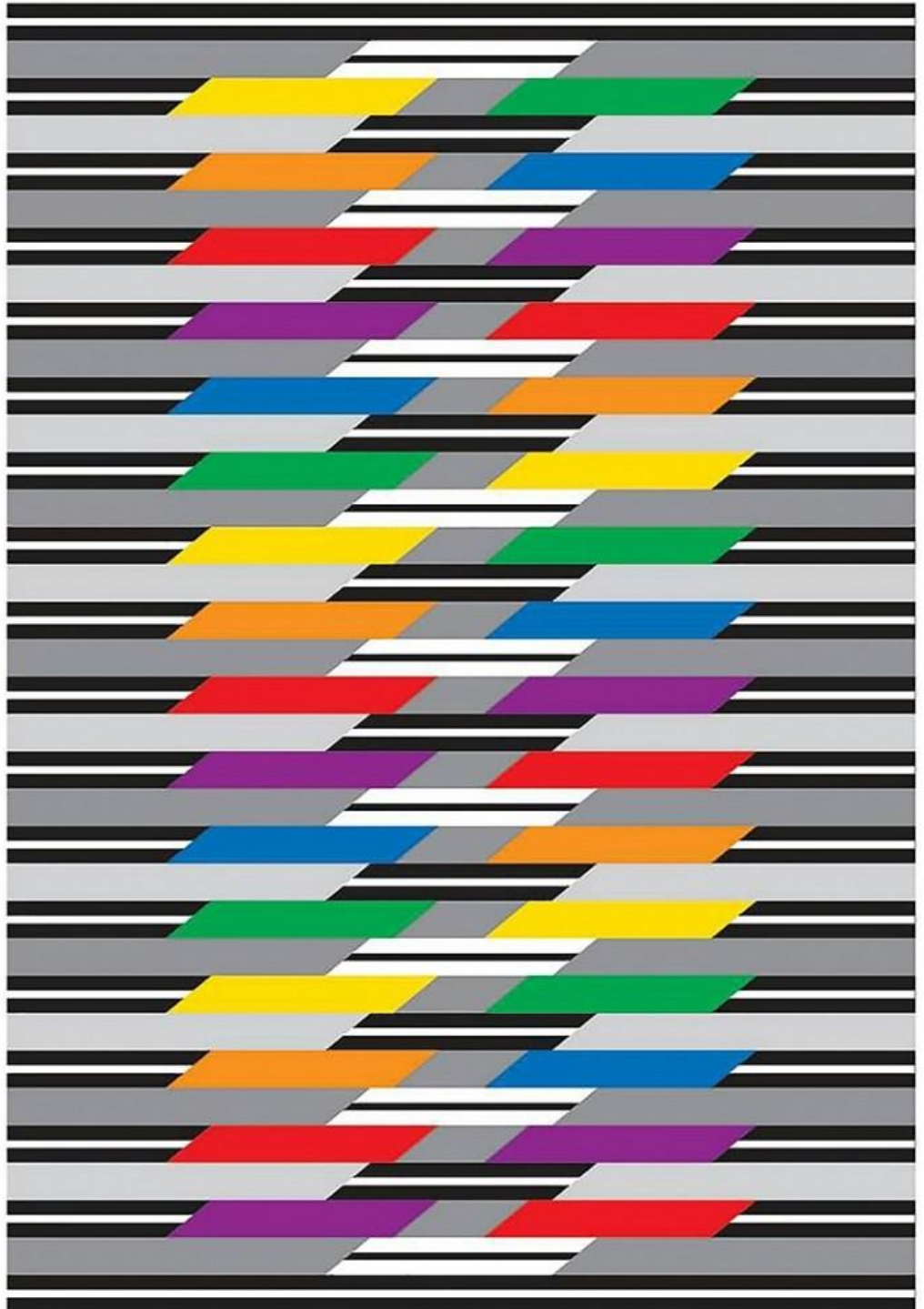


Imagen: *Fragmentación de la luz y el color*

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

Mairett Cermeño Medina
Responsable del Área
Académica

Responsable del Área
Territorial

Jesús Enrique Farías Cabello
Secretario

Equipo Editorial

Consejo de Redacción

Mairett 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 15, enero-junio 2026.

ISSN: 2610-8224.

Depósito Legal: MO2018000017

República Bolivariana de Venezuela

- La justicia restaurativa en el ámbito policial como política de prevención del delito para la construcción de la paz en Venezuela Adrianny del Valle Rodríguez Rodríguez , p. 8
- Aproximación teórica de la policía comunal desde una perspectiva fenomenológica sobre la cultura de paz y la convivencia en el ámbito comunitario venezolano. Alex Leonardo Lazar González, p. 17.
- Interpretaciones musicales autóctonas como recurso didáctico en educación primaria: un análisis de su impacto en el fortalecimiento de la identidad local cochense, municipio Villalba, Nueva Esparta. Alexis José Rodríguez Bermúdez, p. 26.
- Geoliderazgo noosférico: una cosmovisión ética en la gestión de la educación básica desde las experiencias de sus directivos. Lisbeth Josefina Cabeza de Salazar, p. 39.
- Gestión curricular, perspectiva crítica: emancipación del docente de educación básica en Venezuela. Ana Beatriz Cordero de Toledo, 49.
- El impacto de las telecomunicaciones en el desempeño de las labores de seguridad ciudadana en el servicio policial. Ángel Roberto Romero Blanco, p. 64.
- Factores asociados a la violencia física contra la mujer, en el sector 2 de Marzo, parroquia Leonardo Ruiz Pineda, municipio Tucupita del estado Delta Amacuro, Annesmar José Díaz Tablante, p. 76.
- Tejiendo una trama sostenible: los saberes textiles como urdimbre para el bienestar humano. Juan Bautista García, p. 86.
- La salud como referente pedagógico para la formación integral de los niños y las niñas. Bélgica Yanesa Centeno Meneses, p. 100.
- Directrices del docente situado académico-administrativo del magisterio venezolano. Berling Johana Lozada, p. 108
- La normalización como pilar del control interno: propuesta de un manual de organización y funciones para la unidad de auditoría interna municipal. Caso alcaldía de El Callao, estado Bolívar, Venezuela. Carmen Aurora Draegert Capriata, p. 116.
- ¿Qué queda de lo humano cuando la tecnología se sienta a negociar las emociones? Carmen Luisa Guerra de Rodríguez, p. 126.
- La corresponsabilidad familia-escuela como estrategia para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el nivel de primaria en la Unidad Educativa "María Luisa Cáceres de Arismendi", municipio Punceres, estado Monagas. Carmen Yusmelis Rojas Ramírez, p. 136.
- Adaptación al cambio climático de riesgo socionatural: Una propuesta basada en la percepción ciudadana. Gabriel José Cordero Blanco, p. 142.
- Supervisar la educación en las instituciones desde la otredad. Damelis Gascón, p. 150.
- Poder popular en Venezuela. Un proyecto socialista ¿inconcluso?. David Alexander Aguilera Velásquez, p. 160.
- Rol del gerente educativo para la transformación de la praxis de los docentes del Complejo Educativo "Joaquín Crespo", parroquia Parapara del estado Guárico. Delvis Daniel Garcías Mota, p. 172.
- La música tradicional: estrategia pedagógica para el conocimiento de nuestra identidad. Dianora Silvina Valdivieso Cardona, p. 180.
- Estrategias de gestión para el fortalecimiento de la territorialización del talento humano desde la función supervisora en la educación inicial. Dioselys María Liccien Ruiz, p. 189.
- Holopraxis tecnológica del docente como evaluador de educación primaria. Grisalida Elizabett Martínez Peña, p. 196.

- La gestión crítico - reflexiva de la educación media general en Venezuela. Claves fundamentales. Eglys Mariela Bastardo Figuera, p. 206.
- Protocolo de evaluación pedagógica para estudiantes de educación preescolar con signos de alerta: una propuesta desde el Circuito Educativo Castillo Santa Rosa. Elizabeth Teresa Guevara Gómez, p. 215.
- La convivencia escolar desde lo afectivo. Impacto de los representantes de los estudiantes. Emelina Ysabel Meneses de Valdez, p. 225.
- La matemática y su aplicación en los procesos mentales del estudiante venezolano de educación media. Guillermo de Jesús Arocha Ramos, p. 235.
- Comuna cultural: estrategia pedagógica para fortalecer la gestión escolar en el circuito Juana Ramírez, Punta de Mata, estado Monagas, Fidel NGuyen Orea García, p. 243.
- Diseño de pavimento flexible con el método AASHTO 93, para el mejoramiento del tránsito en la Urbanización Las Terrazas, Villa de Cura. Francisco José Ramírez, p. 252.
- Adaptación al cambio climático de riesgo socionatural: Una propuesta basada en la percepción ciudadana. Gabriel José Cordero Blanco, p. 261.
- Estrategias de integración interna de los cuerpos de bomberos para el desempeño efectivo de sus funciones. Ciudad Bolívar, estado Bolívar. Glaicer Meza, p. 271.
- Estrategias preventivas para la disminución de riesgos de incendio por inoperabilidad del sistema eléctrico en las viviendas de la calle Lara, parroquia La Sabanita, Ciudad Bolívar. María Luisa Ramos Padrino, p. 280.
- Visión ontoepistémica en la gestión del docente universitario. Gregoria de la Candelaria Girón Aguinagalde, p. 290.
- Unidad de atención psicológica: una alternativa para tratar al personal bomberil con estrés post-traumático, en el municipio Caroní, estado Bolívar. Katerin Elvelis Hernández Rojas, p. 302.
- Diáspora de los padres y su influencia en el desarrollo escolar de niños y niñas de educación inicial. Griseida Guzmán, p. 311.
- Ontoepistemología de la seguridad ciudadana: realidades y políticas públicas en Venezuela. Gustavo Adolfo Castillo Solano, p. 325.
- Participación de la familia para fortalecer la gestión escolar en el Centro de Educación Inicial "Creación el Rincón", municipio Acosta, estado Monagas. Heidy José García Ventura, p. 336.
- Los cuadrantes de paz como mecanismo de prevención del delito, a través de la participación ciudadana en la comunidad Santa Cruz, parroquia Leonardo Ruiz Pineda, estado Delta Amacuro. Ismerda Magdalena Jiménez, p. 343.
- Psiquiatría forense: diálogo entre clínica, ciencia y derecho. Los grandes desafíos. Jairo José Gil Alfaro, p. 352.
- La seguridad ciudadana en el discurso y la praxis política venezolana: una mirada ontoepistémica. Jamaica Trinidad Fernández, p. 360.
- Fundamentos de toxicología forense: toxicocinética, toxicodinamia y biotransformaciones en muestras in vivo y post-mórtem. Jesús Alberto Figueroa Salazar, p. 367.
- ¿Violencia en la escuela? Perspectivas desde un nuevo imaginario para la resignificación de la convivencia educativa, Jesús Enrique Farías Cabello, p. 375.
- El impacto de la desdolarización en el convenio China-Venezuela. Jhonny José Cedeño Rodríguez, p. 387.

- El acompañamiento y la supervisión educativa en la construcción de comunas educativas. Un enfoque desde la pedagogía crítica y la participación ciudadana.** Johanna Roselyn Sánchez Negrín, p. 399.
- Actuación de los órganos policiales y cuerpos auxiliares de seguridad vinculados a los cuadrantes de paz para la prevención del delito.** Jorge Escorcía, p. 408.
- El protocolo de acciones para defensores escolares, docentes y funcionarios/as policiales cuando los adolescentes cometen delito.** José Gregorio Padrino, p. 417.
- Gestión territorial de la formación docente en Caripito. Inclusión y apoyo del Centro de Desarrollo de la Calidad Educativa en la captación estudiantil para la Universidad Nacional Experimental del Magisterio "Samuel Robinson".** José Luis Regnault Silva, p. 425.
- Automatizar módulos de gestión del presupuesto en entes adscritos descentralizados de la administración pública.** José Ramón Gómez Gómez, p. 433.
- Tejiendo una trama sostenible: los saberes textiles como urdimbre para el bienestar humano.** Juan Bautista García, p. 437.
- La dimensión socio-ambiental en las universidades politécnicas territoriales en la región oriental en Venezuela: una mirada crítica desde los actores.** Lauris Mejías Febres, p. 440.
- Gestión estratégica de proyectos socioproductivos en el ámbito escolar, para el fortalecimiento de la economía sustentable.** Leidismar del Valle Rodríguez Subero, p. 455.
- Cultura escolar: una ruta pedagógica para transformar la enseñanza y el aprendizaje.** Lina del Valle Sánchez de Arocha, p. 462.
- Geoliderazgo noosférico: una cosmovisión ética en la gestión de la educación básica desde las experiencias de sus directivos.** Lisbeth Josefina Cabeza de Salazar, p. 471.
- De la cultura de silos a la reconstrucción del conocimiento: estrategias desde el coaching ontológico frente a la diáspora del talento venezolano.** Loanins Alejandro Arenas Becerra, p. 481.
- Educación transdisciplinaria como política pública para la defensa de los derechos humanos en el contexto venezolano.** Luís José González Guzmán, p. 492.
- La comunicación asertiva como estrategia para fortalecer las relaciones interpersonales en la escuela.** Maira Alejandra Medina Hernández, p. 501.
- Socioemocionalidad y praxis pedagógica: mirada sensible y dialógica para la reconfiguración del hecho educativo.** Mairett Cermeño Medina, p. 511.
- Justicia cognitiva y diversidad epistémica en la universidad: sistematización fenomenológica de experiencias inclusivas.** María Antonieta Brito Martínez, p. 523.
- Hacia una formación tributaria ética-estética. Una mirada transformadora.** María de los Ángeles Barreto, p. 536.
- Gestión integral de riesgos psicosociales desde la perspectiva de cultura de bioseguridad en planteles del subsistema de educación básica.** María del Rosario Rodríguez García, p. 543.
- Formación del enfermero venezolano desde los atisbos ontoaxioepistepedagogicos centrados en la práctica clínica.** Dorka Sedemira González Narváez, p. 554.
- Estrategias para el desarrollo lógico matemático a los estudiantes de educación primaria.** Euvencio Rafael Navarro Leonet, p. 565.
- Del instinto a la deliberación: el autocontrol policial como habilidad cognitiva frente a los dilemas éticos en Venezuela.** Evelyn Carolina Zabaleta Lira, p. 576.
- Formación digital: visión inteligente desde la gestión educativa.** Marialcira Acuña Mata, p. 584.
- Influencia del docente de unidades teórico-prácticas en la formación del futuro profesional.** Maribel Betancourt, p. 592.

- El huerto escolar como estrategia de integración con el poder comunal en el C.E.I. "Maestra María Elena Guevara Maita", Caicara, municipio Cedeño. Mariella del Valle Carpio Romero, p. 605.**
- Aproximación a un modelo teórico epistemológico de las políticas públicas en violencia de género. Perspectiva de la seguridad ciudadana. Marlene Mercedes Garrido Calzadilla, p. 612.**
- Estrategias virtuales y el manejo de las redes sociales para la atención educativa integral del educando a distancia en tiempo de pandemia. Mery Helen Cando Quijada, p. 621,**
- Paradigma positivista: en el contexto de cuidado en el área de enfermería, crisis del positivismo y el surgimiento de paradigmas emergentes. Merys Josefina Montaña y Flor Esther González, p. 627.**
- Estrategias pedagógicas para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria. Milagros Rosales, p. 638.**
- La comunalización educativa orientada hacia la formación ciudadana. Indicador supremo de la calidad educativa a la luz de la Ley Orgánica de Educación. Mirca María Avila Gil, p. 647.**
- Sesiones educativas para la integración laboral efectiva de los docentes de la escuela "Simón Rodríguez". Mireulys Zacarias, p. 656.**
- La ejecución de la pena. Reflexión dogmática sobre las limitaciones legales y procedimentales del tribunal de ejecución penal en el Código Orgánico Penitenciario. Miriam Aguirre Arcia, p. 663.**
- Hacia una educación de calidad para todos: el papel transformador de la inclusión en el contexto venezolano. Nelson Cermeño y Keila Arévalo, p. 674.**
- Implementación del principio de igualdad paritaria de género en la jornada laboral de las funcionarias y funcionarios del Cuerpo de Policía del Estado Delta Amacuro. Norelis Del Valle Meza Carrasquel, p. 684.**
- Gestión estratégica para el abordaje de los procesos administrativos en los registros públicos. Oleida C. Gutiérrez R., p. 692.**
- El arte de la hibridación metodológica: la IA y los paradigmas tradicionales como brújula para el descubrimiento. Olga Moreno y Rosa Elena Aguilera Ordaz, p. 700.**
- Plan de formación para el manejo de competencias procedimentales en materia de primeros auxilios por parte de funcionarios adscritos a la Policía del Estado Delta Amacuro. Ondrailys Del Carmen Pugarita Sotillo, p. 711.**
- La sistematización en la gerencia educativa. Claves y orientaciones fundamentales. Patricia Giraldet Ortiz, p. 722**
- Rompiendo barreras con el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en las aulas para descolonizar pensamientos que permitan la aceptación. Rosa González Moreno, p. 729.**
- Estrategias de marketing urbano para regiones sostenibles con potencialidades turísticas: caso municipio Tucupita, estado Delta Amacuro. Rossyberth Ochoa, p. 736.**
- Integración y participación de las familias en las actividades pedagógicas. Los retos que vendrán. Sabandy Elizabeth Caripe Mejías, p. 746.**
- Red tecnológica multipropósito para el fortalecimiento de la enseñanza de la lectura y escritura en la educación media general. Samarys Del Valle Figueroa Torres, p. 752.**
- Episteme necesaria para una cultura de la justicia de paz en la comuna "Arañeros de Chávez", Tucupita, estado Delta Amacuro. Claves para un plan de acción. Sofía Medibet Medina Betancourt, p. 760.**

- Integración del colectivo institucional mediante la sana convivencia en paz y disciplina, en el Jardín de Infancia "Caicara", municipio Cedeño, estado Monagas. Teresa de Jesús Noguera Morroñero, p. 770.**
- Funciones y competencias policiales articuladas con los derechos humanos fundamentales en la prevención de delitos. Vianney del Carmen Silva Guaimare, p. 778**
- Los equipos de alto desempeño policial, componente crucial contra la delincuencia organizada. William Rodríguez, p. 790.**
- Estrategias de articulación del colectivo institucional, mediante la producción de abonos orgánicos en la ETARZ "José Félix Ribas". Wuimber Josué Rojas Cova, p. 798.**
- Fortalecimiento de la conciencia institucional frente a la violencia física contra la mujer: un estudio en la Delegación Municipal de la Policía Científica Penal y Criminalística (CICPC) Ciudad Guayana, estado Bolívar. Yelitza Carolina Machado Palacios, p. 806.**
- Pedagogía y formación docente: una alianza estratégica para la educación inteligente. Yennys Josefina Rondón Camacho, p. 816.**
- El docente supervisor y su accionar formativo para la transformación educativa en Venezuela. Yesenia Del Valle Márquez Malave, p. 828.**
- La integración de padres, madres y representantes a través de estrategias pedagógicas: factor fundamental en el proceso de enseñanza de niñas y niños. Yetzys Coromoto Echeverría Olivo, p. 836.**
- Una mirada para cultivar la motivación y la transformación de las prácticas pedagógicas del docente en funciones directivas, en el Circuito Simón Rodríguez del municipio Aguasay del estado Monagas. Yirma Yanina Mérida Bucarito, p. 847.**
- Gestión académica de procesos formativos en didáctica de proyectos de aprendizajes en educación primaria. Yisaida Josefina Evariste Tinoco, p. 857.**
- Formación docente para la enseñanza de la pedagogía productiva. Yngrid Antonieta Febres Rivas, p. 865.**
- Diseñar estrategias científicas para abordar desde la transcomplejidad la violencia infantil en El Silencio, parroquia José Vidal Marcano, municipio Tucupita, estado Delta Amacuro. Yolismar Josefina González Rincones, p. 872.**
- Estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de la gestión escolar a través de la formación permanente, emancipadora y lugarizada, en docentes del Centro Educativo Inicial "Cruz Bello de Benítez, en el municipio Acosta del estado Monagas. Yugdelis Josefina Manzano, p. 880.**
- La interacción social para una sana convivencia en los docentes del G. E. "Jose Francisco Bermúdez", Caicara, municipio Cedeño, estado Monagas. Zonia Del Carmen Pinto Rivas, p. 890.**
- Enfoque del liderazgo transformacional como perspectiva para la gestión gerencial en los equipos de trabajo. Zorelys Jaramillo, p. 898.**
- .

La justicia restaurativa en el ámbito policial como política de prevención del delito para la construcción de la paz en Venezuela

Adrianny del Valle Rodríguez Rodríguez

Cuerpo de Policía Nacional Bolivariana

CCPE Hugo Chavez, San Félix

adriannyr2404@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0001-6106-1179>

Resumen

Este artículo plantea un acercamiento teórico a la introducción de la justicia restaurativa en la policía venezolana como estrategia en su función preventiva dirigida a la consolidación de una cultura de paz perdurable. Se abordan analíticamente, a través de un estudio bibliográfico con enfoque cualitativo, los elementos conceptuales de la justicia restaurativa, su vinculación con el modelo de policía comunal en Venezuela y su viabilidad como política pública preventiva. Los resultados destacaron que la justicia restaurativa provee un valioso marco para la transformación de conflictos, restaurar los lazos comunitarios, y aumentar la confianza ciudadana en la policía. Se plantea que su introducción en la policía venezolana constituye una posibilidad para avanzar hacia modelos de seguridad inspirados en el diálogo, la participación comunitaria y la prevención transformadora, coherentes con las bases constitucionales de participación protagónica y justicia de paz.

Palabras clave: justicia restaurativa, policía comunal, prevención del delito, construcción de paz, Venezuela, políticas públicas.

Abstract

This article presents a theoretical approach to the introduction of restorative justice in the Venezuelan police force as a strategy within its preventive function aimed at consolidating a lasting culture of peace. Through a qualitative literature review, the conceptual elements of restorative justice, its connection to the community policing model in Venezuela, and its viability as a preventive public policy are analytically addressed. The results highlight that restorative justice provides a valuable framework for conflict transformation, restoring community ties, and increasing citizen trust in the police. It is argued that its introduction into the Venezuelan police force offers an opportunity to advance towards security models inspired by dialogue, community participation, and transformative prevention, consistent with the constitutional principles of participatory democracy and peace justice.

Keywords: restorative justice, community policing, crime prevention, peacebuilding, Venezuela, public policy.

Introducción

Volver a pensar las respuestas institucionales al delito y a la conflictividad social desde perspectivas que trascendiesen la lógica del castigo se presenta como un desafío fundamental para las sociedades latinoamericanas actuales. En el caso venezolano, el modelo de policía comunal, basado en principios humanistas y de proximidad, brinda un gran número de oportunidades para la incorporación de prácticas restaurativas que atiendan las causas estructurales de las violencias y refuercen los lazos comunitarios.

Este artículo nace de la inquietud por investigar de qué manera la justicia restaurativa, entendida como filosofía y prácticas que se basan en reparar el daño y restablecer relaciones, puede devenir política antidelincuencia desde la institución policial, aportando así a la construcción de paz en los territorios venezolanos.

La importancia de esta indagación se sostiene en la necesidad impostergable de transitar hacia modelos de seguridad que, sin desatender la respuesta frente al delito, pongan en primer término la prevención transformadora y el tejido social. El estudio de las políticas públicas de seguridad ciudadana ha mostrado que la participación comunitaria es fundamental para los cuerpos de seguridad del Estado y para la sociedad en general, siendo los consejos comunales y comunidades organizadas los centros más altos de prevención del delito.

Esta constatación actúa como base para interesarse en conciliar tal participación con los principios de la justicia restaurativa para formar sinergias que fortalezcan a las comunidades locales dedicadas al cambio pacífico de conflictos.

El presente estudio tiene como finalidad abordar los fundamentos teóricos que posibilitan entender a la justicia restaurativa en la policía venezolana como política preventiva del delito orientada a la consolidación de la paz. Se pretende, en consecuencia, distinguir las características centrales del planteamiento conceptual de la justicia restaurativa, evaluar la congruencia de las mismas con el modelo de policía comunal venezolano y determinar las posibilidades de introducirlo en las condiciones actuales. El fundamento del artículo es teórico-propositivo y se constituyen en insumos para futuras investigaciones y el diseño de políticas públicas en la materia.

Desde esta postura epistemológica este trabajo se enmarca en una perspectiva comprensiva al comprender relevante entrecruzar conocimiento académico, institucional y comunitario. En términos de respuesta, la justicia restaurativa, como indica Larrauri (2022), no es una respuesta, sino que se expresa en una diversidad de formaciones y prácticas, por lo que invita a una exploración de sus potenciales de traducción en contextos como el venezolano.

Se basa en una revisión documental crítica dialogando con fuentes académicas actuales en idioma español. Las consideraciones expuestas pretenden destacar que al integrar metodologías restaurativas en los modos de actuación policial puede aportarse a la

construcción cotidiana de una paz con mayúscula, asumiendo que un concepto expandido de la justicia posibilita ver el delito no solo bajo la óptica como transgresión a la ley sino como daño a las personas y a la sociabilidad comunitaria.

Problema y su contexto

La situación venezolana en cuanto a seguridad ciudadana implica retos complejos que exigen respuestas creativas y adecuadas a su contexto. El modelo de policía comunal desarrollado en el país, con su insistencia en la proximidad y en un enfoque humanista, es un paso sustancial hacia modos de actuación policial más cercanos a las comunidades. No obstante, siguen existiendo tensiones por la convivencia de lógicas punitivas tradicionales y los nuevos paradigmas de prevención y participación.

El estudio de esta disciplina ha contribuido a detectar hallazgos teóricos y jurídicos sustentables para la incorporación de la comunidad en los procesos de seguridad, considerando los principios de una democracia participativa y protagónica dirigida a fomentar múltiples formas de prevenir las manifestaciones de violencia.

En este sentido, justicia restaurativa se vislumbra como un paradigma que podría complementar de manera enriquecedora el sistema policial venezolano. Una gestión de políticas públicas modernas, eficientes, integrales y participativas es necesaria para hacer frente a los problemas de la seguridad ciudadana, reclamando respuestas que no estén sólo fuera de lugar reactivas. Justicia restaurativa brinda tal oportunidad porque se enfoca en atender causas profundas de los conflictos y en la reparación del daño, involucrando de manera directa a las partes y a la comunidad en la búsqueda de soluciones sustentables.

El campo policial ofrece campo propicio para la introducción de prácticas restaurativas, especialmente en aquellas conflictividades de menor complejidad que no requieren que intervenga el sistema judicial formal. Los cuerpos policiales, por su presencia diaria en los territorios y trato directo con las comunidades, están estratégicamente posicionados para reconocer oportunidades de intervención restaurativa en etapas tempranas del conflicto antes de que este escale hacia formas más graves de violencia. Ello, porque esta función preventiva es coherente con los principios que orientan el modelo de policía comunal venezolano y permite articularse de manera sinérgica con él.

La justicia de paz comunal, reconocida en el derecho venezolano como factor de respaldo para el vivir bien con el otro, constituye un precedente valioso y una plataforma institucional que podría facilitar la introducción de orientaciones restaurativas en campo civil. La configuración de estas figuras y espacios de resolución de conflictos a nivel comunitario denota una sensibilidad institucional hacia maneras de justicia más cercanas a la ciudadanía, que podría generalizarse y profundizarse a través de la capacitación policial en principios y prácticas restaurativas. Este vínculo justicia de paz – policía comunal se convierte en un eje a partir del cual pensar la construcción de un sistema de prevención y

gestión del conflicto verdaderamente articulado y adaptado a las particularidades del contexto venezolano.

Marco teórico referencial

La justicia restaurativa supone un paradigma de reciente aparición en el campo de la criminología y las ciencias penales, el cual plantea una comprensión del delito radicalmente distinta a la provista por el sistema penal tradicional. Como comenta Larrauri (2022), la justicia restaurativa no es una única respuesta, sino que adquiere múltiples formas (mediación, círculos de sentencia, conferencias restaurativas, etc.) cuya finalidad es involucrar a las partes afectadas por un delito a fin de encontrar maneras a través de las cuales puedan reparar el daño que el delito le causó a la comunidad. Esta variedad de expresiones invita a considerar la posibilidad de adecuar los enfoques restaurativos a contextos institucionales específicos, como sería el caso del cuerpo policial venezolano.

La idea de prevención del crimen ha sido objeto de cambios profundos en las últimas décadas, transformándose desde perspectivas estrechamente focalizadas en la disuasión penal hacia teorías más integradoras que toman en cuenta variables sociales, situacionales y comunitarias. La prevención social se destaca particularmente al resaltar su rol en la intervención sobre los factores de riesgo que están en la base de las conductas delictivas, así como en el fortalecimiento de los lazos comunitarios y las oportunidades de realización de los individuos.

La justicia restaurativa se inserta en esta lógica preventiva porque brinda lugares para que las personas tomen responsabilidad por lo que hicieron, reconozcan el impacto de sus acciones en el otro y esté comprometida en la reparación del daño, lo que disminuiría la chance de volver a cometer delitos.

La concepción y los principios de la policía comunal en Venezuela se basan en la seguridad ciudadana, que se orienta por la proximidad, el diálogo y la corresponsabilidad entre las instituciones y las comunidades. Sin embargo, la correcta desempeño de un ciudadano que cumpla varios roles en situación compleja frente a la seguridad, y que se encuentre informado y comprometido para transformar los contextos donde pone vivir, muchas veces necesita la orientación de procesos desde las instituciones policiales, que potencien el trabajo en conjunto en función de la promoción de valores, de la convivencia y la paz social.

Esta perspectiva es perfectamente conciliable con los principios restaurativos, ya que tanto uno como el otro modelo conciben la participación comunitaria como eje fundamental y consideran que los conflictos deben abordarse desde una óptica relacional y no estrictamente punitiva.

La construcción de paz como proceso dinámico y permanentemente orientado a crear las condiciones para una convivencia respetuosa y valiosa es el telos tanto ético como político

que vincula los análisis aquí aportados. La paz no es sólo la ausencia de violencia directa, sino que es también la manifestación positiva de la justicia social, el reconocimiento mutuo y la posibilidad de lidiar los conflictos suavemente.

Dentro de ese paradigma, se puede entrever la introducción de la justicia restaurativa en la Policía como método que inscribe en la institucionalización de dispositivos para manejar conflictos que, en vez de abrirse a una punición de relaciones, que los piensa restaurar, fortalecer a la comunidad y crear condiciones para un modo de convivencia mejor guiado por la paz y la democracia.

Procedimiento de investigación

La investigación se basó en un diseño documental con enfoque cualitativo dirigido a la crítica y al análisis interpretativo de fuentes académicas publicadas en español entre 2021 y 2026. Predominaron aquellos documentos que hacían de manera explícita el enlace entre la justicia restaurativa, prevención del delito, función policial y construcción de paz; en ambos casos de análisis consideramos tanto producciones teóricas como trabajos empíricos o estudio de experiencias comparadas. Esa aproximación posibilitó conformar un corpus variado pero sin romper la coherencia establecida por los objetivos de la investigación, a la vez que posibilitó establecer un diálogo fértil entre diversas tradiciones y enfoques.

El procedimiento constó de tres etapas complementarias. A partir de esto un estudio exploratorio para determinar cuáles son las principales publicaciones en la materia, por medio de bases de datos académicas y repositorios institucionales dedicados a las ciencias jurídicas, criminología. En segundo lugar, se realizó una lectura para todo el material reuniendo fichas analíticas que permitan extraer conceptos clave, debates centrales, experiencias relevantes y/o vacíos dentro de la literatura. En último término, un ejercicio de síntesis interpretativa que intentó conjugar los hallazgos para las dimensiones teóricas y propositivas que en forma de orientaciones configura la aproximación planteada.

La calidad y adecuación de las fuentes estuvo garantizada por unos criterios de actualidad, temática y rigor académico. Se incluyeron publicaciones de revistas indizadas, libros de editoriales universitarias reconocidas y documentos de trabajos especializados en la materia. La investigación documental como estrategia metodológica, posibilitó arribar a un conocimiento acumulado significativo, ofreciendo bases sólidas para la construcción teórica y para la formulación de recomendaciones pertinentes según el contexto venezolano.

Presentación y discusión de los resultados

El análisis de los documentos nos permite afirmar, primeramente, la consolidación de un consenso entre la comunidad académica sobre las posibilidades que la justicia restaurativa presenta para transformar las respuestas institucionales ante el delito. Una investigación acerca de la mediación penal y la justicia restaurativa en la Iberoamérica resalta cómo estas

prácticas ofrecen espacios para que las víctimas sean oídas, los ofensores reconozcan responsabilidad y las comunidades se involucren en la gestión de sus problemas, con resultados muy diferentes a los logrados en procesos únicamente punitivos. Esta afirmación es de particular importancia para la policía, la oportunidad de intervenir en un conflicto para marcar una gran diferencia en su curso ulterior.

Un segundo hallazgo relevante es que existen principios de justicia restaurativa compatibles con los principios del modelo venezolano de policía comunitaria. La literatura sobre participación comunitaria en seguridad ciudadana en Venezuela señala ante todo los consejos comunales y comunidades organizadas como los núcleos principales en la prevención del delito y en tareas de desarrollo social conjunto con los cuerpos policiales. Esta dirección participativa y territorizada propicia el espacio para que se puedan introducir prácticas restaurativas, las cuales por definición necesitan del compromiso activo de las comunidades para trabajar en los problemas que les aquejan cotidianamente.

La tercera dimensión que aparece es la del com-parado que se confronta con la realidad: es posible llevar al campo policiaco los enfoques restaurativos. Investigaciones realizadas en contextos latinoamericanos han dado cuenta de una disminución de la violencia, un aumento de la confianza ciudadana en las instituciones y un fortalecimiento de las capacidades comunitarias para la resolución pacífica de conflictos, como resultado de la implementación de programas policiales comunitarios con elementos restaurativos. Estas son experiencias que permiten aprendizajes útiles para el contexto venezolano, en particular en lo que refiere a los procesos de formación policial, a los mecanismos de derivación de casos y a la vinculación con otras instituciones del sistema de justicia.

Por último, el análisis señala que la introducción de la justicia restaurativa en la policía venezolana implicaría también la creación de un proceso formativo orientado a conferir a los agentes las capacidades que necesitan para conducir encuentros restaurativos, para la detección de casos susceptibles de este tratamiento y para trabajar conjuntamente con las estructuras comunitarias preexistentes.

La bibliografía sobre prácticas restaurativas en situaciones de vulnerabilidad resalta la necesidad de hacer que los protocolos sean apropiados a nivel local, debido a que no hay fórmulas universales sino orientaciones que deben ser localmente contextualizadas. Esta perspectiva resulta especialmente importante para Venezuela, donde la pluralidad de territorios y pueblos exige respuestas versátiles y culturalmente sensibles.

Conclusiones

Con el sustento de esta fundamentación teórica, puede argumentarse que la justicia restaurativa brinda un marco conceptual adecuado para fortalecer las capacidades preventivas del modelo policial comunal en el Ecuador. Su atención en reparar el daño, la intervención de víctimas y victimarios, y la participación comunitaria son perfectamente

compatibles con los principios humanistas y de proximidad que marcan las pautas del modelo policial venezolano y dotan de sentido a éste modelo, permitiendo plantear una construcción conjunta que favorezca los lineamientos de prevención del delito y construcción de paz.

La revisión de la documentación revela que introducir en la policía principios restaurativos no es una novedad absoluta, y que hay varias experiencias destacadas en Latinoamérica que aportan aprendizajes significativos. Estas prácticas demuestran que puede enseñarse a los cuerpos policiales principios y prácticas restaurativas, crearse a estos mecanismos para la derivación de casos y vincularlos con organizaciones comunitarias ya existentes, y se puede lograr que los resultados sean positivos en cuanto a disminuir violencia, lograr satisfacción de la comunidad involucrada, y fortalecimiento sustancial de su confianza.

La justicia de paz comunal, establecida por la legislación venezolana, representa un precedente normativo de consideración que permitiría la introducción de la justicia restaurativa en la policía. La proliferación de espacios y figuras para la solución de conflictos en el ámbito comunitario refleja una sensibilidad en cuanto a implementar formas de justicia más ligadas a la ciudadanía, la cual podría ser trasladada a la labor policial con la implantación de procesos formativos adecuados y mecanismos de articulación interinstitucional claramente precisados.

Por último, figura como planteamiento sin resolver el de seguir avanzando en investigaciones empíricas que indaguen las percepciones y vivencias de comunidades, policías y otros actores relevantes respecto a la potencial integración de prácticas restaurativas en el campo policial venezolano. Tan sólo desde la interpretación situada de estas realidades, será posible elaborar políticas públicas verdaderamente acordes y efectivas, que aporten a hacer realizable el horizonte de una convivencia cada vez más pacífica y respetuosa en los territorios del país.

Recomendaciones

Se recomienda a la Universidad Nacional Experimental de la Seguridad (UNES) en calidad de entidad rectora de la formación policial en Venezuela, la inclusión en sus planes de estudio de contenidos específicos relacionados con la justicia restaurativa, sus fundamentos teóricos y sus herramientas dentro del desempeño del Policial Comunal. Estas sugerencias deberían contemplar aspectos teóricos, así como la adquisición de destrezas prácticas para la conducción de encuentros restaurativos, la detección de casos que puedan someterse a esta modalidad y el trabajo conjunto con consejos comunales y demás estructuras de la participación ciudadana.

Al Ministerio para el Poder Popular de Interior, Justicia y Paz, se sugiere promover proyectos pilotos de introducción de prácticas restaurativas en la institución policial en algunos territorios, cuyos resultados puedan ser compartidos como aprendizajes

contextualizados y evaluados de manera sistemática. Estos piloto proyectos deberían suponerse diseñados con rigor metodológico y contemplando mecanismos de monitoreo y evaluación, de tal manera que se identifique buenas prácticas y experiencias valiosas que puedan ser replicadas a otros contextos.

A los consejos comunales y organizaciones de vecinos, se les exhorta a investigar vías para establecer alianzas con los cuerpos de policía comunal para abordar de forma restaurativa los problemas de convivencia en sus comunidades. La experiencia acumulada por estas organizaciones en cuanto a participación comunitaria es un capital que puede enriquecer considerablemente la introducción de enfoques restaurativos en el trabajo diario de seguridad y convivencia.

Junto con ello, se sugiere a la academia venezolana y a los centros de investigación en seguridad ciudadana, abocarse a líneas de investigación tendientes a sistematizar y analizar experiencias de justicia restaurativa en el ámbito policial, tanto en Venezuela como en ámbitos comparados. Estos análisis tienen el potencial de hacer aportes significativos a la generación de conocimiento que sea sensible al contexto y pueda informar el diseño de políticas públicas y procesos de formación en la materia.

Referencias

- Álvarez, M. (2023). Mediación penal y justicia restaurativa en el ámbito iberoamericano. *Revista de Derecho Penal y Criminología*, 12(3), 45-68.
- Brito, L. (2024). Prácticas restaurativas en contextos de vulnerabilidad: Aprendizajes para la intervención comunitaria. *Cuadernos de Trabajo Social*, 19(1), 112-128.
- Carrero, A. (2022). Policía comunitaria y resolución de conflictos: Experiencias latinoamericanas. *Revista Latinoamericana de Seguridad Ciudadana*, 8(2), 78-95.
- Gómez, R. (2025). Justicia restaurativa y prevención del delito: Fundamentos para una política pública integrada. *Anuario de Derecho Penal*, 15(1), 23-41.
- Hernández, M. (2023). Participación comunitaria y seguridad ciudadana en Venezuela: Avances y desafíos. *Revista Venezolana de Estudios Políticos*, 11(2), 134-152.
- Larrauri, E. (2022). ¿Por qué los criminólogos deben prestar atención a la justicia restaurativa? *InDret*, 1(2022), 1-25. <https://indret.com/justicia-restaurativa/>
- Martínez, C. (2024). Justicia de paz comunal en Venezuela: Trayectoria y perspectivas. *Revista de Derecho y Sociedad*, 9(1), 67-84.
- Pérez, J. (2021). Formación policial y enfoques restaurativos: Experiencias comparadas. *Revista Ciencia Policial*, 7(2), 89-106.
- Rodríguez, L. (2024). Confianza ciudadana y prácticas restaurativas en el ámbito policial. *Estudios de Seguridad y Defensa*, 13(1), 45-62.
- Torres, P. (2023). La justicia restaurativa como política de prevención del delito. *Revista de Criminología*, 10(2), 112-129.

Síntesis curricular

Tsu en Relaciones Industriales. Licenciatura en Administración de empresa. Magister en Seguridad Ciudadana, mención Policial. Jefa de Unacies en la Universidad Nacional Experimental de la Seguridad.

Aproximación teórica de la policía comunal desde una perspectiva fenomenológica sobre la cultura de paz y la convivencia en el ámbito comunitario venezolano

Alex Leonardo Lazar González

Comandancia General de la Policía del Estado Bolívar

alexl.lazarg1509@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0009-7172-5424>

Resumen

A través de un análisis metodológico fundamentado en la fenomenología hermenéutica, se analizan las vivencias y los significados adheridos a los territorios en que las comunidades se involucran en la generación de espacios seguros. Entre los resultados se destaca la centralidad del diálogo, la confianza y el reconocimiento mutuo como elementos constitutivos de una concreción policial en particular en el contexto de mutaciones institucionales en Venezuela. Se concluye que la policía comunal desde las voces de los actores territoriales es una alternativa viable para la construcción de horizontes de paz significativos y contextualizados, vivencialmente sentida como tal por los actores y por doble referencia en tanto posibilidad en el aquí y ahora de la experiencia y en cuanto horizonte en que proyecto latente situado en el futuro. Se sugiere avanzar en la realización de estudios fenomenológicos que den cuenta de las voces de las comunidades y de los agentes policiales venezolanos, así como robustecer espacios formativos en los que converjan estos saberes sitiales.

Palabras clave: policía comunal, fenomenología, cultura de paz, convivencia comunitaria, Venezuela, participación ciudadana.

Abstract

Through a methodological analysis grounded in hermeneutic phenomenology, this study analyzes the experiences and meanings attached to the territories where communities are involved in creating safe spaces. Among the results, the centrality of dialogue, trust, and mutual recognition as constitutive elements of a particular policing model within the context of institutional changes in Venezuela is highlighted. It is concluded that community policing, as expressed by territorial actors, is a viable alternative for building meaningful and contextualized horizons of peace, experientially felt as such by the actors and with a dual reference: as a possibility in the here and now of experience and as a latent project situated in the future. It is suggested that further phenomenological studies be conducted to capture the voices of Venezuelan communities and police officers, as well as strengthening training spaces where these local knowledges converge.

Keywords: community policing, phenomenology, culture of peace, community coexistence, Venezuela, citizen participation.

Introducción

Pensar la seguridad y convivencia desde miradas que nazcan en el día a día de la vida de las comunidades, es uno de los retos más grandes para la sociología y derecho venezolanos actuales. En el caso venezolano, la policía comunal aparece como una forma institucional que pretende superar las visiones tradicionales basadas en el control punitivo, para situarse en el plano de la prevención, el diálogo y la edificación conjunta de espacios seguros desde una óptica humanista.

La importancia de esta pesquisa radica en el convencimiento de que las políticas públicas en materia de seguridad se tornan más pertinentes cuando logran incluir los sentidos que las comunidades atribuyen a su propia vida en común. Como sostiene Mayorga Núñez (2025) que para atenuar la crisis de inseguridad ciudadana es indispensable implementar Políticas Públicas modernas, eficaces, integrales y participativas, considerar que esta perspectiva cobra validez a nivel en el contexto venezolano, donde el modelo policial se ha visto reconceptualizado hacia la proximidad y el enfoque humanista.

El propósito general de esta investigación es aproximarse a las bases teóricas que hacen factible la comprensión de la policía comunal venezolana desde una perspectiva fenomenológica en diálogo con los principios de la cultura de paz y las dinámicas comunitarias del país. Se pretende con ello identificar qué es lo que estructura el vivir por comunidades y agentes en la coproducción de seguridad y qué condiciones habilitan la emergencia de vinculaciones basadas en el mutuo reconocimiento y el cuidado colectivo.

Desde el punto de vista epistemológico, se inserta en la tradición fenomenológica que privilegia el retorno a las experiencias vividas por los sujetos en el mundo vital. Metodológicamente, consiste en un análisis documental que tiene un enfoque hermenéutico, lo cual implica que es un diálogo con fuentes académicas venezolanas y latinoamericanas actuales.

Las reflexiones expuestas tienen como intención resaltar que la policía comunitaria en Venezuela, si es experimentada como actividad de encuentro y no como simple obligatoriedad, puede convertirse en una práctica cotidiana para elaborar cultura de paz en los territorios, reconociendo que la participación comunitaria tiene un papel determinante para los cuerpos de seguridad del Estado y la sociedad en general.

Problema y su contexto

Los modelos policiales en Venezuela han conocido en los últimos tiempos cambios profundos, mutando desde modelos verticales y reactivos a modelos de proximidad con

acentos humanistas. El nuevo modelo de policía comunal en Venezuela: neosistema humanista y de proximidad con las comunidades; actualmente cuenta con policías comunales distribuidos en todo el país, su función principal es la de complementar a los organismos de seguridad y ocuparse de la prevención del delito, propiciando que los efectivos se integren en las comunidades y contribuyan a resolver los problemas de una forma pacífica. Por otro lado, este cambio institucional no ha sido exento de contradicciones y retos que necesitan de ser entendidos desde las propias vivencias de los actores en cuestión.

El venezolano en el ámbito comunitario, como el espacio donde se desarrollan breves relaciones cara a cara y se comparten significados, posee sus propias particularidades que claman por aproximaciones sensibles en sus dinámicas internas. La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, establece que en su artículo 55 se debe incluir entre sus fines la prevención y seguridad del ciudadano y ciudadana, así como el Plan de la Patria (2019-2025) plantea mayores niveles de cohesión comunitaria y conformación de pactos para la promoción de la justicia de paz comunal como mecanismo para consolidar la convivencia pacífica. Este marco regulatorio reconoce la importancia de la participación comunitaria, pero su concreción efectiva se encuentra con obstáculos que son dignos de ser analizados en clave fenomenológica.

En ese sentido, los estudios de la policía en Latinoamérica han evidenciado limitaciones teórico-metodológicas que también se hacen patentes en el caso venezolano. Aparicio Barrera (2016) sostiene que la ausencia sistemática de estudios sobre la policía radica en que ésta no fue considerada como un objeto -autónomo por las ciencias sociales, sino que se vio supeditada a otras instituciones o disciplinas.

Este hallazgo es especialmente pertinente para el caso venezolano que, en cuanto producción académica, aún se halla en pañales respecto al modelo policial comunal y su articulación con las experiencias comunitarias de convivencia-paz, a cuyo análisis desde perspectivas cualitativas capaces de privilegiar las voces de los actores territoriales se aboca este trabajo.

La participación ciudadana en seguridad y convivencia en Venezuela está limitada por desafíos estructurales que la hacen poco menos que imposible de desarrollar. Mayorga Núñez (2025) plantea que la carencia o insuficiencia de Políticas Públicas agudiza la crisis de inseguridad, acrecienta la victimización y la incapacidad para responder ante amenazas al orden público. Esta situación enfatiza la necesidad de analizar a partir de las vivencias concretas de comunidades y actores policiales venezolanos qué condiciones posibilitan o dificultan una participación efectiva y significativa en la construcción de convivencia pacífica y qué sentidos emergen en el trato cotidiano entre la institucionalidad y las organizaciones comunitarias.

Marco teórico referencial

La fenomenología, que atiende el escenario de los estados intencionales de conciencia basado en las ideas de Edmund Husserl (Mendl, 2025), pero ampliada por pensadores como Maurice Merleau-Ponty y Paul Ricoeur (2023), ofrece un trasfondo teórico adecuado para entender las vivencias en el campo de la seguridad y la convivencia social en Venezuela. Esta tradición insta a suspender los juicios previos para volver a las propias experiencias, tal como se tienen en la conciencia de los sujetos. Desde este marco, el estudio de la policía comunal venezolana se orienta hacia los sentidos que comunidad y cuerpo policial articulan en la cotidianidad, y entiende que estos sentidos no son mero accesorio, sino que forman y configuran la realidad social que se pretende cambiar. La fenomenología de la alteridad, como vía para un mayor entendimiento de la coexistencia, posibilita darse cuenta que el espacio del enunciado es una herramienta para fomentar distintas modalidades críticas de pensamiento, asumiendo que también hay violencia cuando se piensa educativo y se aprende vivir en esa diferencia (Ortega Bastidas, 2023).

La idea de cultura de paz, muy desarrollada en el social latinoamericano, contribuye a situar las prácticas policiales en Venezuela en un horizonte ético político. Desde el punto de vista sociológico, hay aspectos culturales que resaltan donde las instituciones policiales desempeñan sus actividades dentro de sus estrategias de control social en una realidad compleja y transformadora.

En las sociedades democráticas se tendrá que impulsar la paz y la convivencia ciudadana como cultura preventiva, y el impulso a la participación y al liderazgo en las comunidades. Esta ampliada concepción tiene resonancias con la policía comunitaria venezolana, ya que ambos enfoques privilegian el fortalecimiento del tejido social y la atención a las causas estructural de las violencias desde un enfoque humanista y de proximidad.

Sin embargo, la perspectiva de seguridad ciudadana en Venezuela se ha incorporado, sustantivamente, la participación comunitaria, como estrategia básica para la consecución del desarrollo nacional de la seguridad. La revisión documental en este tema ha encontrado resultados teóricos y legales que sustentan la inclusión de la comunidad en los procesos de seguridad, en términos de modelo, principios y orientaciones de una democracia participativa y protagónica encaminada entre otras cosas a prevenir dentro del modelo policial venezolano distintas expresiones de violencia y factores criminógenos que impactan el sistema social. Esta perspectiva integradora permite ubicar el quehacer policial comunal dentro de un marco mayor de construcción de convivencia y bienestar colectivo, y un eje central radica en la prevención.

Se puede señalar, para finalizar, que los estudios de políticas públicas en seguridad ciudadana en la región latinoamericana, si bien resultan aún escasos, permiten visualizar algunos de los problemas fetiche para la articulación de respuestas institucionales en contextos de alta complejidad social. La revisión sistemática de Mayorga Núñez (2025)

determina que la formulación de Políticas Públicas modernas, eficientes, coherentes y participativas, se torna imprescindible para atender la crisis de inseguridad ciudadana. Esta línea de análisis tiene especial vigencia para la policía comunal venezolana, toda vez que gran parte las dinámicas de convivencia exigen respuestas conjuntas entre el Estado y la sociedad, y el reconocimiento de formas propias de organización territorial, como los consejos comunales y las organizaciones vecinales que representan la participación ciudadana en el país.

Procedimiento de investigación

La presente investigación se apoyó en un diseño cualitativo con enfoque fenomenológico hermenéutico, centrado en la comprensión interpretativa de los sentidos otorgados a la policía comunal venezolana en el marco de la cultura de paz y la convivencia comunitaria. Este abordaje otorga prioridad al acceso a las experiencias vividas por los involucrados, con la conciencia de que el saber sobre lo social es siempre un saber desde una posición situada la cual debe ser explicitada y mirada reflexivamente.

Por ello, como ya fue nuestro supuesto, se toma la fenomenología como una vía a través de la cual es posible comprender los lugares desde donde se habla, en particular desde el Sur de América Latina, desde una escuela rural o urbana, porque eso es algo que afecta los contextos interactivos y que se construye a partir de legados culturales, voz que se hace más que necesaria para interpretar la realidad venezolana.

El proceso comprendió una etapa de revisión sistemática de documentos provenientes de fuentes académicas e institucionales en idioma español publicadas entre el 2021 y el 2026, las cuales fueron escogidas según su relevancia a fin de esclarecer las aristas fenomenológicas de la relación policías comunales, comunidad y construcción de paz en Venezuela.

Fueron prioritarios aquellos materiales que dieran cuenta de experiencias específicas del modelo policial venezolano, procesos de formación con enfoque comunitario, y reflexiones teóricas sobre los significados de la convivencia en diferentes contextos territoriales del país. La investigación se efectuó como un estudio descriptivo de tipo documental, empleando como técnica la revisión y la elaboración de fichas documentales de varias fuentes impresas y electrónicas.

El análisis estuvo guiado por los principios de la reducción fenomenológica y la variación imaginativa, en la búsqueda de las estructuras invariantes que atraviesan las experiencias relatadas más allá de las limitaciones situacionales de cada una. Fue un ejercicio de desnudar los significados profundos que fundamentan las prácticas y discursos sobre la policía comunitaria en Venezuela que toma en cuenta no solo lo dicho explícitamente sino también los silencios y presupuestos que conforman el horizonte de comprensión de los actores participantes. Este trabajo de interpretación permitió relacionar lo encontrado en los

documentos con las claves que aportaba la fenomenología, configurando así una comprensión de la experiencia de la policía comunal en la realidad venezolana actual.

Presentación y discusión de los resultados

El análisis de las fuentes documentales permite constatar, en primer término, la importancia de la confianza como dimensión constitutiva de la relación comunidades venezolanas-instituciones policiales dentro del modelo comunal. El nuevo modelo de policía comunal en Venezuela, que cuenta con hombres y mujeres desplegados a nivel nacional, pretende que los policías se incorporen a las comunidades y contribuyan a mediar en conflictos con resolución pacífica.

Un segundo hallazgo de relevancia al respecto, es la significación de los procesos formativos situados que articulan saberes tanto institucionales como comunitarios en la conformación del modelo de policía venezolana. La literatura sobre participación comunitaria en la seguridad ciudadana en Venezuela resalta que ejercer tales roles en todos aquellos que forman parte de una ciudadanía consciente y comprometida por el mejoramiento de sus espacios de vida enmarcados en la seguridad, se debe, muchas veces, a la adecuada orientación de procesos por parte de las instituciones policiales, que incentive el trabajo articulado, la promoción de valores, la convivencia, la paz social (Díaz Cagua, 2023).

Esta afirmación confirma que, al adecuar los procesos formativos a las propias realidades comunitarias, se fortalecen las potencialidades locales para el cambio pacífico de conflictos, produciéndose un conocimiento híbrido que enriquece a la comunidad, así como también a la institucionalidad policial.

Una tercera dimensión que surge tiene que ver con la capacidad del modelo de policía comunitaria para transformar espacios físicos y sociales y, con ello, coadyuvar a la generación de cultura de paz en los municipios del país. La perspectiva humanista del modelo venezolano está dirigida a elaborar diversas estrategias de intervención para prevenir las manifestaciones de violencia y los factores criminógenos que amenazan el sistema social.

Desde una fenomenología, estas experiencias permiten mostrar que la paz no es solo ausencia de violencia o conflicto, sino que es también la presencia activa de cuidado y reconocimiento en el hacer cotidiano de las comunidades, en donde la policía se configura como un acompañar, más que un dictar norma.

Por último, el estudio indica que la eficacia de la policía comunitaria en Venezuela está en función, principalmente, de su capacidad para integrarse con las formas organizativas autóctonas de cada comunidad, y entre éstas, en mayor medida con los consejos comunales y las organizaciones comunitarias. Mayorga Núñez (2025) señala que el desarrollo y la

ejecución de políticas públicas singulares, eficaces, articuladas y con participación ciudadana, es clave para atenuar la crisis de inseguridad en el ámbito local.

Esta mirada holística permite que la policía comunitaria no sea una isla, sino parte de un archipiélago más amplio de construcción de convivencia, y donde todos los actores - instituciones, comunidades, organizaciones sociales- contribuyen desde su especificidad a alcanzar objetivos compartidos de paz y seguridad ciudadana en el caso venezolano.

Conclusiones

La aproximación fenomenológica de la policía comunal venezolana que se desarrolla en este texto articula que su entendimiento teórico debe pasar por situar sus vivencias en el centro de análisis de sus actores territoriales. Por encima de los dispositivos institucionales y de las normativas, es en el día a día de las relaciones entre agentes y ciudadanos donde se construyen los sentidos profundos que dan sentido a la función policial en Venezuela.

La confianza, el diálogo, el reconocimiento mutuo, son principios que no emergen como valores superpuestos, sino como condiciones estructurales de posibilidad para una praxis orientada a la construcción de la paz, sobre todo en un modelo que se define explícitamente como humanista y de cercanía.

La revisión documental permite expresar que el modelo de policía comunal en Venezuela se encuentra respaldado teórica y legalmente en amplia medida, que sustentan una concepción de democracia participativa y protagónica que identifica a las comunidades como los principales ámbitos de prevención del delito y de desarrollo social mancomunado con las agencias policiales.

Dichos fundamentos desde sus significados vividos se transforman en aprendizajes significativos para validar la mirada y suceso de comunidad para repensar en nuevos modelos de policía, no solo en Venezuela sino también para el resto del continente suramericano, toda vez que se pretende compartir similares éxitos de participación ciudadana en seguridad, aunque no con iguales riesgos.

La cultura de paz como horizonte ético-político tiene en la policía comunal venezolana un vehículo privilegiado para su concreción en lo cotidiano. Cuando la función policial se desempeña desde la proximidad, la escucha y la corresponsabilidad con las comunidades organizadas, contribuye a que se configure un ambiente en el que la vida en común pueda desarrollarse con dignidad y confianza.

Esta es una perspectiva que hay que superar las visiones reduccionistas que ligan la seguridad únicamente a la gestión del delito, y abrirse a conceptualizaciones más integrales, que consideren la prevención, el cuidado y la transformación pacífica de conflictos, en el marco de las particularidades culturales y sociales de cada territorio venezolano.

Finalmente, queda abierta la posibilidad de continuar profundizando con estudios empíricos de corte fenomenológico para rescatar a las voces de comunidades y agentes policiales venezolanos en este enfrentamiento cotidiano. La fenomenología de la alteridad, como senda para adentrarnos en el tejido de la convivencia, nos invita a develar que las problemáticas de violencia y convivencia no pueden ni deben encerrarse o fragmentarse en un terreno particular, ya que son aspectos mucho más complejos y globales. Y sólo a partir de una comprensión situada de esos procesos será posible elaborar verdaderos modelos teóricos y esquemas de política pública útiles a los desafíos que plantea convivir en los distintos contextos comunitarios de Venezuela.

Recomendaciones

Se recomienda a las instituciones venezolanas encargadas del diseño de políticas de seguridad y convivencia, en especial al Ministerio del Poder Popular para Relaciones Interiores, Justicia y Paz y la Universidad Nacional Experimental de la Seguridad (UNES), abrir espacios de diálogo horizontal con comunidades organizadas y consejos comunales que permitan detectar los significados y expectativas que al rol policial comunal le asignan estos actores.

Estos espacios deben concebirse no como instancias consultivas puntuales sino como dispositivos permanentes de interacción y aprendizaje mutuo, donde la voz de la comunidad sea en verdad oída y considerada para la toma de decisiones en cuanto al modelo policíaco.

Para la Universidad Nacional Experimental de la Seguridad (UNES) como ente rector de la formación policial en Venezuela, se recomienda la incorporación en sus currículos de contenidos y metodologías inspiradas en la fenomenología y la investigación cualitativa que sensibilicen a los futuros agentes comunales de la relevancia de entenderse con la experiencia vivida de las comunidades.

La capacitación en habilidades dialógicas, resolución pacífica de conflictos y trabajo comunitario con consejos comunales y organizaciones vecinales ha de tener un lugar tan prioritario como la formación técnica y jurídica, en tanto que la policía comunal tiene por esencia ser una práctica relacional y comunicativa.

Las comunidades organizadas de Venezuela, en particular los consejos comunales y mesas técnicas de seguridad, se encuentran en un proceso de fortalecimiento de sus capacidades de participación e incidencia en temas de seguridad y convivencia, que se ve alentado a mantener, así como a documentar y sistematizar sus experiencias de articulación con las policías comunales para compartir aprendizajes con otros territorios. La riqueza del saber comunitario reconocida en el marco constitucional venezolano merece una valoración como un aporte fundamental para la construcción colectiva de paz desde los territorios.

Se sugiere a la academia venezolana y a los centros de investigación en seguridad ciudadana, profundizar esta línea con estudios fenomenológicos que den cuenta de las experiencias de policía comunal en distintas regiones culturales y territoriales del país permitiendo oír particularmente a pueblos indígenas, comunidades rurales y habitantes de barrios populares, que se trata de las voces de grupos históricamente marginados.

Podrían estos estudios aportar a la generación de teorías situadas que orienten prácticas más inclusivas y transformadoras y dialoguen con los fundamentos de participación protagónica que sustentan el modelo constitucional venezolano.

Referencias

- Aparicio Barrera, J. (2016). Los estudios de policía en Latinoamérica. Algunas limitaciones teóricas y metodológicas en su abordaje como objeto directo. *Revista Criminalidad*, 58(3), 119-132.
https://www.policia.gov.co/sites/default/files/los_estudios_de_policia_en_latino_america._algunas_limitaciones_teoricas_y_metodologicas_en_su_abordaje_como_objeto_directo.html
- Díaz Cagua, J. (2023). Policías, manifestación pública y protesta social: coherencia curricular de la educación en derechos humanos y transformación pacífica de conflictos en la Policía Nacional de Colombia. Un aporte a las recomendaciones 12 y 13 de la CIDH-2021.
- Mayorga Núñez, J. H. (2025). Políticas públicas frente a la crisis de seguridad ciudadana: Una revisión sistemática. *Aula Virtual*, 6(13).
<https://doi.org/10.5281/zenodo.18256848>
- Mendl, S. E. (2025). Naturaleza y espíritu: la fundamentación de las ciencias en la fenomenología de Edmund Husserl. *Escritos De filosofía*, (13). Recuperado a partir de <https://plarci.org/index.php/escritos/article/view/1490>
- Ortega-Bastidas, J. (2023). ¿Cómo atender a la presencia del otro? Un diálogo entre Husserl y Lévinas. *Andamios*, 20(52), 387-410.
- Ricoeur, P., & Merleau-Ponty, M. Visión autoral/Visión figural Una mirada desde la narratología y la fenomenología. *Bonilla Tigas*, 81.
- Universidad Nacional Experimental de la Seguridad. (2022). *Policía Comunal: Modelo Humanista para la protección del pueblo*. Documentos institucionales UNES.
- Vivanco, M. (2021). La participación comunitaria en la seguridad ciudadana: Estrategia para el desarrollo de la seguridad en Venezuela. *Revista de Estudios sobre Seguridad Ciudadana*, 15(2), 45-62.

Síntesis curricular

Alex Leonardo Lazar González. Jerarquía: O/J Policía del Estado Bolívar (PEB). TSU en Ciencias Policiales (Instituto Universitario de la Policía Metropolitana IUPM). Licenciatura en Servicio de Policía (Universidad Nacional Experimental de la Seguridad UNES). Especialista y Magister en Seguridad Ciudadana, Mención Policial (UNES).

Universidad Politécnica Territorial del Norte de Monagas “Ludovico Silva”

Revista Multidisciplinaria Saber Universitario

Nº 15, enero-junio 2026

Venezuela

Disponible en <http://www.saber755.webnode.com.ve>

Interpretaciones musicales autóctonas como recurso didáctico en educación primaria: un análisis de su impacto en el fortalecimiento de la identidad local cochense, municipio Villalba, Nueva Esparta

Alexis José Rodríguez Bermúdez

Coordinador de Área Municipal, CDCE Villalba,

Municipio Villalba, Nueva Esparta, Venezuela.

alexisjrodriguez1974@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0002-1802-4708>

Resumen

Esta investigación tiene como objeto de estudio las producciones musicales popularizadas dentro de la comunidad como recurso pedagógico en la escuela primaria y su aportación al fortalecimiento de la identidad cultural en las comunidades de Güinima y El Amparo, Parroquia Vicente Fuentes, Municipio Villalba, Isla de Coche, estado Nueva Esparta, Venezuela. El análisis parte de la inquietante tendencia a la degradación del patrimonio cultural inmaterial en estas poblaciones, atribuida a la influencia de culturas extranjeras, al consumo acrítico de contenidos mediáticos y al uso abusivo de dispositivos tecnológicos, que deshila los lazos identitarios y afecta a la cohesión social comunitaria. Con la finalidad de cambiar esta realidad, se elaboró y ejecutó una propuesta de intervención educativa que contempla la música popular venezolana -especialmente las diversiones folclóricas cochenses- como instrumento fundamental del proceso enseñanza-aprendizaje en la Unidad Educativa Bolivariana “Víctor Manuel Salazar”. En cuanto a la metodología, el estudio se sitúa en la perspectiva cualitativa sociocrítica, de Investigación Acción Participativa y Transformadora (IAPT), en la línea de investigación Cultura y Deporte. Los resultados muestran un paulatino proceso de apropiación de piezas musicales autóctonas por parte de estudiantes, docentes, familias y actores comunitarios que se constituye en un proceso de revaloración identitaria que excede el ámbito escolar y se asienta en la cotidianeidad del territorio.

Palabras clave: identidad cultural, patrimonio inmaterial, interpretaciones musicales autóctonas, educación primaria, IAPT.

Abstract

This research aims to study the musical productions popularized within the community as a pedagogical resource in primary school and its contribution to the strengthening of cultural identity in the communities of Güinima and El Amparo, Vicente Fuentes Parish, Villalba

Municipality, Coche Island, Nueva Esparta state, Venezuela. The analysis is based on the disturbing trend of degradation of intangible cultural heritage in these populations, attributed to the influence of foreign cultures, the uncritical consumption of media content and the abusive use of technological devices, which frays identity ties and affects community social cohesion. With the purpose of changing this reality, an educational intervention proposal was developed and executed that contemplates Venezuelan popular music - especially the Cochense folklore entertainments - as a fundamental instrument of the teaching-learning process in the Bolivarian Educational Unit “V́ctor Manuel Salazar”. Regarding the methodology, the study is situated in the socio-critical qualitative perspective, of Participatory and Transformative Action Research (IAPT), in the Culture and Sports research line. The results show a gradual process of appropriation of native musical pieces by students, teachers, families and community actors that constitutes a process of identity revaluation that exceeds the school environment and is established in the daily life of the territory.

Keywords: cultural identity, intangible heritage, indigenous musical interpretations, primary education, IAPT.

Introducción

La música popular de un pueblo no es sólo el conjunto de melodías que ha heredado; es el fondo donde se baña su memoria colectiva, es el vehículo en el que se transmiten valores, cosmovisiones y maneras de ver el mundo de una generación a otra. En ese sentido, y las en éstas y entre los instrumentos de pedagogía para la formación de docentes en educación básica, las versiones musicales nativas recuperan un espacio especial cuando la finalidad educativa supera el mero dar un contenido curriculum para cambiar en ella ciudadanos con arraigo y sentido de identidad.

Esta investigación resulta en la convergencia de la particularidad que significan las interpretaciones musicales autóctonas en procesos de enseñanza en el nivel de la educación primaria y el fortalecimiento de la identidad cultural como alternativa viable al bienestar social para las comunidades de Güinima y El Amparo, municipio Villalba, isla de Coche, estado Nueva Esparta. Se trata de un estudio en el que se integran todos los protagonistas implicados en la Unidad Educativa Bolivariana “V́ctor Manuel Salazar” —profesores, alumnos, familias, cultores, músicos, la comunidad como tal— bajo la auspiciosa idea de que la educación es siempre un hecho colectivo.

En cada comunidad existen costumbres y tradiciones que identifican su idiosincrasia: saberes, quehaceres y virtudes propias que emergen desde el gentilicio, se practican de forma individual o colectiva y se transmiten de generación en generación mediante la oralidad, la representación o la simple observación cotidiana. Estas prácticas se convierten en formas de convivencia que una comunidad abraza como parte de su esencia, pasando a constituir un legado cultural. Su transmisión va definiendo la identidad de los pueblos y forjando sus historias locales.

El resultado del proceso es el patrimonio que se manifiesta en formas materiales (monumentos, edificios, elementos arqueológicos, obras de arte) y en formas inmateriales (tradiciones orales, música, gastronomía, creencias religiosas, expresiones populares). Ambas dimensiones son parte del legado de los antepasados, y la significancia original debe ser retenida y preservada para el disfrute y reconocimiento de los hijos de la nación a través de los tiempos futuras. Cuando este legado se defiende y se enseña a respecto, a valorar, de forma activa, el sufragio por sentido de pertenencia un sentimiento de pertenencia, un vínculo identitario, este círculo se cierra y se expande en procedencia a las diferentes etapas del desarrollo humano.

En la etapa escolar, desde el primer hasta el sexto grado, la orientación docente en materia de valoración del patrimonio cultural resulta determinante. Desde edades tempranas el ser humano adquiere disposiciones que modelan su conducta a lo largo de toda su vida. Por ello, la formación en identidad cultural debe fortalecerse a través de actividades pedagógicas y culturales articuladas a la comunidad, con la participación activa de padres, representantes, cultores y población en general, bajo una educación cívica que promueva la transmisión de valores compartidos y enaltezca la riqueza patrimonial.

La isla de Coche, con sus siete comunidades y su destacada tradición de diversiones folclóricas, ofrece un escenario excepcionalmente fértil para este tipo de propuesta. Las comunidades de Güinima y El Amparo, ubicadas en la parte meridional de la isla, han mantenido durante generaciones un rico repertorio de expresiones musicales y culturales que hoy enfrenta el riesgo de desaparecer ante la presión de culturas foráneas y el impacto de las nuevas tecnologías de comunicación. El propósito de esta investigación es documentar y analizar una intervención pedagógica orientada a revertir esa tendencia, ofreciendo herramientas metodológicas replicables que puedan servir a otros contextos similares.

Problema y contexto

El acervo cultural de un pueblo reúne el conjunto de bienes, valores y expresiones artísticas que constituyen el pilar fundamental de su identidad. Este acervo define el patrimonio material e inmaterial desde el que emerge la idiosincrasia colectiva, y cuando es reconocido y valorado, fortalece el sentido de pertenencia entre sus integrantes. Los saberes heredados de generaciones anteriores forjan el carácter patrimonial y la memoria histórico-cultural de las comunidades. Mantenerlos vivos, divulgarlos y preservarlos en colectivo es, en sí mismo, un acto de construcción social.

No obstante, preocupa hoy día la transformación que ha experimentado la consideración de ese patrimonio. Las rimas de toda la vida que se practicaban hasta no hace mucho con más interés, han dado paso a los videojuegos. Las canciones que narraban el ambiente, la historia local y los principios morales del vecindario han sido reemplazadas por géneros importados -sobre todo el reguetón- cuyas letras en su mayoría contienen vocabulario peligroso,

actitudes misóginas y referencias a actividades que chocan contra los valores que la sociedad ha forjado durante generaciones.

A esta propagación cultural se suma la influencia del uso desenfrenado de teléfonos móviles y otros dispositivos. Los expertos en salud mental han dado cuenta de las consecuencias del denominado *phubbing* (distanciamiento social a partir de la atención desmedida a los dispositivos digitales), que propicia desatención durante el aprendizaje, adicción a las pantallas, interrupción de la conexión emocional y aumento de la ansiedad y el estrés. Hombres y mujeres, niños y niñas, adolescentes y adultos, practican esta conducta que, poco a poco, va socavando el tejido social y el sentido de comunidad.

En el plano específicamente pedagógico, la situación presenta contornos igualmente preocupantes. Los docentes pocas veces -o nunca- utilizan canciones autóctonas dentro de sus salones de clase, lo que impide la continuidad necesaria para que este recurso conserve su vigencia como transmisor del sentir popular e instrumento de valoración identitaria. La ausencia de especialistas de cultura en la mayoría de las instituciones educativas agrava el problema, al tiempo que la merma de inversiones gubernamentales en el ámbito cultural ha reducido los cursos y talleres que en otras épocas alimentaban la conciencia identitaria de los habitantes.

En las comunidades de Güinima y El Amparo, este conjunto de factores ha debilitado la transmisión de los valores culturales de manera notoria. Las diversiones folclóricas cochenses, consideradas la manifestación cultural más representativa de la isla de Coche, han perdido terreno frente a los contenidos importados a través de las plataformas digitales. Asimismo, la influencia de algunos entornos familiares que normalizan la escucha de música foránea denigrante —e incluso festejan que niños y niñas imiten sus bailes— dificulta el trabajo de contención que podría desarrollarse desde la escuela.

Frente a este escenario es preciso desarrollar e implementar estrategias pedagógicas que frenen la erosión identitaria, vinculando el espacio escolar con la familia y la comunidad. Las interpretaciones musicales autóctonas se consolidan como un recurso de gran valor en este sentido, no solo por su riqueza estética y la posibilidad de transmisión de contenidos culturales significativos, sino también por los múltiples beneficios cognitivos, emocionales y sociales que la literatura especializada les atribuye.

Referencias teóricas

Cultura, identidad y patrimonio

La cultura es un sistema de conocimientos, valores, creencias, formas de vida y símbolos que un grupo humano ha acumulado a lo largo de su historia. Es la matriz de la humanidad y permite conocer la riqueza histórica -cultural de sus culturas. Como sistema de orientación social, la cultura abarca todos los valores, normas, estilos de vida, diferentes formas de

conocimiento y modelos de pensamiento que son socialmente compartidos y que, a través de los procesos de socialización, las personas interiorizan (García, 2009) La cultura no buena ni mala en sí misma; sus características se expresan en contextos sociales específicos, y constituye una de las formas en que las sociedades difieren unas de otras.

La identidad cultura – entendida como el conjunto de rasgos que le son propios a un grupo que hacen que se distinga y se tenga un sentido de continuidad histórica – es construida de manera dinámica por interacción de los sujetos con su ambiente. Venezuela, bendecida con una asombrosa diversidad cultural, atesora un amplio cancionero popular que abarca diferentes géneros, cuya belleza estética, tan melódica como literaria, hace que constituyan materiales didácticos de primer orden para la consolidación de la identidad tanto en el ámbito escolar como en el comunitario.

Las interpretaciones musicales autóctonas como herramienta pedagógica

Las formas interpretativas autóctonas son manifestaciones culturales propias de cada región que emanan de la sabiduría popular y se han venido transmitiendo de generación en generación, incluyendo diversos géneros tales como rondas infantiles, joropos, vales, merengues, galiones, fulías, polos, malagueñas, gaitas zulianas, gaita margariteña, parrandas, jotas, diversiones orientales, entre otras manifestaciones. Todas tienen letras y música que hablan de números, amor, medio ambiente, historia y vida diaria, con mensajes que se quedan en la memoria de los que las cantan y tocan.

Cruces (2021) destaca que musicalidad –o la habilidad para oír, sentir, pensar y expresar la música– todas las personas tienen musicalidad en algún nivel, pero ésta debe ser desarrollada y potenciada. La práctica musical desarrolla la expresividad, creatividad y memoria, y los niños se forman musicalmente tanto en el ámbito familiar como en el escolar. En cuanto a la cultura musical en la educación primaria del sistema educativo venezolano, el investigador resalta que la enseñanza de la música a partir de muy temprana edad para el desarrollo de la identidad cultural es vital en la consolidación de valores porque musicalmente como mensajes simples didácticos e históricos puede llegar a todos los rincones de pueblo.

Con base en su estudio con alumnos de cuarto a séptimo grado en la ciudad de Salta, Argentina, Cacharani (2025) sostiene que se evidencia una relación estrecha entre música y logro del aprendizaje: la música activa capacidades como la abstracción, el razonamiento lógico-matemático, la imaginación, la memoria, la creatividad, la comunicación y la percepción sensorial. Lo que descubrió son que la música en el aula enseña a aprender, aprender a expresarse, ayuda a concentrarse, fomentar la sensibilidad, la lectura y la conexión cerebral, así como el bienestar físico.

La Universidad Internacional de Valencia (2016) indica que tantas personas hacen suyas las canciones porque las han vivido en experiencias significativas y éstas se incorporan a su

identidad. Esta nota esgrime especial consideración en el marco de la educación primaria, etapa en que estas vivencias afectivas de aprendizaje imprimen marcas profundas y permanentes.

Por otro lado, el maestro Francisco Carreño entendió a las interpretaciones musicales dentro del sistema educativo venezolano como un medio para el fortalecimiento religioso, tomando así un gran número de canciones populares que fueron cultivadas por generaciones. García (2009) define este proceso como un construir el imaginario y la identidad del venezolano en los albores de un proyecto modernizador del país.

La escuela, la familia y la comunidad como triángulo educativo

La escuela juega un rol fundamental como epicentro de transformación social al integrarse con la familia y la comunidad. Amundaray (2026) afirma que la escuela es epicentro de acción social y territorial, desde donde se puede elevar la calidad educativa y promover los saberes y haceres productivos de la comunidad, propiciando aprendizajes significativos que fortalecen el sentido de pertenencia en estudiantes, familias y comunidad en general.

Salazar (2024) documenta que una de las problemáticas más significativas en las comunidades cochenses es la influencia de entornos familiares que normalizan el consumo de músicas foráneas y denigrantes, lo que eleva el nivel de dificultad para combatir los antivalores asociados a esos contenidos, puesto que el hogar y la familia constituyen la primera y principal escuela y el núcleo de la sociedad donde se desarrollan los valores.

En este triángulo, el profesor es también un agente fundamental en la construcción de la cultura. De hecho, su función no se limita a impartir conocimientos académicos, sino que conlleva establecer un ambiente inclusivo, promover el respeto mutuo entre sus estudiantes, y prepararlos para que sean capaces de convivir en un mundo globalizado y en constante cambio. La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela establece en sus artículos 98, 99, 100 y 101 la relevancia y protección del patrimonio cultural de la nación como objeto de derecho, señalando un soporte jurídico que sustenta las actuaciones emanadas en esta investigación.

Metodología

Enfoque y paradigma

Este estudio está dentro del enfoque sociocrítico cualitativo, cuyo propósito es transformar el ambiente escolar/familiar/comunitario a través de la reflexión colectiva y la praxis participativa. El enfoque sociocrítico de Fernández (1995) es un modo dialéctico de impulsar la transformación y el cambio en el orden social basado en criterios de emancipación y conciencia. La investigación se ataría a la Investigación Acción Participativa y Transformadora (IAPT) y se sitúa dentro del eje de investigación Cultura y Deporte, que

busca recuperar el acervo histórico-cultural popular territorial con sus espacios geohistóricos para trabajar la identidad y la Interculturalidad.

Escenario de la investigación

El entorno fundamental se desarrolla en la Unidad Educativa Bolivariana “Víctor Manuel Salazar” que se localiza en la calle principal del sector La Portada en la población de Güinima, parroquia Vicente Fuentes, municipio Villalba, isla de Coche, estado Nueva Esparta. Institución, desde su fundación el 1 de octubre de 1960, atendía a un total de 204 alumnos, desde nivel inicial con 89 estudiantes y nivel primario con 115 alumnos, de las comunidades de Güinima y El Amparo. Hay 29 profesores, 3 administrativos y 15 trabajadores para la institución, junto con soporte del personal.

Güinima, capital de la Parroquia Vicente Fuentes, registra una población de aproximadamente 1.150 habitantes distribuidos en 255 familias y varios sectores. El Amparo, poblado adyacente con 590 habitantes en 148 familias, comparte con Güinima afinidad familiar y cultural. Ambas comunidades basan su economía principalmente en la pesca artesanal y conservan un rico patrimonio de costumbres y tradiciones: celebración de carnavales, Cruz de Mayo, festividades patronales en honor a San Rafael Arcángel (Güinima) y la Virgen María Auxiliadora (El Amparo), diversiones folclóricas infantiles y adultas, entre otras.

Participantes. Todo el ecosistema educativo-comunitario estuvo implicado en el estudio - estudiantes desde Primer a Sexto grado, profesores activos y jubilados, personal administrativo y de servicios generales de la institución, madres cocineras, madres integrales, padres y representantes, cultores, músicos y compositores del lugar, líderes comunitarios y vecinos en general. Esta amplia participación obedece al principio básico de la IAPT conforme al cual el saber se construye colectivamente y no hay jerarquía entre investigador y participantes.

El estudio fue desarrollado en varios momentos: la investigación se desarrolló en etapas y las etapas se encuentran interrelacionadas:

Participación diagnóstica. Se efectuó un diagnóstico participativo mediante observación participante, observación no participante, entrevistas individuales y grupales, registro etnográfico, diálogos socializados y documental revisión. En el análisis de la información, se utilizó la matriz DOFA, con la cual se determinaron las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades en relación con el problema tratado. ANÁLISIS DE LA INVESTIGACIÓN INVEDECOR como método: también se adoptó el método INVEDECOR para investigar, educar, comunicar y organizar los aspectos relativos al área educativa y comunitaria.

Cartografía socioeducativa. Se realizaron mapas socioeducativos del territorio que permitieron hacer visibles a los actores, los recursos y las potencialidades comunitarias para el fortalecimiento de la identidad cultural. Planificación conjunta: basándonos en los

resultados del diagnóstico, de forma participativa se elaboró un Plan de Acción con objetivos articulados a las actividades del Proyecto Educativo Integral Comunitario (PEIC) y los Proyectos de Aula (PA) de la organización. La anterior planificación se adecuó a los lineamientos de la Resolución 058 sobre Consejos Educativos del Ministerio del Poder Popular para la Educación.

Ejecución y sistematización: las actividades planificadas se desarrollaron de manera progresiva, documentando cada etapa del proceso mediante registros fotográficos, cuadernos de campo y fichas de seguimiento. La sistematización permitió organizar, clasificar y analizar los datos obtenidos en todas las fases de la investigación.

Consideraciones éticas

El proceso investigativo se desarrolló con total transparencia ante todos los participantes, quienes conocieron los objetivos y alcances de la investigación y expresaron libremente su voluntad de participar. La horizontalidad metodológica propia de la IAPT garantizó que ningún participante fuera tratado como objeto de estudio, sino como sujeto activo de un proceso de transformación colectiva.

Resultados

Diagnóstico de la situación de partida

Los instrumentos de recolección aplicados durante la fase diagnóstica revelaron un panorama coherente con lo descrito en la literatura especializada: la mayoría de los docentes nunca o casi nunca utilizaban canciones autóctonas en sus clases, lo que interrumpía la cadena de transmisión de este patrimonio inmaterial. Los estudiantes mostraban mayor familiaridad con canciones foráneas -especialmente reggaetón- que con el repertorio musical de su propia comunidad. Los padres y representantes manifestaron preocupación por el alejamiento de sus hijos de la cultura local, aunque reconocieron su propia responsabilidad en el proceso al normalizar el consumo de contenidos mediáticos de dudosa calidad.

Las entrevistas con cultores y músicos jubilados evidenciaron un conocimiento profundo del repertorio musical cochense y una disposición entusiasta para participar en iniciativas de rescate y transmisión cultural. Estos actores -auténticos maestros pueblo- identificaron como principales causas del debilitamiento identitario la falta de espacios institucionales para la práctica musical, la ausencia de especialistas de cultura en las escuelas y la influencia creciente de los medios digitales.

Implementación del plan de acción

Taller de capacitación y sensibilización: el taller estuvo dirigido a docentes, padres y representantes y buscaba sensibilizar acerca del valor del patrimonio cultural inmaterial y

entregar herramientas prácticas para trabajar con las interpretaciones musicales propias en el aula y en el hogar. Los participantes valoraron el taller como un espacio de reflexión imprescindible y sumamente enriquecedor.

Actividades pedagógicas en el aula: los docentes a cargo de los seis grados de la escuela primaria implementaron actividades de interpretación musical vinculadas a los proyectos de aula, en las que incluían canciones autóctonas relacionadas con los contenidos que trabajaban. Las dos o tres sesiones de canto coral por semana se convirtieron en un momento esperado por los estudiantes, fue su participación cada vez mayor. Se consiguió que todos los estudiantes de cada una de las aulas participaran sin excepción en las interpretaciones, que nadie se quedara fuera.

Compromiso comunitario: la escuela fue invitada a participar y tomó parte en diversas actividades culturales de la comunidad, tales como la Cruz de Mayo, la presentación de la diversión folclórica “El Gusano” -obra inédita del autor de la presente investigación- y las festividades del Santo Patrón San Rafael Arcángel. Allí los estudiantes cantaron frente a la comunidad y la comunidad se reconoció y valoró el trabajo.

Encuentro de experiencias significativas: se desarrolló un encuentro institucional en el que cada grado expuso los resultados de su proyecto de aula, tomando las interpretaciones musicales autóctonas como eje vertebrador. Esta jornada fortaleció los vínculos escuela-familia-comunidad y se convirtió en un espacio de celebración por lo realizado.

Vinculación con cultores y músicos locales: los cultores y músicos locales se sumaron a la experiencia participando en la creación de obras para la escuela para que docentes y estudiantes compartan su saber. Este proceso de horizontalidad enlazó y enriqueció el accionar docente y permitió a los guardianes de la tradición musical sentir que su saber era apreciado y proyectado a las nuevas generaciones.

Resultados obtenidos

Entre sus principales resultados fueron la participación de estudiantes de todos los grados en la interpretación de canciones nativas, entre ellas el Himno Municipal “Pueblo Inmortal”, la capacitación de los docentes en estrategias de canto y dirección coral, siendo éstos mucho más optimistas en cuanto a la continuidad de práctica de modo independiente, y también la creación de nuevas piezas del repertorio escolar de los autores; asimismo, los padres y tutores mostraron una actitud más positiva hacia el patrimonio cultural local después de asistir a un taller de sensibilización, y la comunidad en general fue testigo de un proceso de reutilización de sus tradiciones musicales que permitió la diferenciación colectiva a través del reconocimiento de la música nativa como un potencial instrumento de cohesión social y construcción de identidad.

Reflexiones pedagógicas

La experiencia desarrollada en el marco de esta investigación da lugar a una serie de reflexiones que no sólo atañen a las comunidades de Güinima y El Amparo, sino que apuntan a principios más generales relacionadas con el papel que ocupa la música tradicional en la educación primaria.

Para la investigación esto implica que el maestro de grado puede y debe abordar la enseñanza de la música como una componente de su labor docente, con o sin la presencia de un profesor especialista de cultura. No hace falta ser un músico técnico para agregar dos o tres sesiones a la semana de ensayos musicales; sólo es necesario tener voluntad, sensibilidad cultural y amor por el patrimonio de uno. Cuando el maestro canta autóctono con autoridad científica, la comunidad estudiantil es oyente y no espectadora: ¡se aprende como motor de aprendizaje!

El proceso también mostró el poder pedagógico del canto en coro como sistema de trabajo grupal. Cantar en el coro es escuchar a quien está a nuestro lado, sincronizar nuestra respiración y ritmo con la del grupo, y aceptar que nuestra voz individual esté subordinada al sonido del coro. Estos no son sólo aprendizajes musicales; son aprendizajes en ciudadanía, en convivencia y en comunidad. Cuando el coro escolar tiene sujetos los cantos que narran la historia y los valores del pueblo que lo organiza, se transforma en un espacio de construcción identitaria de alta eficacia.

La coordinación escuela-familia-comunidad fue determinante para asegurar la permanencia de los resultados. Los logros en el aula se afianzaron cuando los estudiantes compartieron con su familia lo aprendido en sus hogares, y cuando las familias acudieron a las representaciones culturales que desde la institución se convocaba. Esa retroalimentación de los tres espacios de socialización -escuela, familia y comunidad- generó un círculo virtuoso, que potenció el impacto de las actividades y profundizó los aprendizajes.

La participación de cultores y músicos locales como maestros pueblo mostró que la comunidad cuenta con potentísimos recursos humanos con valor pedagógico que suelen estar poco aprovechados. La escuela que abre la puerta a esos sabios del pueblo no solo enriquece sus procesos de enseñanza aprendizaje: sino que honra y dignifica a quienes han sido guardianes silenciosos del patrimonio inmaterial a lo largo de su vida.

Por último, la investigación invita a pensar acerca del rol de las tecnologías digitales en la vida de las comunidades. No es que hay que decir no a las tecnologías, sino que hay que saber usarlas críticamente y de modo selectivo. La música autóctona, a partir de esta mirada, puede ser también una ventana hacia el mundo digital: hacer grabaciones propias de canciones del pueblo, subirlas a plataformas digitales, hacer archivos sonoros del patrimonio musical comunitario, son algunas de las actividades que reconcilian la tradición con la contemporaneidad y pueden capturar la atención de las más jóvenes generaciones.

Conclusiones

Las interpretaciones musicales nativas son un medio de enseñanza con un gran potencial para la educación básica, no sólo porque representan contenidos culturalmente relevantes, sino porque activan procesos cognitivos, afectivos y sociales que fomentan el desarrollo integral de los educandos. Así lo evidencia la presente investigación, en tanto que reconoce dicho planteamiento en un contexto tan particular como lo son las comunidades de Güinima y El Amparo, municipio Villalba, en la isla de Coche; no obstante, los resultados encontrados se corresponden con una literatura especializada en expansión que contempla la educación musical como un componente ineludible para la plena formación humana.

La Unidad Educativa Bolivariana " Víctor Manuel Salazar" desarrolló el proceso de intervención pedagógica que puso de manifiesto la pertinencia de que la escuela, asumiendo un papel centrípeto en la reunión de sus miembros en pro de valores culturales colectivos, tendría la posibilidad de frenar esa pérdida identitaria. La clave no reside en los medios físicos que, son siempre insuficientes, sino en la consciencia colectiva, en la horizontalidad del trabajo y en la valoración auténtica de lo saber del pueblo.

La IAPT resultó ser la metodología más adecuada para este tipo de intervención, ya que garantizó la participación activa de todos los agentes, fortaleció los lazos comunitarios y produjo un conocimiento situado, derivado de la especificidad del territorio. La sinergia creada por esta acción conjunta (docentes, estudiantes, familias, cultores, músicos, líderes comunitarios) ha dado resultados impensados para cada uno de estos actores de manera individual.

A la luz de estos resultados, se recomienda que las instituciones educativas de Villalba y de otras regiones insulares y rurales desarrolle sistemáticamente las interpretaciones musicales autóctonas en sus planificaciones pedagógicas, integrándolas a los Proyectos Educativos Integrales Comunitarios como estrategia para la consolidación de la identidad local. Esta integración no debe ser vista por el docente sólo como un peso más, sino como una oportunidad para recargar su labor pedagógica con los recursos que le brinda el propio lugar de sí generosamente.

Lo que no se conoce no se ama y lo que no se ama no se protege. Enseñar la música del pueblo a los niños del pueblo es, en definitiva, enseñarles a quererse.

Referencias

Amundaray, L. (2026). *La escuela espacio para la vida, enmarcada en saberes, haceres productivos y comunitarios para el aprendizaje significativo en estudiantes de educación primaria* [Trabajo especial de grado, Universidad Nacional del Magisterio Samuel Robinson]. Nueva Esparta, Venezuela.

- Astorga, A., y Der Bijl, B. (1991). *Manual de diagnóstico participativo* (2.^a ed.). Editorial Humanista-CEDEPO. <https://es.scribd.com>
- Cacharani, N. (2025). *La música como herramienta en el proceso de enseñanza-aprendizaje* [Trabajo de licenciatura en Psicopedagogía, Universidad de Flores]. Salta, Argentina. <https://repertorio.uflo.edu.ar>
- Caruci, N. (2025). *La guerra cognitiva en la agonía digital 4.0: Sentidos y horizontes de la comunicación comunal en el tránsito hacia una humanidad nueva*. Colección Ciencia para la Comuna. Ministerio del Poder Popular para Ciencia y Tecnología.
- Colmenares, A. M. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102–115.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (2000). *Gaceta Oficial N.º 5.453 Extraordinario*, 24 de marzo de 2000. EDUVEN.
- Cruces, A. E. (2021). *La cultura musical en el nivel de educación primaria del sistema educativo venezolano*. Universidad Bolivariana de Venezuela. <https://eleutheria.ufm.edu>
- Fernández, S. (1995). Consideraciones sobre la teoría sociocrítica de la enseñanza. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 13, 1–18.
- García, S. (2009). *Tradiciones de la Isla de Coche: diversión oriental*. ISBN: 978-980-12-4092-1.
- Inojosa, H. (2013). *Fundamentos de la investigación-acción transformadora*. Fondo Editorial Asamblea Nacional William Lara. ISBN: 978-980-7603-04-1.
- Ley Orgánica de Educación. (2009). *Gaceta Oficial N.º 5.929 Extraordinaria*, 15 de agosto de 2009. Ministerio del Poder Popular para la Comunicación y la Información.
- Ley para la Cultura. (2015). Ministerio del Poder Popular para la Comunicación y la Información. Depósito legal: Lfi 8712015340453.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007). *Currículo del subsistema educativo bolivariano*. CENAMEC. ISBN: 978-980-218-283-1.
- Ministerio del Poder Popular para la Cultura. (2008). *Manual sobre proyectos de aprendizaje*. Fundación Misión Cultura.
- Obando, M., y Quintero, O. (2024). *La música como expresión artística en el fortalecimiento de la identidad cultural* [Tesis de maestría, Corporación Universitaria Iberoamericana]. <https://publicaciones.iberio.edu.co>
- Ovalles, E. (2018). *La investigación acción participativa transformadora (IAPT)*. Universidad Nacional Experimental Samuel Robinson (UNEM). <http://es.slideshare.net>
- Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad. (2020). *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(Esp. 3), 87–95. Universidad del Zulia. <https://www.redalyc.org>
- ¿Por qué estudiar interpretación musical? Importancia y beneficios. (2025, 24 de febrero). Universidad Alfonso X el Sabio (UAX). <https://www.uax.com>
- Ramírez Villarroel, P. (2012). *Isla de Coche: territorio, ambiente y desarrollo*. ISBN: 978-980-12-5677-9.

- Ramos, L., y Sergio, J. (2014). Las carencias de la educación musical vista por sus actores: el caso de Valencia, Venezuela. *ARJÉ: Revista de Postgrado FACE-UC*, 8(14), 297–312.
- Resolución 058 sobre Consejos Educativos. (2012). *Gaceta Oficial N.º 397.068*, 16 de octubre de 2012. Ministerio del Poder Popular para la Educación.
- Salazar, M. (2024). *Las diversiones folclóricas cochenses: un estudio de su influencia en la identidad cultural de los habitantes de Güinima, municipio Villalba, Nueva Esparta* [Trabajo especial de grado, PNFA UNEM]. Nueva Esparta, Venezuela.
- Universidad Internacional de Valencia. (2016, 21 de agosto). Las posibilidades educativas de las letras de las canciones. <https://www.universidadviu.com>
- Zacharias, A. (2023, 24 de septiembre). La sinergia del equipo y su importancia en la gestión de proyectos. *Notion Labs, Inc.* <https://www.notion.com>

Síntesis curricular

Alexis José Rodríguez Bermúdez. Licenciado en educación, mención desarrollo cultural, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez UNESR (2011). Especialista en dirección y supervisión educativa, Universidad Experimental Nacional del Magisterio Samuel Robinson UNEM (2023). Director de la Escuela Primaria Bolivariana V.M.S. (2018-2019). Supervisor de educación en el municipal por el MPPE (2019 al 2023). Director de CDCE- Villalba por MPPE (2023 al 2025). Coordinador de Área Municipal del CDCE- Villalba (2025 hasta la actualidad). Coordinador del CEAPEV-MPPE (2003 al 2008). Docente Multiplicador de Valores por Consejo Moral Republicano (2005 al 2008). Enlace Municipal del Centro de Estudio Simón Bolívar 2022 hasta la actualidad). Autor del Himno al municipio Villalba. Músico compositor popular

Geoliderazgo noosférico: una cosmovisión ética en la gestión de la educación básica desde las experiencias de sus directivos

Lisbeth Josefina Cabeza de Salazar

Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.

Ciudad Bolívar-Venezuela

cabezalisbeth72@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0004-5170-1138>

Resumen

El presente artículo emerge de una investigación cualitativa que tuvo como propósito comprender el geoliderazgo noosférico como una cosmovisión ética para la gestión de la educación básica, desde las voces de directivos venezolanos. El estudio se fundamentó en el paradigma interpretativo y el enfoque fenomenológico hermenéutico, lo que permitió explorar las experiencias vividas por cinco (5) directivos docentes con más de diez años de servicio en escuelas de Ciudad Bolívar, Estado Bolívar, Venezuela. Mediante entrevistas semiestructuradas y observación participante, se recopilaron narrativas que fueron sometidas a un proceso de categorización y análisis temático. Los hallazgos revelan tres categorías centrales: (a) Liderazgo como conciencia planetaria, que expresa la necesidad de una visión global e integradora en la gestión escolar; (b) Gestión ética y humanista, que emerge como respuesta a los desafíos complejos del contexto venezolano; y (c) Transformación desde lo colectivo, que evidencia el surgimiento de nuevas prácticas colaborativas en los espacios emergentes. Se concluye que el geoliderazgo noosférico se configura como una cosmovisión que trasciende los enfoques tradicionales de gestión, al integrar dimensiones éticas, ecológicas y humanistas que permiten a los directivos enfrentar la incertidumbre desde una conciencia planetaria y un compromiso con la transformación social.

Palabras clave: geoliderazgo, noosfera, gestión educativa, educación básica, fenomenología hermenéutica.

Abstract

This article stems from a qualitative research project that aimed to understand noospheric geoleadership as an ethical worldview for basic education management, from the perspectives of Venezuelan school administrators. The study was grounded in the interpretive paradigm and the hermeneutic phenomenological approach, allowing for the exploration of the lived experiences of five (5) school administrators with more than ten years of service in schools in Ciudad Bolívar, Bolívar State, Venezuela. Through semi-structured interviews and participant observation, narratives were collected and subjected

to a process of categorization and thematic analysis. The findings reveal three central categories: (a) Leadership as planetary consciousness, which expresses the need for a global and integrative vision in school management; (b) Ethical and humanistic management, which emerges as a response to the complex challenges of the Venezuelan context; and (c) Transformation from the collective, which demonstrates the emergence of new collaborative practices in emerging spaces. It is concluded that noospheric geoleadership is configured as a worldview that transcends traditional management approaches by integrating ethical, ecological, and humanistic dimensions that allow leaders to confront uncertainty from a planetary consciousness and a commitment to social transformation.

Keywords: geoleadership, noosphere, educational management, basic education, hermeneutic phenomenology.

Introducción

La educación básica, considerada la piedra angular del desarrollo humano y social, enfrenta en la actualidad múltiples desafíos que demandan un enfoque innovador y ético en su gestión. En este contexto, el concepto de "Geoliderazgo Noosférico" emerge como una propuesta teórica que, al integrar visiones ecológicas y sociales, promueve una cosmovisión orientada a la interdependencia y la responsabilidad colectiva. Sin embargo, la aplicación de este enfoque en las dinámicas de gestión educativa presenta múltiples problemas, desafíos y limitaciones que requieren una investigación exhaustiva.

En atención a lo expuesto, el liderazgo en este tiempo expresa una intencionalidad global, compartida e inherente al ser humano con un carácter noosférico más allá de diversos roles que debe asumir el personal directivo con la asignación de tareas y responsabilidades sobre el personal a cargo. Tomando en cuenta lo plasmado anteriormente, en la gestión de la educación básica se demanda un nuevo abordaje epistemológico del liderazgo que incorpore el humanismo, el existencialismo y la dialéctica como principios filosóficos para adaptarse a los procesos complejos que experimenta la humanidad por medio de la nueva realidad política, económica, social, educativa, ambiental y sanitaria.

Al respecto, Duran (2016, p. 86) indica que "el liderazgo es como la belleza, nadie la puede definir, pero cuando alguien la ve, la reconoce. De todo esto debe surgir una forma de repensar el liderazgo". En consecuencia, destacar el ejercicio de la gerencia en las condiciones actuales requiere de la aplicación de un conjunto de principios para encauzar acciones en búsqueda de adaptar los procesos a este reto al que algunos comparan como el mayor desafío después de la segunda guerra mundial, donde las alternativas emergentes como la noosfera cobran sentido pertinente trayendo consigo cambios hacia un enfoque del liderazgo global y humanista.

En este sentido, la noosfera auspicia la herramienta para construir un liderazgo humanista orientado hacia la gestión del conocimiento, el aprendizaje y la inteligencia, donde se permita abordar los desafíos educativos desde una perspectiva del geoliderazgo, ya que está

demostrado que la influencia exterior planetaria en sus diversos contextos y modalidades repercute en la gestión educativa, dejando líderes y directivos en planteamientos situacionales que no les permite adaptarse a los cambios inesperados y sorprendentes vigentes en la actualidad.

La conceptualización de la noosfera es comprensible en la esfera del pensamiento, de la inteligencia, de la conciencia; es posible si el liderazgo ahora es guiado por directivos conscientes, por sus nociones hacia el otro, hacia lo diverso, lo complejo, y al compromiso con los valores universales de la humanidad, el crecimiento exponencial de los saberes y su complejidad.

En estos términos, se observa la necesidad de impulsar acciones del mismo en los niveles estratégicos, tácticos y operativos, y contribuir a agilizar muchas de las relaciones que se establecen en una organización y sus subordinados, adentrándose más en los niveles gerenciales y en el área de resultados claves, donde se reviste de mayor importancia porque ayuda a definir qué cambiar y por qué cambiar. En otras palabras, se habla entonces de un geoliderazgo.

Abordaje metodológico-epistemológico

El artículo de investigación se expresa desde un enfoque cualitativo, considerando la posibilidad de interpretar el estudio de las cualidades humanas, sociales, culturales e históricas del contexto. Al respecto, Taylor y Bogdan (1992, p. 21) expresan que:

La investigación cualitativa implica el modo de encarar el mundo empírico, desarrollando conceptos, intelecciones y comprensiones partiendo de las pautas de los datos, y no recogiendo datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidas. El investigador ve el escenario en una perspectiva holística: las personas en el contexto de su pasado y de las situaciones en las que se hallan, en tanto que los grupos sociales no son considerados variables reductibles, sino apreciados como un todo.

Desde el punto de vista epistemológico, esta investigación se enmarca dentro del paradigma interpretativo construccionista, lo que implica una comprensión de la realidad intersubjetiva como algo que se construye y se negocia socialmente. La epistemología intersubjetiva, según Denzin y Lincoln (2005), "busca el significado de las experiencias y los contextos a través de la interpretación de los relatos de los sujetos". La búsqueda del conocimiento en el Geoliderazgo Noosférico se fundamenta en la comprensión de la experiencia humana y el papel de los directivos.

El enfoque metodológico adoptado es cualitativo, utilizando el método fenomenológico hermenéutico. Esta estrategia permite explorar en profundidad las experiencias de los directivos en la gestión educativa, indagando en sus significados y comprensiones individuales y colectivas (Gadamer, 1986). El uso de entrevistas y observación facilitará la

captura de narrativas ricas que reflejen las complejidades del Geoliderazgo Noosférico y sus implicaciones éticas en la educación básica. La fenomenología, conforme a Merleau-Ponty (1962), enfatiza la experiencia vivida y su relación con el mundo, proporcionando un marco robusto para entender cómo los directivos construyen su realidad educativa.

La investigación se desarrolló en el contexto de la Educación Básica Venezolana, tomando en cuenta una postura construccionista sobre el Geoliderazgo Noosférico como una cosmovisión ética. Todo ello, con la intención de contextualizar la realidad social, recolectando información pertinente desde diversos actores sociales, para contrastarse con la revisión teórica y la perspectiva de la investigadora.

Razón por la cual el contexto situacional toma en cuenta la experiencia en Venezuela; el proyecto se desarrollará en el contexto de la educación básica, específicamente en Ciudad Bolívar, Estado Bolívar, en el eje territorial de la parroquia Sabanita, donde convergen la E.B.N. Rosario Guacarán de Barón, C.E.N. Carlos Afanador Real, U.E. Sebastián Francisco de Miranda, U.E.I.B. Dr. Cruz del Valle Rodríguez y E.B.N. Elsa Montes de Rivas.

En este caso se seleccionaron cinco (5) docentes-directivos con experiencia en diversas escuelas del Estado Bolívar, tomando en cuenta criterios de densidad poblacional e impactos ambientales. Es por ello que se procura la emergencia construccionista del significado para el estudio profundo de la realidad recabada en el campo de investigación suscrita por diversos actores sociales. En cuanto a los sujetos que representaron la muestra, para su selección se consideró: a) docentes directivos con más de 10 años de servicio; b) docentes directivos con estudios de maestría; c) docentes directivos adyacentes al contexto.

Las técnicas de recolección de la información se desarrollaron considerando la observación participante y la entrevista semiestructurada, desprendiéndose desde el método fenomenológico hermenéutico.

Resultados y discusión

A continuación, se presentan los hallazgos obtenidos a partir de las entrevistas en profundidad aplicadas a los cinco directivos docentes, así como del proceso de observación participante en las instituciones educativas seleccionadas. Siguiendo los procedimientos del método fenomenológico hermenéutico, se identificaron categorías emergentes que reflejan la esencia de las experiencias vividas por los participantes en relación con el geoliderazgo noosférico como cosmovisión ética para la gestión educativa.

Liderazgo como conciencia planetaria

Los informantes coincidieron en señalar que el ejercicio del liderazgo en la educación básica venezolana actual requiere una visión que trascienda los límites de la institución escolar para conectarse con realidades globales y planetarias. Esta categoría emerge de las narrativas que

expresan la necesidad de comprender la escuela como un sistema interconectado con dinámicas sociales, económicas, políticas y ambientales más amplias.

"Uno como director no puede estar aislado de lo que pasa en el mundo. La pandemia nos enseñó eso. De repente tuvimos que aprender a manejar situaciones que nunca imaginamos, y eso requiere una visión más amplia, una conciencia de que somos parte de algo global" (Informante 2, comunicación personal).

Esta percepción encuentra resonancia con lo planteado por Duran (2016) cuando señala que el liderazgo debe ser repensado desde nuevas perspectivas. Los directivos expresan que los modelos tradicionales de gestión, centrados en lo administrativo y lo local, resultan insuficientes para enfrentar la complejidad contemporánea.

"Antes uno pensaba que la gestión era resolver problemas del día a día en la escuela: los recursos, los conflictos entre docentes, la relación con los padres. Pero ahora te das cuenta de que esos problemas están atravesados por cosas más grandes: la crisis económica, la migración, el cambio climático. Uno tiene que desarrollar una conciencia más planetaria" (Informante 4, comunicación personal).

Desde la perspectiva de la teoría de sistemas aplicada a la gestión educativa, estos testimonios reflejan la comprensión de la organización escolar como un sistema dinámico de elementos interrelacionados con su entorno. La conciencia planetaria que emerge en los discursos se alinea con la noción de noosfera como esfera del pensamiento y la inteligencia colectiva, donde las decisiones locales tienen implicaciones globales y viceversa.

Los hallazgos evidencian que los directivos que desarrollan esta conciencia planetaria logran mayor capacidad de adaptación ante los cambios inesperados. Como señala un informante:

"Cuando entiendes que los problemas no son solo de tu escuela, que hay cosas que están pasando en el país y en el mundo que te afectan, empiezas a buscar soluciones diferentes. Ya no esperas que todo llegue desde arriba, sino que te conectas con otros directivos, buscas información, te actualizas. Es como si tu mente se expandiera" (Informante 1, comunicación personal).

Esta expansión de la conciencia se relaciona directamente con el concepto de geoliderazgo propuesto en el estudio, entendido como un liderazgo que integra la dimensión territorial con la visión global, reconociendo las influencias exteriores planetarias y actuando en consecuencia desde una posición ética y humanista.

Gestión ética y humanista

La segunda categoría emergente se refiere a la dimensión ética y humanista que los directivos consideran indispensable en la gestión educativa contemporánea. Los

informantes expresaron que, frente a la incertidumbre y la complejidad, los valores y el compromiso con el ser humano se convierten en ejes orientadores de su práctica.

"En estos tiempos difíciles, lo que más ha funcionado es poner a la persona en el centro. No puedes manejar una escuela como si fuera una empresa, con pura eficiencia y productividad. Aquí trabajamos con seres humanos que están sufriendo, que tienen necesidades, que buscan esperanza. La gestión tiene que ser humanista o no es" (Informante 3, comunicación personal).

Este testimonio se relaciona con las críticas a los enfoques de gestión científica que, según algunos autores, ignoran los aspectos humanos y sociales de la educación, como la creatividad, la motivación y la diversidad. Los directivos venezolanos, inmersos en un contexto de crisis prolongada, enfatizan la necesidad de un liderazgo que reconozca la dignidad de las personas y actúe en consecuencia.

"He tenido que aprender a escuchar más, a ser más comprensivo. Mis docentes llegan con problemas de transporte, de alimentación, de salud. Si yo solo me dedico a exigir resultados, no voy a lograr nada. Primero tengo que ver por ellos como personas, y luego viene lo académico" (Informante 5, comunicación personal).

La dimensión ética también se expresa en la relación con los estudiantes y las comunidades. Los informantes señalaron que la gestión educativa debe trascender lo administrativo para convertirse en una práctica de acompañamiento y transformación social.

"La escuela tiene que ser un refugio. Los niños vienen de contextos muy difíciles: violencia familiar, pobreza, desnutrición. Si nosotros no tenemos una mirada ética, si no nos duele lo que les pasa, no podemos educar. Primero hay que sanar, luego enseñar" (Informante 2, comunicación personal).

Estos hallazgos se alinean con los principios de las relaciones humanas en la gestión educativa, que enfatizan la importancia de las relaciones interpersonales, la comunicación y la cooperación para fomentar un clima escolar positivo y abordar las necesidades e intereses de docentes y estudiantes. Desde la perspectiva del geoliderazgo noosférico, esta dimensión ética y humanista constituye el fundamento de una cosmovisión que reconoce la interdependencia y la responsabilidad colectiva como valores esenciales.

Transformación desde lo colectivo

La tercera categoría emergente revela que los directivos experimentan la gestión educativa como un proceso de transformación que solo es posible desde la acción colectiva. Los informantes enfatizaron que el liderazgo no puede ser ejercido de manera individual, sino que requiere la construcción de redes, equipos y comunidades de aprendizaje.

"Yo dejé de creer en el líder héroe, en esa persona que llega a salvar la escuela. Aquí las cosas han mejorado cuando trabajamos juntos: directivos, docentes, personal obrero, padres, representantes, incluso los mismos estudiantes. Lo colectivo es lo que transforma" (Informante 4, comunicación personal).

Esta perspectiva se relaciona con enfoques emergentes como el liderazgo lateral, que promueve la cooperación entre agentes pertenecientes a un mismo nivel técnico-operativo para transformar la gestión educativa. La colaboración y la participación se convierten en estrategias fundamentales para enfrentar los desafíos contemporáneos.

"Hemos creado redes entre escuelas del sector. Antes cada director trabajaba aislado, compitiendo por recursos. Ahora nos reunimos, compartimos experiencias, nos apoyamos. Si una escuela consigue algo, lo comparte. Si un directivo tiene una idea, la socializa. Eso es lo que nos ha permitido sobrevivir en estos tiempos" (Informante 1, comunicación personal,).

Los informantes también destacaron que la transformación desde lo colectivo implica procesos de empoderamiento y desarrollo de nuevos liderazgos al interior de las instituciones.

"Uno tiene que aprender a soltar, a confiar en los demás. Yo he promovido que los docentes tomen iniciativas, que propongan proyectos, que lideren comisiones. Así van surgiendo nuevos líderes, y la escuela se fortalece. Ya no dependemos de una sola persona" (Informante 3, comunicación personal).

Este hallazgo coincide con estudios recientes que evidencian que el liderazgo transformacional, cuando se ejerce con autenticidad, cercanía y visión estratégica, no solo promueve procesos de cambio exitosos, sino que también enriquece las instituciones y aporta valor significativo a nivel social y organizacional. La emergencia de nuevos liderazgos internos constituye un indicador de sostenibilidad y resiliencia institucional.

Desde la perspectiva del geoliderazgo noosférico, la transformación desde lo colectivo se vincula con la noción de noosfera como inteligencia compartida, donde el conocimiento y la conciencia se construyen en la interacción y el diálogo entre los actores. Los directivos experimentan que las soluciones a los problemas complejos no provienen de decisiones unilaterales, sino de procesos participativos que integran diversas miradas y saberes.

"Cuando nos sentamos a dialogar, a escucharnos, surgen ideas que ninguno había tenido solo. Es como si entre todos pudiéramos ver más allá. Eso es lo que necesitamos en educación: no directores que den órdenes, sino facilitadores que promuevan el encuentro y la creatividad colectiva" (Informante 5, comunicación personal).

Triangulación de hallazgos

El proceso de triangulación entre las categorías emergentes, los referentes teóricos y la perspectiva de la investigadora permite identificar convergencias significativas que fortalecen la comprensión del geoliderazgo noosférico como cosmovisión ética para la gestión de la educación básica.

En primer lugar, la categoría "liderazgo como conciencia planetaria" se relaciona directamente con los postulados de la teoría de sistemas en educación y con la noción de noosfera como esfera del pensamiento y la inteligencia colectiva. Los directivos expresan una comprensión de la escuela como sistema abierto e interconectado, lo que implica superar visiones fragmentadas y adoptar una perspectiva holística e integradora.

En segundo lugar, la categoría "gestión ética y humanista" encuentra sustento en los enfoques de relaciones humanas y en los principios del liderazgo transformacional que apelan a valores, visión y emociones. Los testimonios evidencian que, en contextos de crisis y vulnerabilidad, la dimensión ética se convierte en el eje articulador de la práctica directiva, situando a la persona en el centro del proceso educativo.

En tercer lugar, la categoría "transformación desde lo colectivo" se alinea con los planteamientos del liderazgo lateral y con los hallazgos de estudios fenomenológicos sobre liderazgo transformacional que destacan la emergencia de nuevos liderazgos internos. Los directivos experimentan que la gestión educativa efectiva requiere procesos participativos y colaborativos que potencien la inteligencia colectiva.

La triangulación evidencia que el geoliderazgo noosférico no es un concepto abstracto, sino una experiencia vivida por los directivos que, enfrentados a contextos de alta complejidad, han desarrollado formas de gestión que integran conciencia planetaria, compromiso ético y acción colectiva. Estas dimensiones no operan de manera aislada, sino que se articulan en una cosmovisión que orienta las prácticas cotidianas y las decisiones estratégicas en las instituciones educativas.

Conclusiones

La investigación realizada permitió comprender el geoliderazgo noosférico como una cosmovisión ética para la gestión de la educación básica, a partir de las voces y experiencias de directivos docentes en el contexto venezolano. A continuación, se presentan las conclusiones derivadas del estudio, en correspondencia con los objetivos planteados y los hallazgos obtenidos.

En primer lugar, se concluye que el geoliderazgo noosférico emerge como una respuesta necesaria y pertinente a los desafíos contemporáneos que enfrenta la gestión educativa. Los directivos participantes evidenciaron que los enfoques tradicionales, centrados en lo administrativo y lo local, resultan insuficientes para abordar la complejidad de un mundo

globalizado, interdependiente y en constante transformación. La conciencia planetaria que expresan en sus narrativas constituye el núcleo de una nueva forma de comprender y ejercer el liderazgo, donde las decisiones institucionales se toman considerando las múltiples conexiones con realidades sociales, económicas, políticas y ambientales más amplias.

En segundo lugar, se concluye que la dimensión ética y humanista constituye el fundamento del geoliderazgo noosférico en contextos de crisis y vulnerabilidad. Los hallazgos evidencian que, frente a la incertidumbre y la complejidad, los directivos que logran sostener procesos educativos de calidad son aquellos que sitúan a la persona en el centro de su gestión, reconociendo su dignidad, atendiendo sus necesidades y promoviendo su desarrollo integral. Esta perspectiva humanista no es un agregado optativo, sino una condición indispensable para que la educación cumpla su función transformadora en sociedades marcadas por la desigualdad y la exclusión.

En tercer lugar, se concluye que la transformación de la gestión educativa solo es posible desde lo colectivo. Los directivos participantes experimentaron que el liderazgo no puede ser ejercido de manera individual, sino que requiere la construcción de redes, equipos y comunidades de aprendizaje donde confluyan diversos actores y saberes. La emergencia de nuevos liderazgos al interior de las instituciones, así como la conformación de redes entre escuelas, constituyen estrategias fundamentales para fortalecer la resiliencia institucional y generar respuestas innovadoras a los desafíos compartidos.

En cuarto lugar, se concluye que el geoliderazgo noosférico se configura como una cosmovisión que integra, de manera sistémica, las dimensiones planetarias, ética y colectiva del liderazgo educativo. No se trata de un modelo prescriptivo ni de un conjunto de técnicas gerenciales, sino de una forma de comprender y habitar la gestión escolar que reconoce la interdependencia de todos los seres y la responsabilidad compartida frente a los desafíos de la humanidad. Esta cosmovisión, anclada en las experiencias concretas de los directivos venezolanos, ofrece horizontes de sentido para repensar la educación básica en el siglo XXI.

Por último, desde el punto de vista metodológico, se concluye que el enfoque fenomenológico hermenéutico resultó pertinente y fecundo para aproximarse a la complejidad de las experiencias vividas por los directivos. La posibilidad de acceder a sus narrativas, de interpretar sus significados y de construir categorías emergentes desde sus voces permitió una comprensión profunda y contextualizada del fenómeno estudiado, superando aproximaciones reduccionistas o meramente instrumentales.

En términos de implicaciones prácticas, los hallazgos de esta investigación sugieren la necesidad de repensar los programas de formación de directivos docentes, incorporando dimensiones éticas, humanistas y ecológicas que hoy resultan centrales. Asimismo, invitan a diseñar políticas educativas que promuevan el trabajo en red, la colaboración interinstitucional y el desarrollo de liderazgos compartidos como estrategias para fortalecer la gestión escolar en contextos complejos.

Se abre, finalmente, la necesidad de continuar profundizando en el estudio del geoliderazgo noosférico en otros contextos y niveles educativos, así como de explorar sus conexiones con categorías emergentes como la justicia social, la interculturalidad y la sostenibilidad. La construcción de una educación verdaderamente emancipadora requiere líderes capaces de mirar más allá de los muros escolares, de comprometerse éticamente con las personas y de transformar desde lo colectivo las realidades que nos duelen y nos interpelan.

Referencias

- Creswell, J. W. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed.). Sage Publications.
- Duran, M. (2016). *Liderazgo educativo en tiempos complejos*. Editorial Educativa.
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229.
- Gadamer, H. G. (1986). *Verdad y método*. Ediciones Sígueme.
- Goleman, D. (2022). *Inteligencia emocional en el liderazgo educativo*. Kairós.
- Guerrero Talez, M. S. (2025). Liderazgo Lateral: metodología para transformar la gestión educativa. *Revista Electrónica REDINE*, 17(2), 70-78.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.15685367>
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Fenomenología de la percepción*. Fondo de Cultura Económica.
- Pérez, G. (2000). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Editorial La Muralla.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.
- Soto-Pérez, G. (2025). Estudio Fenomenológico sobre la Relación entre el Liderazgo Transformacional y la Efectividad de las Iniciativas de Gestión de Cambio en las Organizaciones [Doctoral dissertation, Nova Southeastern University]. *NSUWorks*.
https://nsuworks.nova.edu/fse_etd/1059/
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. State University of New York Press.
- Vega, M. (2021). Estrategias dialógicas en la educación permanente. *Revista de Pedagogía*, 42(2), 571-588.

Gestión curricular, perspectiva crítica: emancipación del docente de educación básica en Venezuela.

Ana Beatriz Cordero de Toledo

Liceo Nacional Judibana

Punto Fijo, Venezuela

anabeatrizcorderohernandez@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-3381-0906>

Resumen

Propuesta de intervención social, contexto Liceo Nacional Judibana (LNJ), municipio los Taques, estado Falcón, sobre Gestión curricular, perspectiva crítica: para la emancipación del docente de educación básica en Venezuela. Se utilizó el enfoque cualitativo, método IAPT, con apoyo hermenéutico interpretativo, utilizando el diálogo, como método de conocimiento del otro. Técnica e instrumento: grupos focales; observación participante; análisis documental institucional; registro anecdótico. Las reflexiones finales invitan a la activación de un modelo de transformación de prácticas de gestión curricular tradicionales; puesta en marcha de proyectos investigativos alternativos, diferentes al positivismo, donde naturaleza y hombre sean centro de privilegio, den solución a los problemas locales; una gestión curricular crítica para la auto sustentabilidad escolar, en pro de la co construcción de otras maneras cooperativas de producción ; y una propuesta de indicadores para la evaluación reflexiva transformadora de Hidalgo (2006), de enfoque cualitativo.

Palabras clave: gestión curricular, perspectiva crítica, emancipadora, integración comunitaria.

Abstract

This social intervention proposal, within the context of the Judibana National High School (LNJ), Falcón, focuses on curriculum management from a critical perspective, aiming at the emancipation of teachers and community participation in Venezuelan basic education. It is based on a qualitative epistemic approach, utilizing a transformative participatory action, method, supported by interpretative hermeneutics, employing dialogue as a means of understanding others. The techniques and instruments focus group discussions, participant observation, institutional document analysis, and anecdotal record keeping. The final reflections invite to the initiation of processes to develop a model transforming traditional curriculum management practices. Alternative research projects were implemented moving away from positivism, where nature and humanity take center stage in addressing local issues. Furthermore, a critical curriculum management approach was proposed, emphasizing school self/sustainability and fostering the co-construction of cooperative production methods for self-reliance. Lastly, a set of indicators was suggested, focusing on Hidalgo's (2006) transformative reflective evaluation with a qualitative perspective.

Keywords: curriculum management, critical perspective, emancipatory, community integration.

Introducción

La siguiente propuesta de intervención social en el contexto del Liceo Nacional Judibana (LNJ), municipio los Taques, Falcón, es un aporte crítico y académico sobre la gestión curricular desde la perspectiva crítica, para la emancipación del docente y la participación comunitaria, en educación básica venezolana; además de abordar aspectos sobre el origen y

evolución de la comunalización educativa, conjuntamente con las leyes aprobadas por el poder popular en Venezuela.

Bajo esa perspectiva, la autora se suscribe a la concepción crítica asociada a epistemologías nustramericanas, que dan importancia a las diferentes maneras a que históricamente se ha concebido la vida humana y la naturaleza; colocando especial acento en la comunalización de la educación y los proyectos investigativos alternativos, diferentes al positivismo, que permitan dar solución a los problemas locales, para lograr una transformación social de una manera más amigable con el ambiente, democrática y participativa, tal como expresa Martínez (2015), bajo nuestra propia forma de razonar y con especial atención a la diversidad; solo de esa manera lograremos entre todos la vinculación socio comunitaria que nos conducirá hacia la liberación del ser en todas sus dimensiones.

En el mismo orden de ideas, esta concepción crítica asociada a la epistemologías nustramericanas dependerá, tal como acota Figueroa (2023), de la generación de conceptos propios, que permitan “deconstruir” la estructura colonial hegemónica impuesta en el contexto de la Sistema Mundo de la Modernidad / Colonialidad; para poder “construir”, un pensamiento decolonial, bajo otra racionalidad, activar otras formas de participación socio comunitarias, seguido de otras maneras de hacer investigación para la emancipación, opuestas a la racionalidad dominante de la “modernidad”; lograr co construir otras maneras cooperativas de producción para la auto sustentabilidad y transformar prácticas escolares hegemónicas, depredadoras del ambiente y explotadoras del hombre.

Aspectos ontológicos, gnoseológicos y antropológicos

Bajo esa perspectiva es importante resaltar varios aspectos filosóficos planteados por Núñez (1977), quien sintetiza la práctica social del hombre en aspectos: ontológicos relacionados al ser (concepción del mundo y las ciencias); gnoseológicos del conocer (lógica y teoría del conocimiento); y antropológicos, sobre el estudio del hombre (relacionados a la ética, política, sociología); elementos que han tratado de responder a problemas fundamentales de la historia; como lo han sido la lucha entre el materialismo y el idealismo (concepción del mundo, del ser y conocer); y la lucha sobre las prácticas sociales (ética y política).

Por su parte De Puelles, 1997, (citado por Riera 2004); que unido a las ideas de Ball 1990, (citado por Espinoza 2009), enfatizan que producto a la fragmentación metodológica de la ciencias sociales positivistas, se dificultó la manera de ver la realidad de los aspectos políticos de la educación en su totalidad; pero hoy existe consenso de la doble función política de la educación en pro de la auto determinación de los pueblos y la formación de ciudadanos al servicio de la visión país que se desea transformar, donde la realidad social determinara la acción política a seguir para dar respuesta a las mismas; tal como se desarrollan los procesos políticos educativos en Venezuela.

Bajo estas premisas, el sistema educativo venezolano retoma las raíces de la comunalización educativa, tal como refiere Rojas (2008), gracias a los aportes de Simón Bolívar y Simón Rodríguez, quienes se dedicaron entre otros aspectos sociales a promover una educación que estuviera vinculada a producir y cubrir las necesidades comunitarias; a transformar la filosofía histórica, política, social y educativa que hoy día perfilan el sistema educativo en pro de la construcción de un nuevo proyecto de país Socialista, que realiza grandes críticas al modelo educativo tradicional y nos llama a la descolonización.

Propuesta de intervención social

En consecuencia la propuesta de intervención social, bajo la temática escogida por la autora, se asume como desafío para la activación de procesos emancipatorios, el rescate de nuestras formas de expresarnos, el reconocimiento de las potencialidades y debilidades de nuestro contexto comunitario, todo ello amparado por la legislación venezolana, que junto a las leyes del poder popular, nos facultan a una mayor participación en los procesos educativos, y una mayor vinculación teórico/práctica con la realidad del entorno comunitario, permitiendo la toma de las decisiones pertinentes, vinculadas a proyectos socio comunitarios, mediante la innovación pedagógica y metodológica, con enfoques más humanistas, permitiendo una intervención de doble vía, entre escuela y comunidad.

Es así como una intervención socio-educativa bajo el enfoque de la comunalización de la educación, permitirá trascender del reformismo o “maquillaje” de los problemas, hacia la revolución o “transformación” profunda de lo que debe ser cambiado; como señalan, De la Paz y Fioravanti (2018), que pasa por comprender la comunalización educativa; logrando así la construcción del estado comunal ideado por el comandante Chávez, que marcó un antes y un después de la concepción del modelo político y económico en construcción en nuestro país, permitiendo dar ese cambio estructural, donde el poder constituido bajo el perfil “moderno” de la colonialidad que coexiste en la actualidad, trascienda hacia el poder constituyente del poder popular.

Igual enfoque nos presenta Borón, A. (2006), cuando afirma que la educación hegemónica, dominante y colonizadora impuesta por la “modernidad” a nivel mundial; ha deformado y confundido a los pueblos; evitando la emancipación de los mismos, la cual no se hará realidad hasta que logremos comprender nuestras propias historias, contextos y realidades; y así trascender más allá de describir teorías y prácticas educativas/comunitarias, para de manera autónoma analizar y proponer alternativas que transformen las prácticas educativas vinculándolas con las prácticas comunitarias.

Metodología para el diagnóstico social participativo

Con base a las consideraciones anteriores, el siguiente artículo se centra en el diagnóstico social participativo de una propuesta de intervención social sobre la gestión curricular desde la perspectiva crítica, para la emancipación del docente en educación básica en Venezuela.

Intención investigativa enfocada en las orientaciones del año escolar (2023-2024; 2024-2025) del MPPE en Venezuela, la escuela epicentro de acción social y desarrollo territorial y sus líneas estratégicas del MPPE, plan educativo Victoria Bicentennial.

Aplicación de modelo sobre la práctica reflexiva de evaluación de desempeño docente

Este modelo propuesto por Hidalgo (2016), se fundamenta en la reflexión sobre la acción; donde se encontrarán éxitos, fracasos y nuevas alternativas que vendrán a fortalecer el éxito y erradicar los fracasos, tal como lo establece la IAPT. Garantizando una transformación si se asume una posición crítica en relación con las acciones que se efectúan en forma participativa; permitiendo la práctica de una cultura evaluativa no para sancionar y controlar sino para perfeccionar y potenciar el desarrollo de la gestión curricular institucional; aplicada al final del año escolar 2022-2023, a los docentes encargados de los proyectos científicos; de castellano, biología, física, química y geografía historia y ciudadanía.

En relación a la convergencia de opiniones con respecto a los resultados de la evaluación crítica del desempeño de los docentes, se puede establecer debilidad al observarse que los docentes no siguen orientaciones, poseen poco dominio sobre Metodología de la investigación, poca preparación y compromiso, pues en algunos casos son profesionales en otras carreras o están realizando estudios universitarios actualmente, están desmotivados por la situación económica actual y delegan su responsabilidad en otros, además de resistencia al cambio, no están de acuerdo con el cambio de paradigma propuesto, no dominan la metodología de investigación, las normas APA, dificultad para realizar ensayos, entre otros aspectos. Destacando la debilidad en la gestión curricular.

Aplicación de una matriz DOFA; inicio del periodo escolar (2023-2024)

Para tal fin el equipo de trabajo realizó un círculo de reflexión crítica donde se utilizaron las apreciaciones sobre las debilidades, oportunidades y fortalezas y amenazas; relacionadas a la organización de la gestión curricular y escolar; determinando debilidades en las orientaciones ministeriales en relación a: escuela como epicentro de la acción social y desarrollo territorial; en los consejos estudiantiles se observa poca motivación de los estudiantes, apatía, falta de liderazgo; colectivos de investigación y formación no consolidados; movimiento bolivariano de familia con muy poca participación.

De igual manera poca participación, cuesta mucho reunir las comisiones de los consejos educativos, las cuales alegan pocos recursos económicos para poder asistir frecuentemente a las reuniones; inexistencia de redes de conocimiento por énfasis curricular; la lectura escolar en proceso; movimiento césar Rengifo, en proceso; sistema de orquestas infantiles y juveniles Simón Bolívar, no existen; movimiento de danza Juana la Avanzadora, no existen; debilidad en la planificación de los aprendizajes centrada en procesos, de acuerdo a las

intencionalidades educativas, resistencia a trabajar tomando en cuenta los procesos, poco conocimiento al respecto.

Con relación a las oportunidades, se toman en cuenta aspectos relacionados al contexto post pandemia mundial por COVID 19, por la aplicación de reingeniería o estrategias innovadoras a distancia; el uso de las tecnologías, para las clases a distancia; uso de las diferentes redes sociales por parte de docentes y estudiantes; la gestión territorial, producto de la organización del poder popular dentro del ámbito geográfico de la institución (Consejos comunales, UBECH, líderes de calle); el reimpulso de la formación permanente con el plan de formación por la Calidad Educativa aplicado a nivel nacional en el año escolar 2023-2024.

Por el contrario las fortalezas están relacionadas a la Gestión Directiva, en relación a la organización de los Consejos Educativos; el Frente Fernando Bolaños; la Federación Venezolana de Estudiantes de Educación Media (FEVEM); las Unidades de Producción Escolar Territorial Aristóbulo Isturiz (UPETAI); las Vocerías de la Calidad Educativa ; los Semilleros científicos ; las Brigadas Bicentenario; las Brigadas ecológicas y la activación de un gran número de docentes en formación, profesionalización dentro del Programa Nacional de Formación (PNF) y el Programa Nacional de Formación Avanzada (PNFA) de la Universidad Nacional Experimental del Magisterio (UNEM), aplicación de estrategias Multimodales y metodología de investigación.

Finalmente en relación a las amenazas se encuentran la desmotivación Post pandemia Mundial producto del COVID 19; desactualización del uso de herramientas tecnológicas; resistencia al cambio por parte de la comunidad educativa, problemas derivados de las sanciones impuestas al país en aspectos económicos, sociales, políticos, de identidad nacional, la desintegración familiar, producto a la emigración inducida, desempleo, fallas en los servicios públicos producto a la desinversión, alto costo de la vida. Como resultado se destaca debilidad en relación a la gestión curricular y gestión escolar, se establece el cruce de estrategias determinadas por la aplicación de la matriz DOFA para determinar las medidas a tomar.

Matriz DOFA/MCC; actualización del proyecto escolar integral comunitario (PEIC) 2023-2024

Actualización del PEIC realizada por la investigadora con la finalidad de vincular los resultados con el proceso de investigación y con las orientaciones del colectivo colaborativo de investigación; enfocado en el desarrollo de procesos de investigación sobre la evaluación de la calidad educativa en el contexto venezolano y estudios comparados en el ámbito latinoamericano y caribeño, que sirva como aporte a la evaluación de la calidad educativa.

Seguidamente se presentan los resultados en función de la convergencia de opiniones de la comunidad educativa en relación a la DOFA; luego de realizada el cruce de estrategias, se procedió a la construcción del PEIC y el proyecto de aula (PA) del LNJ.

En el mismo orden de ideas para las debilidades, se utilizaron como códigos números naturales; para las oportunidades letras mayúsculas; para las fortalezas números romanos; para las amenazas letras minúsculas para luego aplicar el (MCC), propuesto por Strauss y Corbin 2002, citado por Paredes, e Inciarte (2013). como método que siguiendo una lógica cualitativa busca similitudes y diferencias, logrando de esa manera generar una categorización abierta, mediante la aplicación de códigos según la categoría de análisis, partiendo de los múltiples registros de las respuestas de los informantes claves; para finalmente realizar una codificación selectiva para los resultados del diagnóstico.

Es así como que para los informantes prevalece la opinión sobre fortaleza en la gestión directiva; en relación a las oportunidades, está dirigida a las potencialidades de la comunidad (luz, asistencia médica, transporte, entre otros), aunque la participación de la comunidad organizada (consejos comunales, líderes de calle, entre otros) desde y hacia la escuela ha es casi nula; con respecto a las debilidades prevaleciendo la debilidad en la gestión administrativa; en cuanto a las amenazas, los resultados de este procedimiento en virtud de los elementos problematizadores, permite observar la prevalencia de la debilidad en relación a la gestión comunitaria y gestión administrativa.

Posteriormente se aplicó un análisis de profundidad o triangulación entre técnicas de recolección y métodos de análisis; que según Arenas (2021), se utiliza para comparar los resultados convergentes, contrastando respuestas con la intención de realizar inferencias reproducibles y tomadas por validas, aplicables al contexto de estudio, de esa manera el material que se utilizó al ser divididas en unidades de análisis para su mejor interpretación, permitirán la obtención de categorías de análisis que ayudaran a construir ideas fundamentales que al triangular mejorara la subjetividad del análisis, y al reducir a códigos; permitirá teorías interpretativas determinar los procesos de la gestión curricular.

Finalmente, la interpretación de la información permitió revelar elementos que conllevaron a una aproximación confiable sobre las percepciones de los informantes claves de la investigación, sobre las situaciones que acontecieron en el campo de estudio, y por ello esta información se considera como confiable en vista de que fue suministrada por los propios actores que participaron a diario en el que hacer educativo. Determinando los aspectos a potenciar de la gestión escolar en el LNJ en relación a las dimensiones: gestión directiva, gestión curricular, gestión comunitaria y gestión administrativa.

A continuación, se presentan las tablas 1 y 2 sobre los métodos utilizados para el diagnóstico y la triangulación de los resultados:

Tabla 1.-
Métodos utilizados para el diagnóstico

PUNTO DE PARTIDA DEL DIAGNÓSTICO	Estrategias metodológicas	Técnica de recolección de información	Instrumento de recolección de información	Metodología de Análisis
1.- Relacionar los hallazgos sobre Percepción de los docentes del perfil del gerente educativo del LNJ, Maestría (2016), con las categorías de Gestión Escolar consideradas en la investigación Doctoral (2024).	Enfoque Cualitativo	Observación Participante	Muestreo de tiempo	Matriz de Códigos
	Paradigma Interpretativo	Resultado del trabajo de Maestría que precedió la investigación Doctoral.	Año (2016)	MCC
	Hermenéutico			
2.- Evaluar la acción pedagógica de los profesores encargados de los proyectos Científicos del LNJ.	Enfoque Cualitativo	Entrevista / Círculo de reflexión crítica	Guion de entrevista semi estructurado	Informantes claves: Docentes de Proyecto científico (GHC, Castellano, Biología, Física, Química), Matriz de Códigos
	Método Investigación Acción Participativa y Transformadora con apoyo Hermenéutico.	Observación Participante	Año (2023) Notas de Campo	MCC

Fuente: La autora, 2023.

Cont. Tabla 1.-
Métodos utilizados para el diagnóstico

PUNTO DE PARTIDA DEL DIAGNÓSTICO	Estrategias metodológicas	Técnica de recolección de información	Instrumento de recolección de información	Metodología de Análisis
3.- Identificar la Gestión Directiva en los Programas y Orientaciones emanadas del MPPE del Plan Victoria Bicentenario (2023-2024) en el LNJ.	Enfoque Cualitativo	Entrevista / CAD	Guion de entrevista semi estructurado	Informantes claves: el equipo de coordinadores y directivos del LNJ
	Método Investigación Acción Participativa y	Observación Participante	Año (2024)	Matriz de Códigos MCC FODA

	Transformadora con apoyo Hermenéutico.		Notas de Campo	
4. Actualizar el Proyecto Escolar Integral Comunitario (PEIC), del LNJ.	Enfoque Cualitativo Método Investigación Acción Participativa y Transformadora con apoyo Hermenéutico	Entrevista / Actualización del PEIC 2023-2024 Observación Participante	Guion de entrevista semi estructurado Año (2024) Notas de Campo	Informantes claves: Padres, representantes, responsables, estudiantes, obreros, Administrativos, Docentes, MATRIZ DOFA MCC

Fuente: La autora, 2023.

Tabla 2.-
Triangulación de los Resultados del Diagnóstico

Punto de partida del diagnóstico del problema de investigación.	Categoría	Apreciación	Convergencia de opiniones relevantes	Estrategias
1.-Síntesis interpretativa sobre perfil del gerente educativo para la praxis emancipadora en el LNJ municipio Los Taques estado Falcón, resultado del trabajo de Maestría de la investigadora realizado en marzo de 2016.	Gestión Directiva (Gd) (Debilidad)	Categoría: Perfil Profesional Desacorde Emerge la caracterización de un perfil profesional desacorde el cual es definido como aquel caracterizado por incumplir y no hacer cumplir las leyes, reglamentos ni normativas legales vigentes en la institución; los informantes revelan elementos que le destacan por una parte el abuso de poder, imposiciones, incumplimiento del reglamento del ejercicio de la profesión docente, atropello docente, prácticas ilegales desconocimiento de leyes , atropello docente, degradación del individuo y por otra parte falta de organización sindical, reclamos laborales, esfuerzos organizativos aislados e inestabilidad laboral.		

2.-Encuentros dialógicos y reflexivos con los docentes encargados del proyecto Científico a finales del año escolar 2022-2023.	Gestión Curricular (Gc) (Debilidad)	En relación a la convergencia de opiniones con respecto a los resultados de la evaluación crítica del desempeño de los docentes encargados de los proyectos científicos se puede establecer que la debilidad es en la y (GC) al observarse que los docentes: -No sigue orientaciones, - Poco Dominio de Metodología de la investigación - Poca preparación y compromiso - Desmotivación, -Delega su responsabilidad en otros.	Debilidad en los procesos relacionados a: (GC) 67	Motivación para un plan de formación permanente Abordar la resistencia al cambio

Fuente: La autora, 2023.

Cont. Tabla 2.-

Triangulación de los Resultados del Diagnóstico

Punto de partida del diagnóstico del problema de investigación.	Categoría	Apreciación	Convergencia de opiniones relevantes	Estrategias
3-Aplicación de una MCC Segunda semana de Octubre (al inicio del periodo escolar 2023-2024), en el 1er círculo de acción docente (CAD), donde participaron como informantes claves el equipo de coordinadores y directivos del LNJ.	Gestión curricular	1E/ 2E /3F/ 4E /5F / 6F /7F /8F /9F 1c/ 2c/ 3c /4c / 5c /6c /7c / 8c / 9c / 10c IF /IIF /IIIF/ IVF/ VF / VIF /VIIF /VIIIF /XA /XIB Ic / Iic / IIc / Ivc / Vc / Vic /	Se destaca el código letra F (Plan de formación por la Calidad Educativa) Se destaca el código letra c (Resistencia al cambio por parte de la comunidad educativa). Se destaca el código letra F (Plan de formación	Motivación para un plan de formación permanente Abordar la resistencia al cambio Motivación para un plan de formación permanente Abordar la resistencia al cambio

		VIIc / VIIc /Ixc /Xb	por la Calidad Educativa) Se destaca el código letra c (Resistencia al cambio por parte de la comunidad educativa).	
4.-Actualización del Proyecto Escolar Integral Comunitario (PEIC) del Liceo Nacional Judibana (LNJ) al inicio del año escolar 2023-2024.	Gestión directiva (GD) gestión comunitaria (GT) Gestión administrativa (gf) gestión comunitaria (gt)	H1 H I F I F 2	115Fortaleza 59 Oportunidad 99 Debilidad 69 Amenaza	Impulsar Integración Comunitaria Gestionar Dotación AC/ Mobiliario Tramitar Apoyo del Transporte Público

Fuente: La autora, 2023.

Método y procedimientos

De allí que, para la intervención socioeducativa propuesta, la metodología se fundamenta en un enfoque cualitativo, paradigma crítico y emancipador, método investigación acción, participativa (IAP), que según Finol y Camacho (2006), Figueredo, y Bigott (2017), está orientado a la práctica educativa; su finalidad, orientar la toma de decisiones y lograr activar tal como planteo Freire; procesos de cambios dialógicos, emancipadores y liberadores.

De igual manera, se apoya del método hermenéutico interpretativo; definido por Gadamer 2005, (citado por Barbera e Inciarte 2012), como aquel que muestra una visión basada en la interpretación de la cultura, a través del diálogo, implicando una relación socio cultural lugarizada; que permitirá transformar la gestión curricular desde nuestros contextos, por lo cual se proponen alternativas que permitirán una intervención socioeducativa, que implica procesos de transformación profunda de las practicas curriculares.

En el mismo orden de ideas, se utiliza como estrategia metodológica, el diálogo, como método de conocimiento del otro, pues a medida que el encuentro dialógico avanza, la personalidad de la otra toma forma en la mente del investigador, permitiendo adquirir las primeras impresiones mediante la observación hermenéutica cómo método dialógico interpretativo con el cual se logra comprender el proceso en que las personas buscan el sentido de los fenómenos del mundo que los rodea.

En tal sentido, se formula como propósito general de la investigación; diseñar un modelo de intervención pedagógica sobre la gestión curricular crítica para la emancipación del docente y la integración comunitaria en educación básica venezolana; estableciendo como primer propósito específico; desarrollar un modelo de transformación de las prácticas de gestión curricular tradicionales con énfasis en el empoderamiento del docente, que active procesos decoloniales, de autoestima, y autonomía; como estrategia; realizar ciclos de formación de encuentros dialógicos reflexivos y críticos, sobre las prácticas pedagógicas actuales, que logren romper las viejas estructuras tradicionales, bajo una visión de participación colectiva para una transformación curricular profunda y decolonial, que permita identificar desafíos y la construcción en colectivo de nuevas propuestas emancipadoras.

Seguido del segundo propósito específico; crear un modelo de gestión curricular crítico con énfasis en la investigación científica, que fomente prácticas de innovación pedagógica con enfoques más humanistas y social; la estrategia escogida fue encuentros dialógicos entre docentes, directivos y estudiantes del (LNJ), conjuntamente a diferentes organizaciones del poder popular del ámbito geográfico comunitario, para escoger los proyectos productivos. Teniendo como tercer propósito específico; implementar un modelo de gestión curricular crítica con énfasis en la auto sustentabilidad escolar, en pro de la co construcción de otras maneras cooperativas de producción para la auto sustentabilidad y que adapte la orientación ministerial educativa (2022), sobre las unidades de producción escolar territorial Aristóbulo Isturiz (UPETAI), a las necesidades del contexto; la estrategia encuentros dialógicos con la comunidad educativa.

Por último el cuarto propósito específico; proponer indicadores para evaluar el impacto del modelo de intervención pedagógica sobre la gestión curricular crítica para los procesos emancipatorios del docente y la integración comunitaria en educación básica Venezolana, con énfasis en la evaluación reflexiva transformadora de Hidalgo (2006), de enfoque cualitativo; la estrategia, co construcción de una propuesta de indicadores de calidad, y procesos de mejora continua, donde se pretende adoptar una posición crítica, participativa y compartida sobre las acciones de la práctica cotidiana, no para sancionar sino para ser transformadas y de esa manera lograr perfeccionar y potenciar el desarrollo y crecimiento institucional y por ende comunitario en el contexto del (LNJ).

Acompañados de las técnicas de abordaje, tales como grupos focales para comprender perspectivas y experiencias del colectivo educativo y comunitario, la observación participante, el análisis documental institucional, además del registro anecdótico sobre la elaboración de la propuesta y los mecanismos de seguimiento y control.

Reflexiones sobre la propuesta de intervención social

En relación al primer propósito específico; que consiste en desarrollar un modelo de transformación de las prácticas de gestión curricular tradicionales con énfasis en el empoderamiento del docente, se han promovido y activado procesos para el desarrollo de

un modelo de transformación de las prácticas de gestión curricular tradicionales acciones transformadoras de los procesos de enseñanza aprendizaje, facilitando encuentros periódicos de reflexión acción donde los docentes pueden discutir y analizar sus prácticas y buscar en colectivo posibles soluciones, se han iniciado los procesos para la superación de los modelos tradicionales de gestión curricular, promoviendo la autonomía del docente mediante encuentros dialógicos de reflexión e impulsando la gestión curricular crítica y reflexiva, para un mayor impulso y participación activa de los estudiantes, la escuela y la comunidad con prácticas educativas significativas, relevantes, más justas y equitativas.

Seguidamente en relación al segundo propósito específico; que estipula crear un modelo de gestión curricular crítico con énfasis en la investigación científica, proyectos investigativos alternativos, diferentes al positivismo, donde la naturaleza y el hombre sean el centro de privilegio y que permitan dar solución a los problemas locales, para lograr una transformación social de una manera más amigable con el ambiente, democrática y participativa, afianzados en los aportes de Martínez (2015), quien hace énfasis en el respeto de nuestra propia forma de razonar y la especial atención a la diversidad; para de esa manera lograr la vinculación socio comunitaria que nos conducirá hacia la liberación del ser en todas sus dimensiones.

Es así como se implementa en el (LNJ), una nueva manera de hacer investigación científica con los estudiantes de 4to y 5to año, al aplicar estrategias novedosas en relación a la metodología, y apoyo de las diferentes áreas con los proyectos; además de su relación trabajo-producción-educación; promoviendo el dialogo y participación docente, estudiantes, comunidad para la transformación curricular emancipadora e implementación de nuevas propuestas y la planificación de abordajes comunitarios que permitan la participación integral con la comunidad /escuela.

En el mismo orden de idea, para el tercer propósito específico; que consiste en implementar un modelo de gestión curricular crítica con énfasis en la auto sustentabilidad escolar, en pro de la co construcción de otras maneras cooperativas de producción para la auto sustentabilidad y que adapte la orientación ministerial educativa (2022), sobre las unidades de producción escolar territorial Aristóbulo Isturiz (UPETAI).

Destacando que se logró, de acuerdo a los resultados del Proyecto Escolar Integral Comunitario (PEIC), la elaboración de un Proyecto de Aula (PA) , logrando integrar con las diferentes áreas, la implementación de una cooperativa escolar por sección, donde de acuerdo a los proyectos, o grupos de interés , los representantes en asambleas definan el aporte mensual y los estudiantes organizados en cooperativas de producción escolar establezcan el uso y destino de sus aportes cooperativos en lo comunitario/administrativo y en lo pedagógico para la sustentabilidad y el auto abastecimiento escolar. Tal como lo establecen la LOE (2006) en su artículo 13 y las orientaciones UPETAI (2022).

Para concluir el cuarto propósito específico; el cual consiste en proponer indicadores para evaluar el impacto del modelo de intervención pedagógica sobre la gestión curricular crítica para los procesos emancipatorios del docente y la integración comunitaria en educación básica venezolana, con énfasis en la evaluación reflexiva transformadora de Hidalgo (2006), de enfoque cualitativo; el cual se propone abordar desde las siguientes dimensiones y su

Propuesta para la evaluación

Dimensión docente

Intencionalidad del conocer: comprensión participación activa en encuentros dialógicos sobre la gestión curricular sobre los fundamentos teóricos de una gestión curricular crítica; uso de enfoques críticos en su planificación; planificación de encuentros comunitarios.

Intencionalidad del ser: cuestionamiento personal crítico y reflexivo; planificación por procesos de acciones emancipadoras y decoloniales; además sensibilización comunitaria, cultural, ambiental; identificado con las transformaciones en el ámbito social, de justicia y equidad.

Intencionalidad del hacer: planificación contextualizada, lugarizada y significativas; participación militante de docentes, estudiantes y comunidad; evaluación de los procesos emancipadores y decoloniales; desarrollo de proyectos escolares que promuevan la transformación socio educativa.

Intencionalidad del convivir: participación militante activa intra e inter familia, comunidad, escuela; participación militante activa intra e inter proyectos científicos y de innovación; clima escolar más inclusivo y respetuoso del medio ambiente y de la diversidad.

Dimensión estudiante

Intencionalidad del conocer: adquisición de procesos de análisis, interpretación, identificación y reflexión crítico y reflexivos sobre los procesos decoloniales.

Intencionalidad del ser: disposición de reconocer nuestro valor, al activar procesos de autoestima, identidad, autenticidad actuación; interés por conocer temas sociales, políticos, locales, nacionales y mundiales; capacidad de decisiones y solución de problemas con pertinencia socioeducativas.

Intencionalidad del hacer: diseñar procesos creativos mediante procesos de memoria, dominio, inferencias relacionadas a la re construcción de la memoria histórica.

Intencionalidad del convivir: evocar las relaciones interpersonales coloniales y modelar mediante activación de procesos de solidaridad, empatía, libertad y emancipación; desarrollo de aptitudes que impulsen un giro decolonial y el sentido de pertenencia escolar y comunitario.

Dimensión comunitaria

Intencionalidad del conocer: adquirir mediante procesos de identificación y reconocimiento; recordar mediante el análisis y síntesis; y reconstrucción mediante la memorización y transferencia, la memoria socio comunitaria que nos fue invisibilizada mediante el proceso de colonización.

Intencionalidad del ser: actuación de reconocimiento del valor propio mediante la activación de procesos de identidad y autonomía para lograr dar un giro decolonial y emancipador de la gestión curricular.

Intencionalidad del hacer: planificación de actividades de articulación de la escuela y todas las fuerzas vivas de la comunidad; inventario de los sitios históricos, turísticos, además de las tradiciones y costumbres propias de la comunidad, para su exaltación.

Intencionalidad del convivir: se pretende el desarrollo de una mayor conciencia social comunitaria mediante el acercamiento activo con las fuerzas vivas de la comunidad; el desarrollo de actividades de fortalecimiento con la familia.

Propuesta para la evaluación

Para la propuesta de evaluación de los resultados se orienta la evaluación de Hidalgo (2006), de enfoque cualitativo; donde se pretende adoptar una posición crítica, participativa y compartida sobre las acciones de la práctica cotidiana, no para sancionar sino para ser transformadas y de esa manera lograr perfeccionar y potenciar el desarrollo y crecimiento institucional, empleando encuentros dialógicos que conduzcan a la reflexión y análisis críticos, donde el docente realice una auto, co y hetero evaluación respondiendo sobre los aspectos positivos, negativos y su propuesta para mejorar su práctica docente; incluyendo la observación participante de clase; el encuentro de grupos focales; y las encuestas a la comunidad educativa.

Finalmente, mediante esa espiral investigación -acción-participación-acción, y con la implementación de procesos dialógicos, participativos, críticos y reflexivos, se pretende dar un giro decolonial activista, al transformar la praxis política y educativa hacia una acción militante activa, que mediante la comprensión de los sujetos de investigación y su espacio, se traducirá en la mejora de la calidad y relevancia de los hallazgos obtenidos por el investigador en la búsqueda de soluciones pertinentes; donde proyectos de intervención social de este tipo, afianzados en los conocimientos teóricos adquiridos durante el proceso investigativo propuesto, permitirán llevar a la práctica procesos de transformación radical del sistema educativo Venezolano.

Referencias

- Aguilar Dorta, Arnaldo (2019). Un diseño para la transición a través de la comunalización de la educación hecho entre todos y para todos.
www.aporrea.org/poderpopular/a285153.html
- Barbera e Inciarte (2012). Fenomenología y hermenéutica. Multiciencias, Vol.12, N°(2).
- Boron, A. A. (2002). Imperio e Imperialismo, Fondo Cultural del ALBA.
- Carosio, A., Bracamonte, L., & López, A. (2015). Antología del pensamiento crítico venezolano contemporáneo.

- De Franco, F., & Camacho, H. (2006). El proceso de investigación científica. Editorial de la Universidad del Zulia.
- De la Paz R.(s/f). Nuevas exigencias de la Comunalización Educativa. UNEM.
- Espinoza, O. (2009). Reflexiones sobre los conceptos de “política”, políticas públicas y política educacional. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 17 (8). <http://epaa.asu.edu/epaa/>
- Figuera, E. (2024). Universidad Bolivariana de Venezuela. Programa de Formación Avanzada. UNEM “Seminario de Investigación” ¿Que es pensar (des)colonial?. (Video) <https://drive.google.com/file/d/1PLXOXHrQyiNcTDyBvpTZi/view>
- Figueredo, M., & Bigott, L. A. (2017), Notas para una aproximación a la Ética Nuestramericana de la Pedagogía de Contexto <http://www.otrasvoceseneducación>
- Fioravanti, Ángel (2018). Comunalización de la Educación como un proceso intercultural y Decolonial. Universidad Latinoamericana y del Caribe.
- Hidalgo, L. (2016). Escenario posible del desempeño profesoral en la enseñanza en una institución de formación docente. SINOPSIS EDUCATIVA. Revista venezolana de investigación, 6(2), 85-101.
- Martínez Luna, J. (2015). Educación Comunal. Editorial casa de las Preguntas. Oaxaca, México. www.casadelaspreguntas.wordpress.com
- Ministerio del Poder Popular Para la Planificación (1999). Ley Orgánica de Educación. www.mp.gob.ve
- Ministerio del Poder Popular Para la Educación (2023), la Creación de la Unidad de Producción Escolar Territorial “Aristóbulo Istúriz” ;(Gaceta N°42.316,de fech 10 febrero de 2022).
- Núñez Tenorio, J.R. (1977). Introducción a la Filosofía Universidad Central de Venezuela. Ediciones.
- Riera, J. C. (2004). Políticas educativas. Educación, 13(25), 7-41.
- Rojas, A. (2008). Simbiosis de los Simones: socialismo desde el ALBA. Mi Tierra.

Reconocimiento

A la UNEM por esta oportunidad de estudios avanzados para el pueblo venezolano, y a sus docentes por este esfuerzo en conjunto; al profesor Edgar Figuera (UBV) agradecida por su mensaje decolonial activista.

Síntesis Curricular

Ana Beatriz Cordero Hernández de Toledo: Cursante de Doctorado en Educación de la Universidad Nacional Experimental del Magisterio “Samuel Robinson” (UNEM) (2025); cursante de Diplomado vida y obra de Simón Bolívar; Docente investigadora en el área de Proyecto en la UNEM (2024); Sub directora Académica en el Liceo Nacional Judibana estado Falcón (2024). Magister en Gerencia Educativa UPEL (2016); Profesora en Geografía e historia UPEL (2009), Diplomado Componente Docente en la UBV (2005); T.S.U Turismo IUTAJIS (1993); Coordinadora Planificación y Evaluación; Docente de Aula de GHC en el LNJ (2014), Docente de aula en Educación para el Trabajo/Turismo, desde septiembre (2005).

El impacto de las telecomunicaciones en el desempeño de las labores de seguridad ciudadana en el servicio policial

Ángel Roberto Romero Blanco

Policía Municipal de Tucupita.

Tucupita, Venezuela

romeroangel74@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0004-0847-0979>

Resumen

El presente artículo teórico examina el impacto de las infraestructuras de telecomunicaciones en la optimización del servicio policial orientado a la seguridad ciudadana. A partir de una revisión documental de experiencias implementadas en Iberoamérica, se analiza cómo la transición de sistemas analógicos a plataformas digitales encriptadas (TETRA, DMR, P25) y la integración de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han reconfigurado los procesos de patrullaje, coordinación interinstitucional y respuesta a emergencias. La investigación concluye que las telecomunicaciones avanzadas no solo fortalecen la eficacia operativa al garantizar la confidencialidad y la geolocalización, sino que también introducen nuevas dimensiones de control y transparencia en la gestión policial, consolidándose como un pilar indispensable para la modernización del Estado en su función de garante de la seguridad.

Palabras clave: telecomunicaciones, seguridad ciudadana, servicio policial, tecnología TETRA, interoperabilidad, modernización del Estado.

Abstract

This theoretical article examines the impact of telecommunications infrastructure on optimizing police services focused on citizen security. Based on a review of experiences implemented in Latin America, it analyzes how the transition from analog systems to encrypted digital platforms (TETRA, DMR, P25) and the integration of information and communication technologies (ICTs) have reshaped patrolling, inter-institutional coordination, and emergency response processes. The research concludes that advanced telecommunications not only strengthen operational effectiveness by guaranteeing confidentiality and geolocation, but also introduce new dimensions of control and transparency in police management, establishing themselves as an indispensable pillar for modernizing the State in its role as guarantor of security.

Keywords: Telecommunications, citizen security, police service, TETRA technology, interoperability, State modernization.

Introducción

En las últimas décadas la seguridad ciudadana ya no se ha circunscrito al espacio exclusivo del control del delito, sino que se ha convertido en una política pública compleja que requiere articulaciones entre diversos actores y tecnologías. En ese marco, las telecomunicaciones no aparecen sólo como un soporte logístico sino como un sistema nervioso central que limita la capacidad de reacción y eficacia de las instituciones policiales. (Toro Narváez & Ortiz Lindarte, 2024).

La razón de ser para realizar esta indagación es la de -poder desde una aproximación académica y humanista- entender en qué medida la introducción de redes de comunicaciones avanzadas afecta el hacer diario de las fuerzas de seguridad y, en consecuencia, la calidad de vida de la ciudadanía. No es solo eficiencia técnica, sino que también cómo la tecnología puede actuar como vehículo para reconectar confianza entre sociedad e instituciones, relación muchas veces erosionada por la percepción de ineficacia o falta de transparencia.

El presente artículo tiene como objetivo general analizar, a partir de una revisión bibliográfica, el impacto que sobre la adecuación de la infraestructura en los servicios policiales de protección de los ciudadanos podría tener la aplicación de las nuevas infraestructuras de telecomunicaciones. Para tal fin, se tratarán algunos aspectos teóricos considerados fundamentales que relacionan a la tecnología con la administración en seguridad, teniendo como preámbulo conceptos tales como interoperabilidad, cifrado de comunicaciones y administración de información en tiempo real.

El presente trabajo tiene carácter teórico-analítico y pretende elaborarse un marco general de referencia para interpretar las experiencias prácticas que se encuentran plasmadas en la literatura especializada y en informes de gobierno en la región, con especial atención a aquellos que han sido publicados en español y que abordan realidades sociopolíticas similares a las aquí consideradas.

Desde el punto de vista epistemológico, esta investigación se sitúa en un paradigma interpretativo y sistémico, y la tecnología no es mirada como un factor mecánico que determina el cambio social, sino como un factor que participa conjuntamente con los factores humanos, organizacionales y políticos de la conformación de nuevas realidades en el servicio público (Andrade Girón & Castaño Cisneros, 2022). La metodología es documental y se apoya en una lectura crítica de fuentes secundarias donde se cuentan artículos académicos, notas técnicas y comunicados oficiales de entidades gubernamentales. (Arona Castillo, 2022).

Los resultados preliminares sugieren que la inversión en telecomunicaciones, aparte de su coste económico, constituye una redefinición del pacto de seguridad: facilita una comunicación más fluida y auditable, y crea el fundamento para lograr un servicio policial

más responsable, más próximo y más eficiente, a pesar de aspectos vinculados a la brecha digital y a la sustentabilidad en las políticas públicas.

Problema y su contexto

La seguridad ciudadana en el siglo XXI enfrenta una paradoja fundamental: mientras las amenazas a la convivencia se vuelven más complejas, transnacionales y tecnificadas —como el narcotráfico o la ciberdelincuencia—, las estructuras policiales a menudo permanecen ancladas en modelos organizativos y comunicativos del pasado (Artiles Santana, 2025). Este desfase tecnológico se manifiesta en la persistencia de sistemas de radiocomunicación analógicos, los cuales presentan vulnerabilidades críticas: son susceptibles a interferencias, carecen de confidencialidad y ofrecen una calidad de audio deficiente en zonas geográficas complejas. Esta realidad no solo limita la capacidad operativa de los agentes, sino que los expone a riesgos innecesarios, ya que las bandas delictivas pueden, con equipos básicos, interceptar frecuencias policiales, neutralizando cualquier estrategia de sorpresa o contención. La obsolescencia tecnológica se convierte, así, en un problema de seguridad pública y de integridad laboral para los funcionarios policiales (Álvarez, 2017).

El contexto iberoamericano aporta ejemplos reveladores de esta problemática. En provincias argentinas como San Luis o Santa Fe, las autoridades han diagnosticado que los antiguos sistemas VHF (muy alta frecuencia) permitían que cualquier dispositivo podía configurar la frecuencia para interferir en las comunicaciones. Esta falta de hermetismo comunicacional no solo compromete las operaciones en curso, sino que también imposibilita la construcción de un registro fehaciente de las actuaciones policiales. Sin un sistema digitalizado y encriptado, controlar el tiempo de respuesta de un móvil o verificar la ruta de un patrullero era una tarea sujeta a la subjetividad de "pruebas testimoniales", generando un vacío de gobernanza sobre la propia gestión policial. Este vacío se traduce en una ciudadanía que desconfía de la capacidad estatal para protegerla y para autoevaluarse.

En el caso colombiano, la problemática tiene matices propios, debido a la complejidad territorial y a la coexistencia de organizaciones delincuenciales multicrimen. El departamento de Antioquia es un ejemplo, donde la inversión de más de \$7.800 millones en modernización tecnológica responde justamente a esa necesidad de salvar las barreras de comunicación en zonas de difícil acceso, donde la "señal era una barrera para la justicia". Las autoridades departamentales aseguraron haber detectado que en municipios como Sonsón, Anorí, Vegachí y Puerto Triunfo se tenían que garantizar una "Red de Voz de Misión Crítica", para que las patrullas que le hacen la contra a las estructuras sicariales y de microtráfico les aseguraran poder tener comunicación ininterrumpida. Esto revela que, en extensas regiones del territorio nacional, la capacidad del Estado para hacerse presente y para reaccionar a tiempo está determinada por su tecnología, revelando una brecha de seguridad entre centros urbanos y sureste rural (Tous Molina, 2024).

Simultáneamente, el Atlántico ha venido enfrentando también el reto de incorporar a la ciudadanía en los sistemas de alertas tempranas, a través de tecnologías que no sean tan costosas. La introducción de 200 terminales móviles reforzados con la aplicación Claro Directo tenía como objetivo remediar la desconexión entre la comunidad y los centros de mando policial, facilitando una "comunicación directa, confiable, veraz, oportuna y precisa con el servicio de Policía.

Este mecanismo, que va dirigido a asociaciones de campesinos, ganaderos, comerciantes y transportistas, parte de la premisa de que la seguridad no puede edificarla exclusivamente la institucionalidad, sino que necesita cauces efectivos para que los ciudadanos reporten situaciones de riesgo. Pero que sólo con 1.863 datos informativos proporcionados por la red de apoyo se hayan concretado 6 capturas en flagrancia indica que el simple disponer de tecnología no conduce a resultados mágicos; para traducir la información en acciones concretas de seguridad hay que desarrollar protocolos, capacitar y articular institucionalmente.

Mientras tanto, Venezuela ha implementado un enfoque centralizado a través del Sistema VEN 911, que conecta a 3.920 cámaras de videovigilancia monitoreadas por 26 centros de comando y control que en se encuentran distribuidos en todo territorio nacional. Adicionalmente se desplegó un sistema TETRA (Terrestrial Trunked Radio) para la comunicación entre fuerzas de seguridad, reflejando un compromiso por estándares internacionales de comunicación digital encriptada (Stavroulakis, 2007). Pero la experiencia venezolana también pone de manifiesto la contradicción entre las aspiraciones tecnológicas y las capacidades reales para mantener esos sistemas.

En 2022 las autoridades reconocían la necesidad de perfeccionar desde la interoperatividad el sistema único de comunicación policial” y de articularse público-privado para asegurar el funcionamiento continua de las plataformas, lo que sugiere complicaciones para el mantenimiento y actualización de los equipos, un reto común en latitudes de restricciones económicas.

En Venezuela, la Fuerza Armada Nacional Bolivariana ha venido consolidando el perfeccionamiento de los sistemas de Comando Control y Comunicación (C3) con la finalidad expresa de potenciar la interoperatividad entre los componentes de la FANB y los órganos de seguridad del Estado (Jácome, 2014). Esta convergencia discursiva en torno a la interoperabilidad es reveladora de un diagnóstico compartido: los asuntos de seguridad del siglo XXI no pueden ser tratados sino de una manera integral.

En la conclusión, la pregunta de investigación se sitúa entre un mandato constitucional para proveer seguridad y un ambiente para operar caracterizado por la desconexión, obsolescencia y fragmentación.

Marco teórico referencial

El análisis de las telecomunicaciones y su impacto en la seguridad ciudadana puede ser tratado desde la teoría de la modernización administrativa y la teoría de la complejidad en la gestión de riesgos. Desde este primer plano, la introducción de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en las fuerzas policiales forma parte de una serie de reformas estatales que pretenden transformar burocracias rígidas y reactivas en organizaciones flexibles, proactivas y orientadas a los resultados (Cjuiro Mateus, Soria Pérez, & Sánchez Loayza, 2025).. Las telecomunicaciones son, a este nivel, un facilitador de la eficiencia que hace posible la “asignación racional de recursos” basada en información objetiva geográfica de los incidentes y la actividad de la patrulla. Sin embargo, este enfoque debe matizarse con una mirada humanizadora, que coloque al ser humano —el policía y el ciudadano— en el eje del proceso, evitando caer en un tecnocratismo que valore el éxito sólo en función de los tiempos de respuesta.

Una noción teórica esencial es la de “interoperabilidad”, entendida no sólo como la capacidad técnica para conectar sistemas informáticos, sino también como la capacidad organizacional para intercambiar información significativa y coordinadamente con otras agencias (Vitale & Chaves, 2024). La interoperabilidad es el antídoto a la fragmentación mencionada antes y se convierte en un principio director para diseñar sistemas de seguridad sostenibles. La integración de plataformas como WAVE PTX de Motorola, que habilitan la convergencia de comunicaciones de voz y datos entre distintas redes, representa este ideal, aunque su concreción dependerá de la voluntad política y de la estandarización de protocolos de actuación, más allá de la adquisición de equipos. Esto representa, por tanto, un cambio de cultura en las instituciones que estaban acostumbradas a funcionar de manera compartimentada.

Otro importante marco teórico es "seguridad en las comunicaciones" como derecho al que tienen acceso plenamente los ciudadanos y medio operativo (Pacheco, 2022). En un mundo en que las mafias emplean tecnología de punta, la confidencialidad de las comunicaciones policiales no es ya una ventaja sino un requisito de estricta necesidad. El cifrado extremo a extremo a nivel de dispositivo y de red, tal y como proveen los estándares TETRA y P25, asegura que la información táctica no pueda ser comprometida, salvaguardando la vida de los oficiales y las operaciones en su conjunto. En términos teóricos esto puede describirse como la construcción de una "esfera informacional protegida" que permite al Estado emplear legítima y efectivamente su monopolio de la coerción sin la interferencia de actores no estatales en sus asuntos internos.

En definitiva, también se hace mención en la literatura técnica en español a la evolución de la comunicación como herramienta de control y auditoría. La posibilidad de grabar todas las transmisiones, de geolocalizar a cada elemento y vehículo, y de registrar los tiempos de respuesta, hace de la red de telecomunicaciones un "testigo digital" de la actuación policial. Esto plantea una nueva dimensión en la relación entre la institución y sus miembros, así

como entre la institución y la sociedad. Se abre la posibilidad de una supervisión más estricta, la cual puede usarse tanto para sancionar desviaciones, como para reconocer buenas prácticas, derivando en transparencia y rendición de cuentas. Las telecomunicaciones son el nervio central de las estrategias de seguridad pública modernas, justamente por articular estas dimensiones operativas, informacionales y de control.

Procedimiento de investigación

Esta investigación se basa en una metodología de investigación cualitativa documental, cuyo objetivo ha sido realizar la recolección, sistematización y análisis crítico de fuentes de información secundarias (Franco, 2024). El proceso comenzó con la delimitación del objeto de estudio, con el establecimiento de un criterio de búsqueda centrado en la relación entre “telecomunicaciones”, “seguridad ciudadana” y “servicio policial” dentro del marco iberoamericano. Priorizaron se las fuentes publicadas en español, puesto que el objetivo era comprender cómo se desarrollaban las dinámicas particulares de esta región, la cual se asume caracterizada por ciertas realidades sociopolíticas y administrativas comunes.

La búsqueda se dirigió a encontrar a la vez literatura científica, documentos institucionales, comunicados de prensa gubernamentales, y publicaciones comerciales del sector tecnológico, por entender que éstas últimas expresan la visión de las partes directamente involucradas en la implantación de estas políticas.

La estrategia de investigación consistió en la búsqueda en repositorios digitales y portales de noticias con reconocida experiencia en temática de o seguridad, así como también en sitios oficiales de gobiernos provinciales y estatales. Se focalizó la atención en casos documentados en Argentina, Brasil y España, dado que se trata de países que en los últimos años han efectuado importantes inversiones en la modernización de sus redes de comunicación para fuerzas de seguridad.

Los descriptores empleados fueron combinaciones de términos como “sistema TETRA”, “comunicaciones encriptadas policía”, “red digital seguridad pública” e “interoperabilidad fuerzas de seguridad”. Este procedimiento hizo posible construir una etiqueta narrativa variada pero homogénea, que abarca desde convocatorias a licitaciones y contratos públicas hasta declaraciones de funcionarios y directivos tecnológicos.

Recopiladas las fuentes, se pasó a la etapa de análisis de contenido temático. No se trató de un mero análisis de datos desconectados, sino que se intentó encontrar patrones significativos, recurrencias discursivas, y/o encrucijadas problemáticas comunes entre las experiencias. Así, se apreció habitual que la justificación al gasto en boca de las autoridades apuntase a: la superación de las deficiencias de los sistemas análogos en materia de seguridad (interferencias) y eficacia (cobertura y coordinación). De la misma forma, se han detectado la aparición de nuevos conceptos vinculados con la digitalización tales como la

“geolocalización de agentes” o la “auditoria de comunicaciones” que posibilitan complementar el marco analítico más allá de la mera sofisticación técnica.

La triangulación de la información fue un paso crucial en el procedimiento. Se compararon las declaraciones de los proveedores de tecnología, como Teltronic o Motorola Solutions, con las evaluaciones de los funcionarios públicos y con las notas periodísticas que informaban sobre los sucesos. Este ejercicio ayudó a crear un balance y a desenfocar los intereses comerciales o políticos. Por poner un ejemplo: si bien las empresas destacan las características técnicas de sus productos (encriptación, cobertura), informes gubernamentales incorporan la perspectiva de gestión y control del servicio policial como un bien tangible para la ciudadanía.

La información depurada se organizó en categorías que conciben el análisis y que a su vez se constituyen en secciones dentro del presente artículo; el contexto problematizador, el marco teórico implícito en las prácticas y la discusión de los resultados evidenciados en los casos documentados.

Resultados y discusión

Del análisis documental se deriva una primera conclusión relevante: la adopción, en el SPC, de sistemas digitales y cifrados de telecomunicaciones afecta de manera inmediata y medible a la eficiencia operativa del servicio policial. Poder comunicarse "sin interferencias y con amplia cobertura en zonas como la alta montaña" cambia también la forma de patrullar y de atender las emergencias. En la práctica un espacio rural puede ponerse en contacto con su central sin miedo a que sus conversaciones sean interceptadas o se corten de improviso, con lo que mejoran su seguridad personal y su capacidad de actuación. Hay evidencia que indica que, al eliminar la fricción comunicacional, la tecnología llevó el potencial humano de los cuerpos de seguridad a otro nivel y les permitió concentrarse en la interacción con el ciudadano y en resolver el conflicto (López Perea, 2023).

En segundo lugar, la interoperabilidad aparece como un resultado crítico y muy valorado. Las experiencias de Brasil, que contrata con una red nacional que integra a las fuerzas del Ejército y policías, y Roraima, que lo hace desde la Policía Militar hasta la Defensa Civil, prueban que no se trata sólo de equipar a una corporación, sino de entretejer un manto de seguridad colaborativa (Pinto, Souza Santana, Freire de Souza Lima & Chioro, 2025). Este es un hallazgo muy importante porque significa que el valor de las inversiones se incrementa a la forma en que se piensa sistémicamente. La capacidad de un bombero, un agente de tránsito y un policía para compartir una red y coordinarse en tiempo real ante un accidente o una alerta delictiva, hace más fuerte a toda la comunidad. Se abandona la lógica de compartimentos para dar paso a una gobernanza de la seguridad integral.

Un tercer aspecto del debate se centra en la transparencia y la rendición de cuentas. Los resultados muestran que la digitalización introduce una "auditabilidad" poco menos que

inexistente. La grabación automática de las comunicaciones y la geolocalización de los móviles y policías permiten a los mandos policiales y en algún momento a la ciudadanía constatar la calidad del servicio.

Esta capacidad de vigilancia puede ser un arma de doble filo si no se gestiona bajo criterios éticos y de respeto por la privacidad durante su utilización, pero también puede ser un arma muy potente contra la ineficiencia del sistema y la corrupción, “debilitando la legitimidad institucional”.

Pero el debate no puede evadir las complicaciones y posibles consecuencias no deseadas. La inversión que se precisa para estos sistemas es considerable, lo que abre interrogantes sobre la sustentabilidad y la equidad en la distribución de recursos públicos. ¿Están al alcance de todos los municipios y provincias estas herramientas, o quedará más marcado el desequilibrio en materia de seguridad entre territorios ricos y pobres? También la dependencia de determinados proveedores tecnológicos o la necesidad de actualización permanente son factores que pueden abrir nuevas vulnerabilidades si no se acompañan de políticas de soberanía tecnológica y transferencia de conocimiento. La tecnología no es un remedio mágico, su éxito está condicionado por la capacidad institucional para manejarla y el compromiso político para conservarla en el tiempo (Ríos, 2025).

El factor humano es otro tema para debatir. La implementación de sistemas complejos como TETRA o redes 4G privadas supone una formación profunda y un cambio cultural en los agentes. La resistencia al cambio o la falta de habilidades digitales podrían anular las ventajas teóricas de la tecnología. Al ser institucionales o de las propias corporaciones, las fuentes documentales se limitan a hacer caso omiso a estas fricciones de la aplicación y se centran en los resultados positivos. Por lo tanto, es preciso añadir un punto de vista crítico que contemple las vivencias de los propios policías en el empleo diario de estas herramientas, un apartado que se asoma tímidamente en los textos analizados pero que es clave para una valoración global del fenómeno.

Existe, por último, una convergencia hacia la utilización de diversas tecnologías en un “ecosistema digital de seguridad”. Los casos de Misiones (Argentina) y Pernambuco (Brasil) demuestran que las telecomunicaciones avanzadas son la plataforma para tecnologías tales como drones equipados con cámaras térmicas, sistemas de reconocimiento facial, centros de monitoreo inteligentes. La red de comunicaciones se convierte de un simple medio de voz a una autopista para transportar vídeos en tiempo real, coordenadas GPS, y alertas automatizadas. Este tipo de convergencia marcharía hacia un modelo de policía predictiva y de precisión en la que la tecnología permitiría adelantarse al delito. No obstante, este modelo debe someterse a un riguroso examen desde la perspectiva de los derechos humanos, para que la vigilancia no se convierta en un control social exacerbado y para que se respeten las garantías procesales de la ciudadanía.

Conclusiones

La investigación realizada corrobora que las telecomunicaciones son uno de los ejes de la modernización del servicio policial, afectando directamente en la posibilidad de éste para garantizar la seguridad ciudadana. La migración de sistemas analógicos a plataformas digitales encriptadas (TETRA, DMR, P25) no debe considerarse una simple evolución tecnológica, sino una revolución en los procesos operativos. Esta transformación consiste en superar limitaciones históricas relacionadas con el espacio de cobertura y a la confidencialidad, y que se traduce en entregarle a los agentes una herramienta que resguarda su integridad, que optimiza los tiempos de respuesta, y que permite a la institución policial acercarse a un ideal de eficacia que la ciudadanía demanda legítimamente.

Se concluye que el paradigma de la interoperabilidad se posiciona como valor núcleo en las políticas de seguridad pública del siglo XXI. La interlocución entre policía, bomberos, defensa civil y otras instituciones de emergencia en una misma red posibilita superar la lógica de la fragmentación y construir una respuesta estatal articulada ante la adversidad. Las experiencias estudiadas en Brasil y España evidencian que invertir en tecnologías interoperables es muchísimo más eficiente en términos del gasto público pero, y esto es aún más importante, que salva vidas, ya que facilita que las diferentes autoridades puedan coordinarse fluidamente cuando se producen situaciones de crisis y cada segundo importa.

Además de su eficiencia operativa, las telecomunicaciones digitales aportan una dimensión esencial a la democracia: la transparencia y auditabilidad del servicio de policía. Será el hecho de poder georeferenciar recursos, de poder registrar comunicaciones y medir tiempos de respuesta de forma fehaciente, lo que convierta a la red tecnológica en un instrumento de control, a nivel interno y externo. Esta "memoria digital" de la acción policial podría aportar mucho para reconstruir la confianza ciudadana, siempre que sea gestionada con principios éticos y respeto a los derechos fundamentales y se evite que derive en un control excesivo hacia los propios agentes o la población.

Sin embargo, se destaca que la tecnología no es garantía por sí misma de un mayor y mejor humanitarismo. Su exitosa aplicación está determinada por aspectos políticos, organizacionales y humanos que la revisión de literatura en ocasiones no abarca por completo. La sustentabilidad de las inversiones, la capacitación permanente de los recursos humanos, la superación de las resistencias al cambio, y la evidencia de evitar un margen tecnológico entre territorios que son desafíos equivalentes a la obtención de los equipos. Desatender estos factores podría derivar en que la modernización tecnológica acentúe desigualdades ya existentes o propicie nuevas formas de debilidad institucional.

El análisis invita a pensar en un énfasis humanista y sistémico en el desarrollo e Introducción de tecnologías en el ámbito de la seguridad pública. Las telecomunicaciones no deberían concebirse como fines en sí mismos, sino como vehículos para fortalecer el vínculo entre Estado y ciudadanía. El último fin no es sólo contar con policías mejor

informados, sino con comunidades más seguras y cohesionadas, en las que la tecnología permita proteger la vida y la dignidad de las personas. En esta línea, a partir de ahora estas políticas tendrán que conformar el impulso hacia la eficiencia operativa junto a la garantía de los derechos humanos, la equidad territorial y la participación ciudadana.

Recomendaciones

Estrategias de planificación a largo plazo deben ser priorizadas en lugar de respuesta reactiva en la adquisición de tecnología. La instalación de redes de telecomunicaciones para la seguridad debe estar contenida dentro de un plan maestro para la modernización del sector, que involucre no sólo la adquisición de equipos, sino también los gastos de operación, mantenimiento y actualización tecnológica futura. Diagnósticos previos, que contemplen la identificación de necesidades reales de cobertura, zonas críticas de inseguridad, protocolos de coordinación interinstitucional, etc., son fundamentales para dimensionar correctamente la inversión y evitar la obsolescencia programada.

Se recomienda a los Estados nacionales y subnacionales que adopten un conjunto común de estándares técnicos para que sus fuerzas de seguridad puedan comunicarse eficazmente a través de las fronteras jurisdiccionales y nacionales. Se puede implementar la creación de un comité intersistémico para la interoperatividad (donde participen todos los entes involucrados en la gestión de emergencias) que resulte un mecanismo conveniente para unificar protocolos y destrabar cuestiones técnicas a tiempo antes de que se transformen en un escollo operativo. Esta experiencia brasileña en la unificación de plataformas puede servir de modelo, teniendo en cuenta las realidades institucionales de cada nación.

La educación para competencias digitales avanzadas y ética del buen uso de las tecnologías de la información se recomienda como integración curricular. Y es que no basta con que el agente del futuro sepa manejar un radio o una tableta, tenga que conocer el valor estratégico que tiene la información que genera, los riesgos que conlleva un mal uso de la misma y los principios de protección de datos que deben guiar su actuación. La formación en estas áreas es, en efecto, tan importante como la táctica misma, y debe ser impartida con una concepción humanista de la tecnología al servicio del ser humano.

Se sugiere crear portales de datos abiertos, previa desidentificación, que posibiliten a la ciudadanía y a la academia acceder a indicadores de desempeño del servicio policial obtenidos a partir de las nuevas tecnologías (tiempos de respuesta, distribución de patrullajes, entre otros). También sería aconsejable implementar un mecanismo de auditoría ciudadana que controle el uso de los sistemas de geolocalización y videovigilancia para que no se violen los derechos fundamentales. y también allí, en el plano digital: la confianza se construye con luz y taquígrafos.

Se exhorta a los gobiernos a diseñar políticas de compensación que aseguren que las zonas rurales, remotas o de frontera no queden relegadas en el gozne de la modernización

tecnológica. La seguridad es un derecho que debe ejercerse con las mismas condiciones en todo el territorio nacional. Para eso pueden ser exploradas soluciones como la internet satelital, que ya se probó en Pernambuco y puede ser viable para llevar conectividad a áreas donde las redes terrestres no están presentes.

En una palabra, se sugiere desarrollar más casos basados en metodologías cualitativas (entrevistas a profundidad, grupos focales de agentes y ciudadanos) que aborden las dimensiones subjetivas y organizativas del impacto de la tecnología. Debemos conocer cómo la digitalización está configurando la cultura policial, el ejercicio del poder dentro de las instituciones, así como la sensación de seguridad de la población. Sólo mediante una investigación multidimensional podremos seguir críticamente este proceso de transformación y hacer que la tecnología esté en función de una sociedad más justa y más segura.

Referencias

- Álvarez, A. (2006). El estado de la seguridad en América Latina: una aproximación a la evaluación situacional e institucional de la seguridad ciudadana en la región, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. <https://es.scribd.com/document/36299474/>
- Andrade Girón, D. C., & Castaño Cisneros, E. O. (2022). Reflexiones sobre los paradigmas de la investigación científica. La geometría fractal un enfoque sistémico para la investigación interdisciplinar. *Éndoxa*, (50).
- Arona Castillo, E. (2022). Metodología de análisis de revisión documental para la actualización curricular de carreras universitarias. *Revista Científica Saperes Universitas*, 5(2), 96-124
- Artiles Santana, J.A. (2025). La paradoja estructural del Estado: Control social, seguridad y derechos humanos. *Multiverso Journal*, 5(9), 86-96. <https://doi.org/10.46502/issn.2792-3681/2025.9.9>
- Cjuiro Mateus, S., Soria Pérez, Y. F., & Sánchez Loayza, H. (2025). Voces de la comunidad y la policía: Análisis cualitativo de los programas preventivos de seguridad ciudadana. *Revista InveCom*, 5(3).
- Franco, S. (2024). Métodos de investigación cualitativa para la construcción de conocimiento científico: Análisis documental. *Revista Científica Élite*, 6(1).
- Jácome, F. (2014). *El papel de la Fuerza Armada Nacional Bolivariana en el nuevo contexto político venezolano: implicaciones para la seguridad regional (2013)*. Friedrich-Ebert-Stiftung.
- López Perea, F. J. (2023). *Seguridad colaborativa y tecnologías de información y comunicación*. Universidad de Granada.
- Pacheco, D. S. (2022). Seguridad en redes de comunicaciones: Perspectivas y desafíos. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 30(2), 215-217.

- Pinto, H. A., Souza Santana, J. S., Freire de Souza Lima, A. M., & Chioro, A. (2025). Superando la histórica fragmentación de datos en SUS: interoperabilidad en Recife y en la Ebserh. *Saúde em Debate*, 49, e10011.
- Ríos, M. D. (2025). *Tecnología: El nuevo Mesías*. Mauro D. Ríos.
- Stavroulakis, P. (2007). *Radio-TETRA de tronco terrestre: una herramienta de seguridad global*. Springer Ciencia y medios de comunicación.
- Toro Narváez, A. Y., & Ortiz Lindarte, D. T. (2024). *Potencialización de las capacidades de comunicaciones estratégicas para la Policía Nacional hacia 2050*. Universidad Externado de Colombia.
- Tous Molina, J. A. (2024). *La mediación policial como garantía de seguridad y convivencia ciudadana*. Universidad Miguel Fernández de Elche.
- Vitale, K. D., & Chaves, E. A. (2024). *Análisis y evaluación del sistema de información de la Municipalidad de Neuquén para la gestión de las compensaciones y sus principales dificultades de interoperabilidad con otros sistemas de administración en el período 2016-2020*. Universidad Nacional del Comahue. Centro Universitario Regional Zona Atlántica.

Síntesis curricular

Ángel Roberto Romero Blanco. Abogado, Universidad Gran Mariscal de Ayacucho, 2013. Especialista, Técnico en Explosivos E.O.D. - I.E.D., Div. de Explosivos DISIP, 2010, Universidad Nacional Experimental de la Seguridad. Actualmente, realizando estudios de Maestría en Seguridad Ciudadana, Mención Policial. En funciones como Director de la Policía Municipal

Factores asociados a la violencia física contra la mujer, en el sector 2 de Marzo, parroquia Leonardo Ruiz Pineda, municipio Tucupita del estado Delta Amacuro

Annesmar José Díaz Tablante

Superintendencia Nacional de Arrendamiento de Vivienda

Tucupita, Venezuela

annesmardiaz@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0009-4674-7752>

Resumen

La violencia contra la mujer es una trasgresión a los derechos humanos y un problema de salud pública que tiene un impacto tan grande que se puede considerar que padece principalmente las comunidades vulnerables. El presente artículo se funda en una investigación etnográfica con perspectiva cualitativa que tuvo como finalidad comprender las dinámicas socioculturales, económicas e institucionales relacionadas con la violencia física ejercida contra las habitantes del sector 2 de Marzo, en la parroquia Leonardo Ruiz Pineda del municipio Tucupita, estado Delta Amacuro. Mediante la observación participante y las entrevistas en profundidad con mujeres de la comunidad se reveló que la violencia física está vinculada a patrones de masculinidad hegemónica, dependencia económica, dificultad para acceder a la justicia y la socialización del maltrato como forma de resolución de conflictos intrafamiliares. Los resultados muestran que hay una demanda por intervenciones comunitarias que no sean punitivas, sino que incidan en la transformación de imaginarios sociales, el empoderamiento de las mujeres y el fortalecimiento de las redes de apoyo comunitarias.

Palabras clave: violencia de género, violencia física, factores asociados, etnografía, Delta Amacuro.

Abstract

Violence against women is a violation of human rights and a public health problem with such a significant impact that it can be considered to primarily affect vulnerable communities. This article is based on ethnographic research with a qualitative perspective that aimed to understand the sociocultural, economic, and institutional dynamics related to physical violence against women in the 2 de Marzo sector of the Leonardo Ruiz Pineda parish in the municipality of Tucupita, Delta Amacuro state. Through participant observation and in-depth interviews with women from the community, it was revealed that physical violence is linked to hegemonic masculinity patterns, economic dependence, difficulty accessing justice, and the socialization of abuse as a means of resolving intrafamily conflicts. The

results show a demand for community interventions that are not punitive but rather focus on transforming social perceptions, empowering women, and strengthening community support networks.

Keywords: gender violence, physical violence, associated factors, ethnography, Delta Amacuro.

Introducción

La violencia física contra las mujeres se posiciona como una de las manifestaciones más brutales y evidentes de la desigualdad estructural que permea a las sociedades de América Latina (Díaz, de Lachica Huerta & Beltrán Gil, 2026). En cuanto a Venezuela, esta situación se ha agravado extremadamente debido a una crisis humanitaria severa que ha sobrepasado las capacidades de las instituciones y ha deteriorado la calidad de vida de la gente. Urrutia & Camero, C. G. Género (2022) afirman que en Venezuela, la violencia psicológica constituye el 65% de los casos atendidos, y la violencia física es la segunda razón para buscar apoyo, representando el 19% de las violencias reportadas.

Estas cifras, reveladoras, aunque sí solo son una pequeña muestra, ocultan una realidad que en comunidades rurales y en zonas periurbanas, como es el caso del estado Delta Amacuro, por lo general las vuelve invisibles. La razón para escribir este artículo se origina en el deseo de hacer oír las voces de las ciudadanas del Sector 2 de Marzo, un barrio que, debido a su ubicación geográfica y condición socioeconómica, tiene barreras muy específicas a la hora de acceder a las vías de protección y justicia.

El objetivo general fue determinar los factores que originan la perpetuación de las situaciones de violencia física ejercida contra las mujeres en el sector 2 de Marzo, parroquia Leonardo Ruiz Pineda, municipio Tucupita del estado Delta Amacuro, con el fin de aportar a la construcción de un conocimiento situado que contribuya a la elaboración de políticas públicas y estrategias comunitarias culturalmente pertinentes.

Desde un punto de vista epistemológico, la investigación se sostiene en el paradigma interpretativo y en la teoría feminista y la sociología del cuerpo, que posibilitan analizar la violencia como un hecho no aislado, sino como un efecto de las relaciones de poder inscriptas en un sistema patriarcal.

El alcance es descriptivo y analítico para poner al descubierto no solo la realidad (existencia) del fenómeno sino también las tramas de significado elaboradas por actores sociales dentro de ella. La estrategia metodológica que se adoptó fue la del diseño etnográfico que permitió realizar desde la empatía y la escucha activa la identificación de las narrativas de las mujeres durante la inmersión en la vida cotidiana del área. Unas conclusiones preliminares apuntan a que la violencia física "no puede ser comprendida sin los factores estructurales que la alimentan", por lo que es necesaria una respuesta integral y humanizadora.

Problema y su contexto

El sector 2 de marzo, ubicado en la parroquia leonardo ruiz pineda en el municipio tucupita, es un micro-territorio donde se evidencian las profundas desigualdades sociales que caracterizan al estado delta amacuro. Esta es una de las zonas fronterizas donde hay una considerable población indígena, donde esos pueblos como los Warao tienen un entramado social muy complejo, ahí se concita la pobreza estructural, la precarización de servicios públicos y un limitado acceso a las instituciones de Estado.

Por tanto, en la actual coyuntura las mujeres viven una situación de múltiple vulnerabilidad, pues -además de las carencias materiales- se enfrentan a patrones culturales patriarcales, que justifican en mayor o menor grado la violencia como mecanismo de control y disciplinamiento dentro del hogar. La distancia de los centros administrativos y judiciales, y la ausencia casi total de organizaciones de defensa de los derechos de las mujeres, hacen que en esta región el silencio y la impunidad sean ley y no excepción.

La violencia física hacia la mujer, entendida como todo acto que inflige daño o dolor físico, no es un fenómeno que sucede en aislamiento, sino que constituye la expresión más visible de una serie de violencias que se manifiestan de manera sutil y se naturalizan en el día a día. En pueblos como 2 de marzo, la violencia está potenciada por el alcoholismo, el estrés generado por la precariedad laboral y por masculinidades frustradas, que al no poder cumplir con el mandato cultural de proveedor, ven a la fuerza física como forma de ratificar su poder.

Si bien la cuota de muertos violentos ha variado, la violencia interpersonal –y en específico la intrafamiliar– continúa siendo una perturbadora constante en el país, como lo ha documentado Castellano (2024). Esta violencia, que no es un asunto privado sino un problema de salud pública que daña la integridad psicofísica de las mujeres y perpetúa la transmisión de ciclos generacionales de trauma y exclusiones.

Otro elemento esencial de contexto es la debilidad institucional para hacer efectivo el acceso a la justicia. Las mujeres que optan por denunciar a su agresor se topan con una tramitación burocrática que les impone obstáculos: la ausencia de transporte para trasladarse a Tucupita, la revictimización por parte de funcionarios no dotados de perspectiva de género, y la carencia de medidas de protección efectivas que salvaguarden su integridad física en el curso judicial. Esto crea una sensación de agotamiento y desamparo muy profunda que hace que muchas ya no busquen la ayuda formal. La impunidad culminante no sólo vulnera a las víctimas, sino que además envía un mensaje peligroso a los agresores y a la comunidad que indica que hay tolerancia social e institucional para esas conductas.

Por otra parte, la situación compleja que acusa Venezuela ha tensionado aún más las relaciones familiares. La migración de seres queridos, la hiperinflación, han provocado que dentro de las familias se aumenten los niveles de ansiedad y conflicto. En ese contexto, las

mujeres, que tradicionalmente se han encargado del cuidado y la administración del hogar, son quienes pagan la frustración colectiva. Así, la violencia física aparece como un síntoma de un malestar social mayor, cuyo cuerpo terreno es el femenino donde se inscriben la impotencia y la rabia engendradas por un ambiente complejo.

Marco teórico referencial

Ante la complejidad que implica la violencia física contra la mujer en el sector 2 de Marzo, es necesario situar el análisis en un marco teórico que posibilite la visibilización de las estructuras de poder. En este sentido, las contribuciones de la teoría feminista, en especial el concepto de patriarcado, son fundamentales. El patriarcado, como sistema de organización social que se fundamenta en la autoridad y el poder de los hombres sobre sus cuerpos y productos y sobre la vida de las mujeres, consagra la violencia como una vía para la reproducción del poder.

Este sistema se reproduce en instituciones como la familia, la escuela y el Estado, y se manifiesta (en tanto que social estructura) en la diferenciada asignación de roles, espacios y funciones, en relación de subordinación, donde la mujer se halla en el lugar de la subordinación estructural. En el ámbito de las comunidades desfavorecidas, esta subordinación se intensifica, dificultando aún más que las mujeres puedan romper con los ciclos de violencia.

Por otra parte, la idea de violencia simbólica, propuesta por Pierre Bourdieu, constituye una herramienta para analizar en qué medida las mujeres mismas pueden naturalizar o justificar la violencia que les es ejercida. La violencia simbólica es aquella que se realiza contra un agente social con su complicidad, que actúa a través de los esquemas de percepción y valoración que son resultado de la dominación misma. En cuanto a la violencia de género, se refleja en la interiorización de discursos que culpan a la mujer por la violencia que recibe, que valoran la paciencia y el sacrificio femenino como virtudes, o que justifican las explosiones de violencia masculina como parte de una "naturaleza" indisociable. Deconstruir estas ideas es clave para el empoderamiento de las mujeres.

En otro sentido, la *interseccionalidad* -término acuñado por Kimberlé Crenshaw- resulta muy pertinente para el presente estudio en cuanto permite observar cómo distintos ejes de opresión (género, clase, etnia, territorio) se entrecruzan para conformar vivencias particulares de violencia y discriminación (Anders, DeVita, Fisher, Corr, & Myers, 2024). Las mujeres que viven en el sector 2 de Marzo no solo son mujeres, sino que la mayoría pertenece a sectores populares, viven en un barrio periférico y, en muchos casos, son parte del grupo étnico Warao. Esta mezcla de condiciones crea un doble estatus de vulnerabilidad, donde la violencia no se suma, sino que se multiplica. Negar a esta complejidad sería diseñar intervenciones homogéneas que no dan respuesta efectiva a las necesidades particulares de ésta población.

Por último, también es importante tener en cuenta las aportaciones de la psicología social comunitaria (Vázquez-Rivera & Rojas-Livia, 2022) y los estudios sobre masculinidades (Díaz Camarena, 2023). Desde esta mirada no se considera que los agresores son personas patológicas por sí, sino que juegan un papel dentro un modelo de masculinidad hegemónica que vincula la hombría con fuerza, dominio, poder económico y la aplicación de la fuerza.

Cuando las condiciones estructurales (por ejemplo, el desempleo o la pobreza) se interponen en el camino de los hombres para cumplir con ese mandato social, se produce una crisis de identidad que, en muchos casos, estalla en una intensificación del control y la violencia contra las mujeres como salvavidas final con el que se intenta afirmar nuevamente su poder. Trabajar a nivel de: eso ya significa trabajar con especímenes masculinos a deshacer esas identidades tan rígidas y crear en comunidad otras maneras no violentas de “ser hombre”.

Procedimiento de investigación

La selección del método etnográfico para esta investigación obedece a la necesidad de entender la violencia física contra la mujer no como una variable aislada, sino como un fenómeno que estaba muy entrelazado en la cultura propia del sector 2 de Marzo. Etnografía con su enfoque de observación participante y contacto a largo plazo con la comunidad, posibilita obtener acceso a las dimensiones tácitas y cotidianas de la vida social que habitualmente no son captadas por otros métodos de investigación.

Como indica Guber (2001), la etnografía no es una técnica más dentro de un arsenal sino una manera de concebir, llevar a cabo y hacer el conocimiento, la cual busca conocer a sus objetos sociales desde la perspectiva de sus propios miembros (se enmarca bajo el paradigma interpretativo de las ciencias sociales), y además es consciente que la realidad se puede entender a partir de realidades construidas, y en ello un lugar central logran significados compartidos. Esta posición epistémica fue esencial para poder posibilitar un contexto en donde las mujeres se encontraran en condiciones de contar sus vivencias de dolor y resistencia.

El campo de trabajo se realizó durante dos meses, con visitas periódicas al área de estudio. La inmersión temprana llevó a una presentación del proyecto a los líderes comunitarios y portavoces del consejo comunal, para explicar los objetivos de la investigación y recabar los permisos necesarios. Luego, se estableció contacto con las mujeres en ámbitos cotidianos: en las colas para obtener agua, en las reuniones en la escuela del barrio, en las casas, en los patios. La observación participante sirvió para documentar no sólo los discursos, sino también las prácticas, los silencios, las dinámicas familiares y las redes de solidaridad que se tejían en el barrio. El diario de campo se convirtió en un instrumento fundamental para llevar a cabo estas observaciones y reflexiones preliminares de la investigadora.

Como método de recopilación de datos se llevaron a cabo entrevistas etnográficas con quince mujeres del sector, cuyas edades oscilaban entre los 20 y los 50 años y que

manifestaron interés por participar de forma voluntaria. Estas entrevistas, abiertas y flexibles que favorecían a que las mujeres compartieran sus historias de vida, permitieron abordar los temas del amor, la pareja y la familia, las estrategias que utilizaron para sobrellevar la violencia y cómo veían a las instituciones y redes de apoyo. El propósito no era el de administrar un duro cuestionario, sino el de acompañar a las mujeres en una suerte de reconstrucción narrativa de sus vivencias, respetando sus silencios, sus tiempos y sus emociones. Este abordaje humanizado fue clave para no revictimizar y para establecer un vínculo de respeto y de reciprocidad.

El análisis de los datos se llevó a cabo de acuerdo con los lineamientos del análisis temático, que incluía la transcripción de las entrevistas en detalle, la lectura repetida del material para buscar patrones de significado y la codificación de los datos en temas emergentes. Este proceso fue dialéctico, entrecruzando continuamente los resultados empíricos con el marco teórico. La triangulación de la información recabada a través de las entrevistas, las notas de campo y el análisis documental, incidió en un mayor grado de profundidad y rigor en la interpretación.

A lo largo de todo el proceso se observaron los principios éticos básicos de la investigación con seres humanos: el anonimato de las participantes fue garantizado, fue obtenido el consentimiento informado de las mismas y en todo momento se priorizó su bienestar emocional por sobre los de la investigación. Se dio información acerca de caminos para obtener apoyo, satisfaciendo así un principio de no maleficencia y responsabilidad social.

Presentación y discusión de los resultados

Los resultados de la etnografía en el sector 2 de Marzo muestran toda una compleja red de factores que contribuyen a la materialización de la violencia física contra las mujeres. Un primer resultado de interés es la naturalización de la violencia como si formara parte del vínculo de pareja. En los relatos de muchas de ellas, las situaciones de agresiones físicas eran minimizadas o justificadas con frases como “él es así, pero es buen padre” o “me pegó porque estaba borracho, pero después se arrepiente”. Esta propia percepción se corresponde con lo que se plantea en Bourdieu en relación a la violencia simbólica, cuando las dominadas a las relaciones de dominación categorías de análisis construidas en la propia dominación, y por ende estas relaciones de dominación parecen naturales. La ignorancia de que se tiene derecho a vivir sin tener que soportar ese tipo de violencia se convierte en la principal barrera para pedir ayuda, lo que mantiene el ciclo del abuso.

Un segundo factor muy importante es que las mujeres son económicamente dependientes de sus agresores. La mayoría de las mujeres con las que hablamos dijo que no tenía ingresos propios o que trabajaba de manera informal en empleos precarios (como lavanderas, revendedoras, cocineras) que no les permiten la independencia económica para poder mantener a sus hijos e hijas en caso de que tomen la decisión de salir de la casa. Como documenta Bernabéu (2025): la violencia económica es una de las formas menos visibles

pero más paralizantes de violencia de género, porque ata a las mujeres a sus agresores al no tener dónde garantizar su supervivencia ni la de sus dependientes fuera de la casa violenta. Sin independencia financiera, la “elección” de marcharse es un lujo que no puede permitirse.

El tercer factor preponderante que se mencionó fue el excesivo consumo de alcohol, especialmente en la vía pública y los fines de semana. Las mujeres relataban que las reuniones en bodegas o esquinas donde se bebe licor por costumbre son el paso previo a que las agresiones se consumen en la casa. El alcohol no es la causa de la violencia, sino un “desencadenante” y, sobre todo, un “atenuante” que tiene aceptación social y que borra la responsabilidad del agresor (“no era él, era el trago”). Este resultado es consistente con investigaciones que reportan una relación entre abuso de sustancias y mayor conflictividad intrafamiliar, si bien desde el enfoque de género se sostiene que la violencia es conducta aprendida y recurso de poder y no simplemente resultado de la intoxicación.

En cuarto lugar, se impone con fuerza una institucionalidad deficiente y desconfianza en las instituciones de seguridad y justicia. Las mujeres relataron experiencias de revictimización cuando acudieron a los cuerpos policiales, donde las interrogaron respecto a su conducta o les sugirieron que “resolvieran las cosas en casa”. La distancia con los tribunales y la ausencia de asesoramiento jurídico gratuito y eficaz acrecientan esa sensación de indefensión.

Por último, el análisis pone en evidencia que se encuentran contradicciones y resistencias. A pesar de la evidencia preocupante, existe la identificación de redes informales de apoyo entre vecinas y familiares que se convierten en estrategias de supervivencia. Mujeres que se prestan dinero para escapar, que se ocupan de los hijos de una vecina mientras ésta enfrenta una agresión, o que simplemente brindan un hombro para llorar y ser escuchadas. Estos vínculos, si bien débiles y dispersos, constituyen un capital social básico sobre el que tal vez podría sostenerse una intervención comunitaria más eficaz. El problema es cómo robustecer esos vínculos y conectar estos con las instituciones para generar un sistema de protección integral que tenga como eje la voz y necesidad de las mujeres.

Conclusiones

Los resultados de esta investigación alrededor del 2 de Marzo nos permiten afirmar que la violencia física hacia la mujer es un fenómeno que tiene muchas causas y que se encuentra muy arraigado en un contexto de factores estructurales, culturales e institucionales. No se trata de que estos sean hechos aislados protagonizados por sujetos “enfermos” o con problemas de conducta, sino de la expresión más brutal de un sistema patriarcal que encuentra en la pobreza y en la exclusión, el mejor caldo de cultivo para reproducirse. La violencia naturalizada, dependencia económica, e instituciones débiles forman un triángulo en el que las mujeres se quedan atrapadas en un halo de abuso que es realmente difícil dejar atrás sin fuertes apoyos externos.

Respuesta institucional inútil y, en numerosos casos, perjudicial. La revictimización a manos de los funcionarios y la distancia física y simbólica de los órganos de justicia consolidan la impunidad y desincentivan la denuncia. Esta falta de Estado que protege reafirma en los agresores la certeza de la impunidad, y en las mujeres, la sensación de abandono y desesperanza. Salvar la distancia entre lo que el derecho señala y lo que sucede a diario es uno de los desafíos más grandes.

Desde la perspectiva humanizada, es fundamental para ello visibilizar la agencia y la resiliencia de estas mujeres. Contra viento y marea, las mujeres del sector 2 de Marzo trazan estrategias para resguardarse ellas y a sus hijos, tejiendo redes de solidaridad que, si bien son débiles, son prueba de su voluntad de vivir y de resistir. La investigación etnográfica permitió mostrar estas prácticas de cuidado y sororidad que suelen estar ocultas entre los números. Identificar y potenciar estas capacidades es el cimiento para cualquier intervención que pretenda ser respetuosa y eficaz.

La investigación pone de relieve, asimismo, la necesidad de superar los enfoques punitivos/auxiliares. El tratamiento a la violencia de género en comunidades como 2 de Marzo sin dudas debe tener componentes de políticas de protección y sanción, pero también (y sobre todo) de prevenir que éstas se reproduzcan a partir de políticas tendientes a transformar los imaginarios colectivos.

Esto debe de verse reflejado en el trabajo con hombres y mujeres analizando y deconstruyendo los mandatos tradicionales de género, en la promoción de educación sexual y afectiva desde la infancia, y en la generación de oportunidades económicas que permitan a las mujeres empoderarse y construir proyectos de vida autónomos y libres de violencia.

Por tanto se concluye que la especificidad del contexto deltaico, con su diversidad cultural y condición de frontera, demanda respuestas culturalmente pertinentes. Las políticas y programas concebidas desde escritorios en Caracas difícilmente consiguen articular con las realidades que se viven en territorios como Tucupita. Por eso es que las intervenciones deben ser diseñadas de manera participativa con las propias comunidades, recogiendo sus saberes, sus lenguajes y sus formas de organización.

Recomendaciones

En primer lugar, las autoridades municipales y estatales en coordinación con el Ministerio Público y los tribunales con competencia en materia de violencia de género, deben implementar la instalación de una “Casa de Justicia o un punto de atención itinerante en la parroquia Leonardo Ruiz Pineda. Debido al aislamiento geográfico de la secta 2 de Marzo y al costo de traslado hasta el centro de Tucupita, es necesario ofrecer los servicios de asesoría legal, apoyo psicológico y recepción de denuncias en las propias comunidades. El lugar debería disponer de personal formado con perspectiva de género y con enfoque intercultural para el caso concreto que se atiende a población Warao residente en la zona.

En segundo lugar, es fundamental promover programas de capacitación y sensibilización con enfoque de género a funcionarios públicos que laboran en la región, en especial a los cuerpos policíacos (policía municipal y estatal), personal de salud y docentes. La capacitación debe orientarse a la erradicación de estereotipos y prejuicios que llevan a la revictimización y sobre las implicaciones de Ley Orgánica sobre el Derecho de las Mujeres a Una Vida Libre de Violencia, y en la relevancia de escuchar activamente y brindar un trato digno como primer elemento para recuperar la confianza de la víctima en las instituciones.

En tercer lugar, se aconseja a las ONG y universidades con presencia en la región la elaboración y puesta en marcha de proyectos de extensión comunitaria centrados en el empoderamiento económico de la mujer. Tales iniciativas pudieran contemplar ofrecer talleres de capacitación para el trabajo, fomentar cooperativas y llevar adelante programas de acceso a microcréditos, además de habilitar espacios de cuidado infantil comunitario que permitan a las mujeres disponer de tiempo para capacitarse y ponerse a trabajar. El argumento es tan elocuente como contundente: la independencia financiera es una piedra angular para que una mujer decida abandonar un ciclo de violencia sin miedo a tener que lidiar con la cuestión de cómo va a subsistir.

Cuarto, se sugiere reforzar las redes de apoyo comunitario existentes. Se establecen en el 2 de Marzo “Círculos de Mujeres”, lugares para encuentros periódicos y que se puedan compartir experiencias, para recibir información sobre sus derechos y para brindar contención emocional de forma colectiva. Conducidos por psicólogas comunitarias o por las mismas mujeres líderes naturales de la comunidad, estos círculos pueden ser una columna importantísima para quebrar el aislamiento que padecen muchas mujeres y para crear espacios de sororidad y acción colectiva.

Quinta y última recomendación: se insta a las unidades educativas a considerar la educación para la igualdad y la prevención de la violencia de género en sus proyectos educativos comunitarios integrales. Es importante trabajar con niños, niñas y adolescentes desde las edades más jóvenes, para deconstruir los estereotipos de género, fomentar relaciones basadas en el respeto y la equidad, y para que aprendan a detectar las señales de violencia en el noviazgo. La escuela tiene que ser un lugar seguro y un aliado estratégico en el cambio cultural que requiere la comunidad.

Por último, se recomienda para futuros estudios a las entidades competentes la realización de un diagnóstico participativo con los hombres en el área, que permita conocer las percepciones de estos mismos sobre la masculinidad, el conflicto y la violencia. Dicho diagnóstico constituirá el punto de partida para la elaboración de programas de intervención con hombres que ejerzan violencia (voluntaria o judicialmente), los cuales deberán fundamentarse en modelos de reeducación y deconstrucción de la masculinidad hegemónica, que han mostrado ser más eficaces a mediano y largo plazo que las respuestas únicamente punitivas para interrumpir el patrón de violencia.

Referencias

- Anders, A. D., DeVita, J. M., Fisher, L. A., Corr, C., & Myers, C. L. (2024). Looking back to look forward: Exploring Crenshaw's political, structural, and representational intersectionality in sport. *Cultural Studies↔ Critical Methodologies*, 24(1), 65-80.
- Bernabéu, P. C. (2025). Violencia económica: Una dimensión invisibilizada de la violencia de género. Análisis jurisprudencia. *Gabilex: Revista del Gabinete Jurídico de Castilla-La Mancha*, (42), 345-368.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Editorial Anagrama.
- Castellano, A. M. (2024). Gramática social de la violencia. *Interacción y perspectiva: Revista de Trabajo Social*, 14(3), 910-914.
- Díaz Camarena, A. J. (2023). Construir conciencia de género sobre hombres y masculinidades: una intervención. *La ventana. Revista de estudios de género*, 7(57), 209-238.
- Díaz, P., de Lachica Huerta, F., & Beltrán Gil, I. (2026). Violencias entrelazadas en América Latina. *Antipoda. Revista de Antropología y Arqueología*, (62), 3-20.
- Guber, R. (2001). *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial Norma.
- Ley Orgánica sobre el Derecho de las Mujeres a Una Vida Libre de Violencia. *Gaceta Oficial* N° 6.667 Extraordinario de fecha 16 de diciembre de 2021
- Urrutia, B. B., & Camero, C. G. (2022). Género, Violencia y Estado Reflexiones para una agenda de erradicación de la violencia contra las mujeres en Venezuela. *Unidad de Investigaciones Académicas del Centro de Derechos Humanos de la UNIMET*, 99.
- Vázquez-Rivera, C., & Rojas-Livia, J. (2022). Psicología social comunitaria: A medio siglo de una disciplina indisciplinada. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 33(1), 152-170.

Síntesis curricular

Annesmar José Díaz Tablante. Abogado, Universidad Gran Mariscal de Ayacucho, núcleo Maturín, 2009. Magister scientiarum en ciencias jurídicas, Universidad Nacional Experimental de las Fuerzas Armadas (UNEFA), 2017. Estudios realizando actualmente: Maestría en Seguridad Ciudadana, mencion policial, Universidad Nacional de la Seguridad, Núcleo Delta Amacuro. Coordinadora estatal de la Superintendencia Nacional de Arrendamiento de Vivienda Delta Amacuro.

Universidad Politécnica Territorial del Norte de Monagas "Ludovico Silva"

Revista Multidisciplinaria Saber Universitario

Nº 15, enero-junio 2026

Venezuela

Disponible en <http://www.saber755.webnode.com.ve>

Tejiendo una trama sostenible: los saberes textiles como urdimbre para el bienestar humano

Juan Bautista García

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Maturín, Venezuela

martinbuendia212@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-4498-8474>

Resumen

Exploro la metáfora de los "saberes textiles" como urdimbre epistemológica y práctica para entrelazar coherentemente bienestar humano, economía del cuidado y ciudadanía ecoética. Frente a la lógica disyuntiva y extractivista del capitaloceno, propongo un marco de pensamiento complejo (Morin) y ecosófico (Guattari). Ello permite analizar el bienestar como fenómeno emergente de sistemas ecológicos recursivos, la economía del cuidado como una revolución molecular que revaloriza la interdependencia y produce subjetividades alternativas, y la ciudadanía ecoética como práctica integrada de tres ecologías (mental, social, ambiental). El ensayo se enriquece con evidencias empíricas como el proyecto *Our Voice* en Colombia, las iniciativas de moda sustentable y defensa del patrimonio textil en México y Argentina, y los procesos de Construcción de Paz Ambiental. Así, los saberes textiles constituyen un potente campo de lucha por la soberanía cognitiva, la justicia de género y la regeneración socioecológica, orientado hacia la tejeduría de una democracia cuidadosa y una trama civilizatoria sostenible.

Palabras clave: saberes textiles, pensamiento complejo, ecosofía, economía del cuidado, ecofeminismo, ciudadanía ecoética, sostenibilidad.

Abstract

I explore the metaphor of "textile knowledge" as an epistemological and practical framework for coherently intertwining human well-being, the care economy, and eco-ethical citizenship. In contrast to the disjunctive and extractivist logic of the capitalocene, I propose a complex (Morin) and ecosophical (Guattari) framework of thought. This allows us to analyze well-being as an emergent phenomenon of recursive ecological systems, the care economy as a molecular revolution that revalues interdependence and produces alternative subjectivities, and eco-ethical citizenship as an integrated practice of three ecologies (mental, social, and environmental). The essay is enriched with empirical evidence such as the *Our Voice* project in Colombia, sustainable fashion initiatives and the defense of textile heritage in Mexico and Argentina, and processes of Environmental Peacebuilding. Thus,

textile knowledge constitutes a powerful field of struggle for cognitive sovereignty, gender justice, and socio-ecological regeneration, oriented toward weaving a caring democracy and a sustainable civilizational fabric.

Keywords: textile knowledge, complex thought, ecosophy, care economy, ecofeminism, ecoethical citizenship, sustainability.

Introducción

Imaginemos el mundo como un gran tejido en constante creación, donde cada nudo, cada cruce, cada hilo representa no un elemento aislado, sino una relación constitutiva de un todo inseparable. En esta metáfora textil, en concordancia con el Paradigma de la Complejidad de Morin (1994, s.p)), cada vida, humana y no humana, es un hilo único cuya vitalidad y significados emergen precisamente de su posición dentro de la trama que la sostiene y que, a su vez, es sostenida por ella. Así las cosas, busco aquí explorar precisamente ese tejido polifónico, ese entramado complejo y bellamente imperfecto que constituyen el bienestar humano, la economía del cuidado y la ciudadanía ecoética.

Frente a la ilusión cartesiana y moderna de la autosuficiencia y la simplificación, se alza la evidencia de la interdependencia y la ecología de las relaciones: somos seres fundamentalmente vulnerables, entrelazados en una red de cuidados que nos precede y nos trasciende. Lejos de ser una debilidad, esta vulnerabilidad compartida es la matriz misma de nuestra condición humana y la base para una ética renovada, una *ecosofía* en el sentido que le daría Guattari (2000), que integre los registros mental, social y ambiental.

El concepto de *saberes textiles* que propongo, resulta particularmente fértil para este fin. Al igual que en un telar, donde los hilos se cruzan, se tensan y se anudan para crear patrones coherentes, cuyas propiedades no se reducen a la mera suma de sus partes, nuestros sistemas de bienestar, nuestras prácticas de cuidado y nuestras responsabilidades ecológicas; se entrelazan para formar el diseño emergente de nuestra existencia colectiva. Abordo esta exploración desafiando la noción del individuo autónomo, ese ideal moderno que se ha mostrado no solo insuficiente, sino profundamente dañino para el tejido social y planetario. En su lugar, me sumerjo en las propuestas de una democracia cuidadosa, en los principios de una ética ambiental que reconoce el valor intrínseco de toda vida, y en los modelos ecológicos que nos recuerdan nuestro desarrollo dentro de sistemas entrelazados, es la aplicación del pensamiento complejo de Morin (1994), es la unión como oposición al aislamiento, el diálogo con la incertidumbre y el reconocimiento de un nudo intrincado entre el observador y lo observado.

No aspiro a ofrecer respuestas definitivas o cerradas, sino a tejer una reflexión crítica y abierta que, espero, nos acerque a la construcción de una sociedad más justa, sostenible y profundamente humana, donde el cuidado sea el principio rector de nuestra convivencia, tejiendo lo que Guattari (2000) visualizaría como nuevas producciones de subjetividad más allá del capitalismo mundial integrado.

Bienestar humano: una visión compleja

La concepción tradicional del bienestar se basa en métricas económicas reduccionistas y una idea de autonomía personal que ignora nuestra naturaleza relacional y ecológica. Una visión más rica y compleja del bienestar requiere entenderlo como un fenómeno emergente de un sistema de sistemas, un tejido intrincado de múltiples niveles de realidad:

La perspectiva ecológica de Bronfenbrenner

La Teoría Ecológica de Bronfenbrenner (1979) proporciona un marco muy valioso, pero su verdadero potencial se despliega cuando se la lee a través de la lente de la complejidad de Morin (1994). Bronfenbrenner (1979) organiza los entornos en sistemas concéntricos que interactúan dinámicamente (micro, meso, exo, macro y cronosistema). Morin (1994) diría que estos sistemas no son esferas independientes, sino que constituyen un sistema-sujeto en el que el individuo es a la vez producto y productor de su propio desarrollo. La relación no es lineal ni puramente causal; es recursiva: el niño modifica a su familia tanto como es modificado por ella, en un bucle constante de producción y organización. Esta visión nos obliga a abandonar la mirada atomizada y a reconocer que el bienestar de una persona es una propiedad emergente de un sistema complejo. No es la suma del bienestar en cada sistema, sino el resultado de las interacciones, tensiones y sinergias entre todos ellos. El bienestar, pues, es un *fenómeno eco-auto-organizador*, para usar la terminología de Morin (1994).

El modelo bioecológico y la producción de subjetividad

El giro bioecológico de Bronfenbrenner (1979) enfatiza los procesos proximales como motores del desarrollo, hecho que genera un eco profundo en la ecosofía de Guattari (2000), para quien la subjetividad no es algo preexistente en el interior de un individuo, sino que es producida por agenciamientos colectivos que cruzan lo corporal, lo social y lo ambiental. Los Procesos Proximales (una madre leyendo a su hijo, un grupo de amigos resolviendo un conflicto) son precisamente estos agenciamientos concretos donde se teje la subjetividad.

El bienestar, entonces, no es solo un estado, sino un *proceso continuo de producción de subjetividad bienestarizante*, que depende de la calidad ecológica de estos agenciamientos. Un niño que interactúa (proceso proximal) en un entorno familiar violento (microsistema) dentro de una cultura machista (macrosistema) produce una subjetividad muy diferente a la de un niño cuyos agenciamientos están imbuidos de cuidado y respeto. El bienestar se teje, por tanto, en la urdimbre de estas interacciones diarias y significativas que son, al mismo tiempo, psicológicas, sociales y políticas.

Los regímenes de bienestar y el principio dialógico

La perspectiva comparada de los estados de bienestar se enriquece enormemente con el *principio dialógico* de Morin (1994). Este principio postula que dos lógicas distintas, antagónicas e incluso complementarias pueden y deben coexistir en una unidad compleja. Los regímenes de bienestar (nórdico, mediterráneos, liberal) son la encarnación de esta dialógica. Por ejemplo, el modelo nórdico teje una trama de protección social que intenta conciliar dialógicamente la *eficiencia económica* (lógica del mercado) con la *equidad social* (lógica de la redistribución y el cuidado). Ninguno de estos modelos es puro; todos contienen tensiones internas productivas. La lección es clara: no hay un único modelo de bienestar, sino que este debe tejerse con los hilos específicos de cada contexto, aceptando la tensión creativa entre lógicas aparentemente opuestas, tejiendo lo que Morin (1999) llamaría una sociedad-mundo policéntrica y auto-eco-organizada.

La economía del cuidado: una revolución molecular

Si el bienestar es la trama, el cuidado es el acto mismo de tejer. La ética del cuidado desafía radicalmente las teorías éticas tradicionales. La ética del cuidado de Tronto (2023) puede interpretarse como una tecnología ética para producir una subjetividad alternativa a la del *homo economicus*, es un desafío radical a las teorías éticas tradicionales. Para entender su potencial transformador, debemos ir más allá de una mera ética interpersonal y situarla en el marco de una *revolución molecular* guattariana y una *ántropo-ética* moriniana:

Los pilares de la ética del cuidado y la producción de subjetividad cuidadosa

La ética del cuidado de Tronto (2023), con sus cinco fases (Atención, Responsabilidad, Competencia, Respuesta Receptiva y Justicia Relacional), puede interpretarse como una *tecnología ética* para producir una subjetividad alternativa a la del *homo economicus*. Cada una de estas fases es un *operador* que reconfigura nuestros agenciamientos. La *Atención* es un ejercicio de desprendimiento de los flujos dominantes de deseo capitalista (que nos impulsan al consumo y la distracción) para conectar con la necesidad del Otro. La *Responsabilidad* es la aceptación de un lazo que nos constituye, rompiendo el mito del individuo autónomo. La *Competencia* exige una revalorización de los saberes prácticos y situados, frente al conocimiento abstracto y tecnocrático. La *Respuesta Receptiva* introduce la dialogía en el cuidado: no es un monólogo del que da sobre el que recibe, sino una coreografía mutua. Finalmente, la *Justicia Relacional* es el intento de institucionalizar estos agenciamientos a nivel macrosocial, creando lo que Guattari (2000) llamaría *agencias de enunciación* colectivas centradas en el cuidado.

Del ámbito privado al contrato social: hacia una democracia cuidadosa y una revolución molecular

Lo revolucionario de esta ética es su potencial para lo que Guattari (2000) denominaba una revolución molecular. A diferencia de las revoluciones molares (que buscan tomar el Estado o cambiar las estructuras macrosociales de golpe), la revolución molecular actúa en el plano

de lo micro, de lo cotidiano, de la producción de deseo y subjetividad. Cada acto de cuidado, cada reconfiguración de una relación desde la lógica de la atención y la respuesta, es un acto molecular de resistencia y creación. El objetivo no es solo llevar el cuidado a la esfera pública para replantear el contrato social (una estrategia molar), sino también y sobre todo, producir un deseo de cuidado, un *inconsciente ecosófico* que valore la interdependencia. Se trata de preguntarnos: ¿cómo serían nuestras instituciones si estuvieran imbuidas de esta lógica molecular? ¿Cómo sería una economía que, en lugar de parasitar e invisibilizar los trabajos de cuidado, los colocara como el eje de una nueva lógica de valoración, creando lo que Morin (1999) llamaría una *antro-política* orientada a la vida buena?

La vulnerabilidad como condición universal y la antro-ética de la comprensión

Un principio clave es la revalorización de la vulnerabilidad. Morin (1999), en su propuesta de una *antro-ética*, insiste en que la ética del futuro debe basarse en la comprensión del otro en su fragilidad y humanidad compartida. La vulnerabilidad no es una excepción, es la regla. Todos hemos sido niños dependientes, muchos seremos ancianos frágiles. Aceptar esto nos permite desmontar el mito del individuo autónomo y construir lo que Morin (1999) llama la comunidad de destino terrestre. La ética del cuidado es la práctica concreta de esta antro-ética. Es la materialización de la comprensión en actos de atención y responsabilidad. Las *comunidades emocionales* de Rosenwein (en Medina, 2015), donde la empatía actúa como cemento social, son el sustrato micro donde esta antro-ética puede echar raíces, son agenciamientos colectivos que producen una subjetividad basada en la confianza y el apoyo mutuo, en contraposición a la subjetividad competitiva y atomizante del mercado.

Ciudadanía ecoética: entretejiendo lo humano y lo no-humano

La trama del cuidado no puede limitarse al mundo de los humanos sin reproducir la lógica disyuntiva y simplificadora que critica Morin (1994). La ética ambiental amplía el círculo de nuestra consideración moral, pero es la ecosofía de Guattari (2000) la que proporciona el marco más radical para integrar lo ambiental, lo social y lo mental en una praxis transformadora unificada.

Los principios de la ética ambiental y el pensamiento complejo

La ética ambiental, con su principio de promover y mantener la vida, cuestiona radicalmente al antropocentrismo. Morin (1999) aporta aquí su principio de *ecologización*, que consiste en situar todo conocimiento y toda acción en su contexto, en sus relaciones con el entorno. Un ser humano no existe fuera de su ecosistema; es un nudo en la trama de la biosfera. La violencia contra la naturaleza es, en el pensamiento complejo, una forma de auto-mutilación, porque el humano es un sistema al mismo tiempo autónomo y dependiente de la ecología global. La comunión entre humanos y no humanos a la que se hace referencia,

no es una metáfora poética, sino una descripción de la realidad recursiva del sistema Tierra. Destruir un bosque es destruir un agenciamiento del que formamos parte, es debilitar la trama que nos sostiene.

Las ecologías de Guattari: la trinidad de la transformación

Aquí la contribución de Guattari (2000) se vuelve indispensable. El autor argumenta que la solución a la crisis ambiental no puede ser solo técnica o política en el sentido estrecho, sino que se necesitan tres ecologías simultáneas e interconectadas:

La ecología mental

Se refiere a la producción de subjetividad. Es la revolución en nuestra manera de sentir, desear y pensar. Una ciudadanía ecoética requiere producir subjetividades que ya no estén colonizadas por el consumismo, el individualismo y la indiferencia, sino por un deseo de conexión, simbiosis y cuidado con lo vivo. La ética del cuidado es una poderosa herramienta para esta ecología mental.

La ecología social

Implica la transformación de las agencias colectivas, las instituciones, los sistemas educativos y las relaciones comunitarias. Es el plano de la democracia cuidadosa y la justicia relacional, pero también de la justicia interespecie e intergeneracional. Es cómo re-organizamos socialmente nuestros agenciamientos para que sean regenerativos y no extractivos.

La ecología ambiental

Es el cuidado concreto de los ecosistemas, las especies y los flujos biogeoquímicos del planeta. La gran potencia del modelo guattariano es su inseparabilidad. No se puede sanar el medio ambiente (ecología ambiental) sin transformar las estructuras sociales injustas (ecología social) y sin cambiar la mentalidad que las sostiene (ecología mental). Y viceversa... La ciudadanía ecoética es, por tanto, el ejercicio activo de tejer simultáneamente estas tres ecologías.

Justicia tripartita y el Movimiento Construcción de Paz Ambiental: un agenciamiento ecosófico.

Las tres dimensiones de la justicia (interespecie, intergeneracional y global) encuentran en la ecosofía su marco integrador. El caso de *Environmental Peacebuilding (Construcción de Paz Ambiental)* en Colombia, es un ejemplo empírico luminoso de este agenciamiento ecosófico. No es solo un proyecto de reforestación (ecología ambiental). Es un proceso que, al restaurar la tierra, crea nuevas agencias colectivas entre excombatientes, comunidades y

organismos estatales (ecología social). Y, crucialmente, produce una transformación subjetiva profunda: para un excombatiente, pasar de portar un arma a sembrar un árbol es un cambio radical en su ecología mental, una reorientación de su deseo y su lugar en el mundo. Este es un ejemplo de lo que Guattari llamaría praxis ecosófica: una acción concreta que reensambla de manera creativa y simultánea los tres registros ecológicos. Ello evidencia que la ciudadanía ecoética no es una abstracción, sino una práctica necesaria de re-singularización y recomposición del mundo vivo.

Ecosofía y ecofeminismo: trenzando los hilos de la liberación

La ecosofía de Guattari (2000) nos proporciona el mapa tridimensional, pero es el *ecofeminismo* el que aporta la aguja y el hilo para coser las luchas contra la dominación. Este movimiento político y social postula que la opresión de las mujeres y la degradación de la naturaleza están intrínsecamente conectadas, arraigadas en un mismo paradigma de dominación jerárquica y explotación.

Crítica al paradigma de dominación

El ecofeminismo analiza cómo el *androcentrismo* (la visión centrada en lo masculino) y la lógica mecanicista de la ciencia occidental moderna, han creado un marco mental que justifica simultáneamente el dominio sobre la naturaleza y sobre lo femenino. En este *gran tejido* de la existencia, tanto las mujeres como la naturaleza son cosificadas, convertidas en *lo otro*, en recursos a ser controlados y explotados. La metáfora textil adquiere aquí un matiz crítico: no todas las tramas son justas; algunas se tejen con hilos de subyugación. La *ética del cuidado*, entonces, se revela no solo como una alternativa ética, sino como un acto de resistencia contra esta lógica dominadora.

Diversidad de voces ecofeministas

El pensamiento ecofeminista no es monolítico y su riqueza reside en múltiples voces, que ofrecen distintos patrones para el tejido de la liberación. El ala naturalista/cultural, representada por Susan Griffin y Mary Daly (en Bordo, 2001), enfatiza una conexión esencial entre las mujeres y la naturaleza, viendo en los saberes y virtudes tradicionalmente femeninos (la receptividad, la empatía) la base para un modo de vida menos agresivo y más sostenible.

Por otro lado, el ala *social-constructivista y socialista*, con figuras como Vandana Shiva y Maria Mies (2014), nos dejan ver que la opresión es el resultado de construcciones sociales e históricas específicas, particularmente del patriarcado capitalista, que coloniza tanto a las mujeres como a la naturaleza. Para ellas, la liberación requiere desmontar estas construcciones y forjar nuevas alianzas que restauren la subjetividad de la naturaleza y el valor del trabajo de cuidado, integrando saberes ancestrales con conocimientos críticos contemporáneos.

Convergencia con la ecosofía guattariana

La propuesta ecofeminista converge potentemente con el marco de Guattari (2000). La *ecología mental* implica deconstruir el androcentrismo y la lógica de dominación internalizada. La *ecología social* exige reorganizar la sociedad para que el cuidado y la reproducción de la vida, y no la acumulación de capital, sean el principio central. La *ecología ambiental* se convierte en la práctica concreta de esta liberación, protegiendo los ecosistemas de la lógica extractivista. El ecofeminismo, por tanto, no es un hilo más, sino el color fundamental que tiñe toda la trama, recordándonos que no puede haber justicia ecológica sin justicia de género, ni justicia de género sin justicia ecológica.

La ciudadanía ecoética: profundizando en la trama de lo vivo

La ciudadanía ecoética, tal como se ha esbozado, requiere de fundamentos filosóficos sólidos que sustenten su imperativo moral más allá de lo humano. Es aquí donde la obra de Rolston (1988) aporta una base teórica crucial con su teoría del *valor sistémico* de la naturaleza.

Más allá del antropocentrismo: el valor objetivo de la naturaleza

Rolston (1988) construye una ética ambiental de corte no antropocéntrico. Argumenta que la naturaleza posee un valor intrínseco y objetivo, independiente de su utilidad para el ser humano. Este valor no reside únicamente en los individuos (animales, plantas), sino que emerge del propio sistema ecológico en su conjunto—su complejidad, su creatividad evolutiva, su capacidad de sostener la vida. Un río, un bosque o una especie no son valiosos solo porque nosotros los valoremos; son valiosos en sí mismos, por su propia historia evolutiva y su rol en el entramado de la vida. Este planteamiento desafía radicalmente la noción de que los seres humanos somos la única medida de todas las cosas.

Del valor a la obligación: la responsabilidad del tejedor

Consciente del valor intrínseco de la naturaleza, Rolston (1988) deduce una obligación moral humana. Si la naturaleza posee un valor propio, nuestra relación con ella se convierte en una relación moral. La *correcta conducta*, término que Rolston (1988) prefiere sobre el lenguaje de los derechos de los animales por su raigambre cultural humana, implica actuar de manera que preserve ese valor. En el lenguaje de los saberes textiles, cada hilo no-humano de la trama posee su propia dignidad y razón de ser. Nuestra responsabilidad como tejedores conscientes, como ciudadanos ecoéticos, es garantizar que nuestros actos no rompan esos hilos; sino que contribuyan a la solidez y belleza del conjunto. Esta perspectiva enriquece la justicia interespecie, dotándola de un fundamento ontológico más profundo que el simple cálculo utilitario.

Diálogo entre Rolston y Morin: complejidad y valor sistémico

La idea de *valor sistémico* en Rolston (1988) resuena profundamente con el *pensamiento complejo* de Morin (1994). Así como Morin (1994) nos insta a pensar en términos de sistemas donde el todo es más que la suma de las partes, Rolston (1988) nos muestra que el valor de un ecosistema no puede reducirse al valor de sus componentes individuales. La trama de la vida tiene un valor en sí misma, un valor que emerge de las interconexiones, los flujos de energía y la información; los ciclos de nutrientes. Destruir un ecosistema no es solo destruir árboles o animales individuales; es destruir un patrón de relaciones, una historia, un sistema generativo de valor. Esta comprensión refuerza la noción de que el bienestar humano es un subproducto del bienestar del sistema planetario en su conjunto.

Evidencias empíricas y acción colectiva: el tejido en el territorio

La teoría cobra su máxima fuerza cuando se encarna en la práctica. Para ello, es fundamental incorporar evidencias empíricas que demuestren cómo estos marcos complejos se materializan en procesos transformadores concretos, particularmente a través de los saberes textiles como eje de una nueva economía.

El proyecto "Our Voice" en Santa Ana: agenciamientos adolescentes para el bienestar colectivo

Un ejemplo luminoso es el proyecto *Our Voice* desarrollado en Santa Ana, una comunidad afrodescendiente en la isla de Barú, Colombia (Guerra, De La Vega, Sarmiento, Banchoff, King, Stephens, Revollo, Revollo y Montes; 2024). Este proyecto empleó métodos de ciencia ciudadana participativa para empoderar a adolescentes, permitiéndoles identificar y analizar los factores que afectaban su bienestar en su entorno local. Los jóvenes, actuando como científicos ciudadanos, documentaron barreras como la contaminación ambiental, los espacios recreativos deteriorados y la presencia de adicciones, pero también identificaron facilitadores, como los espacios que fomentaban el orgullo comunitario. (Stanford Medicine, 2019).

Este proceso no se limitó al diagnóstico; los adolescentes, en asociación con investigadores y tomadores de decisiones locales, lograron cambios concretos: la reparación de bombas para eliminar aguas estancadas, mejora de la calidad y seguridad de los espacios recreativos y la implementación de iniciativas comunitarias para abordar el abuso de sustancias (Guerra, De La Vega, Sarmiento, Banchoff, King, Stephens, Revollo, Revollo y Montes; 2024). Este caso es un agenciamiento ecosófico en acción: transformó la subjetividad de los jóvenes (ecología mental), fortaleció sus lazos comunitarios y su capacidad de incidencia (ecología social), y mejoró tangiblemente su entorno físico (ecología ambiental).

Tejiendo soberanía económica: emprendimientos textiles como praxis ecofeminista

La praxis de los saberes textiles se revela con especial fuerza en iniciativas que los convierten en el núcleo de un modelo económico alternativo. El proyecto de la UNESCO en Yucatán, México, es paradigmático (UNESCO, 2023). Más allá de fortalecer las capacidades empresariales de más de 350 artesanas textiles y ceramistas, este programa abordó de raíz la desigualdad de género estructural que suele recargar el trabajo de cuidados y productivo sobre las mujeres. Mediante la inclusión de talleres de nuevas masculinidades para 95 hombres de la comunidad, buscó transformar las relaciones en el hogar, redistribuyendo la carga doméstica y legitimando social y afectivamente el trabajo artesanal de las mujeres. (Naciones Unidas, 2025).

Este enfoque integral muestra que la revalorización económica del textil debe ir acompañada de una revolución molecular en las relaciones de género, tal como postula la ecosofía de Guattari (2000). No se trata solo de vender más, sino de tejer un nuevo contrato social y familiar donde el cuidado, la creación cultural y la economía se sostengan mutuamente.

De forma complementaria, en Argentina surgen emprendimientos de moda sustentable que encarnan los principios ecofeministas. Diseñadoras como Jessica Pullo, creadora de la marca Biótico, practican el *upcycling* (reutilización creativa de materiales de desecho), emplean a poblaciones en situación de vulnerabilidad y educan sobre el consumo responsable (BMW Foundation, s.f.). Su trabajo es un agenciamiento concreto que combate simultáneamente la contaminación ambiental (ecología ambiental), la opresión femenina a través de la creación de empleo digno (ecología social) y la producción de una subjetividad crítica ante el consumismo (ecología mental). Estas iniciativas son micro-revoluciones que, desde el taller y el diseño, entretejen justicia de género con justicia ambiental, desafiando la lógica extractivista de la moda industrial.

Patrimonio textil, mercantilización y defensa comunitaria: el caso de Teotitlán del Valle

La gestión de los saberes textiles ancestrales frente a las presiones del mercado global presenta un campo de tensión fundamental. Una investigación profunda en Teotitlán del Valle, Oaxaca, centro del tejido de tapetes de lana con tintes naturales, revela una encrucijada. Por un lado, la comercialización y el turismo han generado ingresos, pero también han acentuado desigualdades internas y corren el riesgo de convertir el saber-hacer en un mero espectáculo folclórico, mercantilizando y vaciando de significado el patrimonio cultural inmaterial (PCI). Este proceso puede desgarrar el tejido comunitario al individualizar el éxito y erosionar los lazos de transmisión intergeneracional del conocimiento (BMW Foundation, s.f.).

Frente a este riesgo, emerge con fuerza la organización colectiva, particularmente de cooperativas y colectivos de mujeres tejedoras como la Cooperativa Vida Nueva (Oaxaca Culture, 2016). Estos grupos no solo comercializan, sino que defienden activamente la autenticidad de las técnicas, regulan el uso de los diseños sagrados, gestionan de forma comunitaria los recursos como la lana y los tintes, y luchan por el reconocimiento de su autoría intelectual. En Teotitlán, son estas mujeres quienes han liderado la defensa de la denominación de origen (BMW Foundation, s.f.). Su acción va más allá de lo económico: es una lucha por la soberanía cognitiva y cultural. Tejen, en la práctica, un modelo de desarrollo comunitario donde el patrimonio no es un recurso a explotar, sino un sistema vivo de relaciones —con la tierra, con los ancestros, entre las propias tejedoras— que debe ser cuidado y protegido para mantener íntegra la trama de la vida comunal. Esta defensa es un acto de ciudadanía ecoética en su expresión más concreta.

Environmental Peacebuilding en Colombia: tejiendo paz sobre el terreno conflictivo

Otro caso paradigmático es el de la Construcción de Paz Ambiental (*Environmental Peacebuilding*) en Colombia (Climate Diplomacy, s.f.). En contextos afectados por el conflicto armado, se ha demostrado que los riesgos climáticos y la degradación ambiental pueden exacerbar las vulnerabilidades y tensiones sociales. Sin embargo, iniciativas como la restauración forestal liderada por excombatientes, la agroforestería de cacao y el ecoturismo, han servido como poderosos mecanismos para tejer nuevamente el tejido social devastado por la guerra (The Borgen Project. 2025). Estas prácticas no son solo proyectos ambientales; son procesos que, al restaurar la tierra, crean nuevas agencias colectivas, fomentan la confianza y producen una transformación subjetiva profunda.

Reflexiones finales: hacia una trama sostenible, cuidadosa y compleja

Al llegar al final de este tejido reflexivo, los hilos del bienestar, el cuidado y la ecoética se revelan como inseparables, pero es gracias a las lentes de Morin y Guattari que podemos apreciar la profundidad de su entrelazamiento. Los casos empíricos explorados —desde Santa Ana hasta Yucatán, desde los talleres de *upcycling* hasta los valles de Oaxaca y las tierras en paz de Colombia— nos muestran que el saber textil es mucho más que una técnica ancestral. Es un lugar privilegiado de lucha y creación donde se decide el diseño de nuestro futuro común.

Es un campo de soberanía cognitiva (la defensa de los significados y las técnicas frente a la homogenización), de justicia económica de género (la revalorización del trabajo de las mujeres y la redistribución de los cuidados) y de regeneración socioecológica (el uso de fibras y tintes naturales, la restauración de paisajes). En cada uno de estos frentes, se teje una resistencia molecular contra la lógica del capitaloceno. La democracia cuidadosa de Tronto (2023) y la justicia relacional no son utopías inalcanzables, sino horizontes prácticos que se construyen con actos moleculares de cuidado —una puntada, una venta justa, un taller

comunitario— y con estrategias molares de reorganización institucional —políticas de patrimonio, acuerdos de paz ambiental, educación con perspectiva ecofeminista.

El pensamiento complejo de Morin (1994) nos ofrece la sabiduría para operar en este mundo incierto, enseñándonos a tejer con los hilos de la dialogía, la recursividad y la ecologización, asumiendo nuestra responsabilidad en el marco de una comunidad de destino terrestre. Necesario es participar en la creación de un nuevo diseño civilizatorio, uno que parta de la colaboración en lugar de la competencia, del vínculo en lugar de la desconfianza. La democracia cuidadosa de Tronto (2023) y la justicia relacional no son utopías inalcanzables, sino horizontes prácticos que se construyen con actos moleculares de cuidado y con estrategias molares de reorganización institucional.

El enfoque de Bronfenbrenner, leído en clave compleja, nos recuerda que cualquier intervención debe ser sistémica y recursiva. La *ética del cuidado* nos proporciona la tecnología ética y el contenido para esas intervenciones, operando como un poderoso agente de producción de subjetividad alternativa. La *ecosofía* de Guattari nos da el mapa tridimensional (mental, social, ambiental) para navegar la crisis y nos convoca a una revolución molecular constante.

Nuestra esperanza, respetable lector, reside en recordar que, aunque la trama global esté dañada por hilos de explotación y simplificación; en cada comunidad, en cada acto de cuidado, en cada adolescente que levanta la voz, hay potencial para reparar y reinventar. Tejer con cuidado, justicia, respeto por toda vida y conciencia de la complejidad es quizás nuestra tarea más urgente y humana.

La trama nunca deja de tener la potencialidad de ser reparada y reinventada. Tejerla con hilos de cuidado, justicia, respeto por toda forma de vida y una conciencia lúcida de la complejidad, es quizás la tarea más urgente y profundamente humana que tenemos por delante. En este empeño, es oportuna la búsqueda de tejedores epistemológicos con disposición a acompañar nuestro transitar heurístico, convencidos de que lo humano, lo cibernético y lo vivo pueden, en efecto, conjugarse en un mismo verbo: el verbo de cuidar, de enlazar, de tejer...se restaura; se enhebra una aguja cargada de nuevos hilos de resiliencia, justicia y belleza.

Referencias

- BMW Foundation. (s.f.). Weaving Ancient Traditions Into the Fabric of Social Change. *BMW Foundation Stories*. <https://www.bmw-foundation.org/stories/economic-empowerment-through-collaboration>
- Bordo, S. (2001). *El feminismo, la cultura occidental y el cuerpo*. Revista Digital La ventana, núm.14. <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5202428.pdf&ved=2ah>

- [UKEwiQ6duWgYKRAxXYpLAFHSRPJqc4ChAWegQIFRAB&usq=A0vVaw2C7BbUC7oaK4lrVJ GhSKd](https://borgenproject.org/post-conflict-reforestation/)
- Borgen Project. (2025). Post-Conflict Reforestation in Colombia. Recuperado de <https://borgenproject.org/post-conflict-reforestation/>
- Bronfenbrenner, U. (1977). *Toward an experimental ecology of human development*. American Psychologist, 32(7), 513–531. <https://psycnet.apa.org/record/1978-06857-001>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press. <https://www.biblio.com/booksearch/author/bronfenbrenner-urie/title/the-ecology-of-human?>
- Climate Diplomacy. (s.f.). *Environmental Peacebuilding in Colombia*. <https://weatheringrisk.org/en/publication/environmental-peacebuilding-colombia>
- Environmental Peacebuilding in Colombia*. (s.f.). climate-diplomacy.org. <https://climate-diplomacy.org/magazine/environment/environmental-peacebuilding-colombia>
- Guattari, F. (2000). *Las tres ecologías*. Pre-Textos.
- Guerra, A; De La Vega, E; Sarmiento, O; Banchoff, A; King, A; Stephens, D; Revollo, L; Revollo, A y Montes, F. (2024). Fostering collective action for adolescent well-being: citizen science in a Colombian semi-rural area. *Health Promotion International*, 39(5), daae144.
- Medina, L. (2015). *Comunidades emocionales: hacia la apertura de la historia de las emociones*. Revista Historia y Gráfica, núm. 45, julio-diciembre, 2015, pp. 203-213 Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=58948713009>
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740_spa
- Naciones Unidas. (2025). UNESCO impulsa el intercambio de saberes entre artesanas de Perú y México para fortalecer el patrimonio textil y la sostenibilidad. *UNSDG*. <https://unsdg.un.org/es/latest/stories/unesco-impulsa-el-intercambio-de-saberes-entre-artesanas-de-perú-y-méxico-para>
- Oaxaca Culture. (2016, mayo). Women Weavers' Cooperative Vida Nueva, Teotitlan del Valle, Oaxaca: Part Two. <https://oaxacaculture.com/2016/05/women-weavers-cooperative-vida-nueva-teotitlan-del-valle-oaxaca-part-two/>
- Rolston, H. (1988). *Environmental ethics: duties to and values in the natural world*. international society for environmental ethics. <https://iseethics.wordpress.com>
- Scalese, F. (2024). *Hacia una sociedad cuidadora: la ética del cuidado para repensar el ser humano*. Fundación Pablo VI.
- Shiva, V y Mies, M. (2014). *Ecofeminismo*. <https://feminismosocialista.yanmaria.org>
- Stanford Medicine. (2019, mayo). Barú Project | Our Voice. <https://med.stanford.edu/ourvoice/our-projects/Colombia/Baru-Colombia-Project.html>

- Tamayo, P. (2019). *Ética ambiental y bienestar colectivo: Aportes para la convivencia pacífica en Colombia*. Séptimo Encuentro de Ética Psicológica. Universidad de El Rosario. Colombia.
<https://eticapsicologica.org/index.php/documentos/articulos/item/81-etica-ambiental-y-bienestar-colectivo-aportes-para-la-convivencia-pacifica-en-colombia>
- Tronto, J. (2023). *Redefiniendo la democracia como resolución de conflictos sobre responsabilidades de cuidado*. *Revista Ethika*, 7, 122–168.
<https://revistaethika.uchile.cl/index.php/ETK/article/view/72121>
- UNESCO. (2023). *Desarrollo económico y social con perspectiva de género mediante el arte textil*. <https://www.unesco.org/es/articles/desarrollo-economico-y-social-con-perspectiva-de-genero-mediante-el-arte-textil>

Síntesis curricular

Juan Bautista García, Ingeniero Agrónomo (Universidad de Oriente, 1977), Profesor en Educación Integral (Universidad Pedagógica Experimental Libertador, 2007), Magister en Investigación (Universidad Pedagógica Experimental Libertador, 2018). Doctor en Educación, Programa Interinstitucional UPEL, Universidad Politécnica Antonio José de Sucre y Universidad Centro Occidental Lisandro Alvarado, 2024). Postdoctorado en Estudios Sociales y Desarrollo Humano (Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, 2026). Docente Jubilado Ministerio del Poder Popular para la Educación (2010). Actualmente Docente Contratado Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Facilitador de Seminario III en el Postgrado.

Universidad Politécnica Territorial del Norte de Monagas "Ludovico Silva"

Revista Multidisciplinaria Saber Universitario

Nº 15, enero-junio 2026

Venezuela

Disponible en <http://www.saber755.webnode.com.ve>

La salud como referente pedagógico para la formación integral de los niños y las niñas

Bélgica Yanesa Centeno Meneses

Universidad Nacional Experimental del Magisterio "Samuel Robinson"

Caripito, Monagas / Venezuela

centenobelgica3@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-8257-5421>

Resumen

Este trabajo se propone consolidar el fortalecimiento de la salud como referente teórico y práctico pedagógico para la formación integral de los niños y niñas de la U.E. Manuelita Sáenz, escuela pública en Caripito, estado Monagas, en donde se hizo un diagnóstico participativo que reveló un déficit en cuanto a los hábitos de higiene personal en los estudiantes. Para trabajar esta situación se utilizó la metodología de Investigación, Acción, Participación y Transformación (IAPT), que es coherente con la línea de investigación de Prácticas Docentes Emergentes de la UNEM. El Plan de Acción diseñado e implementado incidio en esa realidad de manera palpable, se concientizó a los niños sobre la higiene como forma de prevención de enfermedades, se contribuyó a mejorar el bienestar psicosocial del alumnado y se logró la inclusión activa de padres y representantes de los estudiantes como promotores del cambio en sus casas. El impacto más durable fue un ambiente escolar más limpio, más agradable y, sobre todo, más digno.

Palabras clave: integración, bienestar, salud, higiene, formación integral.

Abstract

This work aims to consolidate the strengthening of health as a theoretical and practical pedagogical framework for the comprehensive education of children at the Manuelita Sáenz School, a public school in Caripito, Monagas State. A participatory assessment was conducted at the school, revealing a deficit in personal hygiene habits among the students. To address this situation, the Participatory Action Research (PAR) methodology was used, which aligns with the Emerging Teaching Practices research line of the National University of Monagas (UNEM). The designed and implemented Action Plan had a tangible impact on this reality. Children were made aware of hygiene as a means of disease prevention, the psychosocial well-being of the students was improved, and parents and guardians were actively involved as promoters of change in their homes. The most lasting impact was a cleaner, more pleasant, and, above all, more dignified school environment.

Keywords: integration, well-being, health, hygiene, comprehensive education.

Introducción

Hablar de salud en una escuela venezolana hoy no es hablar de evitar enfermedades. Es, ante todo, hablar de dignidad. Cuando uno observa de cerca la realidad de la U.E. Manuelita Sáenz, entiende rápido que el descuido en la higiene personal de los niños no es un problema de actitud ni de voluntad. Es el reflejo de un entorno golpeado, de familias que pelean cada día contra un cansancio que los desborda, y de una comunidad que en algún momento normalizo lo que no debería normalizarse. Esta investigación parte de esa observación concreta, de ese malestar que se siente en el aula y que ningún programa de estudios resuelve si no se atiende primero.

La premisa central es sencilla pero poderosa: un niño que llega al salón sintiéndose descuidado carga un peso invisible. Se encoge. Evita el contacto visual. Se aparta de los juegos para no ser señalado. Esa barrera que levanta alrededor de sí mismo no la derrumba ninguna técnica didáctica convencional. Lo que la derrumba es una pedagogía que lo mira en su totalidad, que entiende que el aprendizaje ocurre primero en el cuerpo y después en el cuaderno. En ese sentido, este trabajo propone que la salud, y específicamente la higiene personal, debe ser un eje transversal de la formación integral: no como contenido aislado ni como regla impuesta, sino como práctica vivida, celebrada y compartida dentro de la comunidad escolar.

Desde la línea de investigación de Prácticas Docentes Emergentes de la UNEM, esta propuesta invita al docente a salir del rol de instructor de contenidos para convertirse en gestor de realidades humanas. La crisis de hábitos que el diagnóstico participativo reveló en la institución obligó a repensar el currículo, a preguntarse qué significa verdaderamente educar para la vida. De acuerdo con el informe de la Organización Mundial de la Salud (2020), la salud es entendida como un estado de completo bienestar físico, mental y social y no sólo como la ausencia de enfermedades o dolencias, definición que se enlaza con la visión de formación integral que guía el presente trabajo. Educar en esa perspectiva, también, es aceptar que no existe un desarrollo intelectual completo sin un soporte de salud física y mental que lo posibilite.

La justificación de esta investigación es, por tanto, doble. Por un lado, es una respuesta a una necesidad concreta y urgente detectada en la U.E. Manuelita Sáenz: la presencia de problemas de salud asociados a la falta de higiene, como sarna y caries dental, la baja autoestima de los estudiantes y el deterioro del clima de convivencia. Por otro, es una apuesta ética por una escuela que no cierre los ojos ante las condiciones reales de vida de sus niños. El objetivo que guía todo el proceso es fortalecer la salud como referente teórico, práctico y pedagógico para la formación integral del estudiantado, transformando a la escuela en ese segundo hogar que no solo enseña, sino que también cuida y dignifica.

Contexto y diagnostico participativo

La U.E. Manuelita Sáenz se ubica en Caripito, municipio Bolívar del estado Monagas. Es una institución pública que atiende a una población estudiantil proveniente en su mayoría de sectores populares, donde las dificultades económicas y la intermitencia en los servicios básicos son parte del paisaje cotidiano. Ese contexto es fundamental para entender lo que el diagnóstico reveló, porque los problemas de higiene que se detectaron no pueden leerse como descuido individual: son el producto de condiciones estructurales que la escuela no puede ignorar si pretende ser un agente de transformación real.

El proceso de diagnóstico se realizó mediante observación directa sostenida, entrevistas informales con docentes y representantes, y dinámicas participativas con los propios estudiantes. No fue un diagnóstico que busco confirmar hipótesis previas, sino uno que se dejó sorprender por la realidad. Y la realidad fue esta: un porcentaje significativo de los niños presentaba deficiencias en higiene personal que iban más allá de lo puntual: uniformes con varios días de uso, cabello descuidado, manos sin lavar antes de la merienda, y en algunos casos, la presencia de pediculosis y lesiones cutáneas asociadas a falta de aseo. El diagnóstico reveló además que estos niños tendían a aislarse o a ser objeto de comentarios por parte de sus compañeros, lo que generaba un círculo vicioso: la falta de higiene producía exclusión, y la exclusión profundizaba la apatía y el desinterés por el proceso escolar.

Al dialogar con los representantes, el diagnóstico mostró otra cara del problema. La mayoría de los padres y madres no desconocía la importancia de la higiene, pero admitían que la prisa del día a día, la fatiga laboral y la percepción de que eso "no afectaba las notas" habían ido desplazando esos cuidados hacia un segundo plano. Esta normalización del descuido no era indiferencia: era el síntoma de un contexto que los desbordaba. Frente a eso, el diagnóstico dejó claro que la intervención no podía ser punitiva ni moralizante. Tenía que ser comprensiva, pedagógica y aliada de las familias, no enemiga de ellas. Como señala Albornoz (2009), la integración entre escuela y comunidad es condición indispensable para que cualquier proceso educativo transformador tenga raíces sólidas y resultados duraderos (p. 47).

El nudo crítico que el diagnóstico identificó fue, en definitiva, una desconexión cultural con el valor del bienestar físico como parte de la dignidad personal. Los niños no tenían incorporado el cuidado del propio cuerpo como un derecho ni como una fuente de bienestar, sino, en el mejor de los casos, como una obligación externa. Ese era el punto de partida desde el cual había que trabajar: no corregir, sino sembrar.

Fundamentación teórica y crítica

El fundamento teórico de esta investigación se basa en una redefinición de lo que se entiende por salud en el ámbito educativo. La salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social y no sólo la ausencia de enfermedad o de malestar (OMS, 2020). Esa definición amplia es la que orienta esta propuesta: la salud no es un problema de ciencias naturales para tratar una vez por año, sino que es una dimensión transversal de la vida humana que la escuela debe tener la obligación de incluirla en sus prácticas cotidianas.

Desde la teoría pedagógica, este trabajo se apoya en la visión de Paulo Freire sobre la educación como practica de la libertad. Si entendemos que educar es un acto político que apunta a la emancipación del sujeto, entonces enseñar a un niño a cuidar su cuerpo no es un gesto menor: es un acto de soberanía. El cuerpo, como lo entiende Martínez (2023), es el primer territorio que habitamos y desde el cual nos relacionamos con el mundo; descuidarlo equivale a comenzar desde una posición de desventaja en todas las dimensiones de la vida (p. 89). Incorporar la higiene como practica pedagógica es, en ese sentido, devolver al estudiante la posesión de su propio terreno.

La Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas aporta otro Angulo valioso. El dialogo genuino entre la escuela y el hogar, cuando se construye sobre el respeto mutuo y el reconocimiento de las condiciones de cada familia, genera consensos que ningún manual ni circular fría puede producir. Esta investigación entendió que la participación de los representantes no podía imponerse ni exigirse, sino construirse desde la escucha y la corresponsabilidad. Morales y Pérez (2022) subrayan que las estrategias de salud escolar que involucran activamente a las familias producen cambios conductuales mucho más duraderos que aquellas que se limitan al espacio del aula (p. 134).

Para el sistema critico, también hay que considerar las limitaciones del sistema educativo en sí. La escuela está demasiado enfocada en los resultados académicos que puede cuantificar y no ofrece suficiente soporte humano tras Bambalinas para hacer que esos resultados sean posibles. No debería pedirse a los niños que piensen, creen o colaboren mientras sus cuerpos están ocupados con el malestar físico o con la humillación reservada que les hace sentir que son ignorados en la compañía de los demás. El rendimiento académico de los alumnos está significativamente correlacionado con su bienestar psicosocial, y las comunidades que integran programas de salud integral en su gestión pedagógica evidencian mejoras sostenidas en los indicadores de aprendizaje (p. 61), es lo que manifiesta Acosta (2023). La salud no es, desde esta óptica, un tema paralelo al currículo: es su condición de posibilidad.

En cuanto a legislación, la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) y la Ley Orgánica de Educación (2009) contemplan que la educación es para la formación completa del ser humano y para el goce de los derechos humanos. La LOPNA para la Protección del Nino y Nna (LOPNNA, 1999) fortalece esta perspectiva, estableciendo el acceso a la salud como un derecho integral de la niñez. Esta investigación se inserta en ese marco normativo no como un formalismo, sino como una convicción: ofrecer a los

estudiantes condiciones para el bienestar físico, es deber de la escuela, del Estado y de la familia en acompañamiento.

Por último, Psicología del Desarrollo proporciona una comprensión de que los hábitos se establecen en niñez a través de la repetición, el reforzamiento positivo y la validación social. Un ambiente escolar que celebra el aseo que pone en relieve la limpieza como un valor compartido y que asocia el cuidado personal con el orgullo de formar parte de una comunidad está plantando semillas que tienen grandes chances de regarse en el tiempo. El niño para de crecer que el mismo cuida de él, es el más grande paso hacia una vida saludable.

Propuesta transformadora: la salud como practica pedagógica cotidiana

La propuesta que aquí se presenta, denominada La Salud como Referente Pedagógico, se diseñó como un sistema de intervenciones articuladas que actuaran en tres niveles simultáneos: el espacio físico de la escuela, el aula como comunidad de aprendizaje y el hogar como aliado indispensable. La lógica subyacente fue que el cambio de hábitos no se produce por mandato sino por inmersión: cuando el entorno completo manda el mismo mensaje, el mensaje cala.

El primer nivel de transformación fue el espacio físico. Partiendo de la premisa de que un ambiente limpio educa por sí solo, se implementaron acciones colectivas de limpieza y embellecimiento de los espacios escolares, involucrando a los propios estudiantes como protagonistas. Se crearon comités de salud estudiantiles, donde los niños asumieron de manera rotativa la responsabilidad de supervisar la limpieza de su entorno inmediato. Esta estrategia, inspirada en el aprendizaje cooperativo y en el sentido de pertenencia institucional, transformó la relación de los estudiantes con su escuela: ya no era un espacio ajeno, sino uno propio que merecía cuidado. Ruiz y González (2024) documentan que las experiencias de participación activa en el mantenimiento del entorno escolar fortalecen significativamente la identidad colectiva y el compromiso con las normas comunitarias en estudiantes de educación básica (p. 78).

El segundo nivel fue la integración de los representantes. El Plan de Acción incluyó asambleas y sesiones educativas diseñadas no para juzgar ni señalar, sino para acompañar. Los encuentros con padres y madres combinaron información teórica sobre la importancia de la higiene para la prevención de enfermedades --con énfasis en patologías frecuentes en la comunidad como pediculosis, sarna y caries dental-- con demostraciones prácticas de productos de aseo y de técnicas de lavado de manos, baño y cuidado del cabello. Se distribuyeron kits básicos de higiene para aliviar parcialmente la barrera económica. Estudiantes de Enfermería de instituciones locales participaron como facilitadores en estas jornadas, lo que le dio al proceso una dimensión de articulación comunitaria que la propuesta buscaba desde el principio.

El tercer elemento del Plan fue la participación en la Brigada Mi Conuco Carlos Lanz, espacio donde se trabajó la higiene en la manipulación de alimentos, conectando el cuidado del cuerpo con la soberanía alimentaria y el respeto por la naturaleza. Esta participación enriqueció la propuesta al anclarla en una visión más amplia del bienestar, coherente con los valores de la educación popular venezolana.

Dentro del aula, la transformación se construyó con paciencia y afecto. Se eliminaron las "revisiones" de higiene, que producían vergüenza y resistencia, y se introdujeron momentos de reconocimiento: espacios breves al inicio o al cierre de la jornada donde hablar del baño diario, del cepillado de dientes o del lavado de manos era una conversación normal, incluso divertida. Con el tiempo, los propios niños comenzaron a recordarse entre sí esas rutinas, convirtiendo el cuidado personal en un gesto de solidaridad horizontal. Zambrano (2022) señala que cuando los hábitos de salud se instalan en el aula mediante estrategias lúdicas y afectivas, los estudiantes los incorporan con mayor naturalidad y los transfieren con más facilidad al entorno familiar (p. 115).

Reflexión pedagógica sobre el proceso

La primera lección que este proceso me deja como educadora es la del poder de la coherencia entre el discurso y la práctica. No es posible hablar de dignidad en el aula si el espacio donde los niños estudian no refleja ese valor. No es posible pedir a los estudiantes que se cuiden si los adultos que los rodean no modelan ese cuidado en sus propias conductas. La propuesta funciona, en buena medida, porque los docentes nos convertimos en los primeros agentes del cambio: llegamos a la escuela con uniformes limpios, con el espacio del aula ordenado, con el lenguaje del cuerpo que decía lo mismo que nuestras palabras.

La segunda lección es la del tiempo. Los hábitos no cambian en una semana ni en un mes. Lo que sí puede cambiar rápidamente es la percepción: cuando los niños empezaron a notar que llegar a clase limpios y ordenados les traía más reconocimiento, más inclusión en los juegos y una sensación de mayor comodidad consigo mismos, el cambio conductual se aceleró. Acosta (2023) lo explica desde la neurociencia del aprendizaje: el refuerzo positivo inmediato es mucho más eficaz que la sanción diferida para instalar conductas deseables en la infancia (p. 73). Eso fue exactamente lo que observamos.

La tercera lección, quizá la más importante, es la del papel de la familia. El primer impulso de cualquier educador cuando detecta problemas de higiene en sus alumnos suele ser la frustración hacia los padres. Pero ese impulso, comprensible, no ayuda. Lo que ayuda es entender que las familias de Caripito, como las de muchas comunidades venezolanas en condiciones similares, no han fallado a sus hijos por falta de amor, sino que están atrapadas en dinámicas de supervivencia que dejan poco espacio para la reflexión sobre los hábitos cotidianos. Cuando la escuela les tendió la mano sin juzgarlos, la respuesta fue, en la mayoría de los casos, de gratitud y compromiso genuino. Morales y Pérez (2022) confirman que el enfoque de corresponsabilidad -que entiende a la escuela y a la familia como aliadas y no

como adversarias- produce una participación mucho más sostenida en los programas de salud escolar (p. 141).

Los resultados específicos del proceso confirman la relevancia del enfoque. Fue posible observar una mejora significativa en la imagen en la vida cotidiana de los alumnos, una disminución notoria en los casos de pediculosis reportados por los docentes, una reducción en los brotes de exclusión entre pares relacionadas con la higiene, y un incremento en la concurrencia y participación activa en aula. Pero más allá de los índices y cifras es difícil de medir, pero no hay forma de dejar de ver, el cambio del clima del aula: un lugar donde los niños están más cómodos, más seguros y más capaces de aprender.

Conclusiones

El conocimiento consignado en esta investigación da cuenta de que poner la salud como punto de referencia para la pedagogía no es un disvalor pedagógico, sino que implica un cambio radical en la forma de considerar la escuela y su función en la existencia del niño. Los logros con éxito no solo son estadísticos ni superficiales. Son la conclusión de un proceso que ha cambiado las perspectivas, relaciones y prácticas de toda en la comunidad educativa.

Entre los aportes concretos del Plan de Acción, se destacan: la integración y colaboración activa de padres y representantes en la promoción de hábitos de higiene, algo que al inicio del proceso no estaba garantizado; el cumplimiento mayoritario por parte de los estudiantes de las normas de higiene personal, con un impacto visible en su presentación diaria y en su bienestar emocional; la consolidación de un colectivo escolar que asumió la responsabilidad colectiva de mantener espacios limpios y agradables; y el posicionamiento de la educación para la salud como una dimensión insoslayable de la formación integral, no como accesorio sino como columna vertebral.

Las recomendaciones que emergen de este proceso son igualmente concretas. Es necesario dar continuidad a las estrategias implementadas, porque los hábitos requieren tiempo y consistencia para consolidarse. Se debe sostener la capacitación a las familias, adaptando los formatos a sus disponibilidades y a sus necesidades reales. Y resulta urgente que las instituciones educativas integren la salud como eje transversal del currículo con el mismo peso que tienen la lectura o la matemática, reconociendo que ninguna competencia académica puede desarrollarse plenamente si el niño no cuenta con el soporte de bienestar físico y psicosocial que la hace posible.

Esta investigación deja una convicción que no es nueva, pero sí renovada: la escuela venezolana tiene el poder de sanar el tejido social si se atreve a intervenir en las realidades más íntimas de la familia con respeto, con pedagogía y con afecto. Esa intervención no sustituye a la familia ni la juzga: la acompaña. Y en ese acompañamiento, en esa alianza que se construye sin imponer y sin abandonar, es donde la educación cumple su promesa más profunda.

Referencias

- Acosta, T. (2023). Bienestar psicosocial y rendimiento académico en la educación primaria venezolana. *Revista de Pedagogía*, 44(116), 55-78.
- Albornoz, M. (2009). *La gestión pedagógica del docente en la integración de la escuela y la comunidad*. Caracas: Editorial Panao.
- Balestrini, M. (2009). *Como se elabora el proyecto de investigación*. Caracas: Consultores Asociados.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). *Gaceta Oficial* No. 36.860. Caracas.
- Ley Orgánica de Educación. (2009). *Gaceta Oficial* No. 5.929 Extraordinario del 15 de agosto de 2009. Caracas.
- Ley Orgánica para la Protección del Niño, Niña y del Adolescente (LOPNNA). (1999). *Gaceta Oficial* No. 5.391. Caracas.
- Martínez, C. (2023). El cuerpo como territorio pedagógico: reflexiones desde la educación integral. *Educere*, 27(86), 82-98.
- Morales, R. y Pérez, L. (2022). Corresponsabilidad familia-escuela en programas de salud escolar: evidencias desde Venezuela. *Investigación y Postgrado*, 37(2), 125-148.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2020). Constitución de la Organización Mundial de la Salud. Ginebra: OMS.
<https://www.who.int/es/about/governance/constitution>
- Ruiz, M. y González, A. (2024). Participación estudiantil y sentido de pertenencia institucional en escuelas primarias venezolanas. *Revista Venezolana de Educación*, 8(1), 65-84.
- Zambrano, F. (2022). Estrategias lúdicas y afectivas para el desarrollo de hábitos de salud en educación básica. *Cuadernos de Educación*, 20(40), 108-122.

Síntesis curricular

Bélgica Yanesa Centeno Meneses. Licenciada en educación primaria, Misión Sucre (2012). Magíster en educación primaria (en proceso de titulación), UNEM Samuel Robinson. Docente de aula en la Escuela Manuelita Sáenz, Caripito (desde 2018-2019).

Agradecimientos

A mi tutora, Ms. Thais Acosta, por su dedicación, paciencia y valiosa orientación pedagógica a lo largo de este proceso. A la UNEM Samuel Robinson por la oportunidad de crecer como educadora y como investigadora. A los docentes que acompañaron este trayecto con generosidad y rigor. Y, sobre todo, a los niños y las familias de la U.E. Manuelita Sáenz, que confiaron en esta propuesta y la hicieron posible con su entrega.

Universidad Politécnica Territorial del Norte de Monagas “Ludovico Silva”

Revista Multidisciplinaria Saber Universitario

Nº 15, enero-junio 2026

Venezuela

Disponible en <http://www.saber755.webnode.com.ve>

Directrices del docente situado académico-administrativo del magisterio venezolano

Berling Johana Lozada

Universidad Nacional Experimental del Magisterio “Samuel Robinson”

Maturín, Monagas

berligpro@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0004-3640-8734>

Resumen

El magisterio venezolano, en su modalidad académico-administrativa, para con el docente situado se vislumbraba como una figura estratégica que, más allá de su rol de docente en el salón de clases, debía cumplir también con la gestión y coordinación de la institución no sin estar en medio de una crisis estructural del sistema educativo. El siguiente artículo, resultado de la revisión bibliográfica sistemática, tiene como fin ofrecer lineamientos teórico-prácticos que orienten la actuación de este: anclado en el territorio, escuela y sus dinámicas sociocomunitarias, y académico-administrativo: con responsabilidades curriculares, evaluativas y de gestión institucional). La estrategia metodológica se basó en un análisis crítico de documentos indexados y repositorios universitarios venezolanos con la utilización de categorías emergentes tales como autonomía, carga laboral, formación permanente y participación comunitaria. A modo de resultados, se derivaron tres tensiones constantes: la dualidad de roles, pautas poco claras e insuficiente formación específica para la gestión administrativa. Se concluye que para ello es necesario el desarrollo de políticas educativas descentralizadas y participativas, así como el reconocimiento explícito de su rol híbrido, polo sine qua non para la sustentabilidad del magisterio venezolano en el presente contexto y para el docente situado académico-administrativo.

Palabras clave: docente situado; gestión educativa; magisterio venezolano; roles académico-administrativos; directrices pedagógicas.

Abstract

The Venezuelan teaching profession, in its academic-administrative modality, viewed the situated teacher as a strategic figure who, beyond their role as a classroom teacher, was also expected to manage and coordinate the institution, amidst a structural crisis in the education system. This article, the result of a systematic literature review, aims to offer theoretical and practical guidelines to orient the actions of this teacher: rooted in the territory, the school, and its socio-community dynamics, and in an academic-administrative capacity (with curricular, evaluative, and institutional management responsibilities). The methodological

strategy was based on a critical analysis of indexed documents and Venezuelan university repositories using emerging categories such as autonomy, workload, continuing professional development, and community participation. The results revealed three constant tensions: the duality of roles, unclear guidelines, and insufficient specific training for administrative management. It is concluded that this requires the development of decentralized and participatory educational policies, as well as the explicit recognition of the hybrid role of teachers, a sine qua non for the sustainability of the Venezuelan teaching profession in the current context and for the teacher in an academic-administrative role.

Keywords: teacher in an academic-administrative role; educational management; Venezuelan teachers; academic-administrative roles; pedagogical guidelines.

Introducción

Este artículo nace de una preocupación concreta: la deserción universitaria. No como dato estadístico abstracto, sino como realidad vivida que interpela a quienes estamos dentro de las instituciones educativas, tanto desde la docencia como desde la gestión administrativa. La propuesta que aquí se desarrolla parte de la experiencia situada de un educador que observa, desde adentro, los quiebres del sistema y se pregunta qué se puede hacer de manera distinta.

La idea central es promover una praxis educativa renovada, anclada en el territorio y orientada a acompañar al estudiante desde el momento en que ingresa hasta que concluye su formación. No basta con recibirlo al inicio del trayecto: hace falta sostenerlo, entenderlo y ofrecerle condiciones reales para que permanezca y crezca. Esto implica revisar profundamente cómo funcionan las instituciones, qué valores las guían y qué tipo de vínculo construyen con las comunidades a las que pertenecen.

El sentido de pertenencia, la innovación organizacional y la mirada crítica sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje son pilares de este enfoque. Una universidad que quiere ser confiable y sostenible no puede ignorar los factores que llevan a sus estudiantes a abandonar. Necesita herramientas, diagnóstico, voluntad política y, sobre todo, docentes comprometidos con algo más que transmitir contenidos.

La deserción es un fenómeno multifactorial. Tinto (1982) consideraba desertor a quien no registraba actividad académica durante tres meses consecutivos. Castaño y colaboradores (2006) amplían esa mirada e incluyen variables como la conflictividad social, la desigualdad económica, la pobreza y la tolerancia a la violencia. Estas categorías no son ajenas al aula: se manifiestan en el rendimiento, en la motivación, en la capacidad de permanecer. El diagnóstico temprano, las alertas oportunas y la intervención estratégica son, en ese sentido, herramientas tan pedagógicas como didácticas.

La multimodalidad educativa, la formación docente territorializada y la evaluación continua configuran el escenario desde el cual se construye esta propuesta. No se trata de un modelo cerrado, sino de un camino que invita al debate colectivo y a la acción transformadora.

Problemática y contexto

La deserción universitaria no ocurre de golpe. Es un proceso que se va gestando en silencio, alimentado por tensiones que pocas veces se nombran a tiempo. Detrás de cada estudiante que abandona hay una historia particular, pero también hay patrones que se repiten: dificultades económicas, conflictos familiares, sensación de no encajar, ausencia de orientación oportuna. Cuando la institución no cuenta con mecanismos para detectar estas señales a tiempo, el problema se vuelve irreversible.

Las universidades se enfrentan hoy a desafíos que son, al mismo tiempo, educativos, políticos y pedagógicos. No se puede hablar de calidad educativa sin hablar de retención estudiantil. No se puede hablar de inclusión sin preguntarse por qué tantos jóvenes que ingresan no logran terminar. Y no se puede hablar de transformación sin revisar las estructuras que reproducen la exclusión desde adentro.

La deserción se hace visible en los números: comparando la matrícula de ingreso con la de cierre de trimestre, semestre o trayecto en los PNF y PNFA. Pero los números solos no explican nada. Es necesario ir más allá del dato y preguntarse, con honestidad colectiva, qué está fallando y qué se puede mejorar. Esa interrogante, planteada al conjunto de la comunidad universitaria, es el punto de partida de cualquier estrategia seria de retención.

Desde la Secretaría General y el Ministerio del Poder Popular para la Educación se ha instaurado un plan estratégico para el fortalecimiento de la calidad educativa (2024). Para UNESCO, la educación es un derecho humano y un bien público mundial y se esfuerza por hacer que este derecho sea equitativo, inclusivo y transformador. La vinculación de Venezuela con la UNESCO en esa materia fue muy importante, sobre todo en el ámbito del desarrollo educativo y los esenciales valores.

El docente que no hace un diagnóstico inicial de sus estudiantes pierde la oportunidad de comprender sus condiciones reales. Sin esa información, las estrategias de enseñanza quedan desconectadas de la vida concreta de quienes aprenden. La evaluación diagnóstica no es un trámite burocrático: es el primer gesto de reconocimiento hacia el otro.

Fundamentación teórica

La docencia situada no es solo un concepto pedagógico: es una postura ética y política. Parte de reconocer que enseñar siempre ocurre en un lugar, en un tiempo, con personas concretas que traen historias, contradicciones y potencialidades. Ignorar ese contexto equivale a vaciar la educación de sentido.

Luis Bigott (2022) lo dice con claridad en la revista Tricolor: Enseñanza Viva: no bastan los métodos; hace falta una mente abierta y sensible al mundo que nos rodea. El maestro que solo trabaja para dar respuestas se queda corto. Lo que se necesita es un educador con un profundo sentimiento nacional y un genuino impulso de transformación. Esta mirada, que hunde sus raíces en la tradición pedagógica venezolana, es la que orienta la propuesta que aquí se desarrolla.

Luis Beltrán Prieto Figueroa, fundador de la Federación Venezolana de Maestros, entendía al docente como agente de cambio y forjador de futuro. Según su visión, el profesor no solo transmite conocimientos: forma conciencia crítica y cultiva valores como la justicia, la igualdad y la solidaridad. Esa tradición sigue vigente y sigue siendo necesaria.

Aristóbulo Istúriz, en el Documento Rector de la UNEM (2019), afirma que toda filosofía política lleva implícita una filosofía de la educación. El docente, desde esta perspectiva, es un actor político y social clave en la formación de ciudadanos conscientes. Siguiendo a Simón Rodríguez, la enseñanza debe apuntar a la formación de personas críticas, comprometidas con su entorno, capaces de construir una sociedad libre. La concepción robinsoniana no es solo un referente histórico: es un horizonte pedagógico que sigue orientando la práctica.

Nelson Herrera (2022) plantea la necesidad de reconducir los paradigmas formativos, rompiendo con los modelos neocolonizadores que aún persisten en la educación docente. Comprometido con la comunalización de la educación, se plantea el fortalecer la formación profesional de las y los educadores de todos los niveles del subsistema de educación básica, promoviendo la participación activa del docente en su ámbito territorial, en contacto directo con las manifestaciones culturales y los recursos del medio (Documento Rector UNEM, 2019).

UNESCO (2016) destaca que para poner en práctica buenas experiencias es importante pensar en la dimensión de las mejoras implementadas, dentro del aula y en la gestión escolar. Esa reflexión no puede ser individual: necesita espacios colectivos, diálogos transdisciplinarios, compromisos comunes. La innovación pedagógica surge justamente en esos encuentros, cuando los sujetos que intervienen comienzan a jugar a reorientar la relación entre el problema y la solución.

El plan de formación docente (Bigott, 2019) y los lineamientos para la labor docente y política de desarrollo curricular (Romera, 2019) sientan el marco institucional a partir del cual se articulan los objetivos de la universidad con las necesidades reales del trabajador en educación. Esa confluencia es elemental para que la formación no quede escribiéndola.

Concebida desde esta perspectiva, la evaluación docente no es un instrumento de fiscalización sino de mejora continua. Identifica fortalezas y oportunidades de mejora, hace seguimiento al progreso en unidades curriculares, y permitirá anticiparse a problemas que podrían convertirse en obstáculos muy difíciles de sortear y abordarlos a tiempo. El

portafolio docente, la autoevaluación, la evaluación entre pares y la observación en clase son herramientas que, bien empleadas, enriquecen la labor profesional y fomentan su desarrollo.

Metodología

La investigación que sustenta con el enfoque cualitativo, con un paradigma sociocrítico, y metodología de IAPT, Se opta por una “aproximación” porque, desde la visión descolonial e IAPT, el conocimiento nunca está cerrado ni empaquetado como un “modelo” rígido. Es un corpus vivo que emerge de la práctica local y sirve de guía orientadora para la emancipación administrativa en los territorios. Enfoque cuya raíz está en la antropología y sociología de principios del siglo XX que busca comprender los significados y experiencias de los actores sociales involucrados y no limitada a los números. La base epistemológica tiene su fundamento en la hermenéutica y en la fenomenología: se trata de interpretar lo que sucede, entender las situaciones concretas, oír las voces de aquellos que son parte del proceso desde su interior. Las historias de vida, las entrevistas en profundidad, los registros de observación y los textos producidos por docentes y estudiantes son las fuentes principales.

El levantamiento de información se realiza desde la Vocería Situada, estableciendo acuerdos y normas de interacción en contextos comunitarios, circuitales, parroquiales y municipales. La observación sistemática en el aula taller, combinada con la revisión de datos de rendimiento académico, asistencia y comportamiento, permite construir una imagen más completa de la situación de cada estudiante.

La planificación cuidadosa del proceso evaluativo es fundamental. Seleccionar los instrumentos adecuados, definir criterios claros y garantizar que la información recopilada beneficie tanto al docente como al estudiante son condiciones básicas para que el sistema funcione. La evaluación no puede ser un acto unilateral: necesita ser participativa, transparente y orientada hacia la mejora.

El análisis de los datos de matrícula, comparando ingresos y cierres de trimestres, semestres y trayectos, proporciona indicadores cuantitativos sobre la deserción. Pero esos datos cobran sentido cuando se cruzan con la información cualitativa obtenida a través de entrevistas, grupos de discusión y registros de seguimiento. Es en esa intersección donde emerge la comprensión real del fenómeno.

Resultados

El estudio de los datos recabados posibilita reconocer algunos factores que afectan constantemente en el abandono universitario: las dificultades económicas, los conflictos familiares, las barreras para el acercamiento a la modalidad multimodal y la ausencia de acompañamiento oportuno institucional. Pero ningún factor de los mencionados opera de

manera aislada: se mezclan, se potencian, y dan lugar a situaciones que, si no se interviene en forma temprana, concluyen con deserción.

La ausencia de un diagnóstico inicial sistemático es una de las principales debilidades detectadas. Cuando el docente no conoce las condiciones de vida de sus estudiantes, no puede ajustar sus estrategias ni ofrecer el apoyo que cada situación requiere. La información existe, pero no siempre se recoge ni se utiliza de manera organizada.

Los datos también muestran que los estudiantes que cuentan con docentes comprometidos con su seguimiento presentan mejores índices de permanencia. El vínculo entre el educador y el educando no es un elemento secundario: es uno de los factores protectores más importantes frente a la deserción. Un docente que conoce a sus estudiantes, que se interesa por sus trayectorias y que actúa ante las señales de alerta tiene un impacto real en la retención.

La implementación de herramientas de alerta temprana, que permitan monitorear de manera continua el rendimiento académico, el estado socioemocional y la asistencia, aparece como una necesidad urgente. Estas herramientas no reemplazan al docente: lo potencian. Le dan información oportuna para actuar antes de que el problema se vuelva irreversible.

La multimodalidad educativa, cuando está bien implementada, funciona como un factor de inclusión. Equilibrar la enseñanza cara a cara y la enseñanza en línea va a ofrecer mayores oportunidades para que los estudiantes accedan y permanezcan en sus estudios, particularmente para aquellos que tienen limitaciones de tiempo, distancia o recursos, sin embargo, exige una preparación técnica y docente que no siempre se da.

Reflexión pedagógica

Pensar la evaluación docente desde una perspectiva realmente transformadora supone abandonar la lógica del control y adentrarse en la lógica del cuidado. Un sistema que evalúa para castigar produce defensas y resistencias. Un sistema que evalúa para acompañar genera confianza y compromiso. La diferencia no sólo es formal: es sustancial.

Los 3R que postula la pedagogía actual, repensar, recrear y reaprender, son más que un slogan. Son un llamado a revisar qué hacemos, a desear hacer las cosas de otro modo y a animarnos a cambiar. Eso es válido para los docentes, pero también para las instituciones. Transformadoras son esas universidades que se proponen serlo, que necesitan estructuras que les permitan más que inhibirles, expandirse de vida y de acción.

La elaboración de indicadores de evaluación debe realizarse de forma participativa, con la implicación de todos los miembros de la comunidad universitaria –profesorado, estudiantado, familias, comunidades. Los indicadores que se construyen desde arriba y se

imponen desde afuera rara vez funcionan. Los que emergen del debate colectivo tienen más legitimidad y, por eso mismo, más posibilidades de generar cambio real.

El docente situado necesita tiempo y espacio para reflexionar sobre su práctica. La evaluación no puede ser solo un momento puntual, un formulario que se llena al final del período. Necesita ser un proceso continuo, integrado en el trabajo cotidiano, que invite a la pregunta constante: ¿estoy llegando a mis estudiantes?, ¿qué podría hacer mejor?, ¿qué necesita este grupo específico que yo aún no he podido ofrecerle?

La calidad educativa universitaria no es un destino al que se llega de una vez y para siempre: es un proceso permanente de mejora, ajuste y aprendizaje. Las instituciones que lo entienden así construyen culturas organizacionales más sólidas, más resilientes y más capaces de sostener a sus estudiantes en los momentos difíciles.

Conclusiones

La deserción universitaria es un problema real, complejo y urgente. No tiene una causa única ni una solución simple. Pero sí tiene respuestas posibles, siempre que exista voluntad política, capacidad institucional y docentes dispuestos a asumir su rol de manera plena.

Este artículo propone avanzar en tres direcciones simultáneas. Primero, fortalecer la formación docente desde una perspectiva situada, territorializada y crítica, que ponga al educador en condiciones de conocer y acompañar a sus estudiantes de manera real. Segundo, implementar sistemas de alerta temprana que permitan detectar a tiempo los factores de riesgo y actuar antes de que el abandono se concrete. Tercero, construir una cultura institucional de evaluación continua, participativa y orientada a la mejora, que comprometa a todos los actores de la comunidad universitaria.

La educación lugarizada, la concepción robinsoniana, la mirada decolonial y el enfoque geohistórico no son adornos teóricos: son herramientas para pensar y transformar la práctica. Una universidad que abraza estos principios tiene más posibilidades de ser, genuinamente, un espacio de formación, de encuentro y de construcción de futuro.

El camino no es corto ni fácil. Pero el punto de partida es claro: conocer al estudiante, acompañarlo, ofrecerle condiciones reales para que permanezca y confiar en que la educación, cuando se practica con verdadero compromiso, tiene el poder de transformar vidas.

Referencias

- Bigott, L. (2019). *Plan de formación docente*. Ministerio del Poder Popular para la Educación, Venezuela.
- Bigott, L. (2022). La esperanza yace en el corazón puro. *Revista Tricolor: Enseñanza Viva*.

- Castaño, E., et al. (2006). Categorías de análisis para la deserción estudiantil universitaria. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*.
- Documento Rector UNEM. (2019). Universidad Nacional Experimental del Magisterio Samuel Robinson, Venezuela.
- Herrera, N. (2022). *Comunalización de la educación y desarrollo profesional docente*. Venezuela.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación y Secretaría General. (2024). *Plan estratégico para la calidad educativa*. Venezuela.
- Romero, V. (2019). *Líneas generales de la función docente y políticas de desarrollo curricular*. Venezuela.
- Tinto, V. (1982). Limits of theory and practice in student attrition. *Journal of Higher Education*, 53(6), 687–700.
- UNESCO. (2016). *Educación 2030: Marco de Acción hacia una educación de calidad inclusiva y equitativa*. París: UNESCO.
- UNESCO. (s.f.). *Educación como derecho humano y bien público global*. Recuperado de <https://www.unesco.org/e>

Síntesis curricular

Berling Johana Lozada. Responsable de Secretaría Situada en Monagas, con responsabilidad docente en la U.E. Creación el Tejero. Profesora en educación integral. Estudios de Post-Grado en la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Especialista en educación primaria, 2018. Maestría, en el C.I.P.P.S.V: magister en ciencias. (mención: planificación y evaluación de la educación), 2018. UNEM “Samuel Robinson”, magister en educación primaria, 2022. Cursando estudios de doctorado de educación, UNEM “Samuel Robinson”.

Universidad Politécnica Territorial del Norte de Monagas “Ludovico Silva”

Revista Multidisciplinaria Saber Universitario

Nº 15, enero-junio 2026

Venezuela

Disponible en <http://www.saber755.webnode.com.ve>

La normalización como pilar del control interno: propuesta de un manual de organización y funciones para la unidad de auditoría interna municipal. Caso alcaldía de El Callao, estado Bolívar, Venezuela.

Carmen Aurora Draegert Capriata

El Callao, Venezuela

Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez

draegertcca1968@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-6940-618X>

Resumen

Queremos en ese sentido, como objetivo principal, plantear a modo de propuesta el Manual de Organización y Funciones (MOF) de la Unidad de Auditoría Interna (UAI) de la Alcaldía el Callao, estado Bolívar, Venezuela. Partiendo del diagnóstico de debilidades de tipo estructural y de control interno registradas por la Contraloría General de la República en instituciones públicas venezolanas, el trabajo determina la ausencia de formalización organizacional como un condicionante que atrofia la eficacia de la auditoría pública municipal. La investigación, descriptiva – propositiva con enfoque cualitativo, articula un marco teórico que combina principios clásicos de administración (Fayol, Weber) y modelos actuales de control interno (INTOSAI, COSO) con un análisis del marco legal venezolano. Como logro fundamental, se presenta el diseño metodológico de un manual que establece la estructura organizacional, perfiles de cargo, funciones claves, y los mecanismos de articulación de la UAI. El artículo concluye que la aplicación del presente manual no sólo corrige una reprochable deficiencia de gestión, sino que sienta las bases de una administración comunal transparente, eficaz y orientada a resultados, haciéndolo susceptible de ser replicada a municipios con características análogas.

Palabras clave: control interno, auditoría interna, administración pública municipal, manual de organización, estructura organizacional, gobierno municipal.

Abstract

Our main objective is to propose an Organizational and Functional Manual (MOF) for the Internal Audit Unit (UAI) of the El Callao Municipality, Bolívar State, Venezuela. Based on a diagnosis of structural and internal control weaknesses identified by the Comptroller General of the Republic in Venezuelan public institutions, this work determines that the lack of organizational formalization is a factor hindering the effectiveness of municipal public auditing. This descriptive-propositive research, with a qualitative approach, articulates a theoretical framework that combines classical management principles (Fayol, Weber) and

current internal control models (INTOSAI, COSO) with an analysis of the Venezuelan legal framework. The fundamental achievement is the methodological design of a manual that establishes the organizational structure, job profiles, key functions, and the mechanisms for coordinating the UAI. The article concludes that the application of this manual not only corrects a reprehensible management deficiency, but also lays the foundation for a transparent, efficient, and results-oriented municipal administration, making it replicable in municipalities with similar characteristics.

Keywords: internal control, internal audit, municipal public administration, organizational manual, organizational structure, municipal government.

Introducción

El afianzamiento del control interno en las entidades de la administración pública local es una premisa indispensable para la gestión eficiente, la transparencia, la rendición de cuentas y la prevención de la corrupción urbana. En Venezuela, aunque existe un marco legal bastante robusto como es la Ley Orgánica de la Contraloría General de la República y del Sistema Nacional de Control Fiscal (LOCGRSNCF), son muchos los entes públicos que les falta por implementar sistemas de control para poder funcionar en óptimas condiciones, cómo al nivel municipal. En sus auditorías operativas, ha constatado también la reiteración de un conjunto de deficiencias como falta de estructura organizativa adecuada, falta de manuales de organización y funciones, de normas y procedimientos, e incluso, en las Unidades de Auditoría Interna, ausencia de manuales descriptivos de cargos.

Estas deficiencias, lejos de ser meramente formales, tienen un impacto directo en la efectividad del gasto público y en la confianza ciudadana. Casos como las observaciones a la Corporación Venezolana de Alimentos y a la Alcaldía del municipio Heres (hoy municipio Angostura del Orinoco) ambos en 2015 son emblemáticos: la falta de un órgano de control interno formalizado derivó en debilidades operativas, planificación deficiente y, en última instancia, en un mayor riesgo de malversación e ineficiencia.

La Alcaldía del municipio El Callao, ubicada en una región con una significativa actividad económica minera, no es ajena a este riesgo. La potencial magnitud de los recursos manejados y la complejidad de los flujos financieros exigen un sistema de control interno sólido y profesionalizado. Sin embargo, al igual que en los casos citados, la UAI de esta alcaldía carece de los instrumentos básicos de formalización organizacional.

Ante esta problemática, el presente artículo se propone un doble objetivo: (1) fundamentar, desde la teoría organizacional y el derecho administrativo, la imperiosa necesidad de formalizar la estructura y funciones de las UAI municipales; y (2) presentar el diseño concreto de un manual de organización y funciones para la UAI de la Alcaldía de El Callao, como herramienta práctica para operativizar el mandato legal y fortalecer el control interno. La relevancia de este trabajo radica en su aporte aplicado, ofreciendo un modelo replicable

que trasciende el cumplimiento normativo para convertirse en un motor de eficacia y transparencia en la gestión pública local.

Marco teórico y legal

Fundamentos teóricos de la organización formal: de Fayol y Weber al sector público

La teoría clásica de administración proporciona el fundamento para explicar el papel que la estructura juega en una organización. La división del trabajo, la unidad de mando, y la escalar unidad de mando fueron enfatizados en los catorce principios de Henri Fayol (1916) para alcanzar la eficiencia. En el entorno de una UAI, estas normas se traducirán en una separación clara de responsabilidades entre auditores, la especificación de una única línea de reporte para evitar ambigüedades en la autoridad, y la creación de una cadena de mando que permita una rápida toma de decisiones y comunicación.

Max Weber (1922), por su parte, complementa este enfoque con su teoría de la burocracia racional-legal. Weber postuló que la forma más eficiente de organización es aquella donde la autoridad emana de normas impersonales y escritas, los cargos están organizados jerárquicamente y el personal es seleccionado por mérito. Para una UAI, esto implica que su funcionamiento debe regirse por manuales y reglamentos (no por arbitrio personal), su estructura debe estar formalizada en un organigrama, y sus integrantes deben contar con el perfil técnico idóneo. La propuesta de manual que aquí se desarrolla es, en esencia, la materialización de una burocracia weberiana ideal aplicada al control interno municipal: un sistema predecible, profesional y basado en reglas.

Diseño organizacional para la efectividad y la cultura ética

El diseño organizacional determina cómo se dividen, agrupan y coordinan las tareas. Para una UAI, una estructura funcional y clara es vital. Conceptos como la autoridad de línea (que tiene el poder de decidir y dar órdenes) versus la de staff (que asesora y recomienda) son cruciales para posicionar correctamente la unidad. Idealmente, la UAI debe ejercer una función de staff especializado con independencia técnica, asesorando a la máxima autoridad (Alcaldía/Concejo Municipal) para la toma de decisiones de control, sin que ello la subordine operativamente a las áreas que fiscaliza.

La cultura organizacional, definida como el conjunto de valores, creencias y supuestos compartidos que guían el comportamiento, es el complemento intangible de la estructura formal. Un manual bien diseñado no solo establece qué hacer, sino que, al promover la estandarización, la profesionalización y la ética, sienta las bases para una cultura de integridad, transparencia y mejora continua. Busca transformar la mentalidad del personal hacia una donde el control interno sea visto no como un obstáculo, sino como un pilar esencial de la buena gestión.

Modelos de control interno y gestión de la integridad

Los marcos internacionales proporcionan la brújula para el diseño de sistemas de control efectivos. La INTOSAI (Organización Internacional de las Entidades Fiscalizadoras Superiores), en sus estándares (ej., INTOSAI GOV 9100), define el control interno como un "proceso integral y dinámico" que involucra a toda la organización para proporcionar seguridad razonable sobre el logro de sus objetivos. Este enfoque es integral: abarca desde la evaluación de riesgos y las actividades de control, hasta la información, comunicación y supervisión.

El COSO ERM (Committee of Sponsoring Organizations of the Treadway Commission - Enterprise Risk Management), reconocido a nivel mundial, organiza el control interno en cinco componentes interrelacionados: Entorno de Control, Evaluación de Riesgos, Actividades de Control, Información y Comunicación, y Supervisión. Un manual de organización influye directamente en el Entorno de Control a través la estructuración de la organización, asignación de autoridad y responsabilidad, y en las Actividades de Control a través la normalización de los procedimientos de auditoría.

Como marco complementario de integridad, la norma internacional ISO 37001:2016 sobre Sistemas de Gestión Antisoborno ofrece requisitos específicos para prevenir, detectar y responder al soborno. Su adopción conceptual por parte de una UAI, aunque no sea certificable en este estadio, enriquece su enfoque al incorporar políticas de debida diligencia, controles financieros y canales de denuncia, alineándose con una cultura de "tolerancia cero" a la corrupción.

Marco legal vinculante venezolano

La propuesta del manual se erige sobre un sólido fundamento legal

Ley Orgánica de la Contraloría General de la República (LOCGR, 2010): su artículo 45 es el pilar fundamental, al establecer la obligatoriedad para todos los entes y órganos del sector público de organizar y mantener una Unidad de Auditoría Interna, cuya estructura y funciones deben estar contenidas en un manual. El incumplimiento de este artículo es la raíz legal del problema que este artículo busca resolver.

Ley Contra la Corrupción (2014): refuerza el mandato de establecer mecanismos de control interno eficaces para prevenir actos de corrupción (Art. 10).

Directrices de la Contraloría del estado Bolívar: las resoluciones y circulares emitidas por este órgano desarrollan y especifican los requerimientos de la LOCGR a nivel regional, siendo de obligatorio cumplimiento para la Alcaldía de El Callao.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999): en su artículo 141, consagra los principios de la administración pública: honestidad, participación, celeridad, eficacia, eficiencia, transparencia, rendición de cuentas y responsabilidad. El manual es un instrumento para operativizar estos principios constitucionales en el ámbito del control interno.

Metodología

Este estudio se enmarca en una investigación de tipo descriptiva-propositiva, ya que primero describe y analiza un estado de la cuestión (la falta de formalización de la UAI) y luego formula una propuesta concreta para superarlo. El enfoque metodológico es predominantemente cualitativo, priorizando el análisis interpretativo de conceptos, teorías y normas.

El diseño corresponde a un estudio de caso instrumental, donde el caso de la Alcaldía de El Callao sirve para analizar un fenómeno más amplio (la debilidad de las UAI municipales) y extraer lecciones aplicables a otros contextos.

Las técnicas de recolección de información empleadas fueron:

1. Revisión documental exhaustiva: Se analizaron fuentes primarias como la LOCGR, la Ley Contra la Corrupción, informes de auditoría de la CGR (2015) y estándares INTOSAI. Asimismo, se consultaron fuentes secundarias como tratados de administración pública y artículos académicos sobre control interno.
2. Análisis de casos de estudio: Se examinaron antecedentes nacionales (Corporación Venezolana de Alimentos, Alcaldía de Hermes, Concejo de Baruta) e internacionales (experiencias de municipalidades sancionadas en Perú y España) para identificar patrones comunes de deficiencias y soluciones.

La técnica de análisis utilizada fue el análisis de contenido de tipo categorial. La información recabada fue organizada, codificada y sintetizada en las categorías centrales que estructuran este artículo: fundamentos teóricos, marco legal, diagnóstico y propuesta de diseño.

Análisis y propuesta

Diagnóstico y lecciones aprendidas: un patrón de debilidad

El análisis de los casos revisados (CVA, Hermes, Baruta, experiencias internacionales) revela un patrón recurrente que explica la ineficacia de muchas UAI:

1. Estructura amorfa o inexistente: Las unidades operan sin un organigrama formal, con límites difusos entre puestos y una cadena de mando ambigua.

2. Funciones no delimitadas: La ausencia de descriptores de cargo genera duplicidad de esfuerzos, omisiones en responsabilidades clave y conflictos de competencia.

3. Falta de estandarización: Al no existir manuales de procedimientos, cada auditor aplica criterios personales, comprometiendo la uniformidad, calidad y comparabilidad de los informes.

4. Independencia comprometida: La dependencia administrativa o jerárquica de la unidad respecto al ejecutivo (alcalde) que debe fiscalizar, vulnera su autonomía técnica.

Estas deficiencias, documentadas por órganos de control, no solo representan un incumplimiento legal, sino que constituyen un "círculo vicioso" de ineficacia que el manual propuesto busca romper.

Diseño de la propuesta: manual de organización y funciones

A continuación, se presenta la estructura central del manual propuesto para la UAI de la Alcaldía de El Callao:

Sección I: Fundamentación y alcance

Base legal: exposición detallada de la LOCGR, Ley Contra la Corrupción y normativa estatal que fundamenta la existencia y atribuciones de la UAI.

Objetivo de la unidad: declaración de su misión (asegurar el control interno) y visión (ser un referente técnico).

Ámbito de aplicación: define que el manual es obligatorio para todo el personal de la UAI y rige sus relaciones con otras dependencias municipales.

Sección II: Estructura organizacional

Organigrama formal: gráfico que establece la posición de la UAI dentro de la estructura general de la alcaldía. Se recomienda una dependencia directa del Alcalde o del Concejo Municipal para maximizar su independencia funcional.

Dependencia jerárquica y relacional: especifica la línea de reporte de la Jefatura de la UAI y establece sus relaciones de coordinación (staff) con otras direcciones (Finanzas, Contrataciones, etc.).

Atribuciones de la jefatura: enumera las facultades específicas del responsable de la unidad (aprobar planes, informes, representar a la unidad, etc.).

Sección III: Descripción de cargos y funciones

Este es el núcleo operativo del manual. Se proponen perfiles para, al menos, los siguientes cargos:

Jefe de la unidad de auditoría interna: requisitos (profesional en contaduría pública, derecho o afín, con experiencia en auditoría gubernamental). Funciones genéricas (planificar, dirigir, supervisar, emitir informes finales) y específicas.

Auditor supervisor: requisitos y funciones enfocadas en la ejecución y supervisión directa de los trabajos de campo.

Auditor: requisitos y funciones detalladas para la ejecución de programas de auditoría, obtención de evidencia y elaboración de papeles de trabajo.

Cada descriptor debe incluir: denominación del cargo, objetivo del puesto, requisitos mínimos (formación, experiencia), funciones principales y secundarias, y responsabilidades.

Sección IV: Mecanismos de coordinación y flujos de trabajo

Protocolos de comunicación: establece los formatos y canales oficiales para solicitar información a otras dependencias, emitir observaciones preliminares y presentar informes finales.

Flujograma de un proceso de auditoría tipo: ilustra gráficamente las etapas clave: planificación, ejecución, informe, seguimiento de recomendaciones.

Comité de Control Interno (Propuesta): sugiere la creación de un espacio periódico de coordinación entre la Jefatura de la UAI y los directores de las áreas más sensibles (Finanzas, Almacén, Contrataciones) para evaluar riesgos y seguimiento.

Mecanismos para la implementación y sostenibilidad

La mera elaboración del manual no garantiza su éxito. Se propone una hoja de ruta inicial:

1. Socialización y capacitación: talleres obligatorios para todo el personal de la alcaldía, enfatizando en la UAI y las áreas auditadas, sobre el contenido y alcance del manual.
2. Difusión oficial: publicación del manual aprobado mediante resolución del Alcalde, dándole carácter oficial y vinculante.
3. Revisión periódica (Ciclo PHVA - Planificar, Hacer, Verificar, Actuar): Establecer en el propio manual que será revisado y actualizado cada dos años, o antes si hay cambios normativos sustanciales, asegurando su mejora continua y pertinencia.

Discusión

La propuesta presentada no surge del vacío, sino que es la síntesis aplicada de los marcos teóricos y legales analizados. El diseño del manual opera como un puente entre la teoría y la práctica administrativa.

Por un lado, concretiza los principios de Fayol y Weber: la división del trabajo y la jerarquía se materializan en el organigrama y los descriptores de cargo; la burocracia racional se plasma en la preeminencia de las normas escritas (el manual) sobre la voluntad individual. Por otro lado, operativiza los modelos de control interno: la estructura definida fortalece el "entorno de control" del COSO ERM, mientras que los procedimientos estandarizados son "actividades de control" clave. Asimismo, responde al llamado de INTOSAI de hacer del control un proceso integral, al involucrar a toda la organización a través de mecanismos de coordinación claros.

Este manual aborda de raíz las deficiencias diagnosticadas. Frente a la "estructura amorfa", impone un diseño organizacional claro. Contra las "funciones no delimitadas", establece responsabilidades precisas. Para superar la "falta de estandarización", ofrece el manual como la norma procedimental de referencia. Finalmente, al recomendar una dependencia jerárquica directa de la máxima autoridad, mitiga el riesgo de "independencia comprometida".

Su valor trasciende el caso de El Callao. Al estar fundamentado en principios universales (administración, control) y en la normativa común a todos los municipios venezolanos, el modelo es escalable y adaptable. Cualquier municipio puede tomar esta estructura como base, ajustando los perfiles de cargo o los flujos específicos a su realidad, sin perder el núcleo formalizador que es la esencia de la propuesta.

Conclusiones y recomendaciones

Este artículo ha evidenciado que la formalización organizacional mediante el manual de funciones es un pilar que más que optativo se traduce en esencial para la existencia de un adecuado control interno en los municipios venezolanos. La propuesta elaborada para la UAI de la Alcaldía de El Callao es el resultado de combinar aprendizajes de casos de fracaso, teorías clásicas de organización y los más prestigiosos modelos internacionales de control, todo dentro del marco de la legislación venezolana.

Como las principales conclusiones se destacan que: (1) la ausencia de un manual es una vulnerabilidad sistémica que da cuenta de gran parte de las UAI invisibles; (2) Un manual sólidamente concebido es un instrumento de gestión de gran alcance que convierte un mandato legal en procedimientos operativos claros, y (3) La introducción de tal instrumento es el primer paso a seguir hacia la formación de una cultura organizacional de integridad y responsabilidad.

Se formulan las siguientes recomendaciones:

Para la alcaldía de El Callao: adoptar formalmente esta propuesta de manual, iniciando de inmediato el proceso de socialización y capacitación previsto.

Para otros municipios del estado Bolívar y de Venezuela: utilizar esta estructura como referente para diagnosticar y fortalecer sus propias UAI, adaptándola a su contexto específico.

Para la Contraloría del estado Bolívar: promover la elaboración de manuales tipo o guías basadas en este modelo, para homologar y elevar el estándar de las UAI municipales en toda la jurisdicción.

Para investigaciones futuras: se recomienda analizar los efectos de la aplicación de manuales en indicadores específicos de gestión municipal (ej. tiempo de respuesta a observaciones, porcentaje de recomendaciones implementadas) y profundizar el estudio de la cultura organizacional como potenciador u obstaculizador del control interno.

La transparencia y la buena administración no son slogans, sino consecuencias de buenas estructuras y de procesos formalizados. Este artículo proporciona una herramienta concreta para avanzar en ese sentido.

Referencias

- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). *Gaceta Oficial* N° 36.860.
- Contraloría General de la República. (2015). *Informes de Auditoría Operativa*. Caracas, Venezuela.
- Fayol, H. (1916). *Administration industrielle et générale*. Dunod.
- International Organization of Supreme Audit Institutions (INTOSAI). (2010). *INTOSAI GOV 9100: Guidelines for Internal Control Standards*.
- International Organization for Standardization (ISO). (2016). *ISO 37001:2016 - Sistemas de gestión antisoborno*.
- Ley Contra la Corrupción. (2014). *Gaceta Oficial* N° 6.155 Extraordinaria.
- Ley Orgánica de la Contraloría General de la República. (2010). *Gaceta Oficial* N° 6.017 Extraordinaria.
- Committee of Sponsoring Organizations of the Treadway Commission (COSO). (2017). *Enterprise Risk Management - Integrating with Strategy and Performance*.
- Weber, M. (1922). *Wirtschaft und Gesellschaft*. Mohr.

Síntesis curricular

Magister en Ciencias Administrativas - Mención: Gerencia Estratégica. UNESR- Cd. Bolívar (Actualmente cursando estudios), Especialización en Derecho Penal y Criminología - UGMA – Puerto Ordaz.2020. Abogada. Egresada de la Universidad Gran Mariscal de Ayacucho

(UGMA). Puerto Ordaz, 200. Diplomado: Formación y Desarrollo Docente. UGMA- Puerto Ordaz. 2012. Diplomado: Profesionalización del Empleo Público. Instituto Nacional de Administración Pública. España. Oct. 2010. T.S.U. en Administración, Mención Relaciones Industriales. Instituto Universitario Pedro Emilio Coll

¿Qué queda de lo humano cuando la tecnología se sienta a negociar las emociones?

Carmen Luisa Guerra de Rodríguez

ETA Tito Antonio Vasquez / Universidad Nacional Experimental "Simón Rodríguez"

Caripito, Venezuela

carmenjose.guerra@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0009-4555-6508>

Resumen

La actualidad de la revolución tecnológica ha situado a la inteligencia artificial (IA) en el núcleo de numerosos sectores sociales. Más tarde, en el 2003, se publicó también una definición de la denominada inteligencia artificial emocional (IAE), que constituye una nueva frontera en la que las máquinas no sólo procesan datos, sino que también interpretan estados afectivos humanos y responden a ellos. Este cambio plantea interrogantes radicales en torno a qué es ser humano cuando la tecnología "negocia" con las emociones, influyendo sobre la identidad, la intersubjetividad y las formas de interacción social. El presente trabajo analiza este fenómeno desde un enfoque interdisciplinar, articulando: el contexto histórico y conceptual de la IA emocional, un marco teórico que entrelaza psicología, ética y filosofía tecnológica, un análisis metodológico cualitativo apoyado en literatura secundaria, hallazgos que estructuran corrientes y tensiones actuales, discusión crítica de las repercusiones sociales y éticas, conclusiones conceptuales y una consideración final sobre los desafíos venideros. Se arguye que, aunque la tecnología puede simular e interpretar expresiones emocionales, lo esencialmente humano —como la experiencia vivida, la empatía ontológica y la agencia moral— sigue siendo insustituible, si bien mediado por tecnologías cada vez más complejas.

Palabras clave: inteligencia artificial emocional, humanización, emociones, interacción humano-máquina, ética tecnológica.

Abstract

The current technological revolution has placed artificial intelligence (AI) at the heart of numerous social sectors. Later, in 2003, a definition of so-called emotional artificial intelligence (EAI) was also published, constituting a new frontier in which machines not only process data but also interpret and respond to human affective states. This shift raises radical questions about what it means to be human when technology "negotiates" with emotions, influencing identity, intersubjectivity, and forms of social interaction. This paper analyzes this phenomenon from an interdisciplinary perspective, articulating: the historical and conceptual context of emotional AI; a theoretical framework that intertwines

psychology, ethics, and technological philosophy; a qualitative methodological analysis supported by secondary literature; findings that structure current trends and tensions; a critical discussion of the social and ethical repercussions; conceptual conclusions; and a final consideration of the challenges ahead. It is argued that, although technology can simulate and interpret emotional expressions, what is essentially human—such as lived experience, ontological empathy, and moral agency—remains irreplaceable, albeit mediated by increasingly complex technologies.

Keywords: emotional artificial intelligence, humanization, emotions, human-machine interaction, technological ethics.

Contexto

La inteligencia artificial (IA) ha sido un asunto polémico en la última década, particularmente tras la creación de modelos de aprendizaje profundo que podrían procesar grandes volúmenes de datos multimodales. Aunque en sus primeras etapas de desarrollo la IA se centraba en el razonamiento lógico-matemático o en la clasificación, ahora también se interesa por la afectividad.

La llamada inteligencia artificial emocional (IAE) es capaz de inferir estados emocionales y responder en tiempo real empleando algoritmos de reconocimiento facial, análisis de voz, procesamiento del lenguaje natural, entre otros. (González Bedia & García Carrasco, 2018)

Este fenómeno no se presenta en un vacío social. Se lleva a cabo en un ambiente cultural determinado por la digitalización de la vida diaria, la mediatización de la comunicación interpersonal y el creciente uso de plataformas tecnológicas para fines laborales, educativos, afectivos. La pandemia de COVID-19 incentivó la virtualización de las interacciones, alentando la aceptación social de los sistemas automatizados como mediadores emocionales.

En este sentido ya no se trata simplemente de dispositivos que almacenan información, sino de entes que participan en la regulación afectiva de los cuerpos. Aplicaciones de bienestar emocional, asistentes virtuales con tino empático y plataformas de atención automatizada prometen ser capaces de detectar frustración, ansiedad o entusiasmo, para adaptar la experiencia del usuario.

Rodríguez (2025) señala que la IA emocional, está transformando la manera en que los humanos interactúan con la tecnología a través de los análisis de sentimientos en los sectores empresarial y educativo para la búsqueda de personalización y blindaje de la lealtad (Rodríguez, 2025).

Pero esta ampliación plantea dudas sobre si la experiencia emocional es auténtica cuando se interpone un agente no humano. Si las emociones son centrales para la identidad y la vida moral, ¿qué implica que una entidad sin conciencia pueda “negociar” con ellas?

El contexto actual exhibe una tensión entre entusiasmo tecnológico y preocupación ética, en particular ante la eventualidad de que las máquinas simulen lazos afectivos que provoquen dependencia (Becerril, 2025).

Así, el contexto actual no es sólo tecnológico sino antropológico: se está modificando la idea de lo humano en un mundo en que la emocionalidad puede someterse a procesamiento algorítmico. (Tao & Pérez, 2024)

Marco teórico

La emoción como experiencia

Desde la psicología y la fenomenología, la emoción es una experiencia encarnada que abarca las dimensiones cognitivas, fisiológicas y sociales. No es solo una reacción automática, sino una experiencia con un significado, objetivada dentro de una historia de vida y en un contexto cultural. Las emociones son el motor de las decisiones morales, modelan la identidad y definen la relación con los otros.

Entonces la IA emocional trabaja en las correlaciones estadísticas entre señales observables y categorías afectivas predefinidas. Como señalan Alcolea López y Flórez Lozano (2025) los sistemas IAE analizan señales externas (tono de voz, microexpresiones, patrones de escritura) para reconocer emociones, pero carecen de estados internos (Alcolea López & Flórez Lozano, 2025). Era crucial señalar la diferencia ontológica entre simulación y experiencia.

Antropomorfización y efecto Eliza

La propensión humana a atribuirse sus características a las entidades tecnológicas — antropomorfización— amplifica la trampa de la ilusión de reciprocidad emocional. El denominado “efecto Eliza” se refiere a cómo los usuarios le atribuyen intencionalidad y comprensión a sistemas que sólo reformulan patrones lingüísticos. Fernández (2025) alertó sobre los peligros de considerar que los modelos generativos tienen inteligencia o empatía real, cuando estos no tienen conciencia (Fernández, 2025).

No es trivial esta proyección: afecta a la confianza, a la dependencia y a la agencia percibida. El usuario siente que está interactuando con un agente empático, y como resultado puede llegar a cambiar su comportamiento emocional, estableciéndose una relación unilateral en la que la máquina simula y el humano siente. (Whittaker, 2025)

Dimensión ética y bioética

Desde perspectivas bioéticas se pregunta si la delegación de funciones emocionales en sistemas automatizados compromete la dignidad humana. Echarte (2024) sostiene que la

IA emocional pone a prueba los límites del test de Turing, al simular empatía sin tener interioridad. Y la pregunta no es sólo técnica, sino también moral: ¿es legítimo diseñar sistemas que provoquen la sensación de poseer comprensión afectiva cuando no la tienen?

La ética de la IA también enfatiza la importancia de la transparencia, explicabilidad y respeto a la autonomía. Dado que las emociones afectan a decisiones vulnerables — como las de salud mental o educación —, la intervención tecnológica demanda criterios normativos claros.

Aspectos metodológicos

Este ensayo sigue la metodología de análisis cualitativo de la literatura crítica. Se llevó a cabo una revisión selectiva de la literatura científica, académica y especializada en lengua española en el periodo 2021-2025. El propósito era explorar conceptos, cuestiones éticas y evidencia empírica en torno a la inteligencia artificial emocional.

Se utilizó un enfoque hermenéutico-crítico que se basa en la comprensión, para interpretar los textos no solo como fuentes informativas sino también como manifestaciones de posturas epistemológicas y éticas (Espinoza Vaca, 2024). La triangulación de fuentes sirvió para poder confrontar discursos optimistas con posiciones críticas.

Fueron las siguientes las categorías analíticas emergente:

- Simulación vs experiencia emocional.
- Antropomorfización y percepción social.
- Dependencia afectiva tecnológica.
- Agencia y autonomía humana.

Este diseño metodológico no pretende cuantificar los impactos, sino investigar comprensivamente el fenómeno.

Resultados

La revisión bibliográfica y el análisis crítico han permitido recuperar no solo tendencias generales, sino también dinámicas de carácter estructural que articulan la relación entre tecnología y emocionalidad humana en el presente. Los resultados pueden agruparse en seis bloques interpretativos:

Una de las conclusiones más importantes es que la IAE dejó de ser una innovación marginal o experimental para convertirse en una tecnología que está siendo institucionalizada. Las compañías, instituciones educativas, plataformas de cuidado de la salud y ambientes corporativos están integrando análisis emocional automatizado en sus infraestructuras digitales. Rodríguez (2025) señala que el reconocimiento de sentimientos en tiempo real es

una estrategia para la optimización de la experiencia de usuario y la fidelización aplicada mayormente en sectores comerciales y educativos.

Esta institucionalización desarrolla una forma de gestión emocional que empieza a concebirse a sí misma como una variable cuantificable en el interior de procesos organizativos. Emociones, que han sido consideradas como fenómenos subjetivos e íntimos, se transforman en indicadores cuantificables y por ende gestionables.

Un segundo hallazgo es la creciente tendencia a traducir emociones en datos. Sistemas de IAE asignan etiquetas —tristeza, entusiasmo, frustración, ansiedad— basándose en patrones estadísticos. Este proceso supone una reducción de la complejidad afectiva a categorías discretas.

La cuantificación emocional genera dos efectos relevantes:

1. Simplificación ontológica: las emociones son postuladas como estados que pueden ser localizados y acotadas, cuando en general son ambiguas, mixtas y contextuales.
2. Instrumentalización monetaria: la información emocional se monetiza, especialmente en personalización de mercados y diseño de experiencias digitales.

Esta dinámica convierte la emocionalidad en un recurso, lee su significado desde la esfera existencial hacia la lógica de mercado.

La literatura consultada enfatiza la amenaza de que aplicaciones para el acompañamiento o simulación de amistad puedan fomentar la dependencia emocional. Becerril (2025) comenta que cuando la tecnología simula proximidad emocional permanente y disponibilidad absoluta puede desincentivar la búsqueda de relaciones interpersonales complejas y demandantes.

Este fenómeno no es porque la tecnología reemplace totalmente a la interacción humana, aunque puede cambiar las expectativas en relación con la reciprocidad emocional. Las relaciones humanas son reales, y requieren de conflicto, negociación y vulnerabilidad, no obstante, tratarse con una IA que tiene la capacidad de ser siempre adaptable y predecible solución.

Otro término que borra el sistema es el persistir de la antropomorfización. Fernández (2025) señala que el efecto Eliza ilustra cómo las personas no pueden resistir asumir que ciertos sistemas poseen la capacidad de entenderlas y de sentir sus emociones cuando sólo están reordenando información lingüística.

La atribución de características humanas no es solo una cuestión de sofisticación en la tecnología, sino que también se explica por predisposiciones psicológicas humanas. La necesidad de conexión y validación lleva a los usuarios a leer respuestas lógicas como indicios de verdadera empatía.

Esto genera una paradoja: la máquina no experimenta y el ser humano sí considera que la interacción es significativa. La vivencia emocional es auténtica para la persona humana, aunque la contraparte tecnológica es un ente sin interioridad.

Aunque la tecnología avanza, los sistemas de IAE continúan basándose en correlaciones probabilísticas. Echarte (2024) destaca que simular empatía no es tener una experiencia fenomenológica. No hay conciencia, intencionalidad o autoconciencia en los sistemas de hoy.

La división ontológica entre simulación y experiencia todavía no ha sido superada. Esta conclusión es fundamental: la tecnología puede provocar un efecto emocional, pero en esa tecnología no hay emoción en el sentido tradicional.

Por último, emerge un efecto más sutil pero profundo: cómo las personas entienden sus propias emociones puede verse afectado por categorías algorítmicas. En caso de que la IA detecte de manera reiterada un patrón como "ansiedad", el usuario puede comenzar a alimentarse de esa etiqueta como descriptor de su identidad emocional.

En ese sentido, la tecnología no solamente lee emociones, sino que le imprime en la narrativa sobre el yo. Autopercepción enferma por diagnósticos algorítmicos que condicionan decisiones y autoevaluaciones.

Discusión

La ampliación de los resultados permite profundizar en tres niveles de discusión: ontológico, ético y sociopolítico.

La pregunta central del ensayo obliga a distinguir entre:

- Procesamiento de información emocional
- Experiencia vivida de emoción

La tecnología puede procesar la información relacionada con el emoción, pero no experimenta un estado subjetivo. La emoción humana está arraigada en una corporeidad, en una biografía y en una red de significados culturales. La IAE, por su parte, trabaja con patrones estadísticos, ni tiene conciencia ni intencionalidad.

Por lo tanto, cuando la tecnología “negocia” emociones, que es lo que hace, lo hace en el plano funcional y no en el existencial. La experiencia humana sigue siendo no reducible a cálculo.

La dimensión ética resulta de especial importancia, dada la afore Señaló IAE sí que opera en contextos sensibles (salud mental, educación o atención a colectivos vulnerables).

Cuando un ser humano crea un vínculo emocional relevante con un sistema que simula empatía, se plantea un problema ético: ¿es permitido desarrollar tecnologías que generen ilusión de reciprocidad sin capacidad real de cuidado?

Además, la recolección emocional de datos tiene implicaciones para la privacidad y consentimiento informado. La emoción es una faceta íntima de la persona y, por tanto, es susceptible que la explotación comercial pueda atentar contra la dignidad humana.

Desde esta óptica, la regulación debería incluir:

- Transparencia sobre la naturaleza inconsciente del sistema.
- Limitaciones para el uso comercial de datos afectivos.
- Revisión humana en circunstancias críticas.

El IAE pertenece a una economía digital donde la atención y la experiencia del usuario son bienes preciados. La fijación de análisis emotivo permite la optimización de los procesos de persuasión y consumo.

Esto da lugar a una inquietud estructural: la manipulación afectiva potenciadas por algoritmos, para maximizar la conexión. La negociación emocional podría virar hacia la gestión estratégica de ánimo con fines económicos o políticos.

La cuestión entonces no es sólo qué queda de humano, sino quién controla a los dispositivos que median lo humano.

La interacción hombre-máquina constituye una nueva modalidad de intersubjetividad asimétrica. En Terminologías clásicas la relación emocional tenía entre sus pilares la reciprocidad entre sujetos conscientes. Con IAE, el humano interactúa con un sistema que simula entender sin entender.

Esta asimetría no borra la dimensión relacional sino que la modifica. La tecnología es una mediadora que se hace constante en la estructura de los lazos humanos.

Conclusiones

Desde el análisis efectuado, las conclusiones pueden reinterpretarse y profundizarse en cinco niveles, sin considerar estos niveles como compartimentos estancos sino como capas superpuestas de análisis que describen distintas fases de un mismo fenómeno simbólico-cultural:

Las emociones no son solo respuestas fisiológicas ni meros patrones lingüísticos reconocibles; son procesos complejos en los que se integran la memoria, la corporalidad, la historia personal, el contexto social y la auto consciencia.

El aprendizaje del lenguaje de una inteligencia artificial puede detectar patrones estadísticos en lenguaje emocional, producir respuestas empáticas plausibles e incluso predecir estados emocionales usando datos de comportamiento. Sin embargo, estas operaciones se basan en correlaciones y cálculos probabilísticos y no en una experiencia subjetiva. No es que el cambio sea cuantitativo sino cualitativo, el ser humano se experimenta significado, cuando el sistema procesa información.

La interioridad —esa esfera donde se conjugan intención, vulnerabilidad, deseo y autoconciencia— no puede ser reducida a un modelo computacional. Aunque la tecnología pueda replicar la forma externa de la emoción (el gesto, la expresión, el tono), no puede penetrar en el horizonte fenomenológico que constituye sentido de esa expresión. Por ello, la autenticidad emocional sigue siendo un aspecto constitutivo del hombre, no sustituible por simulación.

Y esto no significa que la expansión de las tecnologías digitales acabe con la dimensión emocional humana, sino que la reconfigura. Desde que existe la historia, cada mediación técnica, desde la escritura a los medios audiovisuales, ha transformado las maneras en que se expresan y comparten afectos. Esta es la dinámica que mantiene la actual mediación algorítmica, pero de manera mucho más intensa y masiva.

Ahora las emociones circulan en sistemas digitales donde son codificadas en emojis, métricas de interacción, respuestas cuantificables y perfiles conductuales. Esto modifica la forma en que se construye la identidad emocional, y cómo se valida socialmente la experiencia de afecto. La expresión es más pública, más acelerada, y a veces más performativa.

Pero esta transformación no elimina la dimensión experiencial. La gente todavía siente miedo y gozo, duelo y amor, sólo que la forma en que estos estados se narran y se comparten, y la forma en que se interpretan ha cambiado. Tecnología como mediadora y moduladora, no como sustituta. Entender este proceso es tanto para no caer en el tecnofatalismo —que predice la aniquilación de lo humano— como en el tecnoutopismo —que idealiza la una (sin tensiones) entre emoción y algoritmo).

Aunque no se puede sustituir la experiencia emocional, sí se puede capturar, modelar y explotar. Las plataformas digitales tienen una capacidad cada vez más sofisticada para monitorear comportamientos, analizar microexpresiones y predecir estados simocionales, lo que potencialmente lleva a una utilización sistemática de la vida emocional.

La cuantificación de las emociones —vía las métricas de análisis de sentimiento o biometría afectiva— convierte los afectos en datos sobre los cuales actuar y comercializar. En ese sentido, la emoción ya no es sólo experiencia personal sino recurso de rentabilidad. La

atención, la ira o la empatía pueden ser calculadas algorítmicamente para fines publicitarios, políticos o de control social.

El peligro no es solamente teórico. En ausencia de marcos regulatorios claros y principios éticos sólidos, la vida emocional puede ser subsumida en lógicas de mercado que prioricen la maximización del beneficio frente al bienestar humano. Explotación emocional no siempre tiene una manifestación explícita; podría encontrarse en juegos sutiles de dependencia, persuasión manipulatoria, o diseño adictivo y compulsivo. Identificar estos peligros es el primer paso para resistirlos.

Ante este escenario, es necesaria una alfabetización que impulse a las personas a digitalizarse emocionalmente. Conocer y demostrar competencia en el uso de ciertas tecnologías no es suficiente; se debe comprender los límites ontológicos, y las consecuencias éticas.

La llamada “empatía artificial” es funcional y puede ser muy útil en determinados contextos —como apoyo conversacional o asistencial—, pero no es la verdadera empatía, cuyos componentes son resonancia afectiva, responsabilidad moral y reconocimiento del otro como sujeto. Confundir simulación con experiencia puede dar lugar a excesiva dependencia afectiva o irrealidades sobre los sistemas tecnológicos.

Una educación emocional-tecnológica debería ayudar a las personas a reconocer cuándo están interactuando con procesos automatizados, a entender cómo funcionan los modelos de predicción afectiva y los intereses económicos (en particular) o institucionales que pudieran tener. Esta conciencia crítica contribuye a la autonomía del usuario y a un uso más crítico, menos ingenuo, de la tecnología.

El futuro de la relación tecnología-emociones no está escrito por la lógica del avance técnico. Está en gran medida determinado por sus decisiones políticas, los marcos regulatorios, las orientaciones culturales y las prácticas sociales. La trayectoria del desarrollo tecnológico no es neutra, sino que ésta responde a intereses, valores y prioritarios que son sujetos a debate y transformación.

Preservar lo humano no significa que se deba rechazar la innovación sino dirigirla al bienestar integral. Esto requiere responsabilidad compartida entre desarrolladores, legisladores, educadores y la ciudadanía. La ética de diseño, la transparencia algorítmica, el resguardo de datos sensibles y la promoción de ambientes digitales saludables son parte de este trabajo en conjunto.

Al final del día, la pregunta no es si la tecnología reemplazará o no las emociones humanas, sino cómo decidiremos fusionar sus capacidades con una cultura que valore la dignidad, la autonomía y la profundidad de la experiencia humana. Poner límites no es frenar el avance,

sino direccionarlo. Sólo así se construirá una tecnología de la convivencia que permita crecer al hombre sin hacer desangrar su corazón.

Reflexión al cierre

Cuando la tecnología se sienta en la mesa a negociar emociones, lo humano no desaparece pero sí se expone a redefiniciones profundas. La pregunta no es si las máquinas pueden sentir, sino cómo los humanos seguirán siendo los portadores centrales de la experiencia, la vulnerabilidad compartida y la responsabilidad moral en un mundo cada vez más mediado por algoritmos.

Lo humano está allí donde hay conciencia, memoria, dolor, esperanza y sentido. La tecnología puede ir, acompañar, asistir, influir, pero no puede suplir la interioridad vivida que es el centro de nuestra condición.

Referencias

- Alcolea López, J. M., & Flórez Lozano, J. A. (2025). *Inteligencia artificial emocional: desafíos y limitaciones de la interacción entre humanos y máquinas*. SEME Revista.
- Becerril, A. (2025). Una psicotecnóloga revela los peligros de simular una amistad con una app. AS.
- Echarte Alonso, L. (2024). Emotional Artificial Intelligence on the flip side of the Turing test. *Revista Iberoamericana de Bioética*.
- Espinoza Vaca, J. M. (2024). Objeto de estudio de la hermenéutica en el análisis actual de la educación avanzada. *Caminos de Investigación*, 5(2), 35–46. <https://doi.org/10.59773/ci.v5i2.76>
- Fernández, L. (2025). El efecto Eliza y los riesgos de atribuir características humanas a la inteligencia artificial. *Cadena SER*.
- González Bedia, M., & García Carrasco, J. (2018). Arquitecturas emocionales en inteligencia artificial: una propuesta unificadora. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 7(2). <https://doi.org/10.14201/eks.19417>
- Rodríguez, H. (2025). La inteligencia artificial emocional transforma la interacción humano-tecnología. *La Ecuación Digital*.
- Tao, H. B., & Pérez, V. D. (2024). Inteligencia artificial y emociones: Psicopolítica mediante datos y algoritmos (2015-2022). *Revista de ciencias sociales*, 30(1), 251-267.
- Whittaker, C. (2025). *Los sentimientos de la IA: Filosofía, tecnología y poder de las emociones artificiales*. BoD–Books on Demand.

Síntesis curricular.

Carmen Luisa Guerra de Rodríguez. Ingeniera en informática. Profesora mención informática, Magister en Educación, Mención Educación. Asesora Externa, Ministerio del Poder Popular para la Educación, Postgrado en Dirección y Supervisión, 2012 – 2014. Doctorado en Educación (en desarrollo de tesis).

Universidad Politécnica Territorial del Norte de Monagas “Ludovico Silva”

Revista Multidisciplinaria Saber Universitario

Nº 15, enero-junio 2026

Venezuela

Disponible en <http://www.saber755.webnode.com.ve>

La corresponsabilidad familia-escuela como estrategia para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el nivel de primaria en la Unidad Educativa "María Luisa Cáceres de Arismendi", municipio Punceres, estado Monagas.

Carmen Yusmelis Rojas Ramírez

Unidad Educativa "María Luisa Cáceres de Arismendi"

Quiriquire, Venezuela

pnfaraguaney2023@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0002-8694-8988>

Resumen

Este trabajo tuvo como propósito analizar la corresponsabilidad familia-escuela como estrategia para el fortalecimiento de los procesos de enseñanza – aprendizaje en el nivel de educación básica de la Unidad Educativa “María Luisa Cáceres de Arismendi” del municipio Punceres del estado Monagas. El estudio se realizó bajo la perspectiva cualitativa a través de la metodología de investigación acción participativa posibilitando la reflexión en colectivo y la construcción conjunta de acciones transformadoras. Resultados: se evidenció que la participación activa de las familias en el acompañamiento pedagógico mejora la comunicación escolar y refuerza el compromiso educativo. Se concluye que la corresponsabilidad familia-escuela es una vía adecuada para favorecer aprendizajes significativos y consolidar una cultura educativa de colaboración.

Palabras clave: corresponsabilidad educativa, familia y escuela, enseñanza-aprendizaje, educación primaria.

Abstract

This study aimed to analyze family-school co-responsibility as a strategy for strengthening teaching and learning processes at the primary education level of the "María Luisa Cáceres de Arismendi" Educational Unit in the Punceres municipality of Monagas state. The study was conducted from a qualitative perspective using participatory action research methodology, enabling collective reflection and the joint construction of transformative actions. Results: It was evident that the active participation of families in pedagogical support improves school communication and reinforces educational commitment. It is concluded that family-school co-responsibility is an appropriate way to promote meaningful learning and consolidate an educational culture of collaboration.

Keywords: educational co-responsibility, family and school, teaching and learning, primary education.

Introducción

La familia y la escuela se han situado en el nivel de educación primaria donde se asientan los principios orientadores del desarrollo curricular del alumnado como ejes transversales en la perspectiva de corresponsabilidad, en aras de su desarrollo integral. En relación con el escenario latinoamericano, en el caso venezolano se torna relevante porque la escuela se considera espacio comunitario con el que se articula saberes, valores y prácticas sociales que tienen cada uno de los territorios (Bolívar, 2021).

Mirada desde la pedagogía, la corresponsabilidad en la educación requiere que las familias se involucren activa y conscientemente en la educación de sus hijos y de la escuela, más allá de apoyar esporádicamente en tareas concretas para ser una alianza constante. Algunas investigaciones recientes destacan que sincronizar estos dos ámbitos ayuda a fortalecer la continuidad entre los aprendizajes escolares y la vida cotidiana, haciéndolos más coherentes y dándole mayor sentido institucional (Martínez & Fernández, 2022).

Sin embargo, en muchas escuelas siguen abatiendo retos con respecto a la poco sistematizada de las estrategias de participación familiar, así también como a algunas dificultades comunicativas y organizativas para educar una cultura de corresponsabilidad. Esta realidad lleva a pensar sobre una pedagogía contextualizada que recupere las potencialidades del contexto familiar y comunitario, como quien dice "haciendo de la necesidad virtud".

La relevancia de este trabajo radica en su contribución al fortalecimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje desde una mirada participativa y transformadora, orientada a responder a las realidades educativas del municipio Punceres. Asimismo, el estudio aporta elementos teórico-prácticos que pueden orientar la gestión pedagógica en instituciones de características similares (Pérez, 2021).

La revisión de referentes bibliográficos recientes evidencia un consenso en torno a la corresponsabilidad familia-escuela como factor clave para la mejora educativa. Estos estudios destacan la necesidad de generar espacios de diálogo, formación y acción conjunta que favorezcan aprendizajes significativos y una educación con pertinencia social (López & Suárez, 2024).

Reflexión inicial: el contexto

La Unidad Educativa "María Luisa Cáceres de Arismendi" es parte de una sociedad en la que el individualismo estaba empezando a invadir los pensamientos, sin embargo, la familia tiene un gran peso para la formación de niñas y niños. Esta situación propicia espacios valiosos para el afianzamiento de la corresponsabilidad educativa, pues hallan en sus

saberes locales y en sus prácticas culturales un complemento a los procesos pedagógicos (Morales & Cedeño, 2023).

El apoyo de los padres en la educación primaria es fundamental para la consecución de hábitos de estudio, valores ciudadanos y habilidades socioemocionales. La proximidad escuela-familia contribuye a un mayor y mejor seguimiento del alumnado, lo que facilita que las trayectorias educativas sean más lineales y continuadas, de modo que resulten menos quebradas por interrupciones que, en muchos casos, son innecesarias (Rincón, 2021).

El contexto del municipio Punceres presenta aspectos propios de la región oriental de Venezuela, manifestándose la escuela como como ámbito de congregación comunitaria. Esta condición hace posibles la incorporación de los padres y madres en las tareas pedagógicas, con tal que se tengan articulaciones claras y permanentes que encaucen esa participación en común hacia fines educativos (García & Rojas, 2023).

Por otra parte, los docentes tienen también la responsabilidad de adecuar su trabajo, desde las expectativas y las posibilidades de los padres hoy, para hacer presentes las diversidades de experiencias y realidades que integran hoy a la comunidad educativa. Es este diálogo permanente el que permite construir acuerdos y consensos que redundan en un proceso educativo más enriquecido.

Desde esta perspectiva contextual se reconoce que la corresponsabilidad familia-escuela no se da de forma espontánea, sino que demanda una intencionalidad pedagógica, un liderazgo institucional y una visión compartida del hecho educativo concebido como proyecto en el que se comprometen y asumen con sentido comunitario.

Sistematización y referentes teórico-prácticos

La corresponsabilidad familia-escuela tiene su fundamento en teorías pedagógicas que favorecen la participación, la inclusión y generación conjunta de conocimiento. Desde la pedagogía crítica, la familia es un actor educativo central que puede contribuir con conocimientos y experiencias que enriquecen a la docencia (Freire, 2021).

Varios estudios recientes resaltan que la participación familiar tiene un impacto positivo tanto en el rendimiento académico como en el desarrollo socioemocional del alumnado de educación primaria. Tal influencia se traduce, además, en una mayor motivación, mejor actitud frente al aprendizaje y fortalecimiento del vínculo afectivo con la escuela (Torres & Villalobos, 2022).

En términos operativos, la experiencia participativa ya sistematizada posibilita la búsqueda de estrategias eficaces para la inclusión de la familia en actividades pedagógicas relevantes. Talleres formativos, encuentros comunitarios, proyectos de escuela conjunta, son otras son opciones posibles para afianzar la corresponsabilidad educativa (Sánchez, 2024).

Igualmente, la formación docente en competencias comunicativas y participativas es fundamental para el éxito de tales propuestas. Los maestros que adquieren destrezas para trabajar colaborativamente con las familias pueden contribuir a la creación de ambientes escolares más armoniosos y favorables para el aprendizaje, sin tanta rigidez innecesaria (Gómez y otros, 2023).

La sistematización teórico práctica que se realizó en esta investigación posibilitó vincular tales referentes con la realidad de la institución, a partir de lo cual se planteó una sustentación conceptual para la propuesta transformadora, orientada al fortalecimiento de la metodología de enseñanza aprendizaje para primaria.

Propuesta transformadora y plan de acción

La intervención transformadora se dirige a fortalecer la corresponsabilidad familia-escuela a partir de un plan de acción participativo, elaborado de manera colectiva con docentes y representantes. Esta propuesta se compone de actividades formativas, comunicacionales y pedagógicas que incentivan a las familias a participar de forma activa y consciente en la vida escolar (Kemmis et al., 2021).

Entre las actividades sugeridas se encuentran encuentros pedagógicos para familias, jornadas de reflexión conjunta y proyectos de aula con cooperación comunitaria. Estas actividades intentan vincular los contenidos curriculares con las prácticas y las vivencias en el entorno familiar, propiciando aprendizajes significativos y contextualizados (Hernández & Mendoza, 2023).

El plan de acción se complementa con procesos de seguimiento y evaluación participativa que posibilitan apreciar logros y realizar adecuaciones de las acciones en función de las necesidades de la comunidad educativa. Esta perspectiva flexible posibilita que los actores participes sean apropiados del proceso, entendiendo que tiene un sentido de corresponsabilidad.

La propuesta busca sustentar la investigación acción participativa como metodología transformadora, que posibilite reflexionar críticamente y accionar colectivamente por la excelencia en los procesos formativos. Así al interior de las instituciones educativas la corresponsabilidad familia escuela se constituye en una sustentable práctica pedagógica (Restrepo, 2021).

Hallazgos y reflexión final

Los resultados del estudio indican que la corresponsabilidad familia-escuela contribuye a fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje al promover una mayor congruencia entre las prácticas educativas cotidianas del hogar con las de la escuela. Esta vinculación promueve aprendizajes más significativos y contextualizados (Bolívar, 2021).

También se percibió un mejoramiento en la comunicación institucional consecuentemente se establecieron vínculos más profundos y colaborativos con las familias. Esta continua interacción se vio traducida en el aumento del acompañamiento pedagógico y en el compromiso educativo compartido (Martínez & Fernández, 2022).

Otro importante resultado fue el fortalecimiento del rol del maestro como mediador y facilitador de procesos colaborativos. Entre los profesores se desarrollaron actitudes más abiertas y reflexivas, que valoraban las contribuciones familiares en el proceso integrado de formación del alumno (Gómez et al., 2023).

Desde una perspectiva reflexiva, los resultados son concordantes con investigaciones que resaltan la corresponsabilidad educativa como una estrategia clave para la transformación escolar. La implicación de las familias se configura como una herramienta pedagógica que fortalece la innovación y la gestión educativa con adecuación social (López & Suárez, 2024).

Por último, los autores señalan que la corresponsabilidad familia-escuela es una oportunidad para el fortalecimiento de la educación primaria desde un enfoque humanista, participativo y contextualizado, situando los desafíos hoy como oportunidades para el fortalecimiento institucional y comunitario (Sánchez, 2024).

Conclusiones

Se puede decir que la corresponsabilidad familia-escuela es una estrategia válida para la mejora en los procesos enseñanza-aprendizaje a nivel de primaria, al promover la participación activa y el compromiso compartido de los sujetos educativos.

La investigación acción participativa se posicionó como estrategia metodológica idónea para impulsar procesos reflexivos y transformadores, en cuanto que posibilitó la construcción colectiva de acciones encaminadas a la mejora educativa desde la experiencia docente y familiar.

También, se comprobó que incluir a la familia potencia el acompañamiento pedagógico, la comunicación institucional y facilita al estudiante un desarrollo integral con una visión educativa más próxima y contextualizada.

Por último, se enfatiza que entender la corresponsabilidad familia-escuela como práctica permanente es comprometerse institucionalmente en mantenerlo orientando a la consolidación de una educación primaria de calidad, con sentido comunitario y proyección transformadora.

Referencias

- Bolívar, A. (2021). *Familia y escuela: alianzas para la mejora educativa*. Narcea.
- Freire, P. (2021). *Pedagogía de la esperanza* (ed. actualizada). Siglo XXI.
- García, E., & Rojas, M. (2023). Comunidad educativa y participación social. *Educare*, 27(1), 89-105.
- Gómez, P., Herrera, S., & Duarte, F. (2023). Formación integral docente y participación educativa. *Revista Colombiana de Educación*, 85, 133-150.
- Hernández, R., & Mendoza, C. (2023). *Metodología de la investigación cualitativa*. McGraw-Hill.
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2021). *The action research planner*. Springer.
- López, V., & Suárez, H. (2024). Innovación educativa y participación familiar. *Revista Venezolana de Pedagogía*, 44(3), 201-218.
- Martínez, C., & Fernández, J. (2022). Escuela, familia y corresponsabilidad educativa. *Revista Educación*, 46(1), 55-72.
- Morales, Y., & Cedeño, K. (2023). Saberes comunitarios y prácticas pedagógicas. *Educación y Sociedad*, 34(2), 99-115.
- Pérez, L. (2021). Gestión participativa en instituciones educativas. *Revista Gestión Educativa*, 5(1), 23-38.
- Restrepo, B. (2021). Investigación acción participativa en educación. *Praxis Educativa*, 25(3), 411-426.
- Rincón, A. (2021). Comunicación escuela-familia y acompañamiento pedagógico. *Educación Hoy*, 19(2), 77-91.
- Sánchez, M. (2024). Clima organizacional y participación escolar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 54(1), 141-158.
- Torres, J., & Villalobos, P. (2022). Comunidades educativas colaborativas. *Revista de Investigación Educativa*, 40(2), 389-405.

Síntesis curricular

Carmen Yusmelis Rojas Ramírez. Profesora egresada de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador" Maturín (2006) en la especialidad de Educación Integral. Cuenta con una Especialización en Evaluación de los Aprendizajes realizada en el CIPPSV (Centro de Investigaciones Psiquiátricas, Psicológicas y Sexológicas de Venezuela), y una Especialización en Dirección y Supervisión Educativa por la Universidad Nacional Experimental del Magisterio "Samuel Robinson" (2022). Posee una experiencia en el campo educativo como docente de aula, coordinador de formación municipal y supervisor circuital. Actualmente se desempeña como docente de aula en la Unidad Educativa "María Luisa Cáceres de Arismendi" en el Municipio Punceres, estado Monagas, sumando 27 años de servicio. Continúa su formación y labor investigativa a través de la UNEM, enfocándose en la integración de la familia y la escuela para optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Adaptación al cambio climático de riesgo socionatural: Una propuesta basada en la percepción ciudadana.

Gabriel José Cordero Blanco

Teniente Coronel de Bomberos.

Delegado de la Facultad de Ciencias del Fuego

UNES, Bolívar, Venezuela

Resumen

La presente investigación propone una estrategia de adaptación al cambio climático centrada en el análisis de la percepción social de riesgos socionatural en la parroquia catedral, sector Orinoco. Tradicionalmente la gestión de riesgos se ha abordado desde una perspectiva puramente técnica ignorando que la respuesta ciudadana esta condicionada por su interpretación subjetiva del peligro. El estudio adopta un enfoque cualitativo, de tipo fenomenológico, porque se presenta el fenómeno tal como se vivencia, el nivel es comprensivo debido a las conexiones entre diversos eventos integrando la cartografía social y entrevistas semiestructurada para contrastar los mapas de riesgos oficiales con la experiencia vivida por lo habitantes los resultados preliminares sugieren que existen una distancia significativa entre la amenaza técnica y la conciencia ciudadana, exacerbada por la pérdida de memoria histórica de eventos climáticos. Los efectos ambientales adversos que produce la tienen un impacto considerable en el aumento de la variabilidad y el cambio climático siendo las principales variables observadas en estos cambios la temperatura y la precipitación. Esto acarrea riesgos de desastres debido a la exposición y vulnerabilidad de las sociedades los cuales son mas frecuentes y con mayor impacto comprender estas causas posibilita de terminar e implementar acciones para promover una transformación en el comportamiento de los individuos

Palabras clave: Percepción social del riesgo, Cambio climático, Riesgos socionaturales, Estrategia de adaptación

Abstract

This research proposes a climate change adaptation strategy focused on analyzing the social perception of socio-natural risks in the Orinoco sector of the Catedral parish. Traditionally, risk management has been approached from a purely technical perspective, ignoring that citizens' responses are conditioned by their subjective interpretation of the hazard. The study adopts a qualitative, phenomenological approach, presenting the phenomenon as it is experienced. The level of analysis is comprehensive due to the connections between various events, integrating social mapping and semi-structured interviews to compare official risk maps with the lived experiences of the inhabitants. Preliminary results suggest a significant

gap between the technical assessment of the threat and citizens' awareness, exacerbated by the loss of historical memory of climatic events. The adverse environmental effects produced by climate change have a considerable impact on increased variability and climate change, with temperature and precipitation being the main variables observed in these changes. This entails disaster risks due to the exposure and vulnerability of societies, which are more frequent and have a greater impact. Understanding these causes makes it possible to determine and implement actions to promote a transformation in individual behavior.

Keywords: Social perception of risk, Climate change, Socio-natural risks, Adaptation strategy

Introducción

Hoy en día los cambios climáticos son más frecuentes se observan el deshielo de los polos, huracanes, aluviones en ríos y la escasez hídrica estos sucesos van a redefinir cómo vivimos en las ciudades. Eventos extremos recientes, tales como los huracanes Sandy y Katrina en EE.UU., las inundaciones del 2013 en Europa central, el aluvión de Salgar en Colombia, los aluviones en Río de Janeiro el 2010, los desbordamientos en el Paseo Orinoco, sector Catedral, la escasez hídrica en diversos territorios, las nuevas geografías de vectores y enfermedades, y las migraciones de "refugiados climáticos", entre muchas otras experiencias, sugieren transformaciones importantes el siglo XXI. Si bien el cambio climático entrega un nuevo contexto, que define en gran medida los procesos de desarrollo urbano, parte de sus impactos específicos no son del todo nuevos para las ciudades. Ejemplo de esto son los riesgos naturales, los cuales, si bien adquieren una connotación distinta en el marco del cambio climático, lo anteceden considerablemente en términos históricos.

El presente artículo argumenta que el cambio climático requiere de cambios sustanciales para generar procesos de adaptación, no obstante, estos deben ser erguidos sobre las experiencias previas, y los riesgos naturales hidrometeorológicos en casos como en Chile. Sin embargo, el análisis de estas experiencias debe ser crítico, en tanto se requieren modificaciones estructurales en materia de cambio climático. Esto se contextualiza en el argumento de Pelling (2011), respecto a que la adaptación al cambio climático debe partir de una revisión crítica de las estructuras existentes para tener en consideración las experiencias previas, más que reinventar la rueda con nuevos términos que en su raíz no son del todo nuevos, y ofuscan la posibilidad de analizar críticamente las estructuras sociales (Schipper & Pelling, 2006; Pelling, 2011).

El artículo tiene dos cuerpos principales. El primero es un análisis posestructural del concepto de 'riesgo urbano' y las formas en las cuales se han construido comunidades epistémicas en torno de ideas de adaptación desde tres campos de conocimiento: planificación urbana, gestión de riesgos y adaptación al cambio climático. Se emplea la noción de genealogías, usado por Foucault (1994) para la evolución de estas comunidades. El análisis se basa en la historia de la construcción de estas comunidades, y en particular durante las últimas décadas debido a que en este surgen con fuerza los campos de gestión

de riesgo y adaptación al cambio climático. Establece como estos silos de conocimiento fueron contruidos bajo una lógica modernista, con una falta de apertura hacia otros campos. También indica cómo, en años recientes, está aumentando la permeabilidad entre estas comunidades debido a la transversalidad de los riesgos urbanos contemporáneos y los desafíos para los tomadores de decisiones locales. El informe especial de la IPCC (2012) sobre riesgos y adaptación marca un hito en este aspecto, y abre espacio para una nueva construcción conceptual capaz de integrar elementos socio-ecológicos urbanos de forma holística.

El segundo cuerpo del artículo aterriza el primer apartado en base a la experiencia en Chile en materia de gestión de riesgos naturales urbanos y adaptación al cambio climático.

Se aborda la experiencia en materia de riesgos naturales de tipo hidrometeorológico, fundamentalmente cómo esta se ha materializado en aspectos normativos de planificación urbana, y cómo se han absorbido elementos de la discusión del cambio climático.

Marco Teórico

Esta propuesta se sitúa en la intersección de la gestión de riesgo del riesgo de desastres (GRD) y la psicología ambiental. El núcleo del argumento es que no basta con infraestructuras técnicas; si la población no percibe el riesgo o no confía en las medidas de adaptación fracasará.

Percepción del cambio climático y desastres socio-naturales

Michetti y Ghinoi (2020) manifestaron que implementar estrategias de adaptación depende de la percepción que tiene el individuo en las repuestas conductuales a los riesgos, la percepción es de suma importancia ya que puede representar barreras importantes para contrastar Adaptación comunitaria y reducción del riesgo de desastres. Evaluaron la vulnerabilidad y la percepción del riesgo para verificar individuos vulnerables en comunidades rurales es de vital importancia para predecir las respuestas individuales a los impactos climáticos, un desafío para la comunidad por lo tanto deben tener en cuenta cuestiones ambientales y la adaptación que proporcionan la base para medio de vida sostenibles, la implementación de estrategias de adaptación requieren mapear las vulnerabilidades locales y comprender que factores dan forma a las percepciones de riesgo, reportaron que los individuos más vulnerables reportan una mayor percepción del riesgo por su exposición. Al aumentar la economía y capital humano se fomenta la capacidad de adaptación para mejorar la resiliencia ante futuras crisis.

Abid et al. (2016) investigaron las percepciones del riesgo relacionados con el clima en los agricultores, su sensibilidad, adaptación y capacidad de adaptación. Recopilaron datos cualitativos enfocado en experiencias reales de los agricultores con relación al clima para

identificar los riesgos. Como resultado revelaron cinco riesgos principales que fueron enfermedades

animales, ataques de insectos, temperaturas máximas extremas, enfermedades humanas y plagas de cultivo. Problemas de suelo, incidentes de malezas, sequías e inundaciones fueron otros de los riesgos relacionados con el clima. incluyeron como métodos de adaptación en los hogares agrícolas cambiar tipos de cultivos, variedades de cultivos, fechas de siembra y plantar árboles entre estas encontraron limitaciones carencia de recursos y activos financieros acceso limitado a servicios como créditos, insumos agrícolas, maquinaria, servicios de comercialización.

Por su parte, es importante destacar el saber local como lo anuncian Ortiz y Hernández (2014) determinaron que las percepciones y respuestas de una comunidad se desprenden desde el conocimiento local, para construir desde las expectativas, sentimientos, creencias, y cultura orientando el saber desde el desarrollo sostenible y construcción social del territorio. Es por esto que la percepción y el saber local son el fundamento teórico para indagar respecto al conocimiento que tienen los habitantes de Chitagá del cambio climático y desastres socio-naturales.

Cambio climático y desastres socio-naturales.

El cambio climático según IPCC (2021), expresa sin disimulos que ...la acción del ser humano está directamente relacionada con la emergencia climática que vive el planeta y es uno de sus principales precursores el grupo de expertos señala la acción del ser humano como una de las principales razones que han llevado al calentamiento de la Tierra, los océanos y la atmósfera (Miranda. 2021). Para las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático (CMNUCC) lo atribuye al cambio del clima responsable directa o indirectamente a la actividad humana, admitiendo que la tierra tiene ciclos naturales que se generan cada cierto periodo de tiempo. Por lo anterior podemos notar como seres humanos los cambios que se evidencian aceleradamente en los últimos años debido actividades como procesos industriales, mal uso de los recursos naturales, el aumento consumo de químicos entre otros, hace que aumenten estas variaciones en el clima.

Larenas, Salgado y Fuster (2015) señalaron que la denominación del concepto desastre socio-natural se origina por el incremento a partir de las sociedades en la exposición de amenazas, generando consecuencias dañinas. Reyes et al. (2017) explicaron que estos desastres socio-naturales traen consecuencias en ocasiones imposibles de controlar por intervención del hombre, impidiendo analizar el riesgo y sus elementos asociados en el tiempo como la amenaza y la vulnerabilidad. Estos eventos no dependen únicamente de la situación en un lugar sino también del grado de preparación para afrontar el evento físico, por lo cual un desastre tiene un componente físico (amenaza) y un componente social (vulnerabilidad). Mosquera y Gómez (2012) abordaron el concepto desastre socio-natural, como una problemática global por fenómenos como la concentración de la mayor parte de

la población en zonas urbanas en asentamientos informales localizada en áreas inestables de alto riesgo y desigualdad social generado así calamidades por acción de la naturaleza y los seres humanos.

En otras palabras, un desastre socio-natural es un evento de manera natural que causa daño cuando existe la vulnerabilidad en condiciones de una sociedad expuesta transformado en daños según sea la intensidad, afectando los diferentes sectores de una comunidad y la duración que estos tengan para sobreponerse y les permita actuar.

Es importante señalar que hay términos importantes relacionados con las dos variables del objeto de estudio como son:

- **Amenaza.**

Cardona et al. (2010) señalaron que la amenaza son fenómenos físicos de origen natural o asociados a producto de intervenciones humanas, generando efectos al cambio climático global. Budhathoki et al. (2020) describieron que las amenazas afectan el bienestar e ingresos de las comunidades debido a las factores climáticos y no climáticos exacerbando amenazas en la seguridad

humana, alimentación, salud e inseguridad económica causado por factores externos que pueden volverse vulnerables según el sitio geográfico y el periodo de tiempo donde se encuentre, así mismo demostrando como resultado que las amenaza como las sequías genera desplazamiento forzoso de comunidades, animales a lugares lejanos, exponiendo potencialmente diversos riesgos para la salud.

Sharpe (2016) Indico que las amenazas de desastres generan en los seres humanos una forma de vivir con incertidumbres, siendo así vulnerables para enfrentarse a estas, la resiliencia puede ayudar sin embargo estas son limitadas en los individuos. Señalo que un aprendizaje Transformacional es clave para crear individuos competentes cuando reconocen su vida social, económica relacionado con los riesgos de desastres. Este aprendizaje es necesario para ayudar a cambiar la forma de pensar y de actuar frente a los problemas, las experiencias pueden ser más fáciles de afrontar cuando se comparten con otros que atraviesan problemas similares fundamental para la evolución de la forma en que respondemos a vivir con amenazas de desastres.

- **Vulnerabilidad.**

Jamshed et al. (2020) evaluaron cómo la distancia a las ciudades afecta la vulnerabilidad de las comunidades, esta depende no solo del estado físico, sino también de factores específicos de la ubicación, accesos a recursos sociales, económicos, políticos y ambientales viéndose afectado negativamente ante la presencia riesgos de desastres y cambio climático dejando pérdidas económicas, humanas y ambientales. Confirmaron que los índices de vulnerabilidad disminuyen en los individuos cuando estos tienen una mejor transferencia de servicios e instalaciones desde las ciudades, comunidades educadas, informadas,

financieramente sólidas y conectadas con un acceso más fácil a los servicios públicos y privados

Roncancio et al. (2020) emplearon un método para comprender que los problemas sociales existentes en el territorio colombiano con respecto a la vulnerabilidad son el primer paso para la reducción de los riesgos de desastres y la adaptación al cambio climático. Donde la vulnerabilidad no solo es influenciada por la ocurrencia de peligros o características demográficas, sino también por el desarrollo, la distribución de los recursos económicos y las instituciones gubernamentales y civiles. Esta vulnerabilidad social dependerá del sistema humano en cuestión a la exposición de peligros y a la capacidad de cada individuo manejar los efectos de estos. Indicaron que los municipios con mayor crecimiento económico, infraestructura, programas sociales son menos vulnerables resaltando dos factores que impulsan ese nivel de vulnerabilidad población femenina urbana educada y el bajo porcentaje de población con necesidades especiales en pobreza extrema.

Riesgo socio-natural: a diferencia del desastre socio-natural postula que el riesgo es una construcción social. No es solo el evento físico (terremoto, inundación), sino la interacción entre la amenaza del fenómeno físico natural, también se dan debido a la vulnerabilidad de los sistemas humanos (Pobreza, mala construcción, falta de instituciones), otro factor es la exposición en lo que respecta a la ubicación de asentamiento en zonas de peligro.

Según Wilches-Chaux, (1993). Es fundamental para entender que el desastre no es “natural”, sino el resultado de fallas sociales.

El riesgo es una condición de la sociedad que se manifiesta es la probabilidad de que una comunidad sufra daños... la vulnerabilidad es la incapacidad de una comunidad para adaptarse a un cambio en su entorno. (P.12-21).

Con esta definición el autor aleja la visión catastrófica tradicional, propone un concepto revolucionario “la vulnerabilidad Global”, expresando que, para él, la vulnerabilidad no es solo una casa sea de adobe o esté cerca del río, es un tejido de muchas debilidades que se cruzan.

Marco teórico

El cambio climático es el mayor desafío al que se enfrenta la humanidad. Los episodios climáticos extremos son cada vez más frecuentes y más violentos. Los niveles de concentración de gases de efecto invernadero no tienen precedentes y, en los últimos cuatro años, las temperaturas terrestres y oceánicas han superado todos los récords de forma consecutiva.

Para evitar los peores efectos del cambio climático, la comunidad internacional debe lograr el objetivo central del Acuerdo de París sobre cambio climático, que es mantener el aumento

de la temperatura media mundial lo más cerca posible de 1,5 °C. Todavía estamos a tiempo, pero esto requerirá esfuerzos sin precedentes.

Conclusiones

En la categoría Percepción del Cambio Climático y Desastres Socio-naturales, el propósito específico fue precisar los conceptos o preceptos que a lo largo del tiempo han construido los informantes clave (siendo estos habitantes del municipio de Chitagá) en relación a estos dos importantes temas.

De la percepción es posible señalar lo que señalan autores como Munkong y Juang (2008), quienes indican que “...es el mecanismo sensorio-cognitivo de gran complejidad mediante el cual el ser humano siente, selecciona, organiza e interpreta los estímulos, con el fin de adaptarlos mejor a sus niveles de comprensión” (citados por Vilatuña, Guajala, Pulamarín y Ortiz, 2012: 128). Se puede considerar que una persona se hace una percepción de un tema o aspecto en específico se ve influido por aquello que es capaz de percibir a través de sus órganos de los sentidos, así mismo, de las experiencias y vivencias que a lo largo de la vida se tiene en relación al hecho en cuestión; se trata de una especie de conocimiento que se va formando y que puede estar cambiando constantemente. En la propiedad se muestran los relatos de los informantes clave en relación al cambio climático y los desastres naturales (se muestran en apartados separado). Fue muy importante indagar sobre esos conocimientos que las personas han formado a lo largo de su vida en relación al cambio climático y de los desastres socio-naturales, producto no sólo de aquello que se puede haber aprendido de manera teórica, también por la experiencia de lo vivido y aquello que es percibido a través de los órganos de los sentidos; que le permiten a la persona forjar una percepción.

Bibliografía

- Blaikie, P., Cannon, T., Davis, I., & Wisner, B. (1994). *At Risk: Natural hazards, people's vulnerability and disasters*. Routledge.
- Cardona, O. D. (2001). *La necesidad de reformular conceptos de manera holística: Descriptores de vulnerabilidad y riesgo*. La RED / Universidad Nacional de Colombia.
- García Acosta, V. (Coord.). (1996). *Historia y desastres en América Latina (Vol. I)*. La RED / CIESAS.
- Lavell, A. (2003). *La gestión local del riesgo: nociones y precisiones en torno a la práctica y el concepto*. CEPREDENAC / PNUD.
- Wilches-Chaux, G. (1993). *La Vulnerabilidad*. En A. Maskrey (Ed.), *Los Desastres no son Naturales* (pp. 11-44). La RED / Tercer Mundo Editores.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Paidós. (Obra original publicada en 1986).
- Douglas, M., & Wildavsky, A. (1983). *Risk and Culture: An Essay on the Selection of Technological and Environmental Dangers*. University of California Press.

Slovic, P. (1987). Perception of risk. *Science*, 236(4799), 280-285.
<https://doi.org/10.1126/science.3563507>

Slovic, P. (2000). *The Perception of Risk*. Earthscan Publications.

Bibliografía sobre Adaptación y Gobernanza

IPCC. (2022). *Climate Change 2022: Impacts, Adaptation and Vulnerability. Contribution of Working Group II to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change*. Cambridge University Press.

Renn, O. (2008). *Risk Governance: Coping with Uncertainty in a Complex World*. Earthscan.

Smit, B., & Wandel, J. (2006). Adaptation, adaptive capacity and vulnerability. *Global Environmental Change*, 16(3), 282-292.
<https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2006.03.008>

Notas para tu documento:

Wilches-Chaux (1993): Es el capítulo de libro más importante para definir "vulnerabilidad global" en español.

Slovic (1987): Es el artículo científico clave si vas a hablar de encuestas y medición de percepciones.

Lavell (2003): Es indispensable si tu propuesta tiene un enfoque municipal o comunitario en Latinoamérica.

Síntesis curricular

Instituto Universitario de Tecnología Bomberil, Licenciado en ciencias del fuego, rescate y seguridad, Especialista en seguridad ciudadana mención bomberil.

Universidad Politécnica Territorial del Norte de Monagas "Ludovico Silva"

Revista Multidisciplinaria Saber Universitario

Nº 15, enero-junio 2026

Venezuela

Disponible en <http://www.saber755.webnode.com.ve>

Supervisar la educación en las instituciones desde la otredad

Damelis Gascón

U.E Carmen Elena Marín de Padrino

El Blanquero, Monagas, Venezuela.

damelisgascon98@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0001-9408-1424>

Resumen

La educación que se complementa con la supervisión educativa, tiene que orientar su práctica focal hacia la otredad, que sería el objeto de la investigación que se propone, dentro de una pedagogía que se constituyó como una ciencia. Por eso, se propone como propósito general develar a la otredad como una práctica focal de la supervisión educativa que tiene su implicación en la formación de los estudiantes de la unidad educativa Isabel Padrino de Campos. Esta investigación estuvo estructurada desde los métodos mixtos, porque se utilizaron datos de tipo cuantitativos y cualitativos, la metodología desde una investigación acción que partió de un proceso de razonamiento inductivo flexible, con interrogantes que aportaron argumentos a la premisa de la supervisión educativa vista desde un abordaje de la otredad. Desde el paradigma socio crítico que permita una comprensión crítica de las problemáticas sociales que requieren solución aprehendida constantemente. Es construir un fundamento para mejorar el trabajo que se realiza por incorporar en la cultura escolar inclusiva una supervisión educativa que aprecie la existencia de interrelaciones y fenómenos sociales muchos más complejos. En una encuesta realizada en la Unidad Educativa Isabel Padrino de Campos en una de las preguntas se observó que el resultado fue que el 100% de los encuestados consideran que la supervisión educativa que se realiza en la institución tiene que estar adaptada continuamente a las realidades que existen en cada una de las aulas.

Descriptores: otredad, supervisión, formación, deconstrucción, prácticas

Abstract

Education, when complemented by educational supervision, must focus its practice on otherness, which is the object of this proposed research, within a pedagogy established as a science. Therefore, the general purpose is to reveal otherness as a focal practice of educational supervision that has implications for the education of students at the Isabel Padrino de Campos Educational Unit. This research was structured using mixed methods, employing both quantitative and qualitative data. The methodology was based on action research, starting from a flexible inductive reasoning process, with questions that provided arguments for the premise of educational supervision viewed through the lens of otherness.

This approach is grounded in the socio-critical paradigm, which allows for a critical understanding of social problems that require ongoing, ongoing solutions. The aim is to build a foundation for improving the work done to incorporate educational supervision into an inclusive school culture, one that appreciates the existence of much more complex interrelationships and social phenomena. In a survey conducted at the Isabel Padrino de Campos Educational Unit, one of the questions revealed that 100% of respondents believe that the educational supervision carried out at the institution must be continuously adapted to the realities of each classroom.

Descriptors: otherness, supervision, training, deconstruction, practices

Introducción

Entre los retos más importantes de la educación contemporánea, está el de superar las estructuras y sistemas educativos, que se han establecido bajo un discurso pedagógico que desarrolla un conjunto de concepciones imperantes, que han tenido complejas imbricaciones en la constitución de una dicotomía de cuerpos y conciencias, que han de trascender la constitución desde una perspectiva monológica del lenguaje y prácticas educativas.

De alguna manera, esto aumenta de forma paralela una preocupación sobre este campo, ya que centrar la educación en prácticas pedagógicas dentro de un conocimiento que pudiera estimular una formación descontextualizada de las realidades educativas que se desconocen, erosionando la relación que pueda existir entre los docentes y los estudiantes.

Es por ello, que se propone una otredad pedagógica, que se impulse desde la supervisión educativa que tenga como propósito develar a la otredad como una práctica focal de la supervisión educativa que tiene su implicación en la formación de los estudiantes de la unidad educativa Isabel Padrino de Campos. Todo esto se puede lograr dentro de una institución que busque facilitar una pedagogía que libere las ideas de cualquier incertidumbre y facilita los procesos de crecimiento compartido.

Es por ello, que se propone revalorizar la implicación que tiene en la formación de los estudiantes, abordar otra relación educativa con el/la docente del aula, porque la otredad considera que la supervisión es una complejidad innata de procesos que impactan en la enseñanza aprendizaje y que ayudan a consolidar oportunidades de cambio, hacia una gestión de un sistema educativo que tiene como fin el desarrollo humano, dentro de un marco de respeto hacia la diversidad de praxis y de pensamiento.

Por lo cual, hay que entender que los procesos de enseñanza no son posibles al margen del encuentro cara a cara entre el educando, educador, directivo y supervisor. La enseñanza no es el patrimonio de las instituciones formales, sino la hija de las relaciones interpersonales organizadas, que parten desde un sustento básico que es hacer entender a la otredad como

una posibilidad de sí mismo, desde una perspectiva de igualdad, reciprocidad y sobre todo confianza.

Caracterización de la realidad en estudio

Esta investigación busca construir entramados que permitan comprender desde qué perspectiva epistémica subyace la otredad que se construye en las prácticas focales pedagógicas del sistema educativo bolivariano, que requiere un abordaje cónsono con la supervisión educativa que se realiza. Partiendo del supuesto de que la supervisión educativa tiene una implicación axiológica que se manifiesta en la formación académica de los estudiantes en la Unidad Educativa Isabel Padrino de Campos, desde donde se plantea un reconocimiento ontológico de la otredad que busca deconstruir el basamento teleológico que se instaló en la supervisión educativa que se apartó del reconocimiento del "otro" dentro de una diversidad que armoniza el trabajo docente con lo administrativo.

Con la supervisión educativa propuesta no se ambiciona una vuelta al status quo ante, ni a un ideal bucólico y romántico de culturas no contaminadas, es materializar la interculturalidad que permite comprender que todos somos el producto de los procesos humanos inter-trans-culturación, que vislumbra aspectos analíticos y críticos que tienen que ver con la comprensión del diálogo intercultural en la estructura de un sistema que se globaliza. El supervisor tiene que tener la capacidad de diferenciar un diálogo multicultural que desde la transmodernidad presupone desmitificar la ilusión de las asimetrías existentes entre las instituciones y los equipos de trabajo. Es repensar la acción política que tiene el ser humano desde la creatividad y que sostiene la otredad como un signo de lo universal que es el ser que se recrea continuamente en la formación, en donde Arttime (2019) explica que "La subjetividad a través de la mirada del otro, supone en el acto de reconocimiento que cuando el individuo gana subjetividad está obligado a suponer que el otro también lo hace en el mismo proceso". (p. 202) Es poder crear un diálogo horizontal, en las relaciones docentes y supervisores, saberse iguales en una horizontalidad de la dignidad y legitimidad de la otra persona, más allá de todas las diferencias socioculturales, la supervisión educativa tiene que mirar al otro sin juicios previos ni creencias por su apariencia.

El reto es superar la colonialidad del conocimiento que con la intrusión utilizada por los colonizadores hacia la vida social de los colonizados rebasa cualquier estrategia aplicada en el ámbito militar y política, una intrusión que despoja a los habitantes de su forma de conocimiento, de ahí que algunos llamen a esta forma de dominación ideológica, de allí que Garbe (2013) afirme que "La colonialidad del conocimiento también conformó un elemento esencial de este patrón de poder emergente, estructurando la dimensión cognitiva, epistémica y cultural de las condiciones coloniales" (p. 217).

Sin duda, el supervisor desea ser valorado en su institución, se juegan cuestiones éticas, que lo llevan a cuestionar su posición en un doble sentido, como garante y representante del formalismo de la formación, sin embargo, los supervisores llegan acumular un saber hacer,

que se puede manifestar y en un ejercicio de introspección puede marcar la existencia de un nuevo saber que surge de su práctica. En virtud de ello, Gil (2000) señala que:

En la supervisión no se crea un nuevo proyecto o trayectoria, se crean interrogantes sobre lo recorrido a partir de los cuáles, ciertamente, se podrán definir nuevas líneas o actitudes, pero ya en el espacio de trabajo habitual. La selección del material a trabajar corre a cargo de las personas que supervisan, no de la supervisora, a partir justamente de lo que les haya resultado llamativo en el desarrollo de la tarea, de lo que queda pendiente de elaboración. (p. 206)

No puede entonces haber decolonialidad del conocimiento sin descolonización de la subjetividad y de los sentidos que esta produce y que habita. Quizás en esta investigación hay otra forma de entender el valor de la supervisión desde una pedagogía decolonial, que se pueda cruzar entre la decolonialidad de la otredad del ser y el conocimiento. La impenetrabilidad es un derecho que todos tienen, por eso la barbarie busca imponer la transparencia de unos a los otros, no se entiende que la idea no es reducir al otro, imponer el modelo que tengo impuesto de mi propia transparencia, para poder vivir con ese otro o construir algo con él, de allí, el derecho a la opacidad consistiría hoy en el signo de decolonialidad más ostensible que pueda existir frente a la barbarie.

Este trabajo tiene como propósito develar a la otredad como una práctica focal de la supervisión educativa que tiene su implicación en la formación de los estudiantes de la Unidad Educativa Isabel Padrino de Campos.

Desde las orientaciones que se establecen desde el plan de la patria 2019 al 2025, el Estado busca garantizar la formación continua de los docentes, con los más altos estándares técnicos, éticos y pedagógicos. En aras de consolidar la política nacional en educación con la orientación, dirección estratégica y supervisión del proceso educativo, consolidando la plena rectoría del Sistema Educativo Bolivariano sobre la materia. Es por ello, que se propone una otredad pedagógica, que se impulse desde la supervisión educativa que tenga como propósito lograr académicamente considerar y reconsiderar las necesidades que parten de los docente y estudiantes, dentro de una institución que busque facilitar una pedagogía que libere las ideas de cualquier incertidumbre y facilita los procesos de crecimiento compartido.

En la actualidad, existe la necesidad de ampliar el diálogo entre las diferencias sustanciales sin renunciar a sus propias identidades, por eso se propone, que la supervisión al centro educativo ayude a mejorar los aspectos más deficientes que puedan estar presentes desde el entendimiento de la existencia del respeto al otro. Además como ejes dinamizadores de la construcción teórica de la investigación, se incorporan las siguientes interrogantes: ¿Desde la supervisión educativa se permite el respeto y reconocimiento ontológico en la otredad que se consigue en la formación estudiantil?; ¿Se puede trastocar de forma epistémica la supervisión educativa a partir de la otredad? y ¿En la Unidad Educativa Isabel Padrino de Campos la formación estudiantil puede trascender en función de una supervisión axiológica que integre la otredad?

Reconocimiento ontológico en la otredad

Aunque no todos los seres humanos devienen de un ámbito científico, todos sí tenemos una naturaleza emocional, por eso el pensar es general a toda la humanidad, ese "otro" de la otredad que se propone en esta investigación encaja con el conocimiento "otro", saber "otro", educación "otra", pedagogía "otra", política "otra", currículo "otro", supervisión "otra"; que se propone en ese "giro decolonial", que está ocurriendo dentro de cada contexto no visibilizado y dentro de la realidad olvidada por aquellos que mandan y por los mismos oprimidos. Es por ello, que De Juan (2017), plantea que:

Quizás la dificultad en ver esta propiedad del plano del ser esté en los cimientos del éxito de las corrientes conservadoras de pensamiento, independientemente de la asignación social. Aunque sea absurdo, hay pobres que votan por los ricos e influyentes... etc. Los padres de estos pensamientos conservadores atacan con saña todo lo que se parezca ni remotamente a una Otredad: en el campo del pensamiento están en contra de todo devenir, y en el universo religioso, se sacian de razón condenando la magia y la adivinación, que no son más que pobreza irredenta, que a ellos tanto interesa, etc. (p. 76)

De ahí que una otredad pedagógica busca esclarecer el significado de enriquecer la práctica educativa y acompañar al estudiante en el proceso de aprendizaje, desde otros recursos y así tiene que entenderlo quien supervisa, teniendo que superar que hay secuelas de un colonialismo que bajo el paradigma de la modernidad instaló un modelo de supervisión educativa en una verticalidad, que invisibilizaba a los docentes de su accionar, reduciéndolos a simples objetos dentro de un aula. Es por ello que Méndez-Reyes (2021), señala que "Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha permanente donde es posible identificar, visibilizar y alentar espacios, "lugares" y "fisuras" de exterioridad y construcciones alternativas desde la propia experiencia de los pueblos" (p. 18)

Perspectiva epistémica de la supervisión educativa

En el contexto de la epistemología las ideas suelen aparecer presagiando la politización de nuestra forma de concebir las relaciones epistémicas, que podrían guardar una relación incontrolable de poder social. Por ello, esta investigación es una oportunidad para comprender desde las prácticas de la supervisión un proceso estratégico de una planificación, que tiene su implicación en la formación educativa de los estudiantes. Es por ello, que la esencia de la decolonialidad no es simplemente un marco teórico, sino un replanteamiento radical de nuestras narrativas históricas, epistemológicas y jerarquías sociales. En tal sentido, Sánchez (2023) plantea que:

Históricamente, la idea de supervisión se ha ligado a un actor externo que desde un posicionamiento de control "marcaba" algunos aspectos que debían "corregirse", adecuándose a "lo establecido". Esta idea ha ido mutando y evolucionando hacia un nuevo campo profesional, que plantea nuevas demandas a quienes ejercen cargos de conducción y, en consecuencia, expone la necesidad

de adquirir y ejercer nuevas competencias para el ejercicio responsable, aunque aún podemos reconocer que en muchas prácticas subsiste el "mandato fundacional" supervisivo (a modo de un eterno Moisés portador de las Tablas de la Ley) (p. 51)

En este viaje intelectual que tiene un recorrido amplio a través de la "decolonialidad" en la educación que se profundiza en cualquier de sus aristas, se comienza a comprender con algo de claridad el cuestionamiento del encubrimiento que se esconde en una sabiduría convencional que requiere confrontarse con verdades incómodas latentes que han de forjar nuevas epistemologías.

Una supervisión axiológica que integre la otredad

De ahí que, se requiere de una pesquisa en la otredad pedagógica, que enfatiza en la necesidad del otro, que busca esclarecer el significado de analizar la importancia de la mediación con otra cultura bajo el objetivo de enriquecer la práctica educativa y acompañar al estudiante en el proceso de aprendizaje. Es decir, todos los docentes disponen de otros recursos y así tiene que entenderlo quien supervisa, fortalecer desde una visión holística los fines que se pretenden alcanzar.

De este modo, Elazar (2022), afirma que "estamos hablando de algo tan sencillo como el simple hecho de que el sujeto perciba a la otredad como una probabilidad de sí mismo, desde una perspectiva de igualdad, reciprocidad y sobre todo confianza " (p. 34). Este contexto no se percibe en la Unidad Educativa Isabel Padrino de Campos, porque la supervisión que se está realizando, se está quedando en la distancia de los elementos teóricos, sin querer ir más allá, hacia un compromiso con la docencia que entienda la vida académica en la cual se desarrolla, dentro de una unidad inseparable con el otro, que bajo una mediación pedagógica busque acompañar alternativas de cambio, para ampliar la mirada hacia una sabiduría, con y sin dicotomías, que con todo y con nada, pues se vale todo, siempre y cuando el objetivo gire con la investigación, renovación, transformación, crecimiento y desarrollo del proceso educativo.

Entonces volver a considerar y repensar los distintos aspectos de la gestión educativa, se torna un desafío y una necesidad, que requiere distintos andamiajes, revisiones y propuestas de avance a partir de la reconfiguración de los roles jerárquicos en el sistema educativo, para entender que es una oportunidad de comprender las prácticas de la supervisión como un proceso estratégico de planificación, que tiene su implicación en la formación educativa de los estudiantes.

Es fundamental recordar en todo momento que en el nivel jerárquico en la educación no va a desaparecer, sin embargo, todo es la función de una figura principal y es ser docente, la diferencia está en que algunos están en las aulas y otros trabajando con grupos de enseñanza diferentes, pero compartiendo las experiencias pedagógicas. Se entiende que el/la supervisor(a) procura alcanzar metas personales y profesionales, que demandan una

formación permanente y específica en la construcción y fortalecimiento de su rol, para dirigir el avance de las instituciones hacia el logro de los propósitos definidos en las políticas educativas.

Metodología

Este estudio se enmarca en el paradigma sociocrítico el que constituye el andamiaje epistemológico que permite vislumbrar las problemáticas educativas con lente reflexiva, de transformación y emancipación. Este paradigma se funda sobre la premisa que la naturaleza social del mundo se construye socialmente y que el conocimiento nunca puede ser objetivo, sino que está enmarcado por relaciones de poder que pueden analizarse y modificarse. Por ello, esta investigación no sólo describe o explica las situaciones educativas, sino que se orienta a incidir en procesos de cambio de la práctica supervisora en la Unidad Educativa Isabel Padrino de Campos, desde una lectura crítica de la otredad como categoría pedagógica.

En coherencia con tal paradigma, se utilizó como método la Investigación Acción Participativa (IAP), con la que se pudo articular la reflexión teórica con la intervención práctica en el contexto escolar investigado. Esta perspectiva hace que los actores educativos —docentes, directivos y supervisores— se erijan no como los objetos de estudio, sino los sujetos que estudian, que producen conocimiento y que transforman sus realidades. La IAP se realizó en ciclos recursivos de planificación, acción, observación y reflexión, con lo cual se fue procesando de una manera como inducción flexible metodológica, apta para ajustarse a las características del momento particular y las necesidades que fueran surgiendo de dicho contexto.

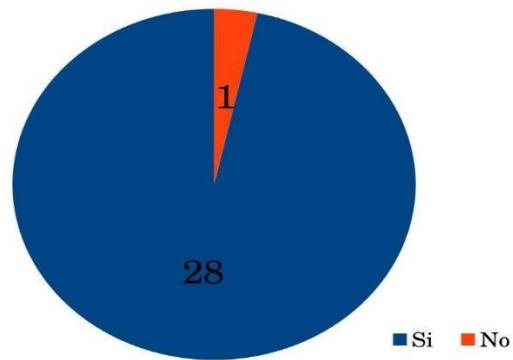
El proceso se llevó a cabo empleando métodos mixtos, que permitió la integración de datos cuantitativos y cualitativos, a fin de obtener mejores perspectivas sobre la organización. Los datos cuantitativos se recolectaron mediante un cuestionario estructurado con una muestra de 29 participantes que son líderes y profesores de aula de la institución. Este instrumento estaba compuesto con ítems que abordan la percepción de los entrevistados sobre la supervisión educativa y sobre la comprensión de la otredad como práctica focal con repercusiones en la formación del estudiante. En tanto, recogieron datos cualitativos a través de la observación participante y de espacios de diálogo reflexivo entre los sujetos implicados, que les hicieron ahondar en las experiencias, significados y contradicciones con que éstas se instituyen y se sostienen.

Resultados, hallazgos, aprendizajes

En un cuestionario aplicado a los directivos y docentes de aula que hacen vida académica dentro de la Unidad Educativa Isabel Padrino de Campos, con respecto a la percepción que tenían de la supervisión educativa y de la comprensión de la otredad, como esa práctica focal que puede tener una implicación en la formación de los estudiantes, proporcionando coincidencias y divergencias en las respuestas de las 29 personas encuestadas.

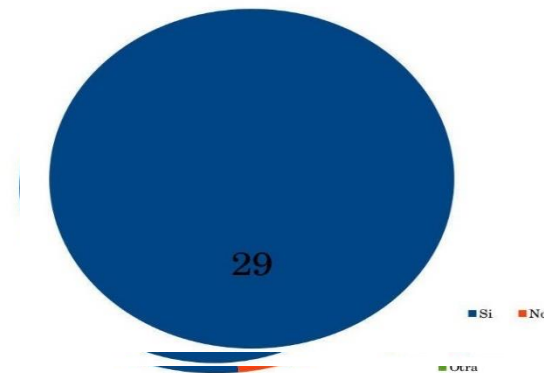
El 97% de los encuestados respondieron que consideraban de suma importancia que se realice una supervisión permanente a los docentes que están en las aulas.

¿Usted considera importante que se realice una supervisión a los docentes?



El 52% de los encuestados respondieron que la supervisión educativa se debe focalizar en aportar valores educativos que ayuden a mejorar la formación de los estudiantes.

¿Considera que la supervisión educativa tiene que adaptarse continuamente a las realidades que existen en las aulas?

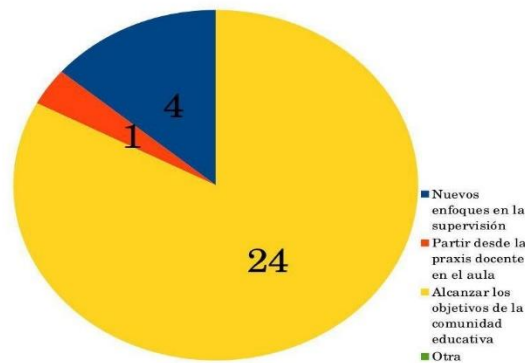


El 90% de los encuestados respondieron que para poder realizar una acción formativa armónica entre el/la supervisor(ra) y el/la docente del aula se requiere de un reconocimiento de respeto hacia el otro

El 100% de los encuestados consideran que la supervisión educativa que se realiza en la institución tiene que estar adaptada continuamente a las realidades que existen en cada una de las aulas.

El 83% de los encuestados respondieron que aportarían a los lineamientos que se implementan desde la política de supervisión en materia educativa, el tener relaciones armónicas que permitan alcanzar como una comunidad educativa los objetivos propuestos.

¿Qué aportaría a los lineamientos que se implementan desde la política de supervisión en materia educativa?



En esta investigación la otredad pedagógica tiene la particularidad de enriquecer la práctica educativa que pueda acompañar a los estudiantes desde otros recursos, que pueden ser aportados desde un contexto que no a sido visibilizado por una comprensión que impide a los oprimidos salir de la caverna como en la alegoría de Platón.

Por ello, se busca una oportunidad que permita discernir que, desde las prácticas de la supervisión, se puede aprovechar el potencial estratégico que tiene su implicación en el cuestionamiento del encubrimiento de una sabiduría convencional que requiere confrontar verdades incómodas, para forjar nuevas alianzas. Así se entiende que los supervisores llegan acumular un saber que puede manifestar en un ejercicio de introspección una transformación de la práctica docente, que insiste en que para haber decolonialidad del conocimiento se tiene que realizar una descolonización de la subjetividad de los sentidos que la producen.

Conclusiones

En esta investigación la otredad pedagógica tiene la particularidad de enriquecer la práctica educativa para acompañar a los estudiantes desde otros recursos, que puedan ser aportados desde un contexto que no ha sido visualizado por una comprensión que impide a los oprimidos salir de la caverna como en la alegoría de Platón. Por ello, se busca una oportunidad que permita discernir desde las prácticas de la supervisión, se puede aprovechar el potencial estratégico que tiene su implicación en el cuestionamiento del encubrimiento de una sabiduría convencional que requiere confrontar verdades incómodas, para forjar nuevas alianzas. Así se entiende que los supervisores llegan a acumular un saber que puede manifestar en un ejercicio de introspección una transformación de la práctica

docente, qué hiciste en que para haber de colonialidad del conocimiento se tiene que realizar una descolonización de la subjetividad de los sentidos que la producen.

Referencias

- Artime, M. (Coord.) (2019). *Repensar lo común*. Madrid: Editorial Dykinson.
- De Juan, J. (2017). *Dios desordenado. Antropología Sagrada*. Editorial Textblock.org
- Elazar, B. (2022). *Pedagogía en el otro*. Argentina: Editorial Tequisté.
- Garbe, S. (2013). *Aporías metodológicas del giro decolonial*. CLACSO.
- Gil, A. (2000). *Mujeres. Lo encontrado: Evaluar Isonomía, un proyecto de mediación*. Fondo Social Europeo.
- Ley Constituyente del Plan de la Patria. (2019). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 6.442 (Extraordinaria), 03-04-2019.
- Méndez-Reyes, J. (2021). *La pedagogía decolonialidad y los desafíos de la colonialidad del saber*. Editorial Universitaria Abya-Yala.
- Sánchez, S. (2023). *El Proyecto Educativo de Supervisión-PES: una herramienta de gestión para directivos y supervisores*. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Síntesis curricular:

Damelis Gascón. Profesora en educación integral, mención: ciencias sociales. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Magister en educación, mención: gerencia educacional. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Actualmente trabaja en la U.E Carmen Elena Marín de Padrino, ubicada en la comunidad de El Blanquero, vía nacional del sur, estado Monagas.

Universidad Politécnica Territorial del Norte de Monagas “Ludovico Silva”

Revista Multidisciplinaria Saber Universitario

Nº 15, enero-junio 2026

Venezuela

Disponible en <http://www.saber755.webnode.com.ve>

Poder popular en Venezuela. Un proyecto socialista ¿inconcluso?

David Alexander Aguilera Velásquez

Universidad de Oriente Núcleo Sucre

iskra181087@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2294-5107>

Resumen

El presente ensayo parte de la premisa indagatoria de la dinámica sociocultural en el Estado venezolano: movimiento popular ¿crisis o transformación social?, desde la cual, se hace un acercamiento a los movimientos sociales establecidos en la Constitución y demás instrumentos legales del país. Se analizan los logros y limitaciones del Poder Popular en el cumplimiento de sus fines políticos y sociales; con reflexiones sobre el rol que ha desempeñado dicho poder como instancia de gestión pública y participación social; además, se discute el papel de las instituciones del Estado en la autonomía de gestión de las organizaciones del aludido poder. Tal análisis se enmarcó en un enfoque cualitativo con aplicación del método hermenéutico y diseño documental. Destaca entre las conclusiones del trabajo que, si bien el Estado venezolano diseñó un marco legal y condiciones sociales para la organización del pueblo, se presenta actualmente una crisis, al no reconocerse al movimiento popular venezolano como un poder con carácter vinculante en la vida política del país, lo que hace ver al mismo como un sector social, y no como un modelo de autogobierno que involucra todos los sectores sociales.

Palabras clave: poder popular, movimientos populares, democracia participativa.

Abstract

This essay starts from the investigative premise of the sociocultural dynamics in the Venezuelan State: popular movement, crisis or social transformation? from which an approach is made to the social movements established in the jurisprudence and other legal bodies of the country. The achievements and limitations of Popular Power in the fulfillment of its political and social goals are analyzed; with reflections on the role that the People's Power has played as an instance of public management and social participation; and an analysis of the role of State institutions in the management autonomy of Popular Power organizations. Such investigative search used qualitative methodology, hermeneutical approach and documentary design. Among its conclusions, it stands out that despite the fact that the Venezuelan state designed a legal framework and social conditions for the organization of the people, there is currently a crisis, as this is not recognized as a binding power in the political life of the country, making the Venezuelan popular movement look only as a social sector, and not as a model of self-government where all social sectors are involved.

Keywords: popular power, popular movements, participatory democracy.

Introducción

En algunos países de América Latina ha sido complejo comprender las realidades sociales en torno a las clases populares, producto de las convulsiones e inestabilidades políticas producidas por las dictaduras y el tránsito a las democracias; procesos han creado problemas de toda índole, principalmente, sociales, económicos y ambientales. Estos cambios han generado en los últimos años un escenario internacional de gran auge de movilizaciones, protestas y malestares, protagonizadas por los movimientos sociales. En este sentido Revilla (2010), considera, que:

Los movimientos sociales son uno de los medios existentes para hacer visibles las reivindicaciones, propuestas, demandas y problemas sociales. Pero son también mucho más que un medio: son el espacio en el que se crean, recrean y transmutan las identidades colectivas. Son la voz de la sociedad, los mensajes que la sociedad envía a los que ejercen el poder, a quienes gobiernan, a quienes están implicados en la gestión de lo público (p. 3)

De hecho, la organización del pueblo en movimientos sociales busca conquistar grandes transformaciones, en esa exploración de contraponer el poder hegemónico que ejerce el Estado a través de las políticas neoliberales; generando en muchos casos, malestar en la población por las promesas incumplidas.

Por eso, en varios países de América Latina, cuando se habla de las luchas sociales y de cómo los grupos excluidos buscan sus derechos, siempre sale a relucir la idea del Poder Popular. Así lo señalan Moreno y Figueroa (2015), quienes mencionan a Bolivia, Venezuela y Ecuador como ejemplos claros de cómo “la gente, organizada para ir en contra de lo establecido, ha logrado impulsar cambios significativos tanto en sus gobiernos como en su propia forma de vivir” (p. 75).

En Venezuela, a partir de 1999, cuando llegó al poder el presidente Hugo Rafael Chávez Frías, el país tomó una dirección muy distinta, enfocándose mucho más en lo social. Él le dio muchísima importancia a las políticas sociales, lo que encendió la esperanza de la mayoría de la gente que más lo necesitaba, un pueblo que antes sentía que la clase política tradicional lo había abandonado por completo (López, 2014), ya que esta última estaba muy arraigada a una forma de estado más ligada a los intereses de unos pocos (Azzellini, 2017).

Según Urosa (2012), la frase “Poder Popular” se ha usado desde 1999 como una de las ideas principales que guían el plan político del gobierno, un plan que desde 2005 se ha definido como socialismo o un camino hacia él (p. 1). Dentro de todo este movimiento, el poder popular está muy unido a la idea de que la gente participe de forma clave, algo que ya está en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), donde dice claramente que el poder verdadero lo tiene el pueblo.

Desde que esta Constitución entró en vigor y, sobre todo, a partir de 2006, se ha trabajado mucho para organizar a los movimientos populares de base (López, 2014; Machado, 2016). Esto ha traído consigo grandes desafíos para esos movimientos sociales, como lograr ser autónomos, definir bien su relación con el Estado, entender qué fuerzas son las que realmente impulsan el cambio social y cómo van surgiendo nuevas demandas.

De acuerdo a lo antes planteado, García y Lagorio (2006) expresan: “El caso de Venezuela es un escenario pertinente para adelantar algunas consideraciones sobre estos retos, pues existen dos posiciones en torno al rol de los movimientos sociales y su correspondencia con la revolución bolivariana” (p. 7). Es decir, que esto ha traído una alta polarización de las bases, así como la participación de grandes movilizaciones por parte de los partidos políticos, siendo muy notorio que los movimientos sociales para tener poder, deben aliarse con estas fuerzas; para así lograr la transformación de las relaciones sociales.

A la par, en el mismo año 2006 se inició con mucho auge la creación de los consejos comunales, específicamente, el 09 de abril de dicho año, el líder de la revolución Bolivariana, Hugo Chávez, en el programa Aló Presidente N° 252, anunció la Ley de los Consejos Comunales; una normativa jurídica de la nación, que fue aprobada por la Asamblea Nacional. Con miras seguir fortaleciendo la democracia participativa, el presidente Chávez, también incorpora al poder popular en el Plan de la Nación (2007-2013), y convierte a todos los Ministerios en Ministerios del Poder Popular; “incluyendo la participación directa del pueblo en los asuntos públicos como principio rector del modelo socialista” (Urosa, 2012, p. 2).

Algunos autores, como López (2014) y Machado (2016), cuando se refieren a las acciones del gobierno para fortalecer el poder popular, opinan que si las formas de organización se crean desde arriba, eso no es lo mejor para los movimientos populares de base. Aun así, en el año 2010, durante la presidencia de Hugo Chávez, se puso en marcha la Ley Orgánica del Poder Popular.

Teniendo en cuenta estas dudas, este ensayo se plantea la siguiente pregunta: ¿Cuáles han sido los avances y las dificultades del Poder Popular en Venezuela cuando se trata de la democracia participativa y protagónica? Para responder a eso, nuestro objetivo es analizar los logros y los límites del Poder Popular para cumplir con sus metas políticas y sociales.

Poder popular. Su rol como instancia de gestión pública y participación

Cuando Hugo Rafael Chávez Frías llegó a la presidencia de Venezuela en 1999, el país comenzó a cambiar mucho en política y economía, pero sobre todo en lo social. Ese mismo año, el presidente Chávez impulsó un proceso para crear una nueva constitución, con la idea de devolverle el poder a la gente, un poder que se había perdido porque los partidos políticos se habían vuelto muy elitistas. Así, se abrió la puerta a los cambios que la sociedad venezolana venía pidiendo desde hacía casi veinte años (según López, 2014, p. 64).

Gracias a ese proceso, se creó la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, que salió en la Gaceta Oficial N° 36860 el 30 de diciembre de 1999. Esta nueva Constitución le dio un empuje importante a cómo la gente podía participar más activamente, haciendo posible que surgieran distintas organizaciones sociales. La idea principal de estas organizaciones es que los ciudadanos puedan desarrollarse por sí mismos y tener más voz y voto.

Además de estos cambios en la ley, se pusieron en marcha muchos programas y misiones sociales para arreglar los problemas que habían dejado los gobiernos anteriores, los llamados neoliberales. Por ejemplo, querían combatir la pobreza, bajar el analfabetismo, dar consultas médicas gratis a quienes más lo necesitaban y ofrecer préstamos con ayuda del gobierno para que la gente pudiera comprar su casa.

Al mismo tiempo, la gente empezó a organizarse. Los primeros pasos fueron la creación de los consejos comunales, que son una forma de juntar a todas las personas que ya estaban trabajando en las mesas técnicas de servicios públicos, para unir esfuerzos y encontrar soluciones a los problemas. Sobre esto, la Ley Orgánica de los Consejos Comunales (2009) dice en su Artículo 2 lo siguiente:

Los consejos comunales, dentro de nuestra constitución que promueve una democracia donde la gente participa y es protagonista, son lugares donde se junta y se coordina a las diferentes organizaciones de la comunidad, a los grupos sociales y a todos los ciudadanos. Esto permite que la gente organizada pueda manejar directamente las políticas y proyectos del gobierno, buscando resolver las necesidades y lo que la comunidad quiere, para así construir una sociedad más justa y equitativa.

Estas organizaciones, que forman parte del poder popular, son estructuras sociales que permiten a las comunidades crear sus propios proyectos y participar en los temas importantes del estado. Entonces, el poder popular se entiende como “construir una fuerza política donde la participación de los ciudadanos (y sobre todo del pueblo) es lo más importante, y que se forma a través de instituciones, tanto del estado como fuera de él, incluso antes de que existan los gobiernos nacional-populares” (Moreno y Figueroa, 2015, p. 2).

Para que la gente se organizara mejor, en 2010 se aprobó la Ley Orgánica del Poder Popular, que salió en la Gaceta Oficial N° 6.011. Esta ley vino a fortalecer la forma en que los movimientos populares se organizaban, dándoles más poder político y económico a las organizaciones de las comunidades. En su artículo 2, esta ley dice que:

El Poder Popular es cuando el pueblo ejerce su soberanía plenamente en todos los aspectos: político, económico, social, cultural, ambiental, internacional, y en cualquier área donde se desarrolle y crezca la sociedad. Esto lo hace a través de sus distintas maneras de organizarse, que son las que construyen el estado comunal (Ley Orgánica del Poder Popular, 2010, Art. 2).

Igualmente, esa misma ley dice cuáles son los propósitos del Poder Popular: fortalecer las organizaciones de base, crear las condiciones para que la gente organizada participe en la gestión pública y en la realización de proyectos junto a las distintas dependencias del estado. También busca impulsar valores como la ética socialista, el bien común, la honestidad, y proteger el ambiente y los derechos humanos. Y además, sienta las bases para que la gente pueda supervisar la gestión, con la idea de hacer más fuertes a las organizaciones populares (LOPP, 2010, Art. 7).

Todas estas estructuras del Poder Popular, con sus funciones, se basan en varias leyes que buscan afianzar el proyecto socialista. Este plan de gobierno lo inició la revolución bolivariana con Hugo Chávez y lo siguió el presidente Nicolás Maduro Moros. El artículo 15 de la Ley Orgánica del Poder Popular menciona estas formas de organización de la gente, que incluyen las instancias del Poder Popular para el autogobierno, como el consejo comunal, la comuna, la ciudad comunal y los sistemas de agregación (LOPP, 2010, Art. 15).

Aparte de las leyes que ya mencionamos, hay otras que también son parte importante del conjunto de normas que regulan el poder popular. Algunas de ellas son: la Ley Orgánica del Consejo Local de Planificación de Políticas Públicas (de 2006), la Ley de las Comunas (de 2010), la Ley Orgánica del Sistema Económico Comunal (de 2010), la Ley Orgánica de la Contraloría Social (de 2010), la Ley Orgánica del Consejo Federal de Gobierno (de 2010), la Ley Orgánica de la Planificación Pública y Popular (de 2010), y la Ley Orgánica para la Gestión Comunitaria (de 2012). También se suman el Plan de la Patria 2013-2019 y el Plan de la Patria 2019-2025.

Por lo que se dice en estas leyes, la idea es construir una nueva sociedad socialista, basada en la igualdad, la equidad y la justicia social. Ahí mismo se explica cómo la gente puede autogobernarse y cuál es el marco legal para cambiar el Estado.

López (2018) explica que, en este nuevo Estado comunal que sale de todas estas leyes, la gente decide directamente. Esto hace que los consejos comunales y las comunas tengan muchísimas funciones, y bien complicadas. En cuanto a lo económico, Alvarado (2012) comenta que se propone un "Modelo Productivo Socialista", donde el Estado se encargaría de controlar las actividades productivas más importantes para que el país pueda avanzar

. Este modelo productivo socialista se hace visible con la creación de la comuna, algo que está en el artículo 5 de la Ley Orgánica de las Comunas. Allí se explica que las comunas son un "espacio socialista" donde la gente ejerce su soberanía y participación activa, como una forma de Poder Popular. Esto va de la mano con un sistema de producción social y un modelo de desarrollo que busca ser autónomo y sostenible. La comuna sirve para juntar a dos o más consejos comunales, así pueden atender problemas que son de todos en un área más grande. Cada consejo comunal estará presente con sus representantes. De esta manera, la comuna se entiende como un movimiento grande y nuevo, con el que se espera concretar el proyecto político que el gobierno nacional ha propuesto desde el inicio.

Hay que decir que el Poder Popular existe porque viene directamente de lo que se conoce como democracia participativa. En este modelo, el pueblo ejerce su poder directamente, no a través de representantes como está en la Constitución Nacional. Por eso, Urosa (2012) explica que las leyes del Poder Popular han intentado cambiar los cargos de representación popular, que antes tenían el control público y la administración en las divisiones territoriales, por gente que es designada, no elegida por el voto popular. Estos nuevos miembros serían los que formarían parte de las distintas estructuras del Poder Popular, buscando así reemplazar la democracia representativa por una participativa.

En este sentido, destacan algunos roles que ha desempeñado el Poder Popular, asumiendo las funciones establecidas en las leyes, en busca de su autonomía, diferenciando el propósito del gobierno central respecto al movimiento popular; sí bien el Estado debido a la superioridad de fuerza, ha controlado a este último.

Lo cierto es que las organizaciones comunales desde sus inicios han dejado muchas experiencias, aciertos y desaciertos. Destacan entre sus logros, la construcción de infraestructura para el hábitat y espacios comunes, así como la canalización de la mayoría de las inversiones sociales planteadas por el Estado; además, se generaron iniciativas de producción, se conformaron organizaciones para el emprendimiento de acuerdo a la ley de Economía Comunal, se crearon las instancias públicas para generar políticas que contribuyeran al bienestar social, lo cual, constituyó el puente entre el Estado y el pueblo.

En un sentido similar, López (2018), también refiere algunos logros que se han realizado desde el poder popular:

Se registran experiencias exitosas de gestión a pequeña escala, como panaderías, chocolaterías, fábricas de bloques o transporte. Su potencial para propiciar el autogobierno es escaso y es usual que los consejos estén controlados por el oficialismo, que los pone a trabajar para él sobre todo en tiempos electorales (pág. 9).

De esta manera, el poder popular funciona como brazo ejecutor de las políticas institucionales e instancia para exigir reivindicaciones sociales, perdiendo el sentido de la lucha de clases, y la oportunidad de generar las transformaciones sociales y políticas dando un viraje a las relaciones de producción. Por ello, se busca motivar permanentemente la participación ciudadana a través de las asambleas de ciudadanos, involucrando a los habitantes de los consejos comunales y de las comunas en la toma de decisiones comunes, crear vínculos no paternalistas con las organizaciones de base del poder popular, informar permanentemente sobre los planes, programas y proyecto planteados o desarrollándose en su ámbito de acción.

Las instituciones del Estado y su relación con el poder popular

El poder popular debe expresarse de una forma orgánica, con incidencias en la toma de decisiones del estado, para que actúe como el medio que conduzca los intereses individuales y colectivos. Sin embargo, esta forma de autonomía del pueblo, que adquirió gran

protagonismo a partir de la Constitución Nacional de 1999, constituye un foco de reflexión en torno al conflicto entre la lógica de las instituciones del Estado y las instancias del pueblo organizado; debate en el cual se problematizan aspectos como el desbalance de poder y subordinación, falta de articulación entre la estructura formal del Estado y las organizaciones del Poder Popular, dificultad en la transferencia de competencias y burocratización de procesos (Aceves y Reyes, 2012; Azzellini, 2017; Machado 2016). A continuación, se abordan algunas de estas consideraciones.

De acuerdo al planteamiento de autores como Azzellini (2017), López (2018) y Machado (2009), las iniciativas asumidas desde las esferas gubernamentales para motorizar la construcción del Poder Popular, si bien dieron un impulso vigoroso a los movimientos de organización de base, han debilitado la autonomía de los mismos. Por ello, López (2014), señala que “dejaron de ser autónomos para constituirse en estructuras estatales para la gestión de políticas públicas dictadas por una planificación centralizada” (p. 73).

Hay que tener en cuenta que el Consejo Federal de Gobierno, el cual dirige la Vicepresidencia Ejecutiva de la República, es el que se ocupa de dar las indicaciones a las organizaciones de base del Poder Popular. También fija las reglas para que estas organizaciones puedan asumir responsabilidades, todo esto enmarcado en el Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación (según la Ley Orgánica del Consejo Federal de Gobierno de 2010, artículos 2, 5 y 7).

En este orden de ideas, Aceves y Reyes (2012) apuntan, que la tendencia centralista impuesta, limita a las organizaciones populares de base y la posibilidad de ejercer un verdadero Poder Popular. En un sentido similar, Azzellini (2017) plantea, que el apoyo del gobierno a las comunas, contribuye a su mayor difusión y consolidación; sin embargo, conlleva la amenaza constante de limitar el potencial creativo del poder constituyente, convirtiendo a estas organizaciones en instancias administrativas subordinadas al poder ejecutivo.

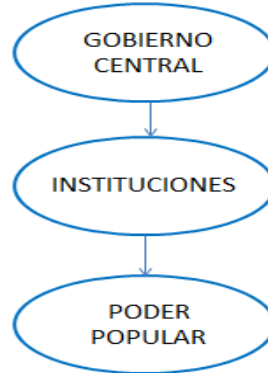
La relación entre las comunidades y las instituciones es controvertida; y considera, que en el trabajo concreto:

Las instituciones suelen frenar y obstaculizar los procesos, desarrollando un efecto desmoralizante. Muchas veces desde la misma institución se da un apoyo en forma de acompañamiento y talleres para avanzar a una autodeterminación de los procesos y se bloquea e impide su puesta en práctica. Eso indica, por un lado, como la lucha de clases se ha movido hacia dentro de las instituciones y como, por otro lado, las mismas instituciones son estructuralmente incapaces de crear lo nuevo (Azzellini 2017, p.126).

En esta dinámica de coexistencia entre la estructura tradicional del Estado y las formas de organización social, el gobierno central orienta las políticas, las instituciones intermediarias, tales como ministerios y otras instancias administrativas, dictan lineamientos o aplican los procedimientos respectivos; y el Poder Popular ejecuta las acciones establecidas o las obras aprobadas. Este proceso es conocido en las organizaciones

de base del Poder Popular como “la línea”, que convierte al movimiento comunal en el brazo ejecutor de las políticas gubernamentales, por lo que mantiene una relación asimétrica con la estructura institucional del Estado, favorable a esta última (Azzellini, 2017). En la Figura 1 se representa el esquema de relaciones antes descrito.

Figura 1: *Esquema de relaciones gobierno central-poder popular*



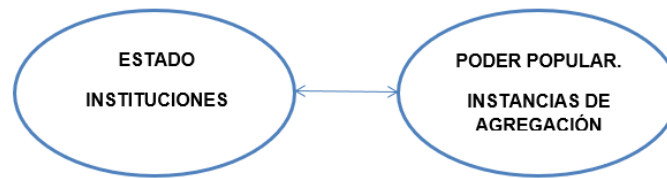
Fuente: Aguilera (2021)

Azzellini (2017) considera que entre más se profundiza el proceso de transformación generada por el proceso bolivariano en Venezuela, más se multiplican los puntos de conflicto entre el poder constituyente y el poder constituido. “Así, por ejemplo, se van originando nuevas instituciones, orientadas hacia la tarea de acompañar, apoyar a las bases y a los movimientos en la construcción de estructuras que buscan suplantar al estado y a sus instituciones” (p. 201).

Desde la interpretación derivada de las experiencias vividas por el autor de este trabajo como miembro del poder popular, ha podido evidenciar, la estandarización de métodos asumidas por actores regionales para la aplicación de planes, proyectos o cualquier otra actividad a desarrollar con el Poder Popular, sin importar la caracterización que se pueda tener de los territorios. Esto concuerda con Azzellini (2017) quien señala, que las propias instancias del poder central, han burocratizado los procedimientos de reconocimientos de las comunas, lo que significaba un obstáculo para su formalización como sujeto de transferencia.

En este contexto, considera igualmente, que el proyecto presentado en su momento, por el presidente Hugo Rafael Chávez Frías, contempla una vinculación directa Estado-Poder Popular, en la cual estas instancias, se relacionan de forma igualitaria; a pesar, de que cada una, tiene un rol que cumplir para dar respuesta a los grandes desafíos que tiene la sociedad venezolana actual en la Figura 2 se representa este esquema de relaciones.

Figura 2: *Sistema de funcionamiento horizontal, planteado en el proyecto país del Presidente Hugo Rafael Chávez Frías establecido en la Ley Orgánica del Poder Popular*



Fuente: Aguilera (2021)

Por ser una comunicación bidireccional, los procesos de consulta deberían darse de manera permanente sobre cualquier tema de materia internacional, nacional, regional, municipal y comunal, dando respuestas oportunas y precisas; permitiría, además, el correcto funcionamiento del consejo local de planificación de políticas públicas. Sin embargo, este sistema, no se cumple actualmente en la sociedad venezolana, ocasionando una desvinculación con las instancias de agregación comunal.

La labor del Consejo Local de Planificación de Políticas Públicas está llamada a ser un espacio que potencie la participación y articulación de los CPL, con espacios para el diálogo y la elaboración de Planes de Desarrollo. El anterior planteamiento es viable para el tipo de apoyo que el poder popular debe recibir de las instituciones del Estado (LOPP, 2010, Art. 23), si bien sí existen unas contradicciones en cuanto a la aplicación de las normativas dictadas cuando se contradicen en la mayor parte que se constituye desde la praxis de los movimientos sociales, y los Consejos Locales de Planificación Pública, quienes tienen la responsabilidad de recoger, discutir y aprobar planes y proyectos, realizados por las organizaciones de base del Poder Popular (Ley de los Consejos Locales de Planificación Pública, 2006, Art.109)

Ante este panorama el Poder Popular debe plantearse desafíos, atendiendo a varias dimensiones, entre las cuales se proponen, las siguientes:

Dimensión política: identificar y admitir el rol que emana de las leyes del poder popular, asumiendo en primera instancia la autocritica y la crítica; separar las funciones que corresponde al Poder Popular de la militancia político partidista u otra organización; desarrollar sus propias líneas de trabajo producto del debate permanente en los parlamentos comunales, y establecerse como un gobierno comunal reconocido por la población en general.

Dimensión formativa: Reactivación de las escuelas de formación del Poder Popular con métodos diferentes que eleven el nivel de conciencia crítica revolucionaria; incentivar el estudio de las distintas disciplinas académicas que puedan contribuir para el plan de desarrollo integral comunal; promover el intercambio permanente de saberes y experiencias.

Dimensión organizativa: Activar todas las estructuras orgánicas del Poder Popular; así como el consejo local de planificación de políticas públicas; promover la participación permanente del pueblo en las asambleas de bases del poder popular.

Dimensión económica: incentivar la producción según lo establecido en el sistema económico comunal; desarrollar planes de producción a corto y mediano plazo en las áreas: agrícola, pecuaria, de bienes y servicios; generar condiciones para la transferencia de competencias.

Desde lo comunicacional: Desplegar propaganda permanente a través de los medios de comunicación sobre el trabajo que se realiza en las distintas instancias de agregación; reactivación de las radios comunitarias.

Desde lo social: Caracterización de la realidad social de su ámbito geográfico, acondicionamiento de espacios deportivos y recreativos, que incentiven la actividad cultural y deportiva; garantizar que las políticas sociales implementadas por el Gobierno Nacional estén presentes en cada espacio del territorio; desarrollo programas sociales que den respuesta a las necesidades colectivas.

Conclusiones

El proyecto planteado por el presidente Chávez, para el Poder Popular produjo una ruptura en el modelo de participación del pueblo venezolano, en el cual, se asume su rol protagónico, expresado en las distintas formas organizativas que lo conforman. De esta manera se convierte en la voz de las necesidades y soluciones a los grandes problemas de cada comunidad, dejando de lado la representatividad y los intereses particulares por los intereses colectivos.

De acuerdo al rol que desempeña el Poder Popular y las instituciones del Estado, en función de las limitaciones y fortalecimiento de la autonomía de gestión de las organizaciones de base, es necesario considerar un conjunto de situaciones coyunturales, la idiosincrasia, y la caracterización de los territorios. Esto permitirá encontrar la mejor forma y los mejores métodos para la ejecución de la políticas emanadas de las distintas instancias del Poder Popular, donde el intercambio de saberes y experiencias, sería el vínculo determinante que nos permita vernos como iguales; avanzando así, a la consolidación del proyecto de transformación política y social, planteado por el presidente Hugo Rafael Chávez Frías, refrendado por las grandes mayorías en su elección del año 2006 y ratificada en la elección del 2012.

De todo lo antes planteado, se desprende que el movimiento popular venezolano se encuentra actualmente en crisis, al no ser reconocido como un poder con carácter vinculante en la vida política del país, por lo que se le asigna el estatus de sector social y no el de modelo de autogobierno en el cual están involucrados todos los sectores sociales. Frente a esa realidad, es necesario que el proyecto del Poder Popular se visualice no como un proyecto socialista inconcluso, sino, más bien, como un proceso sociopolítico en desarrollo continuo, que debe asumir su propia dinámica, encontrarse con sus contradicciones particulares, en el marco dialéctico, para ser protagonista de los cambios sociales, brillar con luz propia y asumir el rol histórico que se le ha atribuido.

Hasta ahora no ha sido posible cumplir los objetivos trazados en el proyecto establecido en las leyes del Poder Popular, a pesar de haber sido creado desde hace más de 10 años. Esto, lógicamente, ha impedido la transformación social para el desarrollo del modelo de democracia participativa y protagónica.

En tal sentido, la realidad que atraviesa el pueblo Venezolano en la actualidad, nos invita a analizar el papel que han desempeñado las organizaciones de base del Poder Popular, que para la fecha deberían estar aportando al crecimiento del producto interno bruto, con un nivel de producción agrícola y pecuaria que garantice la alimentación básica del pueblo, así como también, la producción de bienes y servicios que permitan la mejora de vida, fortaleciendo sus estructuras orgánicas de movimientos de base, y consolidando un poder dual Estado-Poder Popular.

En ese rediseño el Poder Popular tiene que plantearse desafíos en diversas dimensiones, dentro de las cuales al menos debería focalizarse en aspectos como el desarrollo de sus propias líneas de trabajo y su establecimiento como gobierno comunal; facilitar el intercambio de saberes; dinamizar la participación popular; planificar producir en diversos campos; promover la difusión del trabajo de las organizaciones populares de base: e implementar proyectos sociales acordes a los requerimientos colectivos, todo lo cual le permitiría estar en condiciones para afrontar las metas del poder popular.

Referencias

- Aceves, L. y Reyes, N. (2012). Los consejos comunales en Venezuela, la disputa entre la centralización y la apropiación del poder popular. En Zaremborg, G. (Ed.), *Redes y jerarquías. Participación, representación y gobernanza local, Volumen 1. Flacso*.
- Alvarado, N. (2009). Las estrategias de Inclusión social en Venezuela: un acercamiento a la experiencia de las Misiones Sociales. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 16(51), 85-128.
- Azzellini, D. (2017). La participación en Venezuela: conquista orgánica de la clase y punto de choque entre administración y poder popular. *Revista Theomai*, (36), 200-201.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). Gaceta Oficial N° 36.860, de fecha 30 de diciembre de 1999. Venezuela.
- García, M. y Lagorio, C. (2006). La cuestión del poder y los movimientos sociales: Reflexión pos-Foro Social Mundial Caracas 2006. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 12(3), 53-65.
- Ley de los consejos comunales. (2006). Asamblea Nacional de Venezuela. Gaceta Oficial N° 5.086, de fecha 7 de abril de 2006. Venezuela.
- Ley de los Consejos Estadales de Planificación y Coordinación de Políticas Públicas. (2002). Asamblea Nacional de Venezuela Gaceta Oficial N° 37.509, de fecha 20 de agosto 2002. Venezuela.
- Ley Orgánica de la Contraloría Social (2010), Asamblea Nacional de Venezuela. Gaceta Oficial N° 6.011 Extraordinario de fecha 21 de diciembre de 2010.

- Ley Orgánica de las comunas. (2010). Asamblea Nacional de Venezuela Gaceta Oficial N° 6.011, de fecha 21 de diciembre de 2010. Venezuela.
- Ley Orgánica de los Consejos Comunales. (2009). Asamblea Nacional de Venezuela. Gaceta Oficial N° 39.335. del 28 de diciembre de 2009. Venezuela.
- Ley Orgánica de Planificación Pública y Popular. (2010). Asamblea Nacional de Venezuela Gaceta Oficial N° 6.011, de fecha 21 de diciembre de 2010. Venezuela.
- Ley Orgánica del Consejo Federal de Gobierno (2010). Asamblea Nacional de Venezuela. Gaceta Oficial N° 5.963.
- Ley Orgánica del Poder Popular. (2010). Asamblea Nacional de Venezuela Gaceta Oficial N° 6.011, de fecha 21 de diciembre de 2010. Venezuela.
- Ley Orgánica del Sistema de Economía Comunal. (2010). Asamblea Nacional de Venezuela Gaceta Oficial N° 6.011, de fecha 21 de diciembre de 2010. Venezuela.
- Ley Orgánica para la gestión comunitaria de competencias, servicios y otras atribuciones. (2012). Asamblea Nacional de Venezuela Gaceta Oficial N° 39.954, de fecha 28 de junio de 2012. Venezuela.
- López, M. (2014). Participación y poder popular en Venezuela: antes y ahora. *Historia*, 3(3), 53-77
- López, M. (2018). Socialismo y comunas en Venezuela. *Revista Nueva Sociedad*, (274), 59-70
- Machado, J. (2016). Participación comunal: retos, problemas y posibilidades. *Entornos*, 29(2): 75-92.
- Moreno, O. y Figueroa, C. (2015). La construcción del poder popular en los gobiernos nacional-populares latinoamericanos. *Nueva Época*, 8(37), 70-92.
- Plan de la patria 2013-2019. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela No 6.118. Extraordinario, 4 de diciembre de 2013. Caracas, Venezuela.
- Plan de la patria 2019-2025. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 6.446. Extraordinario, 3 de abril de 2019. Caracas, Venezuela.
- Plan Nacional Simón Bolívar año 2006-2012 Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela. Extraordinario, 8 de abril de 2019. N° 6.446. Caracas, Venezuela.
- Revilla, M. (2010). América Latina y los movimientos sociales: el presente de la “Rebelión del coro”. *Revista Nueva Sociedad*, (227), 51- 67.
- Urosa, D. (2012). *Alcance e implicaciones del poder popular en Venezuela*. <https://www.uma.edu.ve/admini/ckfinder/userfiles/files/Daniela%20Urosa.pdf>

Rol del gerente educativo para la transformación de la praxis de los docentes del Complejo Educativo "Joaquín Crespo", parroquia Parapara del estado Guárico

Delvis Daniel Garcías Mota

Complejo Educativo "Joaquín Crespo"

Parapara, Venezuela

delvisgarcias10@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-7813-7507>

Resumen

Este trabajo deriva de una investigación realizada desde la perspectiva de la Investigación Acción Participativa (IAP), con el objetivo de observar el papel del gerente educativo en la modificación de la práctica pedagógica de los docentes del Complejo Educativo "Joaquín Crespo" en la parroquia Parapara, estado Guárico. La dificultad principal reside en la pobre vinculación entre las tareas directivas y las demandas formativas de los docentes en conjunto, influyendo negativamente en la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. La investigación se llevó a cabo en tres ciclos de acción reflexión con diecisiete (17) docentes y el directivo de la institución involucrados. Las técnicas de recuperación de información fueron la observación participante, la entrevista en profundidad y los grupos de discusión, mientras que el diario de campo fue el principal instrumento de registro. El gerente educativo tiene una influencia directa en la voluntad y en la motivación del docente para revisar y actualizar su trabajo dentro del aula, tal como se desprende de los resultados. Fue también demostrado que cuando el director persigue un liderazgo transformacional, compartido y reflexivo, se crean las condiciones necesarias para el cambio pedagógico sostenido. Se concluye que la formación permanente, el acompañamiento pedagógico constante, y la construcción colectiva son ejes centrales en la transformación de la praxis docente.

Palabras clave: gerente educativo, praxis docente, transformación pedagógica, investigación acción participativa, liderazgo transformacional.

Abstract

This work stems from research conducted from a Participatory Action Research (PAR) perspective, with the objective of observing the role of the educational manager in modifying the pedagogical practices of teachers at the "Joaquín Crespo" Educational Complex in the Parapara parish, Guárico state. The main difficulty lies in the poor connection between management tasks and the professional development needs of the teachers as a whole, negatively impacting the quality of teaching and learning processes. The research was carried out in three cycles of action reflection with seventeen (17) teachers and the institution's manager. Data collection techniques included participant observation,

in-depth interviews, and focus groups, while the field journal was the primary recording instrument. The educational manager has a direct influence on the teacher's willingness and motivation to review and update their classroom work, as evidenced by the results. It was also demonstrated that when the principal pursues transformational, shared, and reflective leadership, the necessary conditions for sustained pedagogical change are created. It is concluded that ongoing professional development, constant pedagogical support, and collective construction are central to the transformation of teaching practice.

Keywords: educational manager, teaching practice, pedagogical transformation, participatory action research, transformational leadership.

Introducción

Hablar del gerente educativo en Venezuela implica reconocer una figura que, más allá de sus funciones administrativas formales, tiene la responsabilidad de conducir procesos humanos complejos. La escuela no es una empresa, aunque tenga que organizarse como tal; es en primer lugar un lugar de encuentro que tiene de fondo el conocimiento y donde se van tejiendo día a día con la cultura y la vida. En ese sentido, el director tiene un lugar clave: puede ser el impulsor de cambios profundos o también un freno para el avance del cuerpo docente.

El Complejo Educativo "Joaquín Crespo", situado en la parroquia Parapara del estado Guarico, no escapa a esta realidad. Durante los años recientes, y a partir de la propia vivencia como docente de la institución, se fue haciendo evidente que existía una desconexión entre el ejercicio directivo y las demandas pedagógicas del cuerpo de profesores. Las reuniones institucionales derivaban frecuentemente hacia temas administrativos, dejando escaso tiempo para la reflexión sobre la enseñanza. La formación continua, cuando ocurría, respondía más a exigencias externas que a necesidades sentidas por el equipo. Y la supervisión, cuando se practicaba, se percibió en varios momentos como control antes que como apoyo.

Estos tres elementos conformaban una problemática específica en la que la acción pedagógica de los docentes no encontraba sostenimiento ni transformación desde la gestión directiva. La praxis verdadera, dice Freire (2005) implica acción y reflexión sobre el mundo con la finalidad de transformarlo; sin ese lazo dialéctico, la acción docente puede mecanizarse, sin revisar sus propios fundamentos. Era, pues, imperioso investigar dicho fenómeno desde adentro con los mismos actores, no sólo de comprender la situación sino de transformar la misma.

En esta perspectiva, la Investigación Acción Participativa se mostró como la metodología más acorde. No se trataba de investigar a los maestros desde fuera, sino de elaborar con ellos un proceso de reflexión, acción y evaluación que tuviera como eje el cambio. ¿En qué medida el educador puede contribuir con su rol al cambio en la praxis pedagógica de los educadores será el centro de la reflexión a lo largo de este trabajo? El objetivo general de este trabajo fue definir el papel del gerente educativo en la transformación de la praxis docente en el Complejo Educativo "Joaquín Crespo", parroquia Parapara del estado

Guárico, a través de un proceso de Investigación-Acción-Participativa, que permitiera reconocer las tensiones existentes, concebir líneas de acción a modo de acompañamiento y evaluar las repercusiones sobre la cultura institucional.

Marco teórico referencial

La dirección educativa en el territorio venezolano se rige por la LOE (2009) y los documentos normativos relacionados, que establecen al director o directora de un centro escolar como el primer responsable del proceso educativo en su institución. Empero, la legislación no llega a reflejar la verdadera complejidad del cargo. Vivas (2011) afirma que el director escolar venezolano se debate en un permanente escenario de demandas burocráticas del sistema y las necesidades pedagógico-comunitarias de su comunidad, lo que deviene en que privilegie lo urgente sobre lo importante.

La administración educativa es un proceso holístico que cubre todas las dimensiones de la vida de la institución: la planificación, organización, dirección y control (de los recursos humanos, financieros, físicos y de otros) de todos los aspectos institucionales. Sin embargo, la dimensión tecnocrática encuentra su límite si en ella no se incorpora la humana y la ética. El director que planifica, organiza y controla y no escucha, acompaña ni motiva, es un gerente, no un líder pedagógico.

Farfán y Reyes (2017) se sirven del término de gestión escolar estratégica para aludir a la capacidad del directivo para articular los recursos humanos, materiales y simbólicos de que dispone la institución educativa en torno a un proyecto común. Este concepto trasciende la gestión estrictamente operativa e implica que el gerente educativo se convierta, asimismo, en un gestor del sentido, es decir, en un líder capaz de construir una visión compartida, movilizar voluntades y acompañar procesos de transformación al ritmo de los tiempos.

La praxis, concepto redefinido por Freire (2005) dentro de la tradición marxista-filosófica, se presenta como la unidad entre acción y reflexión. No existe praxis verdadera sin una teoría que la ilumine, ni teoría viva que no recurra a la praxis para transformarla. Aplicado al ámbito educativo, este principio implica que el docente no puede limitarse a reproducir rutinas establecidas: necesita cuestionarlas, interrogarlas y recrearlas a partir del contexto y de los sujetos con quienes trabaja.

Como resaltan Chory Freire (1987), no devenir de una praxis docente no se da aisladamente ni milagrosamente. Está condicionado por el contexto, como una cultura escolar que fomenta la educación en todos sus miembros, incluyendo a sus propios educadores; de un tiempo para reflexión colectiva, lugares para un diálogo horizontal, la entrada a referentes teóricos actualizados, y sobre todo, una institucionalidad que lo permita.

En ese orden de ideas, Perrenoud (2007) sostiene que para la preparación profesional del docente del siglo XXI es relevante el desarrollo de lo que llama *práctica reflexiva* como una competencia profesional. Reflexionar sobre (nuestra) práctica significa hacerlo sin auto-incriminarse, sino examinándola al sistematicamente: ¿qué hacemos, por qué lo hacemos y

con qué consecuencias para nuestros estudiantes?. Este hábito reflexivo, cuando se cultiva colectivamente, transforma la cultura pedagógica de una institución entera.

Burns en 1978 fue el que primero diferenció entre liderazgo transaccional (consistente en el intercambio de recompensa y castigo) y liderazgo transformacional, que se dirige a incrementar las motivaciones y capacidades de los seguidores hacia metas más altas. Bass (1985) desarrollo esta distinción en el campo organizacional y destaco cuatro componentes clave del liderazgo transformacional: influencia idealizada, motivación inspiracional, estimulación intelectual y consideración individualizada.

Leith Wood, Janitzio y Staubbach (1999) aplicaron este modelo al contexto escolar y demostraron empíricamente que los directores con perfil transformacional generan mayores niveles de compromiso docente, mejor clima institucional y, en consecuencia, mejores resultados de aprendizaje en los estudiantes. La clave no está en el carisma personal del director, sino en su capacidad de distribuir el liderazgo, de crear estructuras de participación y de hacer que cada miembro del equipo se sienta parte activa del proyecto institucional.

Bolívar (2010) subraya que el liderazgo pedagógico es hoy la segunda variable interna que más influye en los logros escolares, después de la calidad del propio docente. Un directivo que no ejerce liderazgo pedagógico -que no visita aulas, no discute didáctica, no promueve la formación- renuncia, de hecho, a su función más relevante. Esto conecta directamente con la problemática investigada en el Complejo Educativo "Joaquín Crespo".

La investigación acción (IAP), que se originó en trabajos de Kurt Lewin en la década de 1940 y también en otros planteamientos desarrollados posteriormente en América Latina por Orlando Fals Borda (1987), supone una revisión profunda de la relación sujeto-objeto de análisis rasgo distintivo en la investigación positivista tradicional. En la IAP, los sujetos de estudio son también investigadores en tanto participan en la construcción del problema, las modalidades de acción y la valoración de resultados. La creación de conocimiento y el cambio social son simultáneos y recíprocos.

Kemmis y McTaggart (1988) introdujeron los niveles de planificación, acción, observación y reflexión como una manera de poner de relieve lo iterativo que es el IAP el grupo continúa actuando hasta llegar al nivel de cambio deseado. Esta dinámica en espiral admite que se aprenda del error sin dramatizarlo, que se vayan corrigiendo las acciones en el mismo proceso y fundamentalmente que se pueda documentar con rigor metodológico el proceso de cambio.

Metodología

La investigación se enmarca en el paradigma sociocrítico (Habermas, 1987), que considera el conocimiento como una construcción social con fines emancipatorios y transformadores hacia las condiciones que limitan el progreso del ser humano. En este aspecto el investigador no es un mero observador distante e imparcial, sino un agente de cambio.

La metodología fue la Investigación Acción Participativa, desarrollada en tres etapas. El primer ciclo (diagnóstico y sensibilización) tuvo una duración de cuatro semanas y se realizaron observaciones participativas en reuniones institucionales, entrevistas a ocho docentes, seleccionados intencionalmente por su disposición al diálogo y por participar en un grupo focal voluntario. El segundo ciclo (planificación e implementación de acciones) implicó ocho semanas: tres talleres de formación pedagógica, dos sesiones de acompañamientos de aula y la confección conjunta de un plan para fortalecer la práctica.

El tercer ciclo (evaluación y sistematización), se extendió a lo largo de cuatro semanas consecutivas y se centraría en la valoración de los logros alcanzados, en la identificación de aprendizajes derivados del mismo y en la formulación de recomendaciones para la continuidad del proceso. El director y 17 vocales docentes que trabajaron en la institución durante el año lectivo 2024-2025, con edades entre 28 y 54 años, participaron. Sobre los criterios de inclusión, este fue solamente la disposición para tomar parte en el proceso reflexivo.

Las técnicas de recolección de información fueron la observación participante (registro en diario de campo), la entrevista semiestructurada en profundidad y los grupos focales. Se empleó para el análisis la técnica de triangulación (Denzin, 1970), combinando fuentes, metodologías y perspectivas que posibilitaron la obtención de esa credibilidad y transferibilidad. Los criterios de rigor científico bajo los que se valoró en el contexto de la investigación cualitativa-participativa fueron la credibilidad, el efecto de transferencia, y el sentido de la dependencia y la conformabilidad, y éstos fueron aplicados según lo establecido por Lincoln y Guba (1985).

Resultados

El primer ciclo permitió encontrar tres nudos críticos en la vinculación de gestión directiva-práxis docente. El primero fue la carencia de espacios formales e informales de reflexión pedagógica: las reuniones de personal eran consideradas por la mayoría de los docentes como simples momentos informativos, en las cuales el directivo comunicaba lineamientos y la participación era mínima. El segundo nudo crítico fue la supervisión entendida como fiscalización. Varios docentes manifestaron que las visitas al aula, cuando ocurrían, generaban ansiedad antes que reflexión, porque se percibían como evaluación del desempeño y no como acompañamiento. Este hallazgo coincide con lo señalado por Bolívar (2010) respecto a la tensión entre supervisión administrativa y liderazgo pedagógico. El tercer nudo fue la formación docente desarticulada de la práctica cotidiana: los cursos y talleres que habían asistido en los últimos años eran valorados como experiencias aisladas, sin seguimiento ni aplicación sistemática en el contexto del aula.

Durante el segundo ciclo, la implementación de los talleres de formación pedagógica mostró resultados notables. El primero de ellos, dedicado a la práctica reflexiva como herramienta profesional, generó un nivel de participación y debate que sorprendió incluso al propio directivo. Varios docentes compartieron por primera vez experiencias de aula que habían mantenido como asuntos estrictamente personales. Este quiebre en la cultura del

individualismo docente fue, quizás, el hallazgo más significativo del proceso. Las jornadas de acompañamiento en aula -realizadas de manera voluntaria y con enfoque dialógico- fueron bien recibidas cuando se explicitó que no tendrían ningún efecto en la evaluación de desempeño.

En el tercer ciclo, la evaluación colectiva del proceso reveló tres transformaciones concretas: primero, el directivo modificó el formato de las reuniones de personal, introduciendo un espacio fijo de treinta minutos para el intercambio pedagógico; segundo, se conformó una comisión de formación docente integrada por cuatro maestros con liderazgo reconocido por sus pares; tercero, tres docentes reportaron haber introducido cambios significativos en su planificación y en sus estrategias de evaluación a partir de las reflexiones colectivas. No todos los cambios fueron uniformes ni profundos, pero el proceso mostró que la transformación es posible cuando existe voluntad, tiempo y acompañamiento.

Discusión

Los resultados confirman y amplían los planteamientos teóricos revisados. La ausencia de liderazgo pedagógico identificada en la fase diagnóstica es consistente con lo descrito por Leith Wood et al. (1999): cuando el directivo centra su acción en tareas administrativas y burocráticas, el equipo docente queda huérfano de orientación pedagógica y tiende a reproducir prácticas conocidas, aunque ineficaces. Esta reproducción acrítica de la praxis es exactamente lo que Freire (2005) denominaba "domesticación": una práctica sin reflexión que naturaliza las condiciones existentes en lugar de cuestionarlas.

La transformación observada en el segundo y tercer ciclos, aunque parcial, sugiere que el liderazgo transformacional no es una cualidad innata del directivo, sino una práctica que puede construirse. El director del Complejo Educativo "Joaquín Crespo" no mostró resistencia al cambio; mostró, más bien, desconocimiento de herramientas y estrategias de acompañamiento pedagógico. Una vez que accedió a formación específica y a espacios de reflexión sobre su propio rol, sus comportamientos directivos cambiaron de manera perceptible. Esto coincide con la propuesta de Pozner (2000) sobre la necesidad de fortalecer las competencias de gestión estratégica desde la propia práctica reflexiva del directivo.

El componente participativo de la IAP fue determinante. El hecho de que los docentes no fueran objetos de estudio sino sujetos activos del proceso investigativo generó un nivel de apropiación y compromiso que difícilmente habría alcanzado un proceso de capacitación externo y vertical. Fals Borda (1987) lo anticipaba: el conocimiento construido desde adentro, con y para los propios actores, tiene una potencia transformadora que la investigación convencional no puede replicar. No es solo metodología; es epistemología.

Sin embargo, es importante reconocer los límites del proceso. Diecisiete semanas son insuficientes para transformar una cultura institucional sedimentada durante años. Algunos docentes permanecieron al margen del proceso, ya sea por escepticismo o por las demandas de sus propias situaciones personales. Y el cambio en las prácticas del directivo,

aunque genuino, necesita consolidarse con el tiempo para convertirse en cultura antes que en episodio. La transformación pedagógica es, como señala Perrenoud (2007), un proceso lento, contradictorio y no lineal.

Conclusiones

El gerente educativo cumple un papel central, aunque no siempre visible, en la transformación de la praxis pedagógica de los docentes. Cuando ejerce un liderazgo pedagógico activo -reflexivo, distribuido y orientado al aprendizaje colectivo-, crea condiciones favorables para que los docentes revisen y renueven sus prácticas. Cuando, en cambio, se repliega hacia las funciones administrativas, el equipo docente queda sin referencia, sin horizonte común y sin los apoyos necesarios para el cambio.

La Investigación Acción Participativa demostró ser un marco metodológico y epistemológico pertinente para abordar esta problemática. Al involucrar a los propios actores en la producción de conocimiento sobre su situación, se generaron aprendizajes que ningún curso externo habría podido producir. La reflexión colectiva, el dialogo horizontal y la acción comprometida fueron los vectores del cambio observado.

Los tres ciclos de la investigación permitieron identificar que la transformación de la praxis docente requiere condiciones mínimas: espacios y tiempos institucionales para la reflexión, un estilo directivo que valore la colegialidad y la formación continua, y una cultura escolar que entienda el error como punto de partida para el aprendizaje. Ninguna de estas condiciones se produce de manera espontánea: todas requieren voluntad política, decisión directiva y compromiso colectivo.

Recomendaciones

Al equipo directivo del Complejo Educativo "Joaquín Crespo" se le recomienda incorporar de manera permanente y sistemática espacios de reflexión pedagógica en las reuniones de personal, así como consolidar la comisión de formación docente surgida durante el proceso investigativo, otorgándole recursos materiales y reconocimiento institucional.

Al Centro de Desarrollo de la Calidad Educativa del estado Guárico se le sugiere diseñar programas de formación en gestión pedagógica dirigidos específicamente a directivos en ejercicio, con énfasis en liderazgo transformacional, acompañamiento docente y cultura reflexiva. Estos programas deberían tener continuidad y seguimiento, superando el modelo del taller puntual sin articulación.

A la comunidad investigadora del campo educativo venezolano se le invita a profundizar en el uso de la Investigación Acción Participativa como metodología para abordar problemáticas escolares concretas, reconociendo que la producción de conocimiento y la transformación de la realidad pueden y deben avanzar de manera simultánea. La escuela necesita investigadores que se comprometan con ella, no solo que la estudien desde afuera.

Referencias

- Alvarado, O. (2006). *Gestión educativa. Enfoques y procesos*. Universidad de Lima.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance bayón expectativas*. Free Presos.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psico perspectivas*, 9(2), 9-33. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-112>
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Harper & Ros.
- Denzin, N. K. (1970). *The research acto: A theoretical introduction to sociological methods*. Aldine.
- Fals Borda, O. (1987). *Ciencia propia y colonialismo intelectual: los nuevos rumbos*. Carlos Valencia Editores.
- Farfán Cabrera, M. T. y Reyes Adan, I. A. (2017). Gestión educativa estratégica y gestión escolar del proceso de enseñanza-aprendizaje: una aproximación conceptual. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, vol. 28, núm. 73, 2017, enero-junio, pp. 45-61.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Como planificar la investigación-acción*. Laertes.
- Leithwood, K., Jantzi, D. y Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Open University Press.
- Lincoln, Y. S. y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la practica reflexiva en el oficio de enseñar*. Grao.
- Pozner, P. (2000). *Gestión educativa estratégica*. IIPÉ-UNESCO.
- República Bolivariana de Venezuela. (2009). Ley Orgánica de Educación. *Gaceta Oficial* N.º 5.929 Extraordinario del 15 de agosto de 2009.
- Schor, I. y Freire, P. (1987). *A pedagogy for liberation: dialogues on transforming education*. Bergin & Garvey.
- Vivas, M. (2011). La gestión directiva y la calidad de la educación en Venezuela. *Revista de Pedagogía*, 32(91), 237-265.

Síntesis curricular

Delvis Daniel Garcías Mota. Profesor, en funciones como director (E) del Complejo Educativo "Joaquín Crespo". Profesor en la Universidad Nacional Experimental "Simón Rodríguez", Núcleo San Juan de los Morros. Especialista en dirección y supervisión educativa, UNEM, 2023. Maestrante en dirección y supervisión educativa, UNEM.

Universidad Politécnica Territorial del Norte de Monagas “Ludovico Silva”

Revista Multidisciplinaria Saber Universitario

Nº 15, enero-junio 2026

Venezuela

Disponible en <http://www.saber755.webnode.com.ve>

La música tradicional: estrategia pedagógica para el conocimiento de nuestra identidad

Dianora Silvina Valdivieso Cardona

CEIS Simón Bolívar

Municipio García, Nva, Esparta, Venezuela

valdivieso.dianora@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-2668-0989>

Resumen

Esta investigación tuvo como finalidad comprender de qué manera la música tradicional venezolana -representada en los cantos de malagueña, la jota margariteña y los patrones rítmicos de tambor heredados de la cultura africana en la región insular- puede consolidar una estrategia pedagógica viable para la construcción de la identidad en niños y niñas de educación inicial. Desde una metodología de investigación acción participada y protagónica, se desarrolló la intervención con 78 niños y niñas de 3 a 6 años, de tres Centros de Educación Inicial Simoncitos del municipio García en el estado Nueva Esparta, así como con 12 docentes, 6 auxiliares pedagógicos y 9 representantes comunitarios poseedores de saberes musicales tradicionales regionales. Los hallazgos indican que la incorporación sistemática de repertorios tradicionales insulares -con énfasis en las fulías, galerones y puntos de tambor propios de la cultura margariteña- en la rutina diaria del nivel inicial genera un incremento significativo en los niveles de reconocimiento y valoración de las expresiones culturales locales por parte de la primera infancia. Se concluye que la música tradicional, lejos de constituir un contenido folclórico decorativo o reducido a efemérides, funciona como un dispositivo pedagógico potente para la construcción de identidades situadas desde los primeros años de vida, siempre que su abordaje sea vivencial, lúdico y anclado en la participación activa de la comunidad.

Palabras clave: identidad cultural, música tradicional margariteña, educación inicial, investigación acción participativa, Nueva Esparta.

Abstract

This research aimed to understand how traditional Venezuelan music—represented by the songs of the malagueña, the jota margariteña, and the rhythmic drum patterns inherited from African culture in the island region—can consolidate a viable pedagogical strategy for identity construction in early childhood education. Using a participatory and protagonistic action research methodology, the intervention was developed with 78 children aged 3 to 6 years from three Simoncito Early Childhood Education Centers in the García municipality of Nueva Esparta state, as well as with 12 teachers, 6 teaching assistants, and 9 community representatives with knowledge of traditional regional music. The findings indicate that the

systematic incorporation of traditional island repertoires—with an emphasis on the *fulías*, *galerones*, and drum rhythms characteristic of Margarita Island's culture—into the daily routine of early childhood education leads to a significant increase in young children's recognition and appreciation of local cultural expressions. It is concluded that traditional music, far from being merely decorative folklore or limited to commemorative events, functions as a powerful pedagogical tool for constructing situated identities from the earliest years of life, provided that its approach is experiential, playful, and grounded in the active participation of the community.

Keywords: cultural identity, traditional music of Margarita Island, early childhood education, participatory action research, Nueva Esparta.

Introducción

Quien haya tenido la dicha de pisar las calles empedradas de La Asunción o de dejarse mecer por la brisa en las playas de El Tirano habrá escuchado, en alguna esquina o en la puerta de una casa antigua, el sonido inconfundible del cuatro acompañando una malagueña. En esos pueblos del municipio García la música tradicional no ha sido nunca un adorno de ocasión. Ha sido más bien ese hilo sonoro que teje el sentido de pertenencia de generación en generación, que acompaña los velorios de cruz, las fiestas de San Juan, las procesiones y los encuentros familiares. Sin embargo, en las últimas décadas, ese hilo se ha ido deshilachado también dentro de las aulas margariteñas, y particularmente en los espacios de educación inicial.

El problema que motiva esta investigación no es nuevo en el contexto venezolano, pero adquiere ribetes particulares cuando se lo mira desde la especificidad de la insularidad. Los niños y niñas que hoy asisten a los Centros de Educación Inicial Simoncitos en el municipio García crecen rodeados de estímulos musicales mediatizados -canciones infantiles globalizadas, ritmos urbanos, contenido de plataformas digitales-, pero cada vez menos expuestos a los repertorios orales que sus abuelos y bisabuelos entonaban mientras cocinaban pescado frito o mientras remendaban una red de pesca. La escuela inicial, que debería ser ese primer espacio de encuentro con lo propio, ha terminado muchas veces por reproducir una mirada extraña del folclor: algo que se muestra en una fecha puntual, que se enseña como un dato, pero que rara vez se encarna en la cotidianidad del juego y la rutina pedagógica.

Esta situación resulta particularmente sensible si consideramos el papel fundante que la música ha jugado en la configuración de la identidad margariteña. Autores como Salazar (2023) han documentado cómo la malagueña -ese canto de pescadores que llegó a las costas de Nueva Esparta de la mano de los colonizadores canarios y que luego se transformó en expresión local- ha funcionado durante décadas como un mecanismo de transmisión afectiva y cultural que trasciende las fronteras del aula, transmitiéndose en las reuniones de familia, en las romerías y en los patios de las casas, casi siempre mientras se comparte un café y un relato de mar. Lo mismo ocurre con la jota margariteña y las *fulías*, que según Sánchez (2024) condensan en sus coplas la memoria del mestizaje entre lo europeo, lo africano y lo indígena que caracteriza a esta ínsula tan particular.

La relevancia de abordar la música tradicional como estrategia pedagógica en el nivel inicial trasciende, sin embargo, la mera conservación patrimonial. En los últimos años, los estudios en el campo de la educación inicial en América Latina han empezado a mostrar la capacidad transformadora que estas prácticas tienen. De la misma manera, las investigaciones de Rojas (2025) sobre educación inicial intercultural en contextos afrodescendientes ponen en evidencia que la incorporación de cantos y juegos tradicionales en la práctica pedagógica diaria posibilita visibilizar y valorar la riqueza de la herencia africana desde la primera infancia.

Problemática y contexto

Para adentrarse en el trasfondo de esta investigación, es necesario situarse en el contexto concreto donde se desarrolló. El municipio García, ubicado en la porción norte-central de la isla de Margarita, comprende parroquias como La Juan Griego, El Valle, Las Hernández y San Francisco de Macanao. Se trata de un territorio de profundas raíces históricas.

Durante los diagnósticos iniciales realizados entre septiembre y noviembre de 2024, se aplicaron diversos instrumentos. Se realizaron observaciones de las rutinas pedagógicas en los tres centros, se entrevistaron a las 12 docentes titulares, y se aplicó una encuesta exploratoria a 78 representantes. El 76% de las docentes manifestó que, aunque reconocen la importancia de la música tradicional, en la práctica la incorporan principalmente en fechas conmemorativas. El 82% de los representantes encuestados señaló que en sus hogares "casi nunca" o "solo en ocasiones especiales" se escuchan o cantan malagueñas, puntos de tambor o jotas.

Estos números no constituyen una rareza local, sino el reflejo de un fenómeno que atraviesa a buena parte del país. La educación inicial en Venezuela, a pesar de contar con un marco normativo progresista que en el Currículo de Educación Inicial (2015) establece la necesidad de "promover el arraigo a las tradiciones y la identidad local", ha experimentado en la última década un debilitamiento significativo de los espacios de formación musical sistemática. López (2023) ha advertido que la formación docente en el área de música y expresión cultural ha sido históricamente deficitaria, con programas de formación inicial que dedican escasas horas a la didáctica de la música tradicional.

Pero hay un elemento adicional que complejiza el panorama en el municipio García. La cercanía con zonas de alta afluencia turística como Playa El Yaque y el puerto de Juan Griego ha generado una oferta cultural híbrida donde predominan músicas foráneas. Muchos padres y madres, particularmente los más jóvenes, asocian lo "tradicional" con lo "anticuado" y prefieren que sus hijos escuchen ritmos urbanos de moda. Esta valoración negativa de lo propio no es un fenómeno espontáneo, sino el resultado de décadas de una educación que ha privilegiado saberes globalizados por encima de las culturas locales.

Referentes teóricos

Para abordar la relación entre música tradicional, pedagogía inicial e identidad cultural en el contexto insular venezolano, resulta necesario transitar por diversos campos disciplinares que, en su intersección, ofrecen herramientas analíticas potentes y pertinentes.

En primer lugar, la etnomusicología regional ha producido en los últimos años trabajos valiosos sobre las prácticas musicales de Nueva Esparta. Salazar (2023), en su estudio sobre la malagueña margariteña, documenta cómo este canto de pescadores —caracterizado por su ritmo de 6/8 y su estructura de copla y estribillo— ha funcionado históricamente como un vehículo de memoria colectiva. La autora entrevistó a más de veinte cantadores ancianos del municipio García y registró sus relatos: las malagueñas se cantaban en la playa mientras se remendaban las redes, en las noches de luna llena alrededor de una fogata, en los velorios de niños.

Desde la musicología, Sánchez (2024) aporta un análisis sistemático de la jota margariteña y sus variantes en el municipio García. El autor identifica al menos tres subtipos presentes en la región: la jota de La Asunción, con influencias más evidentes de la tradición canaria; la jota de Juan Griego, que incorpora elementos rítmicos de la percusión afrodescendiente; y la jota de El Valle, que presenta características melódicas singulares asociadas a la presencia de la comunidad guaiquerí. Esta diversidad intrainsular es un recordatorio potente: no existe "una" música tradicional margariteña, sino múltiples músicas, cada una con su historia, sus códigos y sus territorios de pertenencia.

En el campo de la pedagogía de la primera infancia, las investigaciones de Hernández y Márquez (2022) sobre educación musical inicial en contextos insulares del Caribe colombiano ofrecen categorías analíticas fértiles.

La perspectiva intercultural, por su parte, ha sido trabajada por Rojas (2025) en el contexto específico de la educación inicial venezolana. Su investigación acción participativa en comunidades afrodescendientes del estado Barlovento demostró que la incorporación de cantos y juegos tradicionales —específicamente los cantos de tambor y las adivinanzas cantadas— en el nivel inicial no solo fortalece la identidad cultural, sino que también mejora la relación escuela-familia-comunidad. Rojas (2025) sostiene que la música tradicional en la primera infancia funciona como un "puente generacional", porque los abuelos y abuelas se sienten convocados a participar, a compartir sus saberes, a sentirse útiles y valorados en un contexto social donde muchas veces son invisibilizados.

Debe mencionarse al aporte de la neuroeducación musical también en la etapa de la primera infancia. Flores (2024), mediante un estudio longitudinal con niños de 3 a 5 años en contexto de vulnerabilidad en la ciudad de Caracas, demostró que la exposición sistemática a patrones rítmicos de la música tradicional venezolana -tambores de Barlovento y joropo central- estimula con mayor intensidad áreas cerebrales relacionadas con la memoria procedimental y emocional que la exposición a música comercial occidental. Esto sugiere que hay algo en la complejidad rítmica de las tradiciones afrovenezolanas que es con especial atractivo para el cerebro del niño en formación.

Finalmente, desde la antropología de la infancia, los trabajos de Márquez (2025) sobre "sentipensar" la identidad en niños y niñas venezolanos ofrecen una categoría metodológica de gran utilidad. El sentipensar, concepto originalmente propuesto por el sociólogo colombiano Orlando Fals Borda, remite a esa capacidad humana de integrar emoción y razón en la comprensión del mundo.

Metodología de investigación

La naturaleza de este estudio —indagar sobre procesos que involucran a niños pequeños, docentes, familias y comunidad— requería un enfoque metodológico que superara la distancia convencional entre investigador y sujetos investigados. La investigación acción participativa y protagónica (IAPP) se presenta como la opción más pertinente y ética, pues no se limita a describir una realidad, sino que busca transformarla mediante la implicación activa de todos los involucrados, respetando los tiempos y las características particulares del nivel inicial.

El diseño adoptó las fases propuestas por el modelo de Kemmis adaptado al contexto de educación inicial: observación participante, diagnóstico compartido, planificación colectiva, acción pedagógica, reflexión crítica y replanificación en espiral. Durante el período comprendido entre septiembre de 2024 y marzo de 2025, se constituyó un equipo de coinvestigadores amplio y diverso. Este equipo estuvo integrado por las 12 docentes de los tres centros seleccionados, 6 auxiliares pedagógicos, 9 representantes comunitarios con trayectoria reconocida en prácticas musicales tradicionales margariteñas (cuatro cantadores de malagueñas, dos tamboreros, tres cultores con amplia trayectoria), una investigadora principal del ámbito universitario, y un grupo rotativo de 15 estudiantes de la mención Educación Inicial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) que realizaban sus pasantías comunitarias.

Una de las decisiones metodológicas más importantes fue la conformación de lo que denominamos "Comités de Saberes Locales". Se trató de pequeñas asambleas que sesionaron cada quince días en cada uno de los centros, con la participación de los portadores tradicionales, docentes y representantes interesados. La finalidad era: hacer una labor de memoria cultural, grabando en audio y video los repertorios, historias y contextos asociados a cada praxis musical; y eso nos llevó a decidir colectivamente cuáles músicas serían pertinentes para trabajar con niños de 3 a 6 años, considerando criterios como accesibilidad del ritmo, riqueza lírica, posibilidad de ser acompañado con movimiento y danza, y significación para la comunidad.

La intervención pedagógica se estructuró en tres grandes momentos a lo largo del año escolar, con ajustes según la evolución del proceso y las particularidades de cada centro.

El primer momento, denominado "Despertando el oído", tuvo una duración de dos meses y se centró en la sensibilización de toda la comunidad educativa. Se realizaron jornadas de formación para docentes y auxiliares, donde los portadores tradicionales compartieron no solo aspectos técnicos de la música (ritmos, canciones, instrumentos), sino también las

historias y significados de cada pieza. Simultáneamente, se organizaron "tardes de cantos" donde los representantes y abuelos eran invitados a compartir las canciones que ellos recordaban de su infancia. Fue conmovedor ver cómo doña Ana, de 82 años, llegó al Simoncito "El Valle Feliz" con su maraca hecha de totumo y se puso a cantar fulías que nadie había escuchado en décadas. Los niños, inicialmente atentos y luego participativos, acompañaban con palmas y movimientos corporales. Estas tardes funcionaron como un ritual de reactivación de la memoria sonora comunitaria.

El segundo momento, "Manos a la obra", se prolongó por cuatro meses y consistió en la implementación sistemática de las músicas tradicionales en la rutina diaria de cada centro. Se seleccionaron tres repertorios centrales: las malagueñas para los momentos de bienvenida y cierre del día, las fulías y puntos de tambor para las actividades de psicomotricidad gruesa y expresión corporal, y las jotas para los juegos de rondas y el trabajo de coordinación rítmica. La metodología fue esencialmente práctica y lúdica: aprender cantando, bailando, jugando, tal como se aprende en la tradición oral, sin ejercicios mecánicos, priorizando la repetición placentera, la variación creativa y la producción colectiva de sonido.

Las docentes, inicialmente inseguras, fueron adquiriendo confianza a medida que incorporaban los cantos a sus rutinas. Muchas de ellas confesaron en las reuniones de reflexión que ellas mismas no conocían estas canciones y que el proceso había sido para ellas una verdadera formación cultural.

El tercer momento, "Compartiendo lo aprendido", se extendió a lo largo de dos meses e incluyó actividades de proyección comunitaria. Los niños, acompañados por docentes y portadores, organizaron "cantancias" en espacios públicos del municipio: la plaza Bolívar de La Asunción, el malecón de Juan Griego, la cancha deportiva de El Valle. No se trató de "presentaciones" formales con público pasivo, sino de encuentros donde la música era una excusa para el juego, la conversación y el intercambio intergeneracional. En una de estas cantancias, los niños del nivel preescolar invitaron a cantar malagueñas a los pescadores del puerto de Juan Griego, y los pescadores correspondieron con historias del mar y con nuevas coplas que luego los niños aprendieron y llevaron al centro.

Hallazgos y discusión

Los resultados obtenidos a lo largo de los siete meses de intervención permiten identificar varias líneas de transformación que merecen ser discutidas con detenimiento, a la luz de los referentes teóricos y del contexto específico del municipio García.

En primer lugar, se observó un cambio significativo en el repertorio sonoro cotidiano dentro de los centros. Hacia el final del proyecto, las docentes reportaron que los cantos tradicionales formaban parte natural de la rutina: los niños llegaban por la mañana y pedían que se cantara "la de la barca" (una malagueña que habla de pescadores), se cantaban fulías durante los juegos libres, y en los momentos de despedida se entonaba una jota de La Asunción. Este hallazgo, que pudiera parecer menor, es en realidad central: la música

tradicional dejó de ser un contenido que se "da" en un momento específico para convertirse en un tejido sonoro que envuelve la experiencia de los niños. Como señalan Hernández y Márquez (2022), la efectividad de la música tradicional en la primera infancia no depende tanto de qué se canta, sino de cómo se integra en la trama cotidiana de la vida del jardín.

En segundo lugar, se evidenció un fortalecimiento notable de la participación familiar y comunitaria. El 89% de los representantes encuestados al final del proyecto manifestó que sus hijos e hijas llegaban a casa cantando coplas tradicionales y preguntando por "las canciones de antes". Esta situación generó un efecto en cascada: muchas familias comenzaron a rescatar discos olvidados en sus casas, a llamar a los abuelos para que les enseñaran nuevas canciones, a organizar reuniones donde se cantaba alrededor del cuatro. Doña Carmen, aquella abuela que había expresado su preocupación por la pérdida de las tradiciones, se convirtió en una visitante semanal del Simoncito "Brisas del Caribe", donde ahora es conocida como "la cantadora oficial". La investigación de Rojas (2025) ya había documentado este fenómeno: la música tradicional en educación inicial funciona como un potente reactivador de la transmisión oral intergeneracional, porque son los niños quienes, entusiasmados, se convierten en agentes activos de esa transmisión.

Un tercer hallazgo relevante tiene que ver con el desarrollo de competencias expresivas y corporales en los niños. Las docentes reportaron mejoras significativas en la coordinación motora gruesa asociadas al aprendizaje de las danzas tradicionales (como los giros y desplazamientos de la jota margariteña), así como en la expresión vocal y la memoria secuencial. Un dato particularmente interesante provino de una docente del nivel maternal: "Niños que apenas balbuceaban palabras comenzaron a entonar fragmentos rítmicos de las malagueñas. No pronunciaban las palabras completas, pero el patrón rítmico estaba ahí. Nunca había visto algo así con otro tipo de música". Este testimonio encuentra sustento en los hallazgos de Flores (2024), quien demostró mediante estudios de neuroimagen que los patrones rítmicos complejos de la música tradicional venezolana activan áreas cerebrales vinculadas al procesamiento del lenguaje de manera más intensa que la música comercial.

La segunda tensión fue de orden logístico y territorial. Los tres centros, aunque pertenecientes al mismo municipio, tenían realidades diferentes. El Simoncito "Doña Menca de Leoni" en La Asunción, al estar ubicado en una zona más céntrica, contaba con mejores condiciones de infraestructura, pero con menor arraigo comunitario, pues muchas familias provenían de otros municipios. El Simoncito "Brisas del Caribe" en Juan Griego, en cambio, tenía una ubicación más popular, con alta presencia de familias de pescadores comerciantes, y allí la respuesta comunitaria fue mucho más inmediata. El tercer centro, "El Valle Feliz", presentaba una situación paradójica: siendo una comunidad con fuerte tradición musical (muchos cultores locales), la escuela había tenido históricamente una relación tensa con las familias, y la iniciativa sirvió para recomponer puentes rotos.

Un hallazgo inesperado, que merece ser registrado, fue el impacto del proyecto en los propios portadores tradicionales. Muchos de ellos, especialmente los de mayor edad, manifestaron que el proceso había tenido para ellos un profundo significado de reivindicación. Don Eleazar, tamborero de 74 años, dijo en uno de los grupos focales: "Yo

toda la vida toqué para que nadie me escuchara, para que mis hijos se fueran de la casa cuando empezaba a tocar. Ahora vengo al Simoncito y los carajitos me aplauden, me piden que les enseñe más ritmos. Eso no tiene precio". Este testimonio nos recuerda que la educación inicial puede ser también un espacio de reparación simbólica para aquellos que han sido históricamente invisibilizados por el canon escolar hegemónico.

Conclusiones

Al terminar esta experiencia en los Simoncitos del municipio García, queda una certeza que bien podría formularse como una apuesta pedagógica: la música tradicional margariteña no necesita que la escuela inicial la "resucite", porque ella sigue viva —a veces apenas como un latido leve— en los patios, en las memorias de los ancianos, en las celebraciones profundas. Lo que necesita es que la escuela se abra a ella como un interlocutor válido, como un saber que tiene mucho que enseñar no solo sobre el pasado insular, sino sobre el presente y el futuro de los niños que allí crecen. Los niños de los Simoncitos nos demostraron que cuando se les ofrece la posibilidad de experimentar la tradición como algo vivo —no como un contenido que se memoriza por obligación en una fecha folclórica—, la respuesta es entusiasta, creativa, corporal, profundamente humana.

La investigación acción participativa demostró ser una metodología particularmente fértil para este propósito, incluso en el nivel inicial. Al involucrar a los niños —respetando sus tiempos, sus lenguajes, sus formas de expresión—, a las docentes como coinvestigadoras, a los portadores comunitarios como sabedores, a las familias como protagonistas, se logró que el proceso de aprendizaje no fuera una mera transmisión de contenidos, sino una verdadera construcción colectiva de significado. Como sostiene Márquez (2025), la identidad cultural en la primera infancia no se "enseña", se "sentipiensas": se vive con el cuerpo, se baila, se canta, se juega, se llora y se ríe. Y esa experiencia encarnada es mucho más potente que cualquier discurso abstracto sobre la venezolanidad o la margariteñidad.

A manera de cierre, quiero compartir una anécdota que sintetiza quizás el sentido más profundo de este trabajo. En la última "cantancia" en la plaza Bolívar de La Asunción, un niño de cuatro años se acercó a su mamá, que estaba en el público, y le dijo señalando a don Eleazar que tocaba el tambor: "Mami, ese señor sabe la música de verdad, la música de mi isla". La mamá, que tenía el teléfono en la mano revisando sus redes sociales, levantó la mirada, sonrió, guardó el teléfono y se puso a aplaudir con los niños. Quizás ese sea el hallazgo más profundo: la música tradicional en la escuela inicial no solo enseña contenidos, sino que repara vínculos, abre canales de diálogo entre generaciones, saca las miradas de las pantallas y las vuelve hacia las personas, hacia los ritmos que nos han hecho quienes somos. Y en un mundo cada vez más acelerado y desconectado, eso no es poca cosa.

Referencias

Flores, R. (2024). Neuroeducación musical en la primera infancia: Estudio longitudinal en contextos vulnerables venezolanos. *Revista Latinoamericana de Educación Inicial*, 8(2), 45-67. <https://doi.org/10.5281/zenodo.12548973>

- Hernández, L. y Márquez, C. (2022). Sonidos de mi tierra: Programa de educación musical inicial en contextos insulares del Caribe colombiano. *Revista Colombiana de Educación*, 85(2), 112-135. <https://doi.org/10.17227/rce.num85-12894>
- López, D. (2023). Formación docente en música tradicional venezolana para el nivel inicial: Diagnóstico y perspectivas. *Educere*, 27(88), 234-251. <https://www.redalyc.org/journal/356/35677843008/>
- Márquez, J. (2025). Sentipensar la identidad: Estrategias decoloniales para la educación inicial venezolana. *Revista de Pedagogía*, 46(115), 78-102. <https://www.saber.ula.ve/handle/123456789/51234>
- Rojas, A. (2025). Educación inicial intercultural en contextos afrodescendientes: La música tradicional como puente generacional. *Cuadernos de Educación*, 22(1), 56-79. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/45678>
- Salazar, M. (2023). La malagueña margariteña: Memoria sonora y transmisión oral en el municipio García. *Caribe Cultural*, 12(23), 89-112. <https://www.saber.ula.ve/handle/123456789/48921>
- Sánchez, O. (2024). Formas musicales tradicionales de Nueva Esparta: Catálogo analítico de la jota margariteña. *Revista Venezolana de Musicología*, 14(2), 34-61. <https://www.aemv.org.ve/revista>
- Venezuela. Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2015). *Currículo de Educación Inicial*. Caracas: MPPE. <http://scielo.ve/pdf/edu/v27n88/art9.pdf>

Síntesis curricular

Dianora Silvina Valdivieso Cardona. Lcda. en educación, mención preescolar (2012). Especialista en dirección y supervisión educativa (2018). Músico ejecutante clarinete e instrumentos de cuerda. Compositora de música tradicional. Actualmente, en funciones como directora del CEIS Simón Bolívar

Universidad Politécnica Territorial del Norte de Monagas "Ludovico Silva"
 Revista Multidisciplinaria Saber Universitario
 N° 15, enero-junio 2026
 Venezuela

Disponible en <http://www.saber755.webnode.com.ve>

Estrategias de gestión para el fortalecimiento de la territorialización del talento humano desde la función supervisora en la educación inicial.

Dioselys María Liccien Ruiz

Centro de Educación Inicial Teresa Eduardo

Tucupita, Venezuela

licciendioselys@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-9139-8446>

Resumen

Este artículo presenta una investigación de un tema pendiente en el campo de la docente basada en función supervisora: la territorialización del talento humano. Y además se pretende con el mismo identificar las debilidades en materia de supervisión en la distribución y asignación territorial de docentes, actualmente existen en el sistema de educación inicial y proponer líneas concretas que permitan mejorar la supervisión educativa. Se optó por la metodología de Investigación Acción Participativa y Transformadora (IAPT). La muestra se seleccionó intencionalmente e incluyó a la totalidad de supervisores y un grupo de directores y docentes. Se utilizaron entrevistas semiestructuradas, observación participante y grupos focales como métodos de recolección. Ocho estrategias de gestión supervisora fueron construidas a través de cuatro ciclos de acción y adaptadas al contexto geográfico-cultural del Delta Amacuro. Se establece que la territorialización del talento humano en la educación inicial exige una supervisión situada con criterios claros y planes de acompañamiento continuo. Las estrategias propuestas reafirman la función supervisora y favorecen a la distribución equitativa del personal docente en escenarios de diversidad territorial.

Palabras clave: gestión educativa, territorialización, talento humano, supervisión escolar, educación inicial.

Abstract

This article presents research on a pending issue in the field of teacher training based on supervisory roles: the territorialization of human talent. It also aims to identify weaknesses in the territorial distribution and assignment of teachers within the early childhood education system and to propose concrete strategies for improving educational supervision. The Participatory and Transformative Action Research methodology was chosen. The sample was intentionally selected and included all supervisors and a group of principals and teachers. Semi-structured interviews, participant observation, and focus groups were used as data collection methods. Eight supervisory management strategies were developed through four action cycles and adapted to the geographic and cultural context of the Delta Amacuro region. The study concludes that the territorialization of human talent in early childhood education requires situated supervision with clear criteria and continuous

support plans. The proposed strategies reaffirm the supervisory role and promote the equitable distribution of teaching staff in geographically diverse settings.

Keywords: educational management, territorialization, human resources, school supervision, early childhood education.

Introducción

La educación inicial en Venezuela atraviesa un momento de reconfiguración institucional. Los centros de educación inicial del municipio Tucupita operan en un territorio de alta complejidad geográfica y cultural. El Delta Amacuro concentra comunidades indígenas Warao dispersas en caños y afluentes del río Orinoco. Esa realidad territorial condiciona directamente la distribución del personal docente y la eficacia de la supervisión educativa.

La territorialización del talento humano parte del principio de que cada contexto requiere docentes formados y asignados según sus particularidades. Sin embargo, los mecanismos de asignación actuales responden a lógicas administrativas centralizadas que no consideran las distancias, las lenguas locales ni las condiciones de acceso. El resultado es una distribución desigual: algunas zonas tienen exceso de personal y otras carecen de docentes por meses completos.

La supervisión educativa juega un rol privilegiado en este proceso. Su tarea no es sólo el control administrativo, sino el acompañamiento pedagógico y de gestión del talento humano en el territorio. Alvarado y Barrios (2019) plantean que una supervisión buena en contextos rurales y de alta dispersión geográfica requerirá políticas diferenciadas, que tengan como base las condiciones particulares locales como punto de partida para la educación. Estas condiciones son especialmente críticas en el nivel inicial, en el que la continuidad del personal es determinante para la calidad de los vínculos afectivos y del desarrollo integral de los niños.

La importancia de este trabajo es que cubre un vacío. No hay trabajos publicados que traten sobre la territorialización del talento humano docente en centros de educación inicial en Tucupita. La mayor parte de las investigaciones acerca de la supervisión educativa en Venezuela se orientan hacia la educación primaria y secundaria. Morales y Useche (2021) identifican esa ausencia como un obstáculo para el diseño de políticas educativas pertinentes, y argumentan que la investigación situada es condición para la transformación de las prácticas de gestión en contextos locales específicos. Este artículo responde a esa necesidad con evidencia directa del municipio Tucupita.

El trabajo se organiza en cinco secciones. La primera presenta el marco metodológico. La segunda describe los resultados obtenidos en los cuatro ciclos de la IAPT. La tercera analiza esos resultados a la luz de referentes teóricos y estudios previos. La cuarta formula las conclusiones. La quinta lista las referencias utilizadas. La estructura busca transparencia metodológica y utilidad práctica para supervisores, directores y diseñadores de política educativa del estado Delta Amacuro.

Metodología

Esta investigación adoptó el paradigma socio-crítico y el enfoque de la Investigación Acción Participativa y Transformadora (IAPT). La IAPT combina la producción de conocimiento con la transformación de las prácticas sociales mediante ciclos iterativos de planificación, acción, observación y reflexión. El propósito central fue construir colectivamente estrategias de gestión que respondieran a las condiciones reales de la supervisión en los centros de educación inicial de Tucupita. La dinámica se llevó a cabo desde enero del año 2022 hasta junio del 2023, en 4 ciclos de acciones participativas con duración aproximada de 4 meses cada uno.

La población quedó compuesta por 42 actores educativos del nivel inicial del municipio Tucupita, entre supervisores distritales, directores de centros de educación inicial y docentes de aula. La muestra fue intencional y se seleccionó por criterios de pertinencia y disponibilidad. Se incluyó la totalidad de los supervisores y una muestra de directores y docentes distribuidos proporcionalmente. Kemmis y McTaggart (2015) definen la selección intencional en la IAPT como una decisión metodológica que prioriza la profundidad del conocimiento local sobre la representatividad estadística, lo que resulta coherente con el propósito transformador del estudio.

Los instrumentos de recolección de información fueron tres. Primero, entrevistas semiestructuradas individuales aplicadas a los supervisores y directores seleccionados, con guías de preguntas abiertas organizadas en tres dimensiones: asignación territorial, acompañamiento pedagógico y gestión del talento humano. Segundo, grupos focales con docentes de aula: se realizaron cuatro sesiones de 90 minutos cada una, una por ciclo de la IAPT, con grupos de entre 6 y 8 participantes. Tercero, observación participante en visitas de supervisión registradas en diarios de campo estructurados. Los instrumentos fueron validados por tres expertos en gestión educativa y supervisión escolar.

El análisis de la información siguió dos rutas complementarias. La primera fue la triangulación metodológica: se cruzaron los datos de las entrevistas, los grupos focales y las observaciones para identificar convergencias y divergencias. La segunda fue la sistematización de experiencias, que permitió organizar el conocimiento producido en cada ciclo de acción en categorías emergentes. Latorre (2016) describe la triangulación como el procedimiento que otorga credibilidad a los estudios de investigación acción, porque reduce la influencia de las perspectivas individuales y permite construir interpretaciones más robustas. Las categorías emergentes guiaron el diseño de las ocho estrategias de gestión que constituyen el producto central de este estudio.

Resultados

El primer ciclo de la IAPT (enero-abril 2022) diagnosticó el estado actual de la territorialización docente en Tucupita. Los 8 supervisores entrevistados coincidieron en que los criterios de asignación territorial no consideran las distancias reales entre las

comunidades ni las condiciones de acceso fluvial. El 75 % reportó que la asignación se realiza desde la Zona Educativa del estado con criterios administrativos generales, sin consulta a los supervisores distritales. Solo 2 de los 8 supervisores (25 %) tenían un mapa actualizado de la distribución docente en su distrito.

El diagnóstico también reveló que el 83 % de los directores (15 de 18) indicó no recibir visitas de supervisión pedagógica con frecuencia regular. El promedio de visitas reportado fue de 1,4 por año escolar, frente a las 4 visitas mínimas establecidas. En las zonas de acceso exclusivamente fluvial, ese promedio descendía a 0,7 visitas anuales. Esa brecha entre la norma y la práctica configura un déficit estructural de acompañamiento que afecta directamente la calidad del proceso educativo en el nivel inicial.

El segundo ciclo (mayo-agosto 2024) se centró en la construcción participativa de estrategias.

Los grupos focales con docentes identificaron tres necesidades prioritarias: formación continua en pedagogía inicial adaptada al contexto Warao, criterios de asignación que consideren la residencia del docente en la comunidad y protocolos de comunicación entre supervisores y directores que funcionen sin conectividad permanente. Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (2015) afirman que las estrategias educativas situadas se originan en el entendimiento profundo del contexto y no en la trasposición de modelos genéricos, lo que legitima el enfoque participativo tomado en este ciclo.

El tercer ciclo (septiembre-diciembre 2024) llevó a cabo cuatro de las ocho propuestas elaboradas. La primera fue la elaboración de un mapa de territorialización docente por distrito supervisorial, georreferenciado y actualizado trimestralmente. La segunda fue el diseño de rutas de supervisión adaptadas a las condiciones fluviales del Delta, con calendarios que consideran la época de creciente y el acceso a las comunidades. La tercera fue la creación de un protocolo de acompañamiento pedagógico remoto mediante mensajes de voz y materiales impresos para centros sin conectividad. La cuarta consistió en la capacitación de 8 supervisores en gestión del talento humano, durante 40 horas presenciales en Tucupita en el mes de octubre de 2022.

Cuarto, el cuarto ciclo (enero-junio 2025) evaluó los efectos de las estrategias (y completó el diseño de las otras cuatro estrategias). Los directores informaron un aumento en el promedio de visitas de supervisión de 1,4 a 2,8 por año. El 62,5 % de los supervisores (5 de 8) actualizó su mapa de territorialización docente antes de concluir el año lectivo 2024-2025. La estrategia de acompañamiento a la distancia se implementó en 9 centros sin acceso estable, con la distribución de un total de 143 materiales pedagógicos en el primer semestre del 2025. Las cuatro estrategias diseñadas en el cuarto ciclo completaron el sistema de gestión propuesto. La quinta estrategia estableció un registro único de talento humano por circuito de supervisión, actualizado al inicio de cada lapso escolar.

La sexta creó comités de seguimiento territorial integrados por supervisores, directores y representantes de las comunidades. La séptima definió indicadores de desempeño de

supervisión vinculados a la territorialización: porcentaje de centros visitados, porcentaje de plazas cubiertas en tiempo y forma y tasa de docentes residentes en su comunidad. González y Subaldo (2015) argumentan que la evaluación del desempeño en supervisión requiere indicadores que capturen tanto la dimensión administrativa como la pedagógica y territorial, lo que orientó el diseño de estos indicadores. La octava estrategia propuso un plan de formación anual para supervisores con énfasis en contextos interculturales y diversidad territorial.

Análisis e interpretación de los resultados

Los resultados confirman que la territorialización del talento humano docente en Tucupita presenta déficits estructurales que la supervisión educativa no puede resolver con los instrumentos actuales. El promedio de 1,4 visitas anuales documentado en el diagnóstico contrasta con los estándares establecidos en la normativa venezolana y con los hallazgos de estudios realizados en otros contextos de alta dispersión geográfica en América Latina. Alvarado y Barrios (2019) reportan que, en municipios rurales de Venezuela con características similares al Delta Amacuro, la frecuencia de supervisión directa correlaciona significativamente con la retención docente y la calidad de los aprendizajes en el nivel inicial. Ese vínculo entre supervisión efectiva y resultados educativos otorga urgencia práctica a las estrategias propuestas.

La construcción participativa de las estrategias fue el elemento metodológico más valorado por los participantes. En los grupos focales del cuarto ciclo, el 87,5 % de los docentes (14 de 16) indicó que las estrategias respondían a problemas reales que enfrentaban en su práctica cotidiana. Esa valoración no es trivial: en contextos de alta desconfianza institucional como el Delta Amacuro, la legitimidad de las propuestas depende de que los actores las reconozcan como propias. El mapa de territorialización docente, por ejemplo, fue diseñado con información aportada directamente por los supervisores y directores, lo que garantiza su pertinencia territorial.

Los resultados del tercer ciclo muestran que la formación de supervisores en gestión del talento humano produce efectos medibles en el corto plazo. Las 40 horas de capacitación realizadas en octubre de 2025 se tradujeron en un aumento del 100 % en el número de supervisores con mapa actualizado (de 2 a 4 al cierre del año) y en una mejora de 0,6 visitas anuales en promedio en los distritos supervisados por quienes participaron en la formación. Esos datos sugieren que la inversión en formación supervisorial genera retornos concretos y rápidos.

Las implicaciones teóricas del estudio son relevantes para la gestión educativa en contextos de diversidad territorial. Las estrategias diseñadas no responden a un modelo genérico de supervisión; emergen de un proceso de construcción colectiva anclado en las condiciones geográficas, culturales y lingüísticas del Delta Amacuro. Morales y Useche (2021) argumentan que la gestión educativa situada requiere marcos conceptuales que integren la dimensión territorial como variable central del análisis, no como un factor contextual

secundario. Este estudio aporta evidencia empírica que respalda esa afirmación y propone un conjunto de estrategias replicables en contextos con características similares.

El estudio tiene limitaciones que deben considerarse al interpretar sus resultados. La muestra intencional reduce la posibilidad de generalización estadística, aunque ese no era el propósito del estudio. Los efectos de las estrategias se midieron en un período de 18 meses, lo que impide evaluar su sostenibilidad a largo plazo. Se recomienda replicar el proceso IAPT en otros municipios del estado Delta Amacuro, con énfasis en las zonas de mayor dispersión geográfica como Antonio Díaz y Pedernales. También se sugiere incorporar indicadores de impacto en los aprendizajes de los niños del nivel inicial como criterio de evaluación de las estrategias en futuras investigaciones.

Conclusiones

Este estudio documentó que la territorialización del talento humano docente en los centros de educación inicial de Tucupita enfrenta tres problemas concretos: ausencia de criterios técnicos para la asignación territorial, baja frecuencia de supervisión pedagógica y falta de herramientas adaptadas al contexto geográfico del Delta Amacuro. Los cuatro ciclos de la IAPT permitieron construir ocho estrategias de gestión que responden a esos problemas con acciones específicas, medibles y legitimadas por los propios actores educativos. Kemmis y McTaggart (2015) sostienen que el valor de la investigación acción radica precisamente en su capacidad de generar transformaciones concretas a partir de la participación activa de quienes viven el problema, y los resultados de este estudio confirman esa afirmación.

El hallazgo más relevante del estudio es que la supervisión educativa en contextos de alta dispersión territorial requiere instrumentos específicos que los sistemas educativos centralizados no proveen. Los mapas de territorialización docente, las rutas de supervisión adaptadas a las condiciones fluviales y los protocolos de acompañamiento remoto son herramientas que no existían antes de este proceso y que hoy forman parte de la práctica de 8 supervisores del municipio Tucupita. Esa transferencia de herramientas concretas al sistema educativo local es la contribución más tangible del estudio.

Los resultados también aportan evidencia sobre el impacto de la formación en supervisión. Las 40 horas de capacitación realizadas produjeron cambios medibles en la práctica de los supervisores en un período de seis meses. Eso sugiere que la inversión en formación situada, con contenidos directamente vinculados a los problemas del contexto, genera efectos más rápidos y más pertinentes que los programas de formación genérica. González y Subaldo (2015) argumentan que la formación del supervisor educativo debe diseñarse a partir del diagnóstico de las competencias que el contexto específico exige, y este estudio operacionaliza esa recomendación con un caso concreto en Venezuela.

La territorialización del talento humano no es solo un problema de distribución administrativa. Es una cuestión de equidad educativa. Los niños que asisten a centros de educación inicial en zonas de difícil acceso del Delta Amacuro tienen derecho a docentes formados, asignados con criterios pertinentes y acompañados por supervisores que visiten

sus instituciones con regularidad. Las estrategias diseñadas en este estudio contribuyen a acercar ese derecho a la realidad. Su sostenibilidad depende de la voluntad institucional de adoptarlas como política educativa del estado Delta Amacuro.

Referencias

- Alvarado, O., y Barrios, M. (2019). Supervisión educativa en contextos rurales venezolanos: retos y perspectivas para la gestión del talento humano. *Revista de Pedagogía*, 40(107), 12–34.
- Jimeno Sacristán, J., y Pérez Gómez, Á. I. (2015). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.
- González, A., y Subaldo, L. (2015). Opiniones sobre el desempeño docente y sus repercusiones en la satisfacción profesional y personal de los profesores. *Educación*, 24(47), 90–114. <https://doi.org/10.18800/educacion.201502.005>
- Kemmis, S., y McTaggart, R. (2015). La investigación-acción participativa: la comunicativa y la acción. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.), *Manual de investigación cualitativa. Vol. III: Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 361–439). Gedisa.
- Latorre, A. (2016). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Morales, R., y Useche, M. C. (2021). Gestión educativa situada: perspectivas para el fortalecimiento institucional en contextos locales de Venezuela. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26(93), 55–72. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.26.93.4>

Síntesis curricular

Dioselys María Liccien Ruiz. maestra de educación integral, profesora en educación integral, UPEL-IMPM, 2002 y 2004. Especialista en planificación y evaluación, CIPPSV, 2011, y Especialista en dirección y supervisión UNEM, 2023. Actualmente, en desarrollo de tesis de maestría en dirección y supervisión en la UNEM. Coordinadora de formación en el CEI Teresa Eduardo, Tucupita estado Delta Amacuro, entre otras actividades.

Holopraxis tecnológica del docente como evaluador de educación primaria

Grisalida Elizabett Martínez Peña

U.E. "Colegio Bolívar"

Ciudad Bolívar

grisalida0414@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0001-5898-5418>

Resumen

El artículo tiene como objetivo analizar la holopraxis tecnológica del docente de educación primaria en su rol como evaluador, como una convergencia entre la praxis pedagógica, la conciencia reflexiva y el empleo adecuado de herramientas digitales en los procesos evaluativos. La metodología adoptada es cualitativa y es investigación documental con enfoque hermenéutico de fuentes especializadas latinoamericanas que fueron publicadas entre 2021 y 2025, con particular atención al caso venezolano. El análisis muestra que los maestros de la educación primaria parecen estar lidiando con un cambio desafiante hacia la evaluación apoyada en tecnología, en la que la educación continua, la reflexividad crítica y la asistencia de las instituciones se constituyen en elementos que podrán fortalecer futuras prácticas evaluativas adecuadas, justas y transformadoras. Se concluye que la holopraxis tecnológica se configura en un constructo integrador que posibilita al docente venezolano la resignificación de su rol evaluador, desborda el paradigma funcional para ubicarse en una visión ontológica y ética de la educación primaria.

Palabras clave: holopraxis tecnológica, evaluación educativa, docente de primaria, tecnología educativa, praxis pedagógica.

Abstract

This article aims to analyze the technological holopraxis of primary school teachers in their role as evaluators, as a convergence between pedagogical practice, reflective awareness, and the appropriate use of digital tools in evaluation processes. The methodology adopted is qualitative and involves documentary research with a hermeneutic approach, drawing on specialized Latin American sources published between 2021 and 2025, with particular attention to the Venezuelan case. The analysis shows that primary school teachers appear to be grappling with a challenging shift towards technology-supported assessment, in which continuing education, critical reflection, and institutional support are key elements that can strengthen future appropriate, fair, and transformative evaluation practices. It concludes that technological holopraxis is configured as an integrative construct that enables Venezuelan teachers to redefine their evaluator role, transcending the functional paradigm to embrace an ontological and ethical vision of primary education.

Keywords: technological holopraxis, educational evaluation, primary school teacher, educational technology, pedagogical praxis.

Introducción

En la educación venezolana actual, la enseñanza primaria se debate en entre demandas históricas y transformaciones que se imponen a-rata, en ocasiones, superior a su capacidad institucional de adecuación. Esa tensión se hace particularmente patente en el terreno evaluativo, espacio que fue durante décadas regido por lógicas cuantitativas, numerabilidad en las calificaciones y concepciones de aprendizajes selectivos. Hoy, sin embargo, la proliferación de entornos digitales, plataformas de gestión educativa y recursos multimedia permite vislumbrar diferentes horizontes para aquellos que piensan la evaluación como un acto formativo, continuo y reflexivo.

La holopraxis —concepto extraído de la tradición filosófico-educativa latinoamericana— se refiere a una práctica que integra la teórica, la acción concreta y la reflexión ética del sujeto en su actuar profesional. En relación con la tecnología, la holopraxis docente implica que el docente no actúa instrumentalmente en el manejo de las herramientas tecnológicas, sino que va más allá en el plano existencial e incorpora éstas a su ser pedagógico, las resignifica desde su cultura y las utiliza en una evaluación que considera a cada estudiante como un ser integral. Esta perspectiva dialoga con las contribuciones de Morín (2021) en cuanto al pensamiento complejo como superación de toda fragmentación disciplinaria para el abordaje del sujeto educando en su totalidad.

Después de todo, el tejido conectivo de toda la educación, ¿no es el aprendizaje? Este trabajo se vuelve importante por la necesidad de resignificar la evaluación en las primeras edades de la escolaridad habida cuenta de que los aprendizajes afianzados —o no— en la escuela primaria determinan para siempre la vida académica del alumno. Rodríguez y Martínez (2022) indican que los enfoques evaluativos tradicionales siguen presentes en los centros escolares de Latinoamérica, a pesar de que los marcos curriculares nacionales establecen lineamientos más holísticos y participativos. Esa disonancia entre retórica normativa y práctica áulica es un problema pedagógico de primera magnitud que se acentúa cuando la variable tecnológica entra en juego de manera no mediada por la formación docente.

Esta situación requiere una formación para el profesorado que vaya más allá del adiestramiento instrumental en software y plataformas que son objeto de uso, y se adentre en los fundamentos epistemológicos de la evaluación y de la ética del cuidado pedagógico. En Venezuela, la problemática adquiere matices especiales, debido a las condiciones de tecnología desigual en las instituciones, la diversidad de contextos comunitarios y la fortalecida tradición docente que ha sabido crear soluciones en medio de la adversidad.

El artículo se articula con base en una metodología de revisión, sistematización y problematización de fuentes académicas recientes relacionadas con la evaluación, la tecnología educativa y la formación del docente, con foco en la educación primaria. Alentado esto por Hurtado (2022), para quien la investigación documental constituye un proceder sistemático de consulta, recopilación, organización y análisis de información obtenida desde diferentes fuentes escritas, este estudio realiza un análisis hermenéutico que

aspira a gestar entendimientos integrales sobre la holopraxis tecnológica del evaluador en el marco venezolano. Las próximas Secciones evolucionan desde la contextualización del problema hacia la propuesta de alternativas transformadoras, discuriendo por la sistematización teórica y la revelación de hallazgos significativos para la docencia en primaria.

Reflexión inicial: el contexto

El sistema educativo venezolano en los últimos años ha estado marcado por una dualidad que permea gran parte de su dinámica: por una parte, las orientaciones emitidas a nivel del Currículo Nacional Bolivariano convergen en propiciar una evaluación que sea integral, humanista y participativa que vaya más allá de la lógica de calificar como fin en sí mismo; por otro lado, las escuelas primarias en sus realidades cotidianas presentan condiciones materiales, emocionales y de acceso a las tecnologías que dificultan enormemente la realización de aquellos ideales. El profesor que labora en ese contexto no está comenzando desde cero, se puede decir que posee un bagaje formativo, una cultura evaluativa adquirida en su propio recorrido por la escolaridad y un conjunto de creencias acerca de lo que implica conocer, aprender y demostrar lo aprendido.

Hasta 6º de primaria, uno de los rasgos más destacables de la práctica evaluativa es la tensión existente entre aquello que el docente sabe que tendría que hacer de acuerdo con los referentes teóricos y normativos vigentes y lo que en la práctica desarrolla en las aulas día a día. Esa distancia no responde únicamente a la mala voluntad o ignorancia del profesor sino que tiene que ver con estructuras sistémicas, cargas administrativas que restan al tiempo pedagógico, la falta de acompañamiento profesionalizado, y en muchos casos a la precariedad de los recursos con los que se cuentan. Florez y Tobón (2021) señalan que la evaluación auténtica —esto es, aquella que está dirigida a mostrar aprendizajes reales en contextos significativos— requiere ciertos requisitos institucionales, los cuales en la mayoría de las escuelas latinoamericanas todavía se están construyendo.

El acceso diferenciado a la tecnología constituye, sin dudas, una variable de primer orden en el análisis del contexto. En Venezuela, el acceso a internet en las instituciones educativas muestra marcadas diferencias entre zonas rurales y urbanas, entre escuelas públicas y privadas, y también hay gran distancia entre regiones con infraestructura establecida y comunidades alejadas de los centros de distribución. Como bien apunta Coll (2022), la incorporación tecnológica en educación no puede pensarse en abstracto: sus posibilidades y limitaciones están siempre situadas en contextos históricos, culturales y materiales concretos que determinan qué tipo de práctica es posible, pertinente y justa.

Aparte de la infraestructura, el factor humano es crucial. Los profesores venezolanos de básica que han llegado a introducir la tecnología en sus procesos evaluativos lo han logrado, en buena parte, gracias a esfuerzos personales, redes de intercambio entre pares y una actitud de aprendizaje continuo que merece reconocimiento y sistematización. Estas cosas que están haciendo son capital pedagógico que la investigación educativa debe hacer visible, analizar y compartir. En ese sentido, la holopraxis tecnológica no surge de la nada:

se produce a partir de innovaciones cotidianas, de pruebas y adaptaciones, de debates dentro de las salas de docentes y de la solidaridad profesional que, pese a todo, caracteriza a la cultura docente en Venezuela.

La reflexión contextual lleva a preguntarse por las representaciones sociales que docentes, familias y estudiantado poseen acerca de la evaluación. Mientras que para gran parte de los padres y apoderados la nota numérica sigue siendo el indicador más claro y confiable del desempeño escolar, los enfoques de evaluación formativa y alternativa promovidos por la investigación educativa actual privilegian dimensiones de aprendizaje que no siempre se expresan en cifras: la autorregulación, la creatividad, el trabajo colaborativo, la capacidad de argumentación.

Sistematización y referentes teórico-prácticos

La articulación de los referentes teórico-prácticos de la holopraxis tecnológica en la evaluación en educación primaria supone al menos tres grandes áreas conceptuales: la teoría de la evaluación educativa en su vertiente formativa y alternativa, la pedagogía crítica y reflexiva como referente para conceptualizar la praxis docente y los estudios de integración tecnológica en contextos escolares situados. Estos tres campos de estudio no existen aislados; al contrario, están en constante interacción, y se entrecruzan y dialogan en tanto la acción evaluativa concreta moviliza, en forma simultánea, saberes pedagógicos, decisiones éticas y herramientas instrumentales.

Desde la perspectiva de la evaluación, el paradigma de la evaluación formativa ha encontrado una sólida aceptación en la literatura especializada, logrando ir desplazando la hegemonía de enfoques sumativos y clasificatorios. La evaluación formativa es un proceso continuo y conductor de la enseñanza focalizado a proveer información útil al docente y a los estudiantes para decidir acerca de su trayectoria de aprendizaje. Morales y Quiñones (2024) consideran que las herramientas digitales —como apps para sondeos rápidos, plataformas para dar retroalimentación en modo asincrónico y portafolios electrónicos— favorecen una ampliación sustancial de la implementación de la evaluación formativa también en escuela primaria, siempre que el docente entienda su propósito pedagógico y se las adapte al nivel de competencias y condiciones de sus estudiantes.

La pedagogía crítica, inspirada en Freire pero con diferentes desarrollos contemporáneos, ofrece a la holopraxis tecnológica la cuestión del poder y del significado: ¿Quién evalúa a quién, con qué fin y desde qué valores? No es una pregunta baladí en la era de la digitalización educativa, donde los datos generados por plataformas de rastreo del aprendizaje pueden tanto potenciar al maestro y al estudiante como servir para vigilancia y control burocráticos. Por ello, la praxis docente crítica evaluadora, implica que el docente evaluador discrepe y reflexione críticamente tanto sobre la evaluación que utiliza como sobre el sistema evaluatorio con efectos en su desempeño, y la posibilidad de elegir, adaptar o diseñar alternativas más coherentes con una concepción humanista y liberadora de la educación. Freire (2021) —en su obra reeditada por la cual continúa diciendo / enseñando—

nos sigue recordando que enseñar requiere respeto por la autonomía del educando, máxima que deberá respetarse en la evaluación tecnológica.

Los análisis sobre integración tecnológica en escuelas primarias latinoamericanas muestran pautas regulares para interpretar la holopraxis en escenarios particulares. Una primera tendencia es la utilización fundamentalmente substitutiva de la tecnología: el profesor utiliza el recurso digital para hacer lo mismo que hacía antes con papel y lápiz, sin cambiar la naturaleza de la tarea evaluatoria. Otra tendencia, y quizás más esperanzadora, muestra procesos de redefinición en las que las herramientas digitales facilitan la elaboración de tareas de evaluación que no podrían realizarse sin ellas: proyectos colaborativos en línea, producciones multimedia, análisis de datos reales, simulaciones interactivas.

Una guía práctica muy calificada para la realidad venezolana es el TPACK (Mishra, & Koehler, el cuál ha sido revisado extensivamente en años recientes por la literatura), desarrollado en parte por Mishra y Koehler. Este modelo sostiene que la habilidad del profesor para utilizar la tecnología de forma efectiva para integrarla en la enseñanza no se basa en ser hábil a nivel técnico con las herramientas, ni tener conocimientos pedagógicos generales, sino que es una resultante de cruces complejas entre el conocimiento disciplinar, el cognitivo, el pedagógico y el tecnológico aplicados en una situación particular.

Cabero-Almenara y Palacios-Rodríguez (2021) han revisado, actualizado dicho modelo para el contexto de América Latina, señalando que los profesores que logran desarrollar un robusto TPACK tienen la capacidad para tomar decisiones didácticas más acertadas, innovadoras y equitativas. Para el maestro de primaria venezolano ese desarrollo es formación en la que se respeta su experiencia anterior y se le introduce en nuevos marcos conceptuales y de acción.

Propuesta transformadora y plan de acción

La intervención que Septier viene configurando desde su trabajo se orienta a potenciar el accionar holopráxico del docente de educación primaria en su rol evaluador mediante un plan de acción que articula tres dimensiones interrelacionadas: la formación reflexiva y permanente, la conformación de comunidades de práctica docente y el diseño cooperativo de propuestas evaluativas mediadas por tecnología. Según Imbernón y Guerrero (2023), formación docente transformadora es aquella que hace del docente un sujeto activo de su desarrollo profesional, cuestionador de su práctica, generador de conocimiento desde ella y proponente de innovaciones que son viables en su contexto.

Como primera línea de actuación se plantea llevar a cabo un conjunto de talleres de formación reflexiva en evaluación y tecnología, que se diseñarán bajo la fórmula del conjunto recepción tradicional-trabajo en línea virtual asincrónico. Estos talleres tienen como fin trabajar en la construcción compleja y situadas reflexiones colectivas acerca de las creencias, las prácticas y los dilemas evaluativos en primaria, sumando progresivamente el uso de algunas herramientas digitales de fácil acceso y utilización para cada realidad contextual. Torres y Villamizar (2022) demostraron que este tipo de capacitación

contextualizada promueve transformaciones más estables y profundas en la labor docente, en comparación con la formación tradicional.

En el eje nº 2 se plantea la construcción y consolidación de comunidades de aprendizaje profesional docente, en el nivel de cada escuela y escuela red dentro de las cuales se comparten experiencias de evaluación innovadoras mediadas por tecnologías. En el caso venezolano, se reconoce que las redes de WhatsApp cumplen ya sus funciones de consulta y colaboración docente, se trata entonces de sistematizar y potenciar ese capital relacional existente, direccionándola hacia la reflexión pedagógica compartida y el diseño colectivo de instrumentos y estrategias de evaluación.

El tercer eje del plan de trabajo se centra en la elaboración colaborativa de portafolios digitales como instrumento integrador de la evaluación en la educación básica. El portafolio digital, que es una recopilación de evidencias del aprendizaje ya seleccionadas y reflexionadas por el propio estudiante con la orientación de un docente, permite integrar de forma natural la evaluación formativa, la autoevaluación, y la evaluación de proceso, con el uso de herramientas tecnológicas simples como imágenes, pistas de audio, vídeos cortos, documentos digitales. Espinoza y Cárdenas (2024) hacen referencia a experiencias exitosas de introducción de portafolios digitales en colegios de primaria en Latinoamérica, resaltando su capacidad para hacer visible aprendizajes que los instrumentos convencionales tienden a soslayar, así como para potenciar la metacognición y la autonomía del educando desde edades tempranas.

Hallazgos y reflexión final

La investigación realizada a lo largo de este artículo permite delimitar un conjunto de hallazgos que, si bien no son conclusivos, ni pretenden ser generalizables en términos estadísticos, sí aportan entendimientos relevantes acerca de la holopraxis tecnológica del docente evaluador de educación primaria en el contexto venezolano y latinoamericano. En primer lugar, la integración tecnológica en la evaluación escolar de primaria está determinada más por las concepciones pedagógicas del docente sobre el aprendizaje y la evaluación, y menos por consideraciones técnicas. Esta relación entre concepción y práctica ha sido ampliamente evidenciada por Martínez y Soto (2023), quienes encontraron en su investigación con docentes de primaria en Venezuela y Colombia que la variable más predictiva del tipo de uso tecnológico en la evaluación es la creencia epistemológica del maestro sobre cómo se aprende.

Un segundo hallazgo de gran importancia es que las condiciones institucionales —el acompañamiento directivo, la cultura escolar y la disponibilidad de tiempo para llevar a cabo una planificación colaborativa— repercuten considerablemente en la factibilidad de que el docente pueda llevar a cabo una holopraxis tecnológica transformadora. Esta afirmación no es pesimista, sino que sirve como brújula de orientación: lo que indica es que toda más robusta propuesta de fortalecimiento de la holopraxis tecnológica debe tener en cuenta la dimensión de lo institucional y comunitaria, no solo la individual. Pérez-Gómez (2022) enfatiza que una renovación pedagógica duradera implica cambios en la cultura

escolar, en las estructuras organizativas, y en el liderazgo directivo que se perciba y vivido como guía y facilitador, no supervisor y controlador.

El tercer hallazgo sugiere el potencial de las experiencias de evaluación entre iguales y evaluación doble mediadas por tecnología para los estudiantes de escuela primaria como espacios de aprendizaje profundo. Al participar en la creación de las rúbricas digitales, al grabar videos explicando sus procesos de solución de problemas o al evaluar el trabajo de sus compañeros mediante plataformas de comentarios, los niños ejercitan habilidades metacognitivas, comunicativas y éticas que tienen un gran valor formativo. León y Morillo (2024) evidencian que estas modalidades de evaluación participativa, cuando es implementada con una guía reflexiva del docente, propicia en los estudiantes de educación primaria una relación de aprendizaje más activa, más significativa y más comprometida que la que comúnmente acontece en situaciones de evaluación tradicional.

La reflexión en torno a los resultados conduce también a contemplar las tensiones (no siempre resueltas) que holopraxis tecnológica va generando en el contexto evaluativo de la educación primaria en Venezuela. Entre ellas, la de la estandarización que promueven algunos sistemas digitales de evaluación –con sus rúbricas homogéneas, sus métricas automatizadas y sus informes comparativos– frente a la unicidad de cada proceso de aprendizaje en cada alumno específico. En consonancia, González y Arriechi (2023) señalan que el mayor peligro de la evaluación tecnologizada no es la falla técnica sino la pérdida del criterio pedagógico: la delegación en el algoritmo de decisiones que deben ser asumidas por el juicio formado, sensible y contextualizado del maestro.

Las conclusiones del presente trabajo convergen quizás en una imagen- guion que venezolano para el docente de primaria puede representar: igual que el artesano que es maestro de sus herramientas digitales. Como el artesano que está en posesión de sus herramientas pero no es utilizado por ellas, que tiene conocimiento del material con el que trabaja pero no lo presiona más allá de sus límites naturales, que tiene un objetivo estético y ético que domina cada acción en su trabajo, el educador que realiza una holopraxis tecnológica auténtica utiliza con propiedad las herramientas digitales pero estas siempre son subordinadas a la finalidad formativa, considera las reales condiciones de sus educandos y posee una concepción de evaluación como acto de justicia y cuidado. La pedagogía del siglo xxi requiere docentes que sean capaces de hacer entornos de aprendizaje significativo en cualquiera circunstancia, con los recursos disponibles y desde un saber profundo de lo que significa aprender a ser persona, dice Sangrá (2021). Esa es, en sí misma, la orientación última de la holopraxis tecnológica como idea para concebir y mejorar la evaluación en la enseñanza primaria venezolana.

Conclusiones

La tecnopraxis del docente yéndolo evaluador de educación básica se configura como una construcción teórico-práctica con alto grado de actualidad para analizar y transformar los procesos de evaluación en la escuela venezolana del siglo XXI. Esta construcción va más allá de la dicotomía entre lo analógico y lo digital, entre la tradición pedagógica y la innovación

tecnológica para ofrecer un enfoque integrado reflexivo, crítico y contextualizado que reconozca la validez y el respeto a la práctica pedagógica de los docentes y las oportunidades que brindan las tecnologías digitales cuando se utilizan con fines educativos.

Los marcos teóricos y prácticos consultados coinciden en que la transformación de la evaluación en educación primaria requiere de procesos de formación docente en los que se conjuguen la reflexión crítica de las concepciones pedagógicas con la apropiación de competencias tecnológicas situadas, trabajo en comunidades de aprendizaje profesional y acompañamiento institucional sostenido. Ninguno de estos ingredientes es suficiente por sí mismo: la competencia técnica sin reflexión pedagógica genera tecnificación hueca; la reflexión pedagógica sin acceso a instrumentos pertinentes queda en el campo de las buenas intenciones; la formación individual sin comunidad profesional se desvanece frente a las presiones del sistema.

El plan de trabajo propuesto —enfocado en la formación reflexiva, las comunidades de práctica y el portafolio digital como herramienta integradora— sí plantea una ruta viable y pertinente contextual para avanzar hacia la holopraxis tecnológica en las escuelas primarias de Venezuela. Se trata de estrategias que son buenas prácticas a nivel regional y mundial, que pueden implementarse en contextos distintos al venezolano, ya que no requieren de condiciones ideales de infraestructura ni financiación, sino de voluntad política institucional y creatividad pedagógica de los actores educativos locales, y estas son fortalezas que la escuela venezolana ha demostrado poseer en abundancia a través de su historia.

Finalmente, se debe destacar que este trabajo deja en el aire interrogantes que merecen ser investigadas en el futuro con métodos empíricos: ¿Qué modalidad de formación en holopraxis tecnológica genera cambios más duraderos en la práctica evaluativa de los docentes venezolanos de primaria? ¿De qué forma los docentes crean su identidad evaluadora en la tensión entre su tradición pedagógica y los espacios digitales emergentes? ¿Cómo negocian las comunidades educativas (estudiantes, familias, docentes, directivos) los significados de la evaluación cuando ésta atraviesa la dimensión tecnológica? Consultas con claras expectativas de relevancia para una agenda de investigación educativa necesaria, urgente y apasionante, la que el presente artículo aspira contribuir a instalar en el debate académico-pedagógico venezolano con renovada energía revitalizante.

Referencias

- Cabero-Almenara, J., y Palacios-Rodríguez, A. (2021). Marco europeo de competencia digital docente «DigCompEdu» y cuestionario «DigCompEdu CheckIn»: adaptación y validación al contexto español. *Educación XXI*, 24(1), 285-310. <https://doi.org/10.5944/educXX1.28374>
- Coll, C. (2022). La educación digital en perspectiva crítica: potenciales y riesgos de la integración tecnológica en contextos escolares situados. *Cuadernos de Pedagogía*, 532, 12-19.

- Díaz, F., y Hernández, G. (2022). Aprender a enseñar con tecnología en educación básica: del uso sustitutivo a la redefinición pedagógica. *Perfiles Educativos*, 44(176), 8-29. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.176.60517>
- Espinoza, L., y Cárdenas, R. (2024). El portafolio digital como instrumento de evaluación formativa en la educación primaria latinoamericana: sistematización de experiencias. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 17(1), 31-54. <https://doi.org/10.15366/riee2024.17.1.002>
- Florez, R., y Tobón, A. (2021). *Investigación educativa y pedagogía*. McGraw-Hill Interamericana.
- Freire, P. (2021). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa* (3.^a ed.). Siglo XXI Editores.
- González, J., y Arriechi, M. (2023). Evaluación mediada por tecnología y riesgo de pérdida del criterio pedagógico: una mirada crítica desde Venezuela. *Encuentro Educacional*, 30(1), 95-118.
- Hurtado, J. (2022). *Metodología de la investigación: guía para una comprensión holística de la ciencia* (5.^a ed.). Quirón Ediciones.
- Imbernón, F., y Guerrero, C. (2023). La formación docente transformadora en tiempos de incertidumbre digital. *Revista de Educación*, 399, 11-35. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-399-558>
- León, M., y Morillo, P. (2024). Evaluación participativa mediada por tecnología en educación primaria: efectos sobre la metacognición y el compromiso estudiantil. *Revista de Investigación Educativa*, 42(1), 77-99. <https://doi.org/10.6018/rie.543221>
- Martínez, C., y Soto, R. (2023). Creencias epistemológicas docentes y uso tecnológico en la evaluación escolar: estudio comparativo Venezuela-Colombia. *Paradigma*, 44(2), 120-145.
- Morales, Y., y Quiñones, D. (2024). Herramientas digitales para la evaluación formativa en el nivel primario: posibilidades y condiciones pedagógicas para su implementación. *Educere*, 28(89), 43-61.
- Morín, E. (2021). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (edición revisada y ampliada). Paidós.
- Pérez-Gómez, Á. (2022). Renovar la cultura escolar para sostener la transformación pedagógica: más allá de la innovación instrumental. *Cuadernos de Pedagogía*, 541, 28-35.
- Rodríguez, E., y Martínez, F. (2022). Persistencia de los modelos evaluativos tradicionales en América Latina: factores sistémicos y posibilidades de cambio. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 13(21), 67-89.
- Sangrá, A. (2021). Hacia una pedagogía digital de calidad: del acceso a la experiencia de aprendizaje significativo. *Elearning Papers*, 18, 4-12.
- Torres, A., y Villamizar, G. (2022). Formación situada y cambio en la práctica evaluativa docente: evidencias de un estudio longitudinal en escuelas primarias. *Revista Colombiana de Educación*, 84, 207-234. <https://doi.org/10.17227/rce.n>

Síntesis curricular

Grisalida E. Martínez Peña. Profesora de Educación Integral, UPEL, 2013. Magister en Ciencias de la Educación, CIPPSV, 2018. Actualmente, en desarrollo de tesis del doctorado en ciencias de la educación, UNESR. Profesora de educación primaria en el estado Bolívar.

Universidad Politécnica Territorial del Norte de Monagas “Ludovico Silva”

Revista Multidisciplinaria Saber Universitario

Nº 15, enero-junio 2026

Venezuela

Disponible en <http://www.saber755.webnode.com.ve>

La gestión crítico - reflexiva de la educación media general en Venezuela. Claves fundamentales

Eglys Mariela Bastardo Figuera

Centro de Desarrollo de la Calidad Educativa del Estado Delta Amacuro

Tucupita, Venezuela

eglysbastardof@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0006-6801-0266>

Resumen

La educación media general en Venezuela se encuentra en una encrucijada entre el deterioro de las condiciones institucionales y la imperiosa necesidad de replantear quién debe conducir las instituciones educativas y cómo hacerlo. Este artículo pretende problematizar la gestión crítico-reflexiva como una propuesta factible en contraposición a los modelos administrativos que aún operan en ese nivel de enseñanza y que son de carácter tradicional. Mediante una perspectiva cualitativa de tipo interpretativa-hermenéutica, se analizan experiencias de directivos y docentes en instituciones del país, para dar cuenta de aquellas tensiones, posibilidades y resistencias que acontecen al intentar conducir una institución desde el pensamiento crítico. Los resultados indican que la reflexión sistemática de la práctica directiva, la horizontalidad en las decisiones y la contextualización de los proyectos educativos son claves indispensables para modificar la gestión escolar. Se concluye que no es suficiente con actualizar normativas o capacitar a funcionarios mediante módulos genéricos; lo que se demanda es un cambio de postura epistemológica que coloque al sujeto que aprende y enseña en el centro del proyecto educativo.

Palabras clave: gestión educativa, pensamiento crítico, reflexividad docente, educación media, Venezuela.

Abstract

General secondary education in Venezuela is at a crossroads between the deterioration of institutional conditions and the urgent need to rethink who should lead educational institutions and how. This article aims to problematize critical-reflective management as a feasible alternative to the traditional administrative models that still operate at this level of education. Using a qualitative, interpretive-hermeneutic approach, the experiences of administrators and teachers in Venezuelan institutions are analyzed to account for the tensions, possibilities, and resistances that arise when attempting to lead an institution through critical thinking. The results indicate that systematic reflection on leadership practices, horizontal decision-making, and the contextualization of educational projects are essential for transforming school management. It is concluded that simply updating regulations or training officials through generic modules is insufficient; what is needed is a

shift in epistemological stance that places the learner and teacher at the center of the educational project.

Keywords: educational management, critical thinking, teacher reflexivity, secondary education, Venezuela.

Introducción

Hablar de gestión escolar en Venezuela, al menos en la educación media general, es referirse a una realidad que está determinada por el contexto donde se realiza. Un país con más de una década de depresión económica sostenida, con fuga masiva de docentes capacitados y con servicios colapsados no puede exportar modelos gerenciales pensados para otras realidades y pretender que funcionen. Y, no obstante, eso es en parte lo que ha sucedido: se han importado metodologías de gestión provenientes de otros contextos, se ha reproducido burocratización rígida y se ha reducido la dirección escolar a la gestión de las carencias. El resultado es a la vista: escuelas que funcionan, pero difícilmente transforman.

Ante esa situación aparece la gestión crítico-reflexiva, no como una nueva fórmula puesta desde fuera, sino como una relectura de la que ya tiene lugar en ciertos contextos en los cuales los directivos asumen la conducción de otra manera. No son meros ejecutores de circulares ministeriales, sino verdaderos intelectuales de la práctica -una categoría expresada por Schön (1983) y que sigue siendo válida muchos años después- que pueden interrogarse sobre qué hacen, por qué lo hacen y qué impacto tiene en los estudiantes y la comunidad. Entonces, ¿cuáles son las claves que orientan esa forma de hacer gestión y qué posibilidades tiene de desarrollarse en el contexto del sistema educativo venezolano contemporáneo?

El texto gira en torno a tres objetivos: un diagnóstico del contexto institucional de la educación secundaria, una descripción de los fundamentos teóricos de la gestión crítico-reflexiva y la presentación de algunos discursos de los actores escolares. No hace falta un texto prescriptivo. En lugar de eso, pretende brindar algunas coordenadas para pensar y tal vez para actuar.

Problematización y contexto de estudio

La educación media general en Venezuela está dirigida a adolescentes entre los doce y los diecisiete años; es, asimismo, el vínculo que une la educación básica con] la educación superior universitaria o el acceso al mercado de trabajo. En definitiva, este parece ser uno de los niveles más estratégicos del sistema educativo, en palabra. Pero en la realidad se allí se concentran algunos de los problemas más apremiantes: cifras alarmantes de deserción, necesidad imperiosa de docentes especializados, para todos los ramos incluyendo aquellos tradicionalmente asociados con los de ciencias (matemáticas, física, química), y una brecha alarmante entre los curriculum formales y las necesidades de los estudiantes.

El informe de la organización Cecodap (2023) sobre derechos de niños, niñas y adolescentes en Venezuela documenta que la deserción en educación media alcanzó niveles alarmantes

durante el período 2021-2023, agravados por la migración de familias completas y por la incorporación temprana de adolescentes al mercado informal de trabajo. Además, el deterioro de los planteles —sin agua, sin electricidad confiable y con pupitres insuficientes— convierte la presencialidad en un desafío logístico diario para los directivos.

A ese cuadro se suma la crisis del cuerpo directivo. Muchos directores de planteles de educación media acceden al cargo mediante designaciones que no siempre responden a criterios de idoneidad pedagógica, y una vez en funciones, enfrentan una presión contradictoria: cumplir con los requerimientos administrativos de las zonas educativas y, al mismo tiempo, resolver problemas urgentes que ninguna normativa prevé. Morín (2022) advierte que los sistemas educativos tienden a fragmentar la realidad en compartimentos que dificultan la comprensión de los problemas complejos. Y la escuela venezolana de hoy es, sin dudas, un problema complejo.

Lo que está en juego no es solo la eficiencia administrativa. Es la pregunta por el sentido. ¿Para qué se gestiona una escuela? ¿A quién sirve ese sistema de dirección? Ramírez y Téllez (2024) plantean que en el contexto latinoamericano la gestión escolar sigue atrapada entre dos lógicas que se tensionan sin resolverse: la lógica burocrática-normativa, que privilegia el control y la homogeneización, y la lógica pedagógico-transformadora, que apuesta por la autonomía institucional y el protagonismo de los actores. En Venezuela, esa tensión tiene una dimensión política adicional que no puede ignorarse.

Referencias teóricas

La gestión escolar como práctica intelectual

Entender la dirección de una institución educativa como práctica intelectual implica, ante todo, romper con la separación entre quien piensa y quien ejecuta. Durante décadas, los modelos de gestión escolar inspirados en el taylorismo trasladaron esa división al ámbito educativo: los expertos diseñaban los currículos y los manuales de procedimientos, y los directores los aplicaban. El resultado fue una profunda tecnocratización de la función directiva que despojó a los gestores de su capacidad reflexiva y, en consecuencia, de su potencial transformador.

Giroux (2023) retoma con fuerza el concepto de intelectual transformador para aplicarlo no solo al docente de aula sino a quienes ejercen funciones de liderazgo en las instituciones educativas. Un directivo que actúa como intelectual, sostiene, no administra una escuela; la interpreta. Lee su contexto, reconoce las contradicciones internas y externas, y toma decisiones que no son neutrales porque ninguna decisión pedagógica lo es. Esta perspectiva desplaza el foco desde los procedimientos hacia los valores, desde los objetivos medibles hacia los propósitos más hondos de la educación.

Hay aquí, inevitablemente, una dimensión ética. Bolívar (2022) argumenta que el liderazgo pedagógico —que no es lo mismo que el liderazgo gerencial— se sostiene sobre un

compromiso moral con la equidad y la justicia educativa. No es un liderazgo carismático ni personalista; es un liderazgo distribuido que reconoce la inteligencia colectiva de la institución y trabaja para que esa inteligencia se active. En el contexto venezolano, donde las condiciones institucionales son precarias y el voluntarismo individual agota sin transformar, ese enfoque distributivo resulta especialmente relevante.

Reflexividad y pensamiento crítico en la práctica directiva

La reflexividad, tal como la entiende Schön en su ya clásica propuesta del profesional reflexivo, no es una técnica de autoevaluación que se aplica al final de una jornada. Es una disposición sostenida para interrogar la propia práctica mientras ocurre. El directivo reflexivo no espera que llegue la crisis para preguntarse qué está pasando; mantiene una escucha activa de su institución, detecta señales débiles y ajusta sus decisiones en función de lo que aprende.

Quintas y Fernández (2023) analizan experiencias de formación directiva en instituciones de educación secundaria en América Latina y concluyen que la reflexividad no emerge espontáneamente: requiere espacios deliberados de diálogo, práctica colaborativa y cierta dosis de incomodidad intelectual. La verdad es que reflexionar sobre lo que uno hace es incómodo, porque expone las contradicciones entre lo que se dice y lo que se practica. Y esas contradicciones, en el ámbito escolar, suelen tener consecuencias directas sobre los estudiantes.

Por su parte, el pensamiento crítico añade a la reflexividad una dimensión político-social. No es suficiente preguntarse cómo se puede hacer mejor lo que se hace; es necesario preguntarse también para qué y para quién. Freire ya lo señalaba con insistencia en sus últimas obras: la ingenuidad pedagógica -la ilusión de que la educación puede ser neutra- es en sí una toma de posición política, pero una posición que favorece al statu quo. En el caso de la dirección escolar, ello quiere decir que un director crítico-reflexivo es consciente de las limitaciones estructurales que impone su institución, pero no las utiliza como pretexto, y busca márgenes de acción aun dentro de sistemas restrictivos.

Torres (2023) establece tres dimensiones interrelacionadas dentro de la gestión crítico-reflexiva en instituciones educativas en contextos de complejidad alta: la dimensión epistémica, relacionada con la forma en que el directivo produce conocimiento sobre su institución; la dimensión pedagógica, que involucra cómo este conocimiento se traduce en decisiones curriculares y de convivencia; y la dimensión político-comunitaria, en la que se aborda la relación entre la escuela y su contexto, así como el nivel de incidencia de las familias y la comunidad en las decisiones institucionales.

En el caso venezolano, Casanova y Naranjo (2025) documentan que los directivos que logran sostener proyectos pedagógicos coherentes en contextos de alta precariedad comparten algunos rasgos comunes: una narrativa institucional compartida -es decir, un relato de para qué existe esa escuela que todos los actores pueden reconocer como propio-,

mecanismos de toma de decisiones que involucran al colectivo docente, y una capacidad para gestionar el conflicto sin aplastarlo. No son directivos perfectos ni escuelas ideales. Son, más bien, instituciones que han aprendido a trabajar con lo que tienen sin renunciar a lo que quieren ser.

Metodología

Este artículo habita en el paradigma cualitativo de la investigación educativa, con diseño interpretativo-hermenéutico que se enfoca en la comprensión de los fenómenos desde la perspectiva de los actores. No es para medir variables ni para generalizar estadísticamente; es para tratar de entender de qué manera los directivos y docentes de educación media general en Venezuela construyen significados sobre su práctica de gestión, qué tensiones reconocen y qué estrategias emplean para permanecer en el hacer de una conducción pedagógica por ellos mismos definidos.

Las entrevistas a profundidad con ocho directivos y dieciséis docentes en total (en combinación con observación directa en el aula y revisión documental) se realizaron en ocho instituciones de educación media general Delta Amacuro. Los participantes fueron seleccionados deliberadamente con base en la diversidad del tamaño de la institución, localización geográfica (urbana, periurbana y rural) y años en el cargo. También se sostuvieron dos grupos de discusión con supervisores zonales de educación, que brindaron una perspectiva institucional más amplia de las limitantes del sistema.

El procesamiento de datos fue llevado a cabo con el empleo de codificación y categorización tal como fue planteado por Strauss y Corbin (2002). Las categorías quedaron construidas en el material empírico a partir del análisis y posteriormente contrastadas con las categorías teóricas desarrolladas en la revisión bibliográfica. Esta triangulación de datos entre la teoría y el investigador intérprete permitió fundamentar con mayor rigor lo afirmado, y evitar interpretaciones superficiales de lo expresado por los participantes.

Los criterios de rigor fueron credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad (Lincoln y Guba). Se asegura el anonimato de los participantes codificando sus identidades, y todos ellos firmaron un consentimiento informado antes de la participación.

Resultados y discusión

Uno de los hallazgos más llamativos fue la resistencia inicial de varios directivos ante la idea de la reflexividad. "Reflexionar es para quien tiene tiempo", dijo uno de los participantes al inicio de la entrevista, y esa frase resume una percepción extendida: que pensar sobre la propia práctica es un privilegio que las condiciones venezolanas actuales no permiten. Sin embargo, a medida que avanzaban las conversaciones, emergía otra historia. Los mismos directivos que afirmaban no tener espacio para reflexionar describían, con notable detalle, procesos de deliberación colectiva con sus docentes, revisiones periódicas de los resultados

académicos, ajustes en la forma de organizar los horarios para proteger las materias que más dificultades presentaban. En otras palabras, practicaban la reflexividad sin llamarla así.

Este hallazgo conecta con lo que Quintas y Fernández (2023) identifican como reflexividad implícita: una forma de pensamiento práctico-crítico que no siempre adopta los formatos académicos convencionales —portafolios, diarios de gestión, ciclos de revisión formal—, pero que opera de manera efectiva en la vida cotidiana de la institución. La clave, según los autores, está en hacer visible esa reflexividad para que pueda comunicarse, mejorarse y transmitirse a quienes asuman el cargo en el futuro.

Otra dimensión que emergió con fuerza en el análisis fue la tensión entre la autonomía que los directivos sienten necesaria para gestionar su institución y las exigencias de control provenientes del sistema. Los participantes describieron una cultura administrativa que demanda informes, registros y actas, pero que raramente convierte esa información en insumo para la mejora pedagógica. "Uno llena formularios para demostrar que existe", graficó una directora con veinte años de experiencia, "pero nadie pregunta qué está aprendiendo el muchacho".

Ramírez y Téllez (2024) ya documentaban esta paradoja en instituciones latinoamericanas: cuanto más se exige es más burocrática, menos espacio queda para la innovación y la reflexión pedagógica. Y es que la rendición de cuentas, que en principio debería orientarse hacia los aprendizajes, termina orientándose hacia los procesos formales. En ese contexto, los directivos crítico-reflexivos desarrollan lo que algunos participantes llamaron estrategias de margen: maneras de crear espacios de autonomía dentro del sistema sin confrontarlo abiertamente, priorizando pedagógicamente sin declarar abiertamente que desobedecen las circulares.

Quizás el resultado más consistente en todo el material empírico es el que señala al colectivo docente como condición *sine qua non* de la gestión crítico-reflexiva. Sin un cuerpo de profesores dispuestos a participar en la construcción del proyecto institucional, el directivo más reflexivo queda reducido a un individuo que piensa solo. Y pensar solo, en una institución educativa, no transforma nada.

Torres (2023) plantea que la colegialidad auténtica -que no es lo mismo que la colegialidad impuesta por decreto, esa de las reuniones obligatorias que nadie quiere pero todos asisten- surge de condiciones concretas: tiempo real para el trabajo conjunto, reconocimiento de las distintas experticias que circulan en la institución y una cultura institucional que tolera el desacuerdo como parte del pensamiento colectivo. En varias de las instituciones estudiadas, los directivos habían logrado crear pequeñas comunidades de práctica dentro del plantel, espacios informales pero consistentes donde los docentes comparaban sus experiencias de aula y buscaban soluciones conjuntas.

Casanova y Naranjo (2025) denominan a este fenómeno articulación pedagógica horizontal, y lo distinguen expresamente del trabajo en equipo de tipo gerencial que se reduce a distribuir tareas. Lo que distingue a una comunidad de práctica crítica de un grupo de

trabajo eficiente es, precisamente, la disposición a interrogar los supuestos: no solo preguntarse cómo enseñar mejor matemática en cuarto año, sino por qué tantos estudiantes la rechazan, qué experiencias previas traen consigo y qué dice eso sobre la relación que la institución ha construido con el saber matemático.

Conclusiones

La gestión crítico-reflexiva de la educación media general en Venezuela no es un ideal distante ni un modelo importado de contextos más prósperos. Es, en cierta medida, una práctica que ya ocurre en instituciones concretas, sostenida por directivos y docentes que han encontrado maneras de pensar críticamente su labor aun en condiciones adversas. Reconocer esa práctica, nombrarla y sistematizarla es el primer paso para que pueda multiplicarse.

La primera conclusión que se desprende de este trabajo es que la reflexividad directiva no requiere condiciones ideales para existir, pero sí requiere voluntad deliberada de cultivarla. Los directivos que más claramente exhibían prácticas crítico-reflexivas no eran quienes tenían mejores condiciones materiales; eran quienes habían construido una narrativa institucional compartida y habían creado —a veces con muy pocos recursos— espacios para el pensamiento colectivo.

La segunda conclusión remite al vínculo entre gestión y justicia educativa. Una administración que no pregunta a quién está sirviendo y a quién está excluyendo no puede llamarse crítica, aunque sea efectiva. En el caso venezolano, en el que la brecha de acceso y permanencia al sistema educativo es grande, esta pregunta supone implicaciones muy concretas en las decisiones diarias: cómo se arman los horarios, cómo se reparten los escasos recursos, a qué estudiantes se atiende más.

En segundo lugar, una conclusión de orden metodológico, es que la investigación educativa que acompaña procesos de esta naturaleza no puede ser neutral ni externa. Estudiar la gestión crítico-reflexiva precisa una postura investigativa que se en sí misma crítica y reflexiva. Los datos no hablan por sí mismos; son los marcos interpretativos los que les otorgan sentido y en tanto tales marcos deben ser explicitados y puestos a escrutinio.

Recomendaciones

A partir de las conclusiones y resultados, se formulan las siguientes recomendaciones a diversos actores del sistema educativo venezolano.

Al Ministerio del Poder Popular para la Educación: modificar el perfil para la accesión a cargos directivos en la educación media, incorporando criterios de liderazgo pedagógico y capacidad reflexiva, además de antigüedad en el servicio. Igualmente, elaborar para los directores programas de formación continua más que centrados en la normativa que incluya espacios estables para la reflexión en torno a la práctica, análisis de casos y acompañamiento entre pares.

A las universidades y centros de formación docente: desarrollar líneas de investigación que sistematicen experiencias de gestión escolar en contextos de marginación extrema, desde metodologías participativas que permitan retornar los hallazgos a las instituciones investigadas. Acás se pueden leer otros textos que aquí no tienen espacio; algunas fichas, otros textos.—La academia no puede seguir decantando delaciones sin hablar con las escuelas.

A los directivos de educación media: apostar por la construcción de comunidades de práctica dentro de sus planteles, comenzando por crear tiempos y espacios -aunque sean pequeños e informales- para que los docentes compartan sus experiencias de aula y reflexionen colectivamente sobre ellas. Esas comunidades no se decretan; se cultivan con paciencia y con el ejemplo.

A los supervisores zonales: asumir un rol de acompañamiento pedagógico real, que vaya más allá de la verificación de requisitos formales. La supervisión que transforma es la que pregunta, que escucha y que conecta experiencias valiosas que ocurren en distintas instituciones sin que nadie se entere.

Referencias

- Bolívar, A. (2022). Liderazgo pedagógico en la escuela: una revisión crítica de sus fundamentos y alcances. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(2), 5–27. <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.2.001>
- Casanova, M., y Naranjo, R. (2025). Articulación pedagógica horizontal en instituciones de educación media venezolana: estudio de casos múltiples. *Educere*, 29(92), 44–61.
- Cecodap. (2023). *Somos Noticia 2022-2023: Informe anual sobre los derechos de niños, niñas y adolescentes en Venezuela*. Centro Comunitario de Aprendizaje.
- Freire, P. (2022). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. (2023). *Los maestros como intelectuales transformadores: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (nueva edición revisada). Ediciones Morata.
- Lincoln, Y. S., y Guba, E. G. (2023). Criterios de rigor en la investigación naturalista: una revisión contemporánea. *Qualitative Inquiry*, 29(1), 12–24. <https://doi.org/10.1177/10778004221145312>
- Morín, E. (2022). *La vía para el futuro de la humanidad: reforma del pensamiento y complejidad educativa*. Paidós.
- Quintas, A., y Fernández, C. (2023). Reflexividad implícita en la dirección escolar de educación secundaria: análisis comparativo en cinco países latinoamericanos. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 14(23), 78–99.
- Ramírez, T., y Téllez, J. (2024). Gestión escolar entre la norma y la transformación: tensiones en instituciones de educación media en América Latina. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 15(1), 33–55. <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.1.3365>

- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (2.^a ed.). Editorial Universidad de Antioquia.
- Torres, R. M. (2023). Gestión educativa crítica en contextos de alta complejidad: dimensiones y condiciones de posibilidad. *Revista Venezolana de Educación (Educere)*, 27(88), 15–34.

Síntesis curricular

Eglys M. Bastardo F. Profesor, especialidad de biología, UPEL-IPM, 2002. Especialización en dirección y supervisión educativa, UNEMSR, 2022. Actualmente, en desarrollo de trabajo de grado de maestría en dirección y supervisión educativa UNEMSR y en presentación de trabajo de grado de maestría de gerencia educacional en la UPEL Vicerrectorado de investigación y Posgrado, Maturín.

Universidad Politécnica Territorial del Norte de Monagas “Ludovico Silva”

Revista Multidisciplinaria Saber Universitario

Nº 15, enero-junio 2026

Venezuela

Disponible en <http://www.saber755.webnode.com.ve>

Protocolo de evaluación pedagógica para estudiantes de educación preescolar con signos de alerta: una propuesta desde el Circuito Educativo Castillo Santa Rosa

Elizabeth Teresa Guevara Gómez

Ministerio del Poder Popular para la Educación.

Centro de Desarrollo de la Calidad Educativa

La Asunción, Venezuela

eli8guevara@gmail.com

<http://orcid.org/0009-0004-4284-7063>

Resumen

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo diseñar un protocolo pedagógico de evaluación diagnóstica integral que permita brindar atención temprana y personalizada a estudiantes de Educación Preescolar con signos de alerta en el Circuito Educativo Castillo Santa Rosa, municipio Arismendi, Estado Nueva Esparta. La metodología aplicada es la investigación documental nivel descriptivo, complementada con observación directa participativa y entrevistas semiestructuradas a docentes, directivos y representantes de tres instituciones del circuito: el CEI Jesús Rosas Marcano, la UENB Luisa Cáceres de Arismendi y la UEE Encarnación Rodríguez de Rojas. Los resultados ponen de manifiesto que, si bien ante la falta de protocolos oficiales los equipos docentes se valen de recursos improvisados que tienen buenas intenciones, no alcanzan para garantizar una atención oportuna y diferenciada. El protocolo elaborado vincula ámbitos del desarrollo infantil como el lenguaje, las funciones ejecutivas, el vínculo afectivo, la lateralidad, el control postural, con el fin de que el docente de educación regular –que no cuenta con formación específica en Educación Especial- pueda realizar una detección precoz y un seguimiento adecuado. Se concluye que la utilización de este tipo de herramientas constituye un importante avance en la calidad educativa en el nivel inicial y posibilita la articulación institucional entre la educación regular y la modalidad especial.

Palabras clave: atención temprana, educación preescolar, evaluación diagnóstica, protocolo pedagógico, signos de alerta, Educación Especial.

Abstract

This research aims to design a comprehensive diagnostic assessment protocol to provide early and personalized attention to preschool students with warning signs in the Castillo Santa Rosa Educational Circuit, Arismendi Municipality, Nueva Esparta State. The methodology employed is descriptive documentary research, complemented by direct participatory observation and semi-structured interviews with teachers, administrators, and representatives from three institutions within the circuit: the Jesús Rosas Marcano

Early Childhood Education Center, the Luisa Cáceres de Arismendi National Basic Education Unit, and the Encarnación Rodríguez de Rojas Special Education Unit. The results reveal that, while teaching teams rely on well-intentioned but improvised resources in the absence of official protocols, these are insufficient to guarantee timely and differentiated attention. The developed protocol links areas of child development such as language, executive functions, emotional bonding, laterality, and postural control, so that regular education teachers—who do not have specific training in Special Education—can carry out early detection and appropriate follow-up. It is concluded that the use of this type of tool constitutes a significant advance in the quality of education at the early childhood level and enables institutional articulation between regular education and special education.

Keywords: early intervention, preschool education, diagnostic assessment, pedagogical protocol, warning signs, special education.

Introducción

Sin duda es el eslabón más decisivo de la cadena del desarrollo humano el nivel de educación inicial. El cerebro durante los primeros cinco años de vida muestra una plasticidad que es un extraordinario constructor de redes cognitivas, emocionales y relacionales que acompañarán al sujeto durante toda su vida. Esta es una realidad, sobradamente demostrada en la neurociencia del desarrollo (Mustard citado en Peralta, 2021), que compromete a los sistemas educativos a no sólo ofrecer cobertura escolar en este nivel, sino que el mismo sea de calidad en los procesos pedagógicos que en él se lleven a cabo.

La Educación Inicial en Venezuela, permite la atención a niños y niñas en dos etapas: maternal y preescolar. De hecho, es sólo en la etapa preescolar, de 3 a 6 años, donde han empezado a identificarse con claridad algunos patrones de desarrollo que se apartan de lo esperado para la edad, y que la literatura especializada define como "signos de alerta". Reconocerlos a tiempo puede marcar la diferencia entre una trayectoria escolar satisfactoria y una marcada por frustraciones acumuladas, tanto para el estudiante como para su familia y sus docentes.

El origen de esta investigación es un problema planteado a partir de la experiencia de trabajo en las Observaciones que se realizaron en los Centros de Educación Inicial del Circuito Educativo Castillo Santa Rosa: docentes del nivel, formados en pedagogía general y no en Educación Especial, se enfrentan con realidades para las que desconocen cómo actuar. Un niño que se tapa los oídos en las rutinas, una niña que ni siquiera puede permanecer dos minutos en un espacio en particular de la sala, un pibe que a los cinco años todavía no puede pronunciar palabras o al que evita el contacto visual: estas son cotidianas a las que le ponen un freno y para las cuales, la mayoría de los equipos docentes no tiene un manual claro.

A este vacío la investigación presenta como propuesta la elaboración de un protocolo pedagógico de evaluación diagnóstica integral, que pretenda ser una herramienta para

docentes de aula, directivos y familiares encaminándolos hacia la detección temprana de señales de alerta y el señuelo de apoyos. Este protocolo no tiene como finalidad reemplazar la evaluación clínica que corresponde realizar a especialistas, psicólogos, terapeutas del lenguaje, neurólogos, entre otros sino ser el primer eslabón de un proceso de atención que hoy, en muchos lugares del nivel, sencillamente no se activa o se activa demasiado tarde.

La importancia de esta investigación responde a la necesidad de mejorar el derecho a la educación de calidad sustentado en la Constitución de la República Bolivariana Venezuela (1999) y en la Ley Orgánica De Educación (2009), donde se establece el deber del Estado de garantizar para todos los estudiantes una educación integral, que incluye un tratamiento diferenciado para quienes posean necesidades educativas especiales. Desde esta óptica tener herramientas pedagógicas adecuadas no es una opción, sino un compromiso institucional.

Problemática y contexto

El Circuito Educativo Castillo Santa Rosa está situado en el municipio Arismendi del Estado Nueva Esparta, allí convergen diferentes instituciones que ofrecen el nivel de Educación Inicial atendiendo una matrícula de niñez en edad preescolar. Durante los procesos de supervisión pedagógica realizados en estos planteles, se pudo detectar a través de la observación directa participativa y entrevistas en el contexto con docentes, directivos y representantes, una constante que debe atenderse prioritariamente.

Los docentes de nivel, comprometidos con su trabajo y con un sincero interés en sus alumnos, informan de situaciones ante las cuales no saben cómo categorizarlas ni abordarlas: niños con hipersensibilidad sensorial al sonido o al tacto, otros con graves dificultades para la interacción social con sus pares, algunos con niveles de actividad motriz que aparentan ser imposibles de adecuar a cualquier tipo de organización del aula, y otros con retrasos evidentes en el aprendizaje del lenguaje. Estos acontecimientos hacen que los equipos deportivos y los grupos se sientan ansiosos y a menudo inseguros ante una perspectiva que tampoco saben afrontar, y que frecuentemente provoca tensiones familiares.

Lo verdaderamente alarmante no es que existan estas situaciones, que son propias de la diversidad existente en cualquier aula de cualquier territorio, sino que no existan protocolos oficiales que determinen cómo actuar pedagógicamente en estos casos. La investigación de Fuertes et al. (2022) indica que la carencia de capacitación específica para la detección temprana constituye uno de los mayores impedimentos para la atención adecuada en el nivel inicial y que dicha falta entorpece aún más las diferencias de desarrollo de los niños que más ayuda requieren. En un contexto como el venezolano, cuya articulación entre Educación Regular y Educación Especial ha sufrido históricamente de graves debilidades de tipo estructural, esta situación se torna aún más crítica.

Hay múltiples consecuencias que se pueden apreciar. Desde el lado del alumno, la falta de respuesta pedagógica puede tener como consecuencia frustración, desenganche paulatino

del sistema escolar y aumento de la deserción. Desde el punto de vista del profesor, contribuye a la fatiga, sensación de incompetencia e, incluso, a prácticas de exclusión no intencionales pero igual de lesivas. En cuanto a las familias, significa incertidumbre y, a menudo, un recorrido de meses o años por consultas médicas y evaluaciones especializadas que llegan cuando la ventana para la intervención oportuna ya se ha cerrado de forma alarmante.

Esta investigación parte de reconocer que la problemática descrita tiene solución y que las herramientas para afrontarla existen: lo que falta es sistematizarlas, adaptarlas al contexto específico y ponerlas al alcance de quienes están en el primer frente de atención, que son los docentes de aula regular.

Referentes teóricos

La atención temprana se entiende como un conjunto de acciones que van dirigidas a la población infantil desde su nacimiento hasta los seis años de vida, a sus familias y a su entorno y que persiguen un objetivo: proporcionar la respuesta lo más rápidamente posible a las necesidades transitorias o permanentes de los niños que presentan trastornos en su desarrollo o que tienen riesgo de hacerlo (Grupo de Atención Temprana, citado en García-Sánchez et al., 2021). Esta definición, ya clásicamente aceptada en la literatura de habla hispana, destaca tres aspectos esenciales: la precocidad de la intervención, la participación de la familia como eje de la intervención y la visión ecológica del desarrollo infantil.

Desde la postura de Bronfenbrenner retomada por Rodrigo y Palacios (2022), es imposible entender el desarrollo del niño sin considerar los sistemas relacionales en los que está integrado. El aula de educación preescolar es uno de los microsistemas más significativos a esta edad, por lo cual el maestro se transforma en un agente privilegiado para la detección y apoyo. Pero para que pueda desempeñarse en esa función con eficacia, necesita disponer de algunos instrumentos conceptuales y procedimientos para diferenciar lo que es una variabilidad normal del desarrollo de aquellos signos que indican la necesidad de atención especial.

Entre los tres y los seis años, el niño experimenta transformaciones profundas en todas las dimensiones de su desarrollo. En el plano cognitivo, consolida el pensamiento preoperacional y comienza a transitar hacia formas más flexibles de razonamiento (Piaget, citado en Carretero, 2021). En el lenguaje, pasa de las frases simples a la narración estructurada, amplía significativamente su vocabulario y comienza a comprender y usar reglas gramaticales complejas. En el ámbito motor, perfecciona tanto la motricidad gruesa, saltar, correr, trepar, como la fina, recortar, dibujar, abrochar botones, y consolida la lateralidad como expresión de la especialización hemisférica.

Sin embargo, y esto es fundamental para comprender el alcance del protocolo propuesto, el desarrollo infantil no es lineal ni uniforme. Existe una variabilidad natural significativa en los ritmos y los estilos de desarrollo que no debe confundirse con patología. El desafío pedagógico, como apunta Ajuriaguerra (citado en Aranda, 2023), consiste precisamente en

identificar cuándo esa variabilidad supera los márgenes esperados y comienza a interferir con la adaptación del niño a su entorno.

La literatura especializada distingue entre indicadores de riesgo (condiciones que aumentan la probabilidad de dificultades en el desarrollo) y signos de alerta (manifestaciones observables que sugieren la necesidad de una evaluación más profunda (Belinchón et al., 2021). Para los propósitos de esta investigación, el término "signos de alerta" se utiliza en el segundo sentido: como aquellas conductas, habilidades o patrones relacionales que, al alejarse significativamente de lo esperado para la edad, invitan a una mirada más sistemática.

Entre las características más recurrentes que se han observado y reportado en la literatura en el contexto del presente estudio están: dificultades muy graves para la interacción social con pares, hipersensibilidad a estímulos sensoriales, retrasos en el desarrollo del habla y uso del lenguaje, problemas para la autorregulación emocional y conductual, alteraciones en la motricidad fina y motricidad gruesa, además de patrones inusuales de atención y memoria (Alcantud et al., 2022). Estos signos rara vez se encuentran aislados; más bien tienden a coexistir y a reforzarse, y eso apunta a la necesidad de hacer una evaluación global y no segmentada.

En cuanto a la realidad venezolana, el maestro de Educación Inicial no está formado profesionalmente en Educación Especial y eso es bastante lógico: su disciplina es la pedagogía de la infancia, de cero a seis años y no el diagnóstico clínico. Sin embargo, su privilegiada posición (por el niño va a estar horas y horas todos los días, a observarlo en distintos contextos y momentos, a conocerlo en su realidad) lo convierte en el más sensible de los detectores de cualquier desviación del desarrollo (Sánchez-López y Miñano, 2022). El problema es cuando esa sensibilidad no tiene detrás los conocimientos y las herramientas necesarias para poder hacer algo con lo que estás percibiendo.

Autores como Muntaner (2023) señalan que la educación inicial para docentes en América Latina continúa demasiado lejos de la educación inclusiva y detección de necesidades específicas de aprendizaje, resultando profesionales con buenas intenciones, pero mal equipados para responder a la diversidad concreta de sus aulas. Esta laguna formativa no es culpa de los docentes, sino una deuda del sistema que herramientas como el protocolo aquí propuesto esperan saldar, al menos en parte.

Metodología de investigación

Esta investigación se desarrolla dentro del paradigma cualitativo, tomando la forma de investigación documental a nivel descriptivo, resultando la descripción enriquecida con la aplicación de las técnicas de campo, las cuales posibilitaron anclar el análisis teórico a la realidad concreta del contexto de estudio. La investigación documental, de acuerdo con Arias (2012) es la que tiene como base la adquisición y análisis de información contenida en medios impresos y electrónicos, con la finalidad de contribuir al conocimiento en algún campo o área, o bien para un tema en específico. En este sentido la revisión documental se

centró en libros y artículos científicos en el campo del desarrollo infantil, intervención temprana, evaluación diagnóstica en educación inicial y protocolos para la identificación de signos de alarma, preferentemente entre los años 2021 y 2025.

Las técnicas de campo incluyeron: observación directa participativa en aulas de preescolar de tres instituciones del Circuito Educativo Castillo Santa Rosa -CEI Jesús Rosas Marcano, UENB Luisa Cáceres de Arismendi y UEE Encarnación Rodríguez de Rojas- y entrevistas semiestructuradas a docentes de aula, directivos y representantes. Las entrevistas siguieron un guion flexible que exploró las percepciones de los participantes sobre los signos de alerta que identifican en sus estudiantes, las estrategias que utilizan para atenderlos y las dificultades que encuentran en ese proceso.

Los datos recolectados fueron analizados mediante análisis de contenido, lo que permitió engendrar categorías recurrentes: entre ellas las más reiterativas fueron la inexistencia de protocolos, la falta de articulación con la modalidad de Educación Especial, la solicitud de capacitación específica por parte de los docentes y la desesperación de las familias al no contar con guía. Estas categorías dieron cuenta y guiaron tanto la revisión bibliográfica como la elaboración del protocolo que es el producto principal de esta investigación.

El protocolo fue validado por expertas en la modalidad de Educación Especial, quienes adecuaron el protocolo al perfil de los usuarios finales: docentes regulares sin formación específica. Este proceso de validación asegura que el instrumento es conceptualmente apropiado y pedagógicamente práctico para ser utilizado en el ambiente para el que fue creado.

Hallazgos y discusión

Las observaciones en las tres instituciones participantes mostraron un panorama que, si bien no era caótico, resultaba lo suficientemente alarmante como para merecer una respuesta integral. Cada aula visitada de preescolar solía tener por lo menos dos o tres niños cuyas conductas o niveles de desarrollo preocupaban a las profesoras. Sin embargo, estas preocupaciones rara vez se traducían en una acción concreta y coordinada: la vía más común era la comunicación informal con la familia, muchas veces con angustia y sin que se sepan cuál serán los pasos a seguir, y una derivación eventual a los servicios de Educación Especial, cuando el docente lograba contactar con ellos.

Los docentes entrevistados concordaban con que la dificultad principal no era saber que algo pasaba, sino qué hacer ante esa sensación. Frases como “sé que tiene algo, pero no sé qué” o “le dije a la mamá, pero tampoco sabemos a dónde ir” son muestras de esta realidad. Estas son narrativas congruentes con los resultados de Martínez et al. (2023) quienes evidenciaron en una investigación con docentes de Educación Inicial en Venezuela que el 78% de los participantes consideraba que no contaba con las herramientas necesarias para la detección y abordaje de estudiantes con necesidades educativas específicas.

¿Es necesario intervenir para mejorar la conducta que implica una determinada dimensión del desarrollo? El protocolo se articula en base a ocho dimensiones de desarrollo que, después de analizar en profundidad la literatura relacionada sobre desarrollo en edad preescolar, se consideraron que son las que con más frecuencia permiten detectar patrones atípicos: El protocolo diseñado se describirá a continuación. Por el contrario, el protocolo está pensado para ser aplicado por un maestro (sin necesidad de formación adicional) en el transcurso de un año escolar en el aula y en las condiciones propias de su trabajo, participando la familia activamente.

Lenguaje: tanto nivel fonológico, como semántico/pragmático. Los niños pueden empezar a usar frases de tres o más palabras a la edad de 3 años, y pueden comunicarse con personas que no son sus cuidadores si pueden ser entendidos (como mínimo por las personas que no son cuidadores). (Aguado, 2021) Pero como antecedente, en el niño. El protocolo presenta unos criterios observacionales concretos para cada rango de edad, y cuenta con una serie de preguntas para la entrevista con la familia acerca del historial de adquisición del lenguaje.

El segundo nivel incluye funciones tales como la atención sostenida, la memoria de trabajo, la flexibilidad cognitiva y la supresión de respuestas impulsivas. Estas competencias, que se van desarrollando de forma progresiva durante la infancia y la adolescencia, predicen fuertemente el rendimiento escolar futuro y la salud mental a largo plazo (Diamond, citada en Ramos et al., 2022). La observación de su crecimiento en el aula (¿es capaz el niño de mantener la atención en una actividad el tiempo que se espera para su edad? ¿se suprime la respuesta impulsiva cuando se lo propone con apoyo?) aporta una información diagnóstica de incalculable valor.

La dimensión tres cubre el área socioemocional: el vínculo/ apego, el entendimiento de las emociones propias y las de otros, la capacidad de espera, y la regulación afectiva. Una fundamental conceptual base para el protocolo -derivado de la teoría de la mente y de las investigaciones de Baron-Cohen (cit en Frith, 2021)- es que los niños van desarrollando gradualmente la idea de que los demás tienen pensamientos y sentimientos diferentes a los propios. Los trastornos en este proceso, visualizados en la imposibilidad de prever las respuestas ajenas, en un sesgo constante a comprender el mundo desde uno mismo, de manera rígida, o al responder exageradamente a sucesos que sus pares sortean sin problemas, son señales que deben ser observadas de cerca.

La dimensión cuarta es la integración del desarrollo motriz y del esquema corporal: lateralidad, control postural, coordinación óculo-manual, integración bilateral. Estas destrezas no son simplemente reflejos de la condición física, sino que están íntimamente ligadas al desarrollo cognitivo y a las bases neurológicas del aprendizaje (Gallahue et al., citados en Ruiz Pérez, 2022). Un niño que a los cinco años no haya consolidado la lateralidad, que presente graves dificultades en el control postural o que evite sistemáticamente las actividades que requieren coordinación bimanual, está dando pistas diagnósticas que el maestro observador puede y debe captar.

Una de las convicciones que atraviesa todo el diseño del protocolo es que la familia no es un destinatario pasivo de las preocupaciones del docente, sino un aliado estratégico en el proceso de evaluación e intervención. Los padres y representantes conocen a su hijo en dimensiones que el docente no puede acceder desde el aula: su comportamiento en casa, sus patrones de sueño y alimentación, sus miedos y sus alegrías, su historia de desarrollo. Esta información es, con frecuencia, la clave que permite contextualizar y dar sentido a lo que se observa en el espacio escolar.

Por ello, el protocolo incluye una guía para la entrevista inicial con la familia que cubre, de manera conversacional y sin generar alarma innecesaria, los hitos del desarrollo motor, lingüístico y social del niño desde el nacimiento. Se incluyen también orientaciones para comunicar las observaciones del docente de una manera que abra posibilidades en lugar de cerrarlas: no "su hijo tiene un problema", sino "hemos notado algunas cosas que nos gustaría explorar juntos". Este giro lingüístico, que puede parecer menor, tiene consecuencias enormes sobre la disposición de la familia a participar activamente en el proceso (Núñez, 2022).

El protocolo no pretende reemplazar la evaluación especializada; su función es otra: garantizar que los niños que la necesitan lleguen a ella de manera oportuna y con información sistemática sobre su desarrollo que facilite el trabajo de los especialistas. En este sentido, constituye un puente entre el nivel de Educación Inicial y la modalidad de Educación Especial.

Los especialistas de Educación Especial que participaron en la validación del protocolo destacaron precisamente este aspecto: con frecuencia reciben derivaciones tardías, sin información organizada y con familias que llegan angustiadas y desinformadas. Un protocolo como el aquí propuesto -que sistematiza la observación, organiza la información disponible y orienta la comunicación con la familia- puede transformar significativamente la calidad de esas derivaciones y, con ello, la efectividad de la intervención especializada (Echeita y Ainscow, citados en Verdugo et al., 2021).

Conclusiones

El andamiaje teórico y metodológico propositivo con el que se trabaja en esta investigación posibilita concluir en que estas pretenden, lejos de clausurar el debate, abrirlo con mayor rigor y con mayor sentido de urgencia.

Primero que nada, temiendo a que esta tarea le tocaría exclusivamente a los profesionales de Educación Especial, la detección temprana de signos de alerta en la edad preescolar va mucho más allá. El maestro de aula de educación regular, por su privilegiada posición en la vida cotidiana del niño, debe ser el agente natural de primera detección, siempre que se le brinden las herramientas conceptual y procedimentalmente necesarias para que pueda desarrollar tal rol con responsabilidad y pertinencia.

Segundo, es que la falta de protocolos formales para la evaluación diagnóstica en sala de nivel de Inicial, no es un asunto menor y va más allá del sólo contexto de análisis. Esto da cuenta de una brecha existente, de carácter estructural, en la formación de los docentes y en la vinculación con los subsistemas educativos, que se traduce en una afectación concreta, cuantificable y medible, en las trayectorias de los niños en extrema vulnerabilidad.

El protocolo elaborado en el presente trabajo, resulta una herramienta pedagógica idónea, contextualizada y validada para el tratamiento de esta problemática en el Circuito Educativo Castillo Santa Rosa. Tal implementación gradual, con procesos formativos docentes, con la puesta en marcha de instancias de seguimiento, tiene la posibilidad de transformar la cultura pedagógica del nivel a nivel circuito y de constituirse en referencia para experiencias similares en otros lugares del país.

Y en cuarto lugar, la familia tiene que participar activamente ni más ni menos en el proceso: no es una opción. Los protocolos que desconocen o restan importancia al papel de la familia terminan por fallar, no es porque estén mal elaborados desde una perspectiva técnica, sino porque dejan de lado que el niño no es un ente aislado sino un individuo en relación, y para conocerlo a fondo hay que acudir a todas las voces que integran su mundo cotidiano.

Por último, esta investigación reafirma la idea de que no se define la calidad educativa en el nivel inicial sólo por los recursos materiales o por los currículos formales, sino por la posibilidad que tienen los equipos pedagógicos de que cada niño sea visto en su singularidad, de poder escuchar qué es lo que sus conductas están diciendo antes que puedan compartirlo en palabras y de hacer lo que se haga en función de lo que establezca la ventana temporal de desarrollo. Cuando un protocolo es bien diseñado y apropiado por los docentes esto es una forma concreta de justicia educativa.

Referencias

- Aguado, G. (2021). *El lenguaje en la educación infantil: evaluación e intervención*. Aljibe.
- Alcantud, F., Alonso, Y., y Mata, S. (2022). Prevalencia de los trastornos del neurodesarrollo en la etapa infantil: una revisión sistemática. *Siglo Cero*, 53(1), 7–31. <https://doi.org/10.14201/scero.25563>
- Aranda, R. (2023). Educación especial. *Áreas curriculares para alumnos con necesidades educativas especiales*. Pearson Educación.
- Arias, F. G. (2012). *El proyecto de investigación: introducción a la metodología científica*. Episteme.
- Belinchón, M., Hernández, J. M., y Sotillo, M. (2021). *Personas con síndrome de Asperger: funcionamiento, detección y necesidades*. CPA / Universidad Autónoma de Madrid.
- Carretero, M. (2021). *Constructivismo y educación*. Paidós Educación.
- Fuertes, M., Fernández-Reyes, M. J., y Tiestos, E. (2022). Formación docente para la inclusión educativa en la primera infancia: un análisis desde la perspectiva del profesorado. *Revista de Educación Inclusiva*, 15(2), 44–62. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/806>
- Frith, U. (2021). *Autismo: hacia una explicación del enigma*. Alianza Editorial.

- García-Sánchez, F. A., Escorcía, C. T., Sánchez-López, M. C., Orcajada, N., y Hernández-Pérez, E. (2021). Atención temprana centrada en la familia. *Siglo Cero*, 45(2), 7–29. <https://doi.org/10.14201/scero2014.45.2.7.29>
- Martínez, L., Rodríguez, K., y Torrealba, M. (2023). Percepciones docentes sobre la detección de necesidades educativas específicas en aulas de Educación Inicial en Venezuela. *Revista Venezolana de Educación (Educere)*, 27(87), 18–34. <https://www.redalyc.org/journal/356/35674139003/>
- Muntaner, J. J. (2023). *Escuela inclusiva y calidad educativa: fundamentos, estrategias y prácticas*. Octaedro.
- Núñez, B. (2022). *La familia con un hijo con discapacidad: sus conflictos vinculares*. AMAR Asociación de Ayuda.
- Ramos, M. C., Giménez-Dasí, M., y Martín, M. (2022). *Funciones ejecutivas en educación infantil: evaluación e intervención*. Pirámide.
- Rodrigo, M. J., y Palacios, J. (Coords.) (2022). *Familia y desarrollo humano*. Alianza Editorial.
- Ruiz Pérez, L. M. (2022). *Desarrollo motor y actividad física en la infancia*. Wanceulen Editorial Deportiva.
- Sánchez-López, M. C., y Miñano, P. (2022). El docente de educación infantil como agente de detección temprana: competencias y necesidades formativas. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 26(1), 113–131. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.13767>
- Verdugo, M. Á., Amor, A. M., Fernández, M., Navas, P., y Calvo, I. (2021). La regulación de la educación inclusiva en España y Latinoamérica: análisis y propuestas de mejora. *Siglo Cero*, 52(4), 21–41. <https://doi.org/10.14201/scero.25423>

Síntesis curricular

Elizabeth Teresa Guevara Gómez. Licenciada en educación especial, mención educación especial, UNEM, 2010. Especialista en educación en especial, UNEM, 2022. En desarrollo de trabajo de grado en maestría, UNEM. Actualmente supervisora circuital de la calidad educativa municipio Arismendi, entre otras actividades.

Universidad Politécnica Territorial del Norte de Monagas "Ludovico Silva"

Revista Multidisciplinaria Saber Universitario

Nº 15, enero-junio 2026

Venezuela

Disponible en <http://www.saber755.webnode.com.ve>

La convivencia escolar desde lo afectivo. Impacto de los representantes de los estudiantes

Emelina Ysabel Meneses de Valdez

Universidad Nacional Experimental del Magisterio "Samuel Robinson"

Caripito, Monagas / Venezuela

emelinaysabelmeneses@gmail.com

Resumen

El propósito de este trabajo fue fortalecer una estrategia pedagógica desde lo afectivo para mejorar la convivencia escolar, involucrando activamente al representante de los estudiantes. El problema central fue que la convivencia escolar carecía de un ambiente de amistad, respeto y cariño, lo que resultaba en baja autoestima y agresividad en el aula de la U.E. Valmore Rodríguez. El estudio se desarrolló bajo la metodología de Investigación, Acción, Participación y Transformación (IAPT). Está enmarcado en la línea de investigación "Gestión Educativa desde la integración socio-comunitaria, familia y comunidad". La aplicación de un Plan de Acción logró que los niños mejoraran su comportamiento, mostrando solidaridad y respeto, y que se integraran a los padres en la promoción de un ambiente afectivo y de convivencia pacífica.

Palabras clave: convivencia escolar, integración, valores, educación

Abstract

The purpose of this work was to strengthen a pedagogical strategy from an affective perspective to improve school coexistence, actively involving the students' representatives. The core problem was that school coexistence lacked an atmosphere of friendship, respect, and affection, resulting in low self-esteem and aggression in the U.E. Valmore Rodríguez classroom. The study was developed under the Research, Action, Participation, and Transformation (RAPT) methodology. It is framed within the research line "Educational Management from socio-community integration, family, and community". The application of an Action Plan successfully led students to improve their behavior, showing solidarity and respect, and integrated parents in promoting an affective environment for peaceful coexistence.

Keywords: school coexistence, integration, values, education

Introducción

La educación venezolana actual, fundamentada en los principios de justicia social y formación integral, exige que las instituciones escolares trasciendan la mera instrucción de contenidos académicos. En la Unidad Educativa "Valmore Rodríguez", ubicada en Caripito, estado Monagas, se detectó una necesidad crítica de intervención en el área de las relaciones

interpersonales. La convivencia escolar, motor fundamental de cualquier proceso de aprendizaje, se encontraba fracturada por conductas disruptivas, falta de empatía y un distanciamiento notable entre el núcleo familiar y la escuela.

Esta problemática se manifiesta con mayor fuerza en entornos donde la crisis de valores y las presiones socioeconómicas han debilitado el tejido afectivo de los hogares. Durante el proceso de observación participante, fue evidente que el aula reflejaba las tensiones del exterior; los estudiantes, en su búsqueda de autoafirmación, recurrían frecuentemente al conflicto verbal y físico. Esta realidad exigía un cambio de paradigma en la gestión del aula, pasando de un modelo punitivo —basado únicamente en el reglamento— a uno restaurativo y humano, donde el reconocimiento del "otro" como un ser sintiente fuera la prioridad pedagógica del docente.

En este contexto, la línea de investigación "Gestión Educativa desde la integración socio-comunitaria, familia y comunidad" de la UNEM se presenta como el marco idóneo para dar respuesta a tales desafíos. No es posible concebir una escuela que transforme si sus puertas permanecen cerradas a la realidad de los representantes. La ausencia de apoyo por parte de los representantes no tiene por qué percibirse como una barrera definitiva, sino más bien como un espacio propicio para crecer y aprender juntos emocionalmente. Este estudio parte de la premisa de que, al fortalecer la conexión entre el cuidador y la escuela, se crea un "efecto paraguas" que cobija y fortalece el equilibrio emocional del pequeño durante su proceso de crecimiento.

Finalmente, este estudio se justifica por su potencial para generar una transformación cultural dentro de la U.E. "Valmore Rodríguez". Al integrar la afectividad como una estrategia planificada, se busca no solo mejorar el clima escolar de forma momentánea, sino establecer bases sólidas para una ciudadanía democrática y pacífica. El propósito fundamental es demostrar que, cuando el representante se siente verdaderamente valorado dentro del camino educativo, su compromiso florece de forma natural en un modelaje positivo de valores. Esto permite que el afecto se consolide como la herramienta pedagógica más poderosa para resolver conflictos y nutrir la autoestima de toda la comunidad escolar.

La convivencia en la escuela representa el cimiento de la formación ciudadana y un factor vital para el crecimiento pleno de los estudiantes. El eje central de este trabajo es la urgencia de robustecer esa convivencia, reconociendo que esta se alimenta profundamente de la cultura emocional que nace en el hogar. Por ello, el objetivo de esta investigación es potenciar la estrategia pedagógica para la vida escolar desde la afectividad, sumando la participación activa de las familias en la Unidad Educativa "Valmore Rodríguez".

La relevancia de este estudio nace de un diagnóstico inicial que mostró una convivencia carente de lazos de amistad y respeto, lo cual impactaba directamente en la seguridad personal y el aprendizaje de los pequeños. Asimismo, la escasa presencia de los adultos y una comunicación emocional débil se manifestaban en tensiones y roces constantes entre los alumnos.

Esta realidad en la institución no debe verse como un hecho aislado, sino como un reflejo de las transformaciones sociales que atraviesa el entorno venezolano actual. Hoy nos encontramos ante una fragilidad en los espacios de crianza donde la familia, bajo presiones externas y nuevas dinámicas internas, ha visto comprometida su capacidad de ofrecer el refugio emocional necesario para que el niño desarrolle una personalidad resiliente. Tal escenario provoca que la responsabilidad educativa se traslade casi por completo a la escuela, la cual termina asumiendo retos humanos que superan lo estrictamente académico.

La ausencia de un clima de cariño y respeto detectada inicialmente es, en el fondo, el eco de un vacío comunicativo donde los gestos de fuerza han desplazado al diálogo y la ternura. Por consiguiente, esta investigación no intenta simplemente corregir conductas, sino que se plantea como un acto de justicia social y humana. Se fundamenta en la necesidad vital de recuperar el sentir del estudiante, reconociéndolo como un ser emocional que requiere de un entorno seguro para florecer.

Al integrar la afectividad como guía, la escuela deja de ser solo un espacio de enseñanza técnica para transformarse en un centro de sanación social, donde educar se convierte en el arte de tejer vínculos sólidos entre los adultos significativos para proteger el bienestar psíquico de los niños y niñas en formación.

La línea de investigación "Gestión Educativa desde la integración socio-comunitaria, familia y comunidad" de la Universidad Nacional Experimental del Magisterio "Samuel Robinson", ofrece el marco epistemológico necesario para entender que la calidad educativa es directamente proporcional a la calidad de los vínculos humanos que se gestan en la institución. No es posible hablar de una pedagogía liberadora si esta no nace del reconocimiento afectivo del otro.

En este sentido, involucrar al representante no es una tarea administrativa de la escuela, sino una estrategia política de participación protagónica que busca empoderar a la familia como el primer agente de paz. El reto que asume este estudio es romper con la visión tradicional que confina al padre o representante a ser un simple receptor de quejas sobre el comportamiento de su hijo; por el contrario, se busca integrarlo en una dinámica de co-formación donde la afectividad sea el código común de comunicación.

Al fortalecer la estrategia pedagógica desde lo afectivo, estamos apostando por una transformación radical del clima escolar que impactará no solo en el rendimiento académico, sino en la construcción de una identidad colectiva basada en la solidaridad y la empatía. Esta propuesta, entonces, se justifica como un modelo de resistencia frente a la deshumanización, demostrando que en la U.E. "Valmore Rodríguez" es posible reconstruir el tejido social a través de la ternura, convirtiendo la convivencia en el motor primordial del aprendizaje integral y del bienestar común.

Contexto y diagnóstico

La investigación se llevó a cabo en la Unidad Educativa Valmore Rodríguez en Caripito. El diagnóstico, realizado por observación directa en el aula de segundo grado, evidenció la problemática de "la poca participación en las relaciones interpersonales desde lo afectivo". Se observó que los niños se agredían y usaban lenguaje inadecuado, resaltando la necesidad de promover valores como la tolerancia, el respeto y la justicia.

La investigación se enmarcó en el paradigma sociocrítico, utilizando la Investigación, Acción, Participación y Transformación (IAPT). Como señala Borda (1981), este método permite que el investigador se involucre en la problemática para transformarla desde adentro. El proceso se inició con un diagnóstico participativo y la construcción de la Cartografía Social, identificando que la mayoría de los conflictos provenían de una falta de comunicación asertiva entre padres e hijos.

El abordaje de esta investigación al igual que muchas en el contexto venezolano actual, se convierte en el epicentro donde convergen las realidades socioeconómicas de la comunidad de Caripito. Durante la fase inicial de este estudio, el diagnóstico participativo no se limitó a la simple observación de conductas, sino que profundizó en la raíz de la "gramática escolar" que dictaba el día a día en el aula. Se identificó un escenario donde la comunicación entre los actores educativos estaba mediada por la inmediatez y, en ocasiones, por la indiferencia emocional.

Los estudiantes, inmersos en un entorno de vulnerabilidad, manifestaban una "agresividad defensiva", utilizando el conflicto como mecanismo de interacción predominante. El diagnóstico reveló que este comportamiento no era un rasgo de personalidad de los niños, sino un síntoma de la fractura en el acompañamiento familiar, donde el representante, agobiado por las exigencias de la cotidianidad, había delegado la formación afectiva exclusivamente en la escuela, creando un vacío de autoridad amorosa.

Esta realidad diagnóstica se sistematizó mediante la cartografía social y entrevistas abiertas, permitiendo comprender que la convivencia escolar estaba supeditada a un modelo disciplinario tradicional que ya no respondía a las necesidades de los educandos. Se observó una baja autoestima generalizada; los niños y niñas no se sentían "vistos" ni "validados" en sus emociones, lo que generaba un clima de apatía hacia el aprendizaje. El diagnóstico arrojó la urgencia de reconfigurar la gestión escolar, no desde el control administrativo, sino desde una gestión comunitaria que rescatara el valor del afecto. Se determinó que la ausencia del representante en los procesos pedagógicos no solo era una falta de asistencia, sino una carencia de "referentes de paz" en la vida escolar del niño. Por lo tanto, el problema identificado trascendió lo conductual para situarse en lo vincular, estableciendo que la única vía de transformación posible era la reconstrucción de la tríada familia-escuela-comunidad bajo un nuevo contrato de convivencia basado en la inteligencia emocional y la corresponsabilidad afectiva.

Marco teórico y crítico

El trabajo se enmarca en la línea Gestión Educativa desde la integración socio-comunitaria, familia y comunidad. Se entiende la convivencia escolar como un proceso vivo que se edifica sobre el respeto, la acogida de nuestras diferencias y la equidad; pilares que resultan vitales tanto para el bienestar de toda la comunidad como para el florecimiento del desempeño académico. El horizonte ético de esta labor es, precisamente, "educar para el amor, el respeto y la reafirmación de nuestra esencia humana".

El sustento teórico que abraza esta investigación parte de ver al ser humano como un ser profundamente social, alguien que necesita sentir que sus emociones son válidas para poder desarrollarse plenamente. En este sentido, tomamos como referencia inicial a Bandura (2004) y su Teoría del Aprendizaje Social, la cual nos recuerda que los niños y niñas descubren el mundo y aprenden a habitarlo observando e imitando los modelos que ven en sus adultos significativos.

Si el modelo que el niño observa en casa o en la escuela es de conflicto, repetirá ese patrón. Por ello, nuestra estrategia se enfocó en crear "modelos de afectividad" positivos entre los adultos para que los niños los replicaran.

Por otro lado, la formación del juicio moral descrita por Kohlberg (1982) es esencial en este estudio. Kohlberg sostiene que el respeto a las normas no debe nacer del miedo al castigo, sino de la adopción de roles y la comprensión del otro. Al involucrar al representante en actividades afectivas, el niño percibe una coherencia moral entre su hogar y su escuela, lo que facilita la transición hacia una autonomía basada en valores. Asimismo, Tuvilla (2003) vincula la convivencia con la "Cultura de Paz", argumentando que la paz se construye diariamente en el aula a través del diálogo y la resolución no violenta de conflictos.

Complementamos esta visión con la Teoría de la Proximidad Emocional de Expósito y García (2007), quienes afirman que una relación docente-alumno-padre de carácter íntimo y cálido potencia el rendimiento académico. En este sentido, la afectividad se convierte en una categoría pedagógica que permite desarmar la agresividad y construir una autoestima sólida en el estudiante.

Desde un análisis crítico, la fundamentación de este estudio se apoya en la superación del modelo conductista para dar paso a una pedagogía del amor y la ternura. Retomando la Teoría del Aprendizaje Social de Albert Bandura (1986), es imperativo cuestionar qué modelos están consumiendo nuestros estudiantes en la era de la hiperconectividad y la crisis de valores.

Bandura sostiene que la observación es la base del aprendizaje, pero en nuestra investigación añadimos una dimensión crítica: el niño no solo imita lo que ve, sino que internaliza la calidad del afecto que recibe. En la U.E. Valmore Rodríguez, la falta de una convivencia armónica era el resultado de un modelaje agresivo externalizado. Críticamente, esto nos obliga a repensar la formación docente y el rol del representante; si el adulto no

gestiona sus propias emociones, es incapaz de ofrecer un modelo prosocial coherente. La afectividad, entonces, deja de ser un "sentimiento" para convertirse en una competencia política y social que debe ser enseñada y practicada de forma consciente, rompiendo con el ciclo de violencia estructural que a menudo se normaliza en las instituciones educativas.

Asimismo, al profundizar en la formación del juicio moral de Lawrence Kohlberg (1982), realizamos una lectura crítica sobre cómo la escuela ha gestionado históricamente la norma. Kohlberg propone niveles de desarrollo que van desde la obediencia por castigo hasta los principios éticos universales. En nuestro contexto, observamos que muchos estudiantes estaban "estancados" en el nivel pre-convencional, actuando bajo el miedo a la sanción. La propuesta crítica de esta investigación es elevar esa moralidad a través de la "ética del cuidado" propuesta por autores como Carol Gilligan y complementada por los referentes de la pedagogía latinoamericana.

Esto implica que la convivencia escolar debe ser entendida como un ejercicio de alteridad, donde el representante y el docente colaboren para que el niño reconozca al "otro" no como un rival, sino como un sujeto de derechos y afectos. Esta visión crítica nos permite afirmar que la integración de la familia no es un requisito burocrático, sino una necesidad ontológica: para que el niño sea un ciudadano de paz, debe crecer en un ecosistema donde el respeto sea la consecuencia natural del amor recibido y no de la represión ejercida por la autoridad.

Metodología

El estudio se desarrolló bajo el paradigma socio-crítico y utilizó la metodología de Investigación, Acción, Participación y Transformación (IAPT). El abordaje del desarrollo de esta investigación implica, necesariamente, realizar una inmersión profunda en la realidad ontológica de la Unidad Educativa "Valmore Rodríguez", donde la cotidianidad escolar se ha visto permeada por una crisis de relacionalidad que afecta directamente el hecho pedagógico. Al iniciar este proceso de transformación, se partió de la premisa de que la escuela no es un ente aislado de la sociedad, sino un microsistema que absorbe y reproduce las tensiones de su entorno.

En este sentido, el desarrollo de la investigación se centró primero en desvelar las estructuras de poder y comunicación que regían el aula. Se observó que la convivencia escolar, lejos de ser un proceso fluido y armónico, estaba marcada por una "fragmentación del afecto". Esta desconexión se hace evidente en los estudiantes quienes, al carecer de recursos emocionales firmes y percibir la lejanía de sus referentes de apoyo en el hogar, proyectan sus propias faltas a través de conductas complejas en el aula. Por esta razón, el inicio de nuestra propuesta consistió en cuestionar la gestión educativa tradicional, esa que, a lo largo del tiempo, se ha centrado más en agotar contenidos y programas que en cultivar un ambiente de bienestar y calidez humana. Comprender que aprender es, en esencia, un proceso social y afectivo fue el avance necesario para disolver la agresividad y abrir camino a una pedagogía basada en la cercanía.

Bajo esta perspectiva, el inicio del camino transformador requirió una mirada crítica sobre el rol del representante, quien a menudo es visto por la institución como un agente externo que solo comparece ante el llamado administrativo o la sanción disciplinaria. Sin embargo, para esta investigación, el desarrollo de la estrategia pedagógica planteó un giro de 180 grados: el representante debe ser el aliado emocional del docente. El diagnóstico inicial evidenció que los niños con mayores índices de agresividad y baja autoestima eran aquellos cuyos padres mostraban una desconexión casi total con la vida escolar.

Esta "orfandad institucional" generaba en el estudiante un sentimiento de abandono que se manifestaba en falta de respeto hacia sus pares y desinterés por el conocimiento. Por ello, el desarrollo de este trabajo se enfocó en reconstruir la confianza mutua. No se puede fortalecer la convivencia desde lo afectivo si los adultos -padres y maestros- no hablan el mismo lenguaje de valoración y cuidado. Así, el desarrollo de la acción transformadora se sustentó en la idea de que la escuela debe ser un "puente emocional", un lugar donde el niño se sienta respaldado por una red de apoyo coherente y sólida, donde la afectividad no sea una actividad aislada del cronograma, sino la esencia misma de cada interacción pedagógica, garantizando que el aula de la U.E. "Valmore Rodríguez" se convierta en un verdadero laboratorio de paz y ciudadanía.

Propuesta transformadora y aplicación

La Propuesta Transformadora puso su mirada en el florecimiento de las capacidades socioemocionales y en el cultivo de vínculos genuinos entre las personas. Para llevarla a cabo, el trabajo se organizó en tres ejes estratégicos que facilitaron el encuentro común y la transformación positiva de la convivencia cotidiana.

La propuesta se configura como una estrategia de "rehumanización" del espacio escolar. A diferencia de los planes remediales tradicionales que solo buscan corregir conductas a corto plazo, nuestra propuesta se sustenta en la creación de un currículo afectivo paralelo al académico. Se trata de una intervención sistémica que busca modificar las estructuras de relación en el aula, promoviendo lo que denominamos "espacios de encuentro vital". En estos espacios, la figura del representante se inserta no como un fiscalizador de notas, sino como un co-constructor de significados emocionales. La propuesta busca que la escuela deje de ser una isla y se convierta en el centro de irradiación de una cultura de paz que penetre en los hogares. Al fortalecer la estrategia pedagógica desde lo afectivo, estamos apostando por una transformación de la cultura escolar donde el error sea visto como oportunidad de aprendizaje y el conflicto como el detonante de un diálogo necesario, logrando que el aula sea un territorio seguro para la expresión de la subjetividad.

Esta transformación se operativiza a través de una gestión compartida donde el poder se distribuye y la voz del representante recobra su valor ancestral en la crianza. La propuesta no se limita a "charlas" aisladas, sino que busca instituir una praxis diaria donde el lenguaje de la valoración positiva sea la norma. Se propone que el docente actúe como un mediador de paz que traduce las necesidades emocionales de los estudiantes a sus padres, creando un círculo virtuoso de reconocimiento. La intención última de esta propuesta transformadora

es que el clima de respeto y cariño logrado en la U.E. "Valmore Rodríguez" sea sostenible, generando un sentido de pertenencia tal, que cada miembro de la comunidad educativa se convierta en un guardián de la convivencia afectiva, garantizando así un ambiente propicio para el desarrollo integral y la felicidad de los niños y niñas.

El Plan de Acción implementó estrategias como:

- Asambleas con padres y representantes: Conversatorio sobre convivencia escolar, valores, y relaciones interpersonales.
- Trabajo colaborativo: Para crear un ambiente de compañerismo e intercambio de ideas.
- Charlas orientadoras y participación: Para integrar a los familiares en las actividades pedagógicas.

Reflexión final

La aplicación del Plan de Acción fue favorable. Los estudiantes mejoraron su comportamiento, mostrando solidaridad, amabilidad y respeto hacia sus compañeros y la maestra. Se logró la receptividad de los padres y representantes y la estrategia implementada demostró ser adaptable.

La transformación de la convivencia escolar es un proceso que requiere paciencia, compromiso y, sobre todo, mucho afecto. Esta investigación demuestra que la escuela no puede caminar sola; necesita el respaldo emocional del hogar. Al involucrar al representante de manera activa y afectiva, logramos que el niño se sienta parte de un sistema coherente que lo valora y lo protege.

Se demostró que la afectividad es la herramienta más poderosa para combatir la agresividad escolar. Los logros obtenidos deben ser sostenidos en el tiempo, manteniendo las puertas abiertas a los padres para celebrar los avances emocionales de sus hijos. Educar desde el corazón es el único camino para construir una sociedad venezolana más humana y pacífica.

Al reflexionar sobre el camino recorrido, es fundamental reconocer que la investigación-acción nos ha permitido mirarnos en el espejo de nuestra propia práctica docente. La transformación lograda no fue solo en los estudiantes, sino en la percepción que nosotros, como educadores, teníamos sobre la familia. Entendimos que el representante "ausente" es a menudo un representante "herido" por el mismo sistema que le exige resultados sin ofrecerle herramientas emocionales. La reflexión crítica nos lleva a concluir que la convivencia escolar es el reflejo exacto de la salud emocional de sus adultos. Al sanar el vínculo escuela-familia a través de la afectividad, hemos logrado desactivar los detonantes de la violencia verbal y física. La satisfacción de ver a un niño resolver un desacuerdo mediante el diálogo, respaldado por la mirada aprobatoria de su padre, es la evidencia más contundente de que la educación venezolana debe girar hacia lo humano con carácter de urgencia.

La unión entre la escuela y su entorno no puede ser solo una frase decorativa; debe vivirse como una realidad cotidiana que se sienta en la calidez del saludo cada mañana, en el abrazo que recibe al estudiante y en el respeto que todos compartimos durante el día. Este estudio traza nuevas rutas para reflexionar sobre cómo dirigimos la educación en tiempos complejos, demostrando que el cariño es, curiosamente, el recurso más accesible y, a la vez, el motor con mayor fuerza para generar transformaciones sociales que calen hondo. Nos queda ahora la responsabilidad ética de organizar y compartir estos aprendizajes, con la convicción de que cada aula que logramos convertir en un refugio de paz representa una semilla de esperanza para reconstruir los lazos sociales de nuestro país. La convivencia desde lo afectivo es, en definitiva, un acto de resistencia amorosa frente a la deshumanización del mundo actual.

Conclusiones

Los estudiantes de segundo grado lograron mejorar su conducta y su forma de relacionarse en el aula de clases.

Se estrecharon los lazos con los padres y representantes, logrando que se sintieran parte esencial del proceso y se involucraran con entusiasmo en el desarrollo de las experiencias pedagógicas.

Se cultivó un entorno armonioso donde los niños pudieron ver florecer su solidaridad y respeto, logrando así una transición más amable y una mejor adaptación a su vida escolar.

Referencias

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall. (Traducido al español en 1987 con el título *Pensamiento y acción: fundamentos sociales*. Editorial Martínez Roca).
- Expósito, J. y García, M. (2007). *Proximidad emocional y relaciones en el entorno escolar*. Madrid, España: Pirámide.
- Kohlberg, L. (1982). *Estadios morales y moralización: El enfoque del desarrollo cognitivo*. Madrid, España: Morata.
- Quintero, L. (2018). *La comunicación interpersonal como herramienta pedagógica*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Tuvilla, J. (2004). *Convivencia Escolar y Resolución Pacífica de Conflictos*. Plan Andaluz de Educación para la *Cultura de Paz y No violencia*, Materiales de Apoyo N° 2, Junta de Andalucía, 2004 Red Latinoamericana de Convivencia Escolar. Núm. 00 026

Agradecimientos

A la UNEM Samuel Robinson por la oportunidad. Al Profesor Magister José Regnault y a mi tutora, Msc. Thais Acosta, por la confianza, apoyo y orientación profesional.

Síntesis curricular

Emelina Ysabel Meneses de Valdez. Especialista en Educación Primaria (UNEM Samuel Robinson, 29 de noviembre de 2023). Magíster en Educación Primaria (en proceso de titulación, 2024). Docente de aula en la escuela Valmore Rodríguez.

Universidad Politécnica Territorial del Norte de Monagas “Ludovico Silva”
 Revista Multidisciplinaria Saber Universitario
 N° 15, enero-junio 2026
 Venezuela

Disponible en <http://www.saber755.webnode.com.ve>

La matemática y su aplicación en los procesos mentales del estudiante venezolano de educación media

Guillermo de Jesús Arocha Ramos

Universidad Nacional Experimental del Magisterio Samuel Robinson

Caripito, Venezuela

guillermoaro16@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-0921-0019>

Resumen

Este artículo es el resultado de una investigación documental que tuvo como objetivo analizar el uso de la matemática en los procesos mentales del estudiante venezolano de educación media. Se aplicó un enfoque cualitativo con diseño bibliográfico, a partir de una revisión sistemática realizada durante el periodo 2021-2025 en publicaciones científicas indexadas en la base de datos SciELO. Los resultados evidencian que el aprendizaje matemático activa regiones cerebrales específicas -frontales, intraparietales y temporales-, fortalece la memoria de trabajo y estimula el pensamiento lógico-crítico. Se concluye que la matemática es una herramienta clave para el desarrollo cognitivo global, aunque existirían todavía desafíos tanto en la formación docente como en las estrategias didácticas desarrolladas en el contexto venezolano. Un plan de acción se propone a partir de los aportes de la neuroeducación y la articulación con comunidad.

Palabras clave: pensamiento matemático; procesos cognitivos; educación media; neuroeducación; didáctica.

Abstract

This article presents the results of a documentary research project that aimed to analyze the use of mathematics in the mental processes of Venezuelan secondary school students. A qualitative approach with a bibliographic design was applied, based on a systematic review conducted between 2021 and 2025 in scientific publications indexed in the SciELO database. The results show that mathematical learning activates specific brain regions—frontal, intraparietal, and temporal—strengthens working memory, and stimulates logical-critical thinking. It is concluded that mathematics is a key tool for overall cognitive development, although challenges remain in both teacher training and the teaching strategies developed in the Venezuelan context. An action plan is proposed based on contributions from neuroeducation and community engagement.

Keywords: mathematical thinking; cognitive processes; secondary education; neuroeducation; teaching

Introducción

La enseñanza de las matemáticas en Venezuela se encuentra en crisis, sin embargo dichas crisis no se aprecian dentro de contenidos algorítmicos. En un contexto de cambios curriculares permanentes y condiciones socioeducativas complejas, es necesario saber cómo la matemática influye en los procesos mentales de los estudiantes de educación secundaria. Importancia de la investigación: la matemática no sólo proporciona herramientas para resolver problemas cotidianos sino que es modeladora del pensamiento y promotora de capacidades cognitivas superiores. Desde ese punto de vista, se justifica la presente investigación en la necesidad de contribuir con elementos teóricos que orienten una práctica pedagógica más eficaz, que se ajuste a las concepciones actuales sobre cognición y aprendizaje.

Se ha demostrado que las competencias matemáticas adquiridas durante la educación básica y media afectan en gran medida la capacidad de los alumnos para pensar lógicamente y entender su mundo (varios investigadores). Feria Timana (2025), en la revisión sistemática de pensamiento matemático en la educación primaria latinoamericana, identificó que las publicaciones sobre este tema son aún escasas, lo que evidencia la necesidad de ahondar en investigaciones que relacionen los procesos cognitivos con la enseñanza de la matemática en los niveles educativos superiores. Esta afirmación se hace especialmente importante en Venezuela, donde se ha visto una dramática reducción de la matrícula universitaria en carreras científicas, atribuible en parte a deficiencias formativas fomentadas en la educación media del país.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2022) ha destacado que las matemáticas juegan un papel fundamental en el progreso social, constituyéndose como lenguaje universal, y como base sobre la que se sustentan diferentes disciplinas científicas y tecnológicas.

En cuanto a Venezuela, las sucesivas tentativas de transformación curricular impulsadas desde organizaciones como la Consulta Nacional por la Calidad Educativa constituyen tanto una posibilidad como un desafío mayúsculo. Estas reformas deben estar basadas en evidencia científica de cómo aprende el cerebro y cómo la matemática puede aumentar la capacidad de pensar de los estudiantes.

Chele Delgado et al (2025), en sus investigaciones en didáctica con estudiantes de nivel medio en Ecuador, hallaron que el aprendizaje de las matemáticas se ve muy favorecido si la enseñanza se asocia con situaciones de la vida cotidiana, permitiendo con ello aumentar la motivación y la comprensión. Este resultado es significativo para el caso venezolano, debido a que la multiculturalidad y las condiciones socioeconómicas plantean la necesidad de estrategias didácticas contextualizadas a las particularidades de cada región.

Por lo tanto, la investigación que se presenta se orientó al análisis de bases teóricas y empíricas que justifican la utilización de la matemática en los procesos mentales del

estudiante de educación media y a la generación de propuestas de aplicación transformadora para el distinto.

Reflexión inicial: el contexto

El gobierno educativo venezolano, en la actualidad, tiene rasgos particulares que afectan la forma de enseñar y aprender matemáticas. En cuanto a las carreras universitarias relacionadas con esta materia, la situación es que se está produciendo una alarmante disminución de la matrícula y una notable carencia de profesorado. Pero este fenómeno no debe verse como un caso aislado, sino como un síntoma de deficiencias estructurales que se gestan en la educación básica y media.

Los expertos advierten que la falta de conocimiento básico y la percepción negativa de las matemáticas se crean ya en etapas educativas anteriores, y que ello configura lo que podría considerarse un "efecto trampolín" dado que los estudiantes se sirven de esas carreras para continuar con otras disciplinas, lo que indica el no haber mostrado interés real.

Sigue siendo una cuestión oscura, aunque la neurociencia educativa sí ha contribuido a aclarar algunos puntos. Punto-Noriega et al (2025) sostienen que el aprendizaje matemático activa áreas cerebrales específicas (áreas frontales, intraparietales y temporales) y que conocer estos procesos puede ayudar a disminuir la ansiedad y aumentar la confianza de los alumnos.

En un país como Venezuela, donde los factores emocionales y socioafectivos son determinantes para el éxito académico, es de vital importancia tomar en cuenta estos resultados para planificar intervenciones educativas que integren la dimensión afectiva del aprendizaje.

Jiménez Moreno (2021), en su estudio realizado en la Unidad Educativa Fe y Alegría de San Joaquín, Estado Carabobo, encontró que los estudiantes expresaron que tenían una actitud positiva hacia el componente cognoscitivo de la matemática, pero en los componentes afectivo y conductual no tenían una actitud definida. Esta investigación, basada en la psicología social de Rodríguez y en la concepción de conocimiento matemático de Andonegui Zabala, muestra la complejidad de las actitudes estudiantiles y la importancia de trabajar de modo integrado los procesos formativos.

La diversidad cultural del pueblo venezolano lleva a sumarle una mayor complejidad al ambiente educativo. Las regiones del país no son iguales, sino que tienen características socioculturales que marcan diferencia sobre cómo planifican, cómo organizan las estrategias didácticas y hasta los estilos de aprendizaje. Chele Delgado et al (2025) señalan que dicha diversidad debe reflejarse en materiales didácticos que respondan al contexto rural o urbano de las escuelas, y que constituyan insumos para la elaboración de estrategias metodológicas con la posibilidad de que se consolidar en la enseñanza de los aprendizajes esenciales. En Venezuela, en donde existen tan disímiles realidades como la andina, la llanera, la guayanesa, la capitalina, etc., esta mirada es imprescindible.

Sistematización y referentes teórico-prácticos

El pensamiento matemático desde la consideración cognitiva sería un proceso mental complejo y activo, donde el alumno realiza diversos procesos mentales más allá de la simple aplicación rutinaria de operaciones. Feria Timana (2025) lo considera como una competencia esencial que se forma desde las etapas más tempranas del ser y que influye en la capacidad para resolver problemas, pensar de manera lógica y comprender el entorno.

Esta concepción tiene como base la teoría cognitiva del desarrollo de Jean Piaget, la cual es especialmente significativa para los estudiantes de educación media que se encuentran en una etapa entre las operaciones concretas y formales, madurando en sus habilidades de clasificación, seriación y pensamiento hipotético-deductivo.

Estudios recientes han indicado la neuroarquitectura funcional durante el aprendizaje matemático, señalando zonas particulares tales como el surco intraparietal, crucial en el procesamiento numérico, y la corteza prefrontal, en cuestiones como la solución de problemas complejos y el pensamiento lógico.

Los avances neurocientíficos han generado un cambio de paradigma en la interpretación de estos procesos. Punto-Noriega y colaboradores (2025) señalan que la neurociencia es la ciencia que estudia el sistema nervioso y el cerebro, permitiéndonos conocer de manera impresionante cómo se aprende y se enseña matemáticas.

Propuesta transformadora y plan de acción

A partir de las consideraciones tanto teóricas como empíricas revisadas, se sugiere un plan de intervención donde se busca propiciar una aproximación a la idea de fortalecer el pensamiento matemático a través de la mentalidad del estudiante venezolano de educación secundaria. Este proyecto se apoya en los conceptos de neuroeducación y la didáctica participativa, integrándose en tres niveles: formación del profesorado, diseño curricular y contribución comunitaria. El planteamiento reconoce que el cambio educativo supone abordajes sistémicos que trasciendan a intervenciones puntuales, por ello se significan líneas de acción coordinadas y medibles en el tiempo.

En cuanto a la formación del profesorado, se recomienda la implantación de cursos de actualización que contemplen conocimientos neurocientíficos relacionados con el aprendizaje en matemáticas. Punto-Noriega et al (2025) destacan la necesidad de poseer hallazgos neurocientíficos para la práctica pedagógica que permita optimizar la enseñanza social.

Estos programas deberían incluir, por ejemplo, la naturaleza de las regiones cerebrales involucradas en el procesamiento numérico, el rol de las emociones durante el aprendizaje, y cómo promover la plasticidad cerebral a través de experiencias educativas enriquecidas. Los docentes de educación media que se desempeñan en Venezuela necesitan

parametrizaciones conceptuales y metodológicas para que orienten la elaboración de experiencias de aprendizaje coherentes con el modo de operar del cerebro.

A nivel curricular, se recomienda la introducción de metodologías activas que relacionen las matemáticas con contextos cotidianos. Chele Delgado et al. (2025) evidenciaron que la enseñanza constituye la base epistemológica del aprendizaje, que se fortalece significativamente cuando se relaciona con situaciones contextualizadas de resolución de problemas.

En el caso de Venezuela, ello supone proyectar situaciones de aprendizaje en las que se parta de problemáticas reales de las comunidades —como el cálculo de presupuestos familiares, la interpretación de datos epidemiológicos o la optimización de recursos en emprendimientos locales—, para evidenciar la aplicabilidad de los conocimientos matemáticos.

La participación comunitaria es el tercer sustentáculo de esta propuesta. Ferial Timana (2025) resalta la relevancia de adecuar estrategias pedagógicas en los contextos locales. En tal dirección, se apunta a la constitución de redes de aprendizaje que articulen, en torno a proyectos de interés matemático colectivo, a profesores, estudiantes, familias y organizaciones comunitarias.

Los consejos comunales venezolanos pueden ser enclaves para esparcir tales proyectos que conlleven simultáneamente el aprendizaje matemático y el reforzamiento del tejido social. Esta integración de la escuela con la comunidad podría ayudar a remediar la desconexión que existe entre el saber académico y la vida cotidiana, que con frecuencia es motivo de desinterés por parte de los estudiantes.

Hallazgos y reflexión final

Esta revisión hace posible encontrar resultados importantes sobre el uso de la matemática en los procesos mentales del alumno venezolano de educación media. En primer lugar, se ha comprobado que el aprendizaje de las matemáticas activa una red neuronal compleja, que involucra regiones frontales, parietales y temporales, potenciando habilidades cognitivas tales como la memoria de trabajo, el razonamiento lógico y la solución de problemas.

Esta evidencia neurocientífica soporta la necesidad de construir la enseñanza de las matemáticas no como una mera transmisión de contenidos, sino como una experiencia formativa en la que se trabaja la potenciación del desarrollo cognitivo en todas sus dimensiones. La plasticidad sináptica, especialmente activa en la adolescencia permite una ventana de oportunidad para intervenciones educativas significativas.

En segundo lugar, la investigación muestra la relevancia de los procesos afectivos y actitudinales en el aprendizaje de las matemáticas. Jiménez Moreno (2021) identificó que, a pesar de que los estudiantes pueden adquirir una actitud positiva en el nivel cognitivo, los aspectos afectivo y conductual deben ser tomadas en cuenta. Este hallazgo cobra especial

importancia en el contexto venezolano, donde la pobreza tiene la capacidad de generar ansiedad y actitudes negativas hacia las matemáticas.

Crear un ambiente emocionalmente seguro, que normalice el error como parte del aprendizaje y agrade más el proceso que el resultado es una condición necesaria para favorecer la flexibilidad. En segundo lugar, la investigación muestra la relevancia de los procesos afectivos y actitudinales en el aprendizaje de las matemáticas. Jiménez Moreno (2021) identificó que, a pesar de que los estudiantes pueden adquirir una actitud positiva en el nivel cognitivo, los aspectos afectivo y conductual deben ser tomadas en cuenta.

Este hallazgo cobra especial importancia en el contexto venezolano, donde la pobreza tiene la capacidad de generar ansiedad y actitudes negativas hacia las matemáticas. Crear un ambiente emocionalmente seguro, que normalice el error como parte del aprendizaje y agrade más el proceso que el resultado es una condición necesaria para favorecer la flexibilidad.

En tercera instancia, la sistematización de Feria Timana (2025) evidencia la inexistencia de producción académica en pensamiento matemático en el contexto latinoamericano, en especial de la educación secundaria. Este vacío investigativo significa un limitante para la posibilidad de contar con referentes situados que orienten las políticas educativas y la práctica pedagógica en Venezuela.

Por lo tanto, es necesario fomentar líneas de investigación que atiendan a las especificidades del aprendizaje matemático en contexto venezolano, tomando en consideración variables culturales, socioeconómicas y curriculares que impactan en los procesos cognitivos del educando.

La diversidad cultural venezolana aparece como hallazgo cuarto de importancia. Chele Delgado et al. (2025) alientan la importancia de adaptar las estrategias didácticas a diferentes contextos escolares. La capacidad de adaptación pedagógica de la docencia venezolana, en función de atender realidades particulares que atañen a la riqueza regional del país y no de pensar en esquemas homogenizadores que silencian realidades locales se erige como tarea necesaria a partir de hoy. La matemática, lejos de representar un conocimiento abstracto y descontextualizado, debe y puede enseñarse desde las prácticas culturales y las necesidades particulares de cada comunidad.

Por último, el análisis del sistema educativo venezolano al que se refieren los documentos especializados pone de manifiesto que se precisa de cambios estructurales, de transformaciones radicales; que permitan intervenir simultáneamente en la formación del docente, en el diseño curricular y en las condiciones institucionales.

El "efecto trampolín" que se observa en las carreras universitarias científicas es una señal de alarma sobre problemas estructurales para los cuales se precisan respuestas coordinadas entre los distintos niveles educativos. La matemática como disciplina formativa imprescindible debería ocupar una posición central en dichas transformaciones, no desde

miradas instrumentalizadoras reduccionistas, sino desde perspectivas que reconozcan su potencial para el desarrollo del pensamiento crítico y para la formación ciudadana.

Conclusiones

Es así como la matemática se vislumbra como una herramienta necesaria para el desarrollo de procesos cognitivos superiores para el estudiante de educación media en Venezuela en la presente investigación. La evidencia derivada de las neurociencias indica que, durante el aprendizaje de las matemáticas, se activan áreas cerebrales relacionadas con el razonamiento lógico, la memoria de trabajo y la solución de problemas, lo que influye de manera positiva en el desarrollo cognitivo general. Tal descubrimiento justifica una perspectiva de la enseñanza de la matemática como experiencia formativa que va más allá de la transmisión mecánica de contenidos procedimentales.

Aspectos afectivos y actitudinales como la motivación son importantes en el aprendizaje de la matemática (con esta también se concluye). Los estudiantes venezolanos pueden formar actitudes positivas en el plano cognitivo, pero éstas deben ser sustentadas para que los alumnos puedan mantener y fortalecer las disposiciones favorables en los planos afectivo y conductual. Resultado de esto son ambientes emocionalmente seguros, además, de configurar la matemática con situaciones de la vida diaria, que emergen como estrategias potenciales para promover actitudes favorables hacia esta ciencia.

La presente investigación deja en evidencia, además, la necesidad de potenciar la formación docente en conocimientos neurocientíficos y metodologías activas. Los dichos profesores de Venezuela necesitan herramientas conceptuales y metodológicas que les posibiliten crear experiencias de aprendizaje que armonicen con el estilo cerebral y que mantengan una aplicación concreta en sus ambientes específicos. Esta formación debe ser parte de soluciones políticas en la medida del tiempo y no meras intervenciones coyunturales.

Finalmente se establece que la participación en la comunidad es un potenciador del aprendizaje de la matemática. La vinculación escuela-comunidad, mediante proyectos que articulen los contenidos curriculares con necesidades concretas, puede ayudar a resignificar a la matemática, mostrando su utilidad práctica y generadora de actitudes positivas hacia su aprendizaje. Los consejos comunales en Venezuela brindan espacios privilegiados para tejer esta vinculación, en ellos se puede avanzar parcialmente simultáneamente en el aprendizaje de la matemática y en el fortalecimiento del tejido social.

Referencias

- Chele Delgado, S. J., León Vélez, R. M., García Calle, D. F., Sandoval Aucay, C. R., & Vera Molina, A. N. (2025). Didáctica en matemáticas para estudiantes del nivel medio de educación. *Revista InveCom*, 5(3). <https://doi.org/10.5281/zenodo.14015203>
- Feria Timana, A. L. (2025). Pensamiento matemático: Una revisión sistemática de la literatura. *Aula Virtual*, 6(13). <https://doi.org/10.5281/zenodo.15324331>

- Jiménez Moreno, D. (2021). Actitud de los estudiantes hacia el aprendizaje de la matemática aplicando el Proyecto Montados en Hombros de Gigantes. *Revista de Propuestas Educativas*, 3(5), 62-75. <https://doi.org/10.33996/propuestas.v3i5.251>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO.
- Orta, R. (2025). La enseñanza de las matemáticas en el pensum educativo venezolano: Un análisis crítico y prospectivo. *PorVenezuela*. <https://porvenezuela.com/la-ensenanza-de-las-matematicas-en-el-pensum-educativo-venezolano/>
- Punto-Noriega, E. A., Yépez-Salvatierra, P. N., Rosa-Cáceres Mori, E. M., & Rondon-Morel, R. O. (2025). La fascinante conexión entre la neurociencia y el aprendizaje matemático. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes* 2.0, 18*(1). <https://doi.org/10.37843/rted.v18i1.630>

Síntesis curricular

Guillermo de Jesús Arocha Ramos, licenciado en educación, mención matemática, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, 1996. Especialista en investigación y docencia de la educación, Centro de Investigaciones Psiquiátricas, Psicológicas y Sexológicas de Venezuela, 1998. Especialización en dirección y supervisión educativa, Universidad Nacional Experimental del Magisterio Samuel Robinson, 2023. Actualmente en desarrollo de tesis de magister en matemática, Universidad Nacional Experimental del Magisterio Samuel Robinson.

Comuna cultural: estrategia pedagógica para fortalecer la gestión escolar en el circuito Juana Ramírez, Punta de Mata, estado Monagas

Fidel NGuyen Orea García

Universidad Nacional Experimental del Magisterio "Samuel Robinson"

Punta de Mata, Venezuela

fidelnguyenoreagarcia@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0009-7575-6324>

Resumen

El presente artículo aborda la promoción de la comuna cultural como estrategia pedagógica orientada al fortalecimiento de la gestión escolar en las instituciones educativas que conforman el circuito Juana Ramírez, ubicado en el municipio Ezequiel Zamora del estado Monagas, Venezuela. La investigación surge ante la necesidad de articular los saberes populares, las manifestaciones artísticas y culturales autóctonas con los procesos educativos formales, a fin de construir una identidad cultural sólida en niños, niñas, adolescentes y comunidades. Desde el enfoque de la Investigación Acción Participativa Transformadora (IAPT), de corte cualitativo y sustentada en la teoría sociocrítica emancipadora, se desarrolló un plan de acción con directivos, voceros culturales institucionales, docentes, familias y representantes comunitarios. Los resultados evidencian que la implementación de la comuna cultural favoreció la integración colectiva, dinamizó la gestión escolar y promovió la valoración del patrimonio cultural local. Se concluye que la organización comunal en el ámbito educativo constituye una herramienta transformadora de alto impacto para la calidad educativa y el desarrollo comunitario.

Palabras clave: comuna cultural, gestión escolar, estrategia pedagógica, identidad cultural, investigación acción participativa transformadora.

Abstract

This article addresses the promotion of a cultural commune as a pedagogical strategy aimed at strengthening school management in educational institutions that make up the Juana Ramírez circuit, located in the Ezequiel Zamora municipality of Monagas state, Venezuela. The research arises from the need to articulate popular knowledge, autochthonous artistic and cultural expressions with formal educational processes, in order to build a solid cultural identity among children, adolescents and communities. From the framework of Transformative Participatory Action Research (TPAR), using a qualitative approach grounded in emancipatory socio-critical theory, an action plan was developed involving school administrators, institutional cultural spokespersons, teachers, families and community representatives. The results show that the implementation of the cultural commune fostered collective integration, revitalized school management and promoted the

appreciation of local cultural heritage. It is concluded that communal organization within the educational sphere constitutes a high-impact transformative tool for educational quality and community development.

Keywords: cultural commune, school management, pedagogical strategy, cultural identity.

Introducción

A nivel mundial, la cultura constituye uno de los factores más importantes para el desarrollo de las naciones, y la mayoría de las políticas de Estado incorporan su promoción como eje estratégico. Países como China, Japón, Rusia, Alemania, Australia e Inglaterra han asumido, con creciente responsabilidad, que la práctica de una política cultural coherente abre caminos hacia su grandeza y consolidación como sociedades.

Este aspecto ha sido adoptado como modelo por numerosas naciones, debido al éxito que puede proporcionar una acción cultural más organizada, coherente, vigorosa y articulada. En ese marco, Venezuela emprende una nueva avanzada orientada a recuperar lo propio y lo autóctono.

La deuda cultural acumulada durante más de cuarenta años del período puntofijista con los niños, niñas y adolescentes de todo el país es considerable. Para saldarla, sería necesario crear miles de espacios comunales dedicados a la cultura: grupos de teatro, danza, música y artes plásticas, entre otros, orientados al rescate de las tradiciones, lo autóctono, la historia, los mitos y las leyendas del pueblo venezolano.

En Venezuela, y como consecuencia de esa mora histórica con la infancia y la juventud, son escasos los avances consolidados en el ámbito educativo en materia cultural. Aun cuando se realizan esfuerzos importantes, el estado Monagas —y puntualmente el municipio Ezequiel Zamora— presenta una política cultural educativa que, si bien asume el reto de la revolución cultural, es todavía incipiente. El sistema educativo, en conjunto con la municipalidad, ha venido asumiendo responsabilidades crecientes en el campo de la cultura; sin embargo, cuando ambos entes no emprenden acciones culturales coordinadas, transmiten una imagen de atraso e inmovilismo.

Aunque no conviene exagerar las esperanzas ni las posibilidades de lo que puede alcanzarse a corto plazo, es evidente que se ha iniciado un proceso cuya importancia no radica en las certezas de éxito inmediato, sino en los nuevos caminos que ofrece una acción cultural más organizada y transformadora. En ese sentido, la promoción de una comuna cultural como estrategia pedagógica representa una vía concreta para fortalecer la gestión escolar.

La presente investigación pretende constituirse en un modelo para el desarrollo de la política educativa cultural. Su propósito es ofrecer un primer esbozo —a modo de ejemplo mediante la acción y la ejecución— que demuestre que la comuna cultural puede, efectivamente, afianzar una buena gestión escolar a nivel cultural-educativo, independientemente de que sea rechazada parcial o totalmente por quienes no conciben la

organización comunal como una vía de éxito. Lo que interesa es que suscite una reflexión que, traducida a la práctica, permita acceder a niveles superiores de racionalidad y organización de las actividades culturales.

Problema y contexto

El vínculo de las comunidades con la escuela y la familia, y con el resto de las instituciones sociales —tanto formales como informales— reviste gran importancia para hacer más eficiente el trabajo educativo. Cuando las diferentes instituciones actúan en comunidad, articuladas en sistema, generalmente se obtienen resultados superiores. En este sentido, la unión circuital comunal asume el rol central en el desarrollo del trabajo educativo cultural orientado hacia la comunidad.

Por otra parte, a la escuela le corresponde la continuación y el complemento permanente de la educación cultural que el niño recibe en el medio familiar; en muchos casos, debe compensar déficits importantes en la formación relacionada con las manifestaciones culturales. A su vez, la familia debe apoyar y fortalecer las influencias que ejerce la institución escolar.

La comunidad organizada con el circuito escolar tiene el deber de crear las condiciones necesarias y, a la vez, exigirle a la escuela el cumplimiento de la función social que le corresponde: organizar y dirigir el proceso de educación e instrucción de quienes hacen vida en el circuito educativo en torno a la cultura. Esta afirmación se sustenta en la detección de que, a pesar de los logros alcanzados por el sistema educacional en materia cultural, aún no se ha logrado el nivel de eficiencia deseado. La articulación en una comuna cultural circuital educativa puede contribuir a suplir esas deficiencias y a afianzar paulatinamente la identidad artística colectiva.

Para lograrlo, no basta con la voluntad ni con la actitud de liderazgo. Se requiere, además, que todos los participantes se sientan consultados acerca de la planificación y concepción de lo que se realizará, que sus ideas, criterios y sugerencias tengan peso, y que, aunque sea en cierta medida, influyan en el curso de los acontecimientos. Los actores no deben ser meros ejecutores que aporten solo fuerza física y capacidad de trabajo; deben también aportar sus ideas e inteligencia, sentir su responsabilidad y su compromiso con lo que se va a realizar.

Los aspectos culturales transmitidos a través de generaciones —fiestas populares y religiosas, usos alimenticios, medicina popular, mitos y leyendas, prácticas y ritos, cantos, danzas y música, entre otros— en el marco de la comunidad pueden contribuir a configurar la identidad cultural, revelando las especificidades propias de cada pueblo, región o grupo particular y, por ende, de la comunidad y la escuela.

Fundamentación teórica

Toda política cultural que pretenda ir más allá de la mera difusión debe poner énfasis en la participación ciudadana. La animación circuital puede constituir uno de los principales instrumentos para despertar inquietudes y, sobre todo, para crear las condiciones que permitan que los ciudadanos no se limiten a ser meros receptores en la realización de actividades artísticas y culturales.

La investigación aborda el tema comunal, las relaciones para el trabajo cultural entre escuela, familia y comunidad, y otros temas afines. Subraya la orientación humanista que ha de tener el trabajo comunitario comunal, centrando su contenido en el ser humano, en sus necesidades culturales, inquietudes e intereses, de manera que, organizado a través de la comuna, dé un salto en su desarrollo multilateral. Este proceso se articula a través de la Investigación Acción Participativa Transformadora (IAPT).

Resulta indispensable romper las barreras entre escuela y comunidad, articular el trabajo en equipo y otorgar participación e injerencia a la comunidad. Para ello, lo más relevante es la formación de todos los actores, a fin de que estén claros respecto a las funciones de la institución escolar y mantengan una comunicación fluida y permanente.

El sistema educativo venezolano debe orientarse hacia la formación de un individuo que pueda participar activamente en los procesos de transformación social, cultural y comunitaria, y fomentar el desarrollo de una conciencia ciudadana sobre la calidad de vida, el uso racional de los recursos naturales y la promoción de los esfuerzos creadores del pueblo venezolano hacia el logro de su desarrollo integral, autónomo e independiente. La gestión escolar, por su parte, se vincula con las acciones que emprende el equipo directivo de un establecimiento educativo en particular.

Uno de los avances más significativos en la valoración de la cultura venezolana fue el llamado a la revolución cultural y los pasos dados hacia la organización en comunas. En el año 2009 se aprueba la nueva Ley Orgánica de Educación, que promueve una educación sustentada en profundos valores de libertad y democracia social. En el año 2010, el presidente Hugo Chávez inicia un proceso de profundización de la revolución, convocando públicamente al pueblo venezolano a la construcción de un Estado comunal, donde el pueblo fuera el artífice fundamental de su propio destino y donde las estructuras de poder y gobierno quedaran supeditadas al mismo pueblo; propuesta que se encuentra en plena construcción y que requiere el aporte creativo de todos quienes creen en la edificación de un modelo estructuralmente diferente y adaptado a este nuevo cambio de época.

La palabra «comuna» irrumpió en el lenguaje del venezolano con la llegada del socialismo revolucionario implementado por el gobierno de Hugo Chávez, definiéndose como una forma de organización social, política y económica popular de carácter local y participativo, donde los individuos gestionan diversas instituciones de autogobierno para cubrir y regular sus necesidades comunes con miras a la autosuficiencia. Al respecto, Villate (2017) afirma que una comuna está formada por los habitantes de un territorio autodefinido en base a una

memoria histórica compartida, características culturales, prácticas, costumbres reconocidas en dicho espacio, así como actividades productivas que le sirvan de sustento.

La creación de una comuna cultural educativa, a través de la recopilación y sistematización de saberes populares desde la oralidad y el hacer, se constituye en canal para garantizar la continuidad cultural y afianzar la identidad colectiva, tomando en cuenta lo geohistórico y lo autóctono. Llevar estos saberes a otros espacios como vía para profundizar el conocimiento y la valoración del patrimonio desde la escuela y para la comunidad representa una oportunidad para redimensionar los saberes culturales ancestrales y tradicionales, que proporcionan los elementos necesarios para reivindicar lo propio, lo auténtico y lo identitario, construyendo así caminos propios que consoliden la independencia cultural.

Metodología

La metodología emancipadora y decolonizadora de la Investigación Acción Participativa Transformadora (IAPT) es la que orienta el presente proceso investigativo. Este enfoque transformador se sustenta en lo cualitativo, buscando cualidades y no representaciones numéricas, y utiliza como técnicas e instrumentos el registro, la observación participante, la entrevista, el cuaderno bitácora, la guía de entrevista y el registro fotográfico, entre otros.

La investigación se fundamenta en la teoría sociocrítica emancipadora, ya que el proceso de transformación se profundiza a través de las organizaciones sociales, con la finalidad de que el docente sea un ser autónomo que pueda descubrir cómo sus prácticas educativas están, en cierta medida, influenciadas por la experiencia vivida. Esta perspectiva exige que las problemáticas encontradas sean explícitas, discutidas y tratadas con reflexión, razón y voluntad de transformación, sin que pasen desapercibidas ni se reproduzcan acríticamente en el interior de las instituciones educativas (Guerrero, 2007).

El autor señala que la práctica pedagógica debe convertirse en objeto de investigación, pero que la teoría crítica de la educación ha de convertirse, a su vez, en objeto de investigación para la práctica pedagógica, mediante el abordaje de problemas que van desde la aplicación del currículo hasta el modo en que el docente presenta un contenido determinado a sus estudiantes, así como la planificación y gestión de la enseñanza, la disciplina y las situaciones administrativas.

El método de la Investigación Acción Participación (IAP) combina dos procesos: el de conocer y el de actuar, implicando en ambos a la población cuya realidad se aborda. Al igual que otros enfoques participativos, la IAP proporciona a las comunidades y a las agencias de desarrollo un método para analizar y comprender mejor la realidad de la población —sus problemas, necesidades, capacidades y recursos— y les permite planificar acciones y medidas para transformarla y mejorarla.

La Investigación Acción Participativa Transformadora (IAPT) plantea una metodología que permite desarrollar un análisis participativo, en el cual los actores implicados se convierten

en los protagonistas del proceso de construcción del conocimiento de la realidad objeto de estudio, en la detección de problemas y necesidades y en la elaboración de propuestas y soluciones orientadas al cambio emancipador.

Resultados y discusión

Para iniciar la ejecución del plan de acción, se programó una reunión informativa dirigida a los directores y voceros culturales institucionales, quienes conformaban la población y muestra del estudio. En dicho encuentro se presentó la propuesta de promoción de la comuna cultural. Mediante una mesa de trabajo, el colectivo de voceros y directivos planteó la necesidad de trabajar en conjunto para transformar sus espacios culturales en referentes de las manifestaciones artísticas desarrolladas en cada una de sus instituciones educativas.

Se valoró la formación en servicio de todas las trabajadoras y los trabajadores de la educación venezolana y, en especial, de las maestras, los maestros, los profesores y las profesoras, quienes asumieron corresponsablemente este momento histórico, participando protagónicamente en la formación integral de los estudiantes y de todos quienes se involucran, directa o indirectamente, en los procesos formativos de la escuela, la familia y la comunidad.

Se consideró fundamental activar todas las manifestaciones artísticas y los saberes del pueblo que ofrece la triada escuela-familia-comunidad, para responder de manera conjunta y bajo un solo enfoque a los beneficios que ello puede aportar al proceso de enseñanza-aprendizaje y al fortalecimiento de la gestión escolar. En este sentido, resultó prioritario activar y mantener la vocería de cultura escolar, garantizando la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales, tal como se plantea en las orientaciones pedagógicas vigentes.

La transformación llevada a cabo con la implementación de la comuna cultural como estrategia pedagógica demostró que es posible la integración, el trabajo colectivo y la interacción de los actores a través de un proceso formativo integral, permanente y comunitario. La comuna cultural, concebida como centro del quehacer comunitario, resulta indispensable para afianzar la calidad educativa y para que todos los actores culturales y el personal de cada institución sean los protagonistas de esa transformación.

El impacto pedagógico se evidenció en la transformación lograda, en la que supervisores, directivos, voceros culturales, docentes, niños, niñas, adolescentes, ambientalistas, madres de la patria, padres y representantes, y fuerzas vivas del territorio, trabajando en comuna, lograron consolidar la estrategia propuesta para fortalecer la gestión escolar. Esta experiencia resultó innovadora en tanto se anticipó a lo que el período escolar 2019-2020 impulsaría desde el gobierno nacional y el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE): la organización de comunas educativas como modelo orientado a que estudiantes y vecinos busquen soluciones colectivas a los problemas presentes en las comunidades que rodean los centros escolares.

El trabajo realizado pone en evidencia que la comuna constituye una herramienta fundamental para consolidar una buena gestión escolar. El trabajo en equipo representa una necesidad y una obligación moral para la comunidad y para todos quienes participan en el contexto educativo, en tanto sus beneficios alcanzan a todo el colectivo: la autorrealización personal, la formación cultural, el desarrollo de técnicas y el despliegue de potencialidades, todo lo cual, puesto en función de la comunidad, contribuye a mejorar la calidad educativa y, por ende, a un mayor desarrollo comunitario.

La acción transformadora de agruparse comunalmente busca dar solución a situaciones concretas que mejoren y ofrezcan respuestas significativas, fortaleciendo las relaciones entre todos los sujetos que conforman las comunidades educativas. Las acciones a transformar entre todos los participantes —que van desde el fomento del amor, la sensibilización, la integración, la motivación y la superación de la resistencia al cambio, hasta el desarrollo de la responsabilidad, la comunicación, la conciencia, la planificación y las relaciones humanas— constituyen las bases para enaltecer la práctica socioeducativa.

El respeto y el apoyo a la pluralidad de manifestaciones culturales del pueblo, aceptando la diversidad de formas en que las mismas pueden expresarse, es un principio rector de la propuesta. Una comuna cultural educativa debe estar abierta a todas las propuestas, a todas las manifestaciones socioculturales y a los diversos proyectos que surgen del seno de la comunidad.

La descentralización y desburocratización de la acción cultural, aun tratándose de una acción local como la de la comuna, resulta necesaria para que las actividades se realicen en lugares más cercanos a donde se encuentre la gente: en los barrios, en las organizaciones de base y en las diez instituciones que conforman la comuna, permitiendo que cada una de ellas visualice y asuma el trabajo comunal educativo.

Conclusiones

La implementación de la comuna cultural como estrategia pedagógica en el circuito Juana Ramírez, municipio Ezequiel Zamora, estado Monagas, demostró ser una vía efectiva y transformadora para el fortalecimiento de la gestión escolar. A través del trabajo colectivo y la articulación entre escuela, familia y comunidad, fue posible activar las manifestaciones artísticas y culturales autóctonas como recursos pedagógicos de alto valor identitario y formativo.

La experiencia evidenció que la organización comunal en el ámbito educativo no solo favorece la integración de los actores del proceso —docentes, directivos, representantes y comunidad—, sino que también potencia la corresponsabilidad, la participación protagónica y el sentido de pertenencia cultural. La triada escuela-familia-comunidad, articulada bajo el enfoque comunal, genera sinergias que elevan la calidad del proceso educativo y contribuyen al desarrollo comunitario sostenido.

La Investigación Acción Participativa Transformadora (IAPT), como metodología emancipadora y decolonizadora, resultó coherente con los principios filosóficos y políticos del modelo educativo venezolano, puesto que permitió que los propios actores se constituyeran en sujetos de conocimiento y de transformación, y no en meros objetos de intervención externa.

La recuperación y sistematización de los saberes populares, las tradiciones, los mitos, las leyendas y las manifestaciones artísticas de la región, a través de la comuna cultural, representa un aporte significativo para la construcción de una identidad cultural sólida en las nuevas generaciones. Llevar el patrimonio cultural al aula desde la comunidad, y devolver al colectivo lo aprendido, crea un circuito de retroalimentación que fortalece tanto la vida escolar como la comunitaria.

Se recomienda divulgar los resultados de esta experiencia como modelo replicable en otros circuitos educativos del municipio y del estado. Asimismo, se sugiere profundizar el compromiso de la supervisión intercircuital para la consolidación de una red de comunas culturales intercircuitales, tomando como referencia los logros alcanzados en el circuito Juana Ramírez. Finalmente, es necesario que la acción comunal responda siempre a las verdaderas necesidades de la colectividad, garantizando la participación activa de los sectores educativos, políticos, sociales y culturales como usuarios y protagonistas del hecho comunal.

Referencias

- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (2009). Ley Orgánica de Educación. *Gaceta Oficial* N.º 5.929 (Extraordinario). Caracas: Imprenta Nacional.
- Chávez Frías, H. (2010). *Llamado a la construcción del Estado comunal*. Discurso pronunciado ante la Asamblea Nacional, Caracas, Venezuela.
- Fals Borda, O. (1985). *Conocimiento y poder popular: lecciones con campesinos de Nicaragua, México y Colombia*. Bogotá: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Guerrero, P. (2007). *Guía etnográfica: sistematización de datos sobre la diversidad y la diferencia de las culturas*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2019). *Orientaciones pedagógicas para el año escolar 2019-2020*. Caracas: MPPE.
- Villate, L. (2017). *La comuna como forma de organización popular*. Caracas: Fundación Centro Nacional de Historia.
- Vigotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Síntesis curricular

Fidel Nguyen Orea García. Profesor en Geografía e Historia, 200x. Especialista en Dirección y Supervisión, 2022. Psicólogo en formación, UCV, 1987, (8vo semestre). Auxiliar

contabilidad, INCES, 1994. Actualmente esperando grado para Magister en Dirección y Supervisión Educativa, UNEM.

Universidad Politécnica Territorial del Norte de Monagas “Ludovico Silva”

Revista Multidisciplinaria Saber Universitario

Nº 15, enero-junio 2026

Venezuela

Disponible en <http://www.saber755.webnode.com.ve>

Diseño de pavimento flexible con el método AASHTO 93, para el mejoramiento del tránsito en la Urbanización Las Terrazas, Villa de Cura

Francisco José Ramírez

Hospital Dr. José Rafael Rangel

Villa de Cura, Aragua, Venezuela

franfr441@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-4477-6157>

Resumen

Este es un trabajo sobre diseño de un pavimento flexible, utilizando la metodología AASHTO 93, aplicado a la Urbanización Las Terrazas en el municipio Zamora en el estado Aragua, Venezuela. El tráfico de esta área sufre un progresivo deterioro que perturba no sólo las rutinas diarias de sus ciudadanos sino además su seguridad mientras conducen. Se basó el estudio en un levantamiento topográfico de toda el área de influencia, en el estudio del tránsito medido por aforos vehiculares, ensayos de laboratorio sobre las muestras de suelo recogidas y la determinación del número estructural requerido. Con base en esta información, se establecieron los espesores para las diferentes capas del pavimento, esto es la rodadura, la base, y la subbase. Los resultados muestran que el diseño del paquete estructural, que incluye el diseño del perfil del pavimento de superficie, cumple con las condiciones de carga y duración requeridas para un período de diseño de 20 años. Se concluye que la aplicación de la metodología AASHTO 93, junto con un exhaustivo diagnóstico del suelo y el tráfico local, representa una solución técnica viable para el mejoramiento de la infraestructura vial de zonas residenciales análogas en cuanto a recursos y circunstancias.

Palabras clave: pavimento flexible, AASHTO 93, diseño estructural, número estructural, tránsito vehicular, ensayos de suelos.

Abstract

This is a study on the design of a flexible pavement, using the AASHTO 93 methodology, applied to the Las Terrazas Urbanization in the Zamora municipality of Aragua state, Venezuela. Traffic in this area suffers from progressive deterioration, disrupting not only the daily routines of its residents but also their safety while driving. The study was based on a topographic survey of the entire area of influence, traffic volume measurements, laboratory tests on collected soil samples, and the determination of the required structural number. Based on this information, the thicknesses for the different pavement layers -the surface course, base course, and subbase- were established. The results show that the design of the structural package, which includes the surface pavement profile, meets the load and durability requirements for a 20-year design period. It is concluded that the application of

the AASHTO 93 methodology, together with an exhaustive diagnosis of the soil and local traffic, represents a viable technical solution for the improvement of the road infrastructure of residential areas analogous in terms of resources and circumstances.

Keywords: flexible pavement, AASHTO 93, structural design, structural number, vehicular traffic, soil testing.

Introducción

Hay calles que tienen historia. Y las calles de la Urbanización Las Terrazas, en Villa de Cura, llevan años relatando un cuento que sus habitantes ya saben de memoria: baches que crecen con cada lluvia, vehículos que zigzaguean para esquivar hundimientos, y una sensación compartida de que el asfalto simplemente fue abandonado. Este panorama, que podría parecer anecdótico, tiene consecuencias reales en la calidad de vida de las personas, el daño prematuro de los vehículos y, en algunos casos, la seguridad de quienes circulan por esas rutas.

El pavimento flexible es, en esencia, un sistema de capas que funcionan en conjunto para transferir las cargas vehiculares hasta el suelo natural sin que éste se colapse. Que su diseño sea adecuado no es un capricho técnico, sino una necesidad práctica, ya que cuando los espesores no son los correctos o los materiales son inadecuados, el deterioro es rápido y oneroso de revertir.

En este sentido, el método AASHTO 93 que fue desarrollado en el seno de la American Association of State Highway and Transportation Officials (AASHTO) se ha posicionado como uno de los métodos de diseño más aceptados en Latinoamérica, fundamentalmente por considerar variables de tránsito, propiedades del suelo, factores ambientales y criterios de servicio en un solo modelo de cálculo (Montejo Fonseca, 2022).

Con este artículo se pretende dejar constancia de la elaboración del diseño del pavimento flexible para calles dentro de la Urbanización Las Terrazas, desde la toma de datos en campo hasta la selección final del paquete estructural. Se detallan las decisiones metodológicas tomadas y también los resultados de cada fase y las consecuencias prácticas del diseño propuesto. No se trata únicamente de satisfacer un ejercicio académico, sino de brindar solución técnica real a un problema que sufre una comunidad real.

El artículo está organizado siguiendo una lógica secuencial: primero se enuncia el problema dentro de su contexto local; a continuación, se expone el marco teórico que fundamenta el método de diseño; seguidamente se describe la metodología utilizada; después se discuten los resultados; y, para finalizar, se presentan las conclusiones del estudio.

Problema y contexto

Villa de Cura es la capital del municipio Zamora en el estado Aragua. Como muchas otras ciudades medianas de Venezuela, la ciudad ha venido conturbándose en las últimas décadas, generando el surgimiento de nuevas barriadas en muchos casos sin contar con la

infraestructura vial necesaria o con infraestructura vial construida sin los estudios necesarios. La Urbanización Las Terrazas es una muestra de ello.

La vialidad de la zona se encuentra en avanzado deterioro, el cual se manifiesta con fisuras longitudinales y transversales, deformaciones plásticas en las zonas de mayor tránsito vehicular, hundimientos puntuales en conjunto con fallas en la sub-rasante y desprendimiento superficial del material asfáltico. Estos males no son separados uno del otro: en realidad, todos responden a una misma causa, que es la falta de un buen diseño estructural desde el principio, complicada con años de insuficiente mantenimiento.

La circulación vehicular de la zona está compuesta por vehículos livianos particulares, unidades de transporte público y, en menor escala, vehículos de carga ligera que abastecen a los comercios del área. Si bien no es una zona de alto tráfico en términos absolutos, la confluencia de un caudal constante de vehículos con un pavimento deteriorado da lugar a condiciones que perjudican la movilidad diaria. Reyes Lizcano (2021), en afirmación a ello advierte que incluso en vías de bajo volumen vehicular sin un diseño estructural formal podrían presentar fallas prematuras que son mucho más costosas de rehabilitar que de prevenir.

La necesidad de rediseñar el pavimento de las calles internas del sector Las Terrazas es urgente ante esta realidad. No es cuestión de echar otra capa de asfalto, sino al todo cuanto se tenga que hacer, con base a las condiciones reales de terreno, las cargas de diseño correspondientes, y los factores de durabilidad que aseguren que la inversión tenga sentido a futuro.

Referencias teóricas

Un pavimento flexible está compuesto, en términos generales, por tres capas principales sobre la sub-rasante: la subbase, la base granular y la capa de rodadura asfáltica. Todas ellas tienen un papel en la carga de trabajo y juntas dictan cómo el sistema manejará las solicitudes del tráfico con el tiempo. En contraste con el pavimento rígido que distribuye cargas gracias a la rigidez propia de la losa de concreto, en el pavimento flexible la distribución se realiza mediante deformación de las capas (Cal y Mayor y Cárdenas, 2022).

La subbase actúa como elemento de transición entre la subrasante y la base, cumpliendo además funciones de drenaje y de barrera contra la capilaridad. La base granular es la capa que soporta directamente las cargas transmitidas por el tráfico y las transfiere a la subrasante con la intensidad adecuada. Por su parte, la capa de rodadura proporciona una superficie de circulación segura, resistente al desgaste y relativamente impermeable. La dosificación adecuada de los espesores de cada capa es lo que hace que el conjunto sea satisfactorio o que se deteriore prematuramente.

El método AASHTO 93 es producto de investigaciones nacionales (1958-1960) que ha sido revisado y actualizado en varias ediciones hasta la de 1993, la cual es la más utilizada en proyectos de vialidad en América Latina. Tiene como base conceptual el índice de servicio

presente (PSI), que es la percepción de los usuarios acerca del estado funcional del pavimento en una escala de 0 a 5 (Badilla Vargas y col., 2019).

El proceso de diseño determina el número de estructura (SN), que es un valor adimensional y que indica la resistencia total necesaria del paquete de capas para sostener las cargas de tráfico durante el período de diseño. El SN se calcula basándose en los ejes equivalentes de 8.2 toneladas (ESAL, por sus siglas en inglés), la confiabilidad del diseño, la desviación estándar del sistema, las condiciones de drenado y la capacidad portante del suelo en términos del módulo de resiliencia (Mr). Una vez determinado el SN, se procede a distribuir esa resistencia entre las capas del pavimento, asignando coeficientes estructurales a cada material y verificando que los espesores resultantes sean constructivamente viables (Rico Rodríguez y Del Castillo, 2020).

Una de las ventajas del método es su flexibilidad para incorporar diferentes niveles de confiabilidad según la importancia de la vía. Para carreteras principales se utilizan confiabilidades del 95% o más, mientras que para vías secundarias o locales puede adoptarse un valor de 80% o incluso menor. Esta adaptabilidad lo hace aplicable a una amplia gama de proyectos, desde autopistas de alto tráfico hasta las vías internas de una urbanización como Las Terrazas.

El módulo de resiliencia (Mr) es la variable del suelo más importante en el método AASHTO 93. Sin embargo, su determinación directa requiere equipos especializados que no siempre están disponibles, por lo que en la práctica es común estimarlo a partir del valor CBR (California Bearing Ratio) mediante correlaciones empíricas. La ecuación más difundida para suelos con CBR inferior al 20% es la propuesta por la propia AASHTO, que relaciona ambas magnitudes de forma no lineal (Parra Rodríguez, 2021). Además del CBR, los ensayos de granulometría, límites de Atterberg, densidad máxima y humedad óptima son fundamentales para caracterizar el material de la subrasante y seleccionar adecuadamente los materiales de las capas de base y subbase.

El cálculo de los ejes equivalentes acumulados durante el período de diseño requiere información sobre el volumen y la composición del tráfico actual, así como estimaciones de su crecimiento futuro. El tránsito medio diario (TMD) se obtiene mediante aforos vehiculares realizados en distintos días de la semana para capturar la variabilidad del flujo. A partir del TMD se calcula el tránsito medio diario anual (TMDA), que se convierte en ejes equivalentes acumulados aplicando los factores de equivalencia de carga correspondientes a cada tipo de vehículo (Garber y Hoel, 2022). Este proceso requiere criterio técnico para seleccionar los factores adecuados, ya que un subestimado puede conducir a un diseño insuficiente y uno sobreestimado, a un diseño antieconómico.

Metodología

El estudio adoptó un enfoque cuantitativo con carácter descriptivo y proyectivo. Se trabajó directamente en campo y laboratorio para recopilar los datos necesarios para el diseño, y

los resultados se procesaron mediante el modelo matemático del método AASHTO 93. El proceso se organizó en cuatro etapas secuenciales que se describen a continuación.

Se realizó un levantamiento topográfico de las vías internas de la urbanización con estación total, registrando pendientes, secciones transversales y puntos de control para la georreferenciación del proyecto. En paralelo, se llevó a cabo un inventario visual del estado del pavimento existente, clasificando los tipos de falla presentes según la metodología del PCI (Índice de Condición del Pavimento), lo que permitió establecer el nivel de deterioro de partida y justificar técnicamente la necesidad de la intervención.

Se ejecutaron conteos de vehículos cinco días consecutivos, incluyendo días hábiles y fin de semana, en los accesos principales de la urbanización. Los conteos se efectuaron en intervalos de quince minutos durante doce horas al día (de 6:00 a.m. a 6:00 p.m.). Con base en esos datos se determinó el TMD y, a partir de él, el TMDA. La tasa de crecimiento anual se estimó en 3,5%, considerando las proyecciones de crecimiento poblacional del municipio Zamora y el comportamiento histórico del parque automotor en la región (Instituto Nacional de Estadística, 2023). El período de diseño adoptado fue de veinte años, resultado que dio un total de ejes equivalentes acumulados de $1,2 \times 10^6$ ESAL.

Tres calicatas de 1,0 m x 1,0 m con profundidad de 1,30 m, se abrieron a lo largo del trazado en la vía principal de la urbanización, para la toma de muestras de la subrasante. Los ensayos de laboratorio que se realizaron fueron: granulometría por tamizado (ASTM D422), límites de Aterberg (ASTM D4318), ensayo Proctor estándar para la determinación de la densidad máxima y humedad óptima (ASTM D698) y ensayo CBR (ASTM D1883).

Adicional, se realizó un análisis granulométrico para determinar los porcentajes de arena, limo y arcilla presentes en la muestra. Con Base a estos resultados y mediante la aplicación del Triangulo de Textura de suelos, el material fue clasificado como suelo franco.

Los valores de CBR obtenidos estuvieron en el rango 5,2% y 7,8%, considerando un CBR diseño de 6,5% a partir del percentil 75 de la distribución de valores, criterio recomendado en Montejo Fonseca (2022) para este tipo de proyectos.

Con los datos de tráfico, suelo y parámetros de diseño definidos, se procedió al cálculo del número estructural mediante la ecuación de diseño AASHTO 93. Los parámetros adoptados fueron: servicio inicial (po) de 4,2; servicio final (pt) de 2,0; confiabilidad del 85% para una vía local; desviación estándar global (So) de 0,45; y condiciones de drenaje normales, con coeficiente de drenaje (m) de 1,0. El módulo de resiliencia de la subrasante se estimó en 4.537 psi a partir del CBR de diseño, utilizando la correlación de la AASHTO. El número estructural resultante fue $SN = 3,84$.

La distribución del número estructural entre las capas se realizó considerando los coeficientes de capa ai de los materiales disponibles en la zona: concreto asfáltico en caliente ($a_1 = 0,44$), base granular compactada ($a_2 = 0,14$) y subbase granular ($a_3 = 0,11$). Los espesores mínimos constructivos establecidos por AASHTO para cada nivel de tráfico

también fueron verificados. Los espesores finales adoptados fueron: capa de rodadura de 3 pulgadas (7,6 cm), base granular de 8 pulgadas (20,3 cm) y subbase granular de 8 pulgadas (20,3 cm), con un número estructural efectivo de $SN_{ef} = 3,92$, ligeramente superior al requerido.

Resultados y discusión

Los resultados del estudio confirman lo que el diagnóstico visual ya anticipaba: el pavimento existente en la Urbanización Las Terrazas no fue diseñado con los criterios técnicos suficientes para las condiciones de tráfico y suelo presentes en el sitio. El CBR promedio de la subrasante (6,5%) corresponde a un suelo de capacidad portante baja, clasificado como A-4 según la clasificación AASHTO de suelos, lo que implica que cualquier pavimento colocado sobre esta subrasante requiere capas de apoyo adecuadas para evitar la transmisión directa de cargas al suelo natural. Esto explica, en buena medida, los hundimientos y deformaciones observados en el inventario visual inicial.

El volumen de tráfico registrado durante los aforos arrojó un TMD de 420 vehículos, con una composición predominante de vehículos livianos (87%), seguidos de buses interurbanos (9%) y camiones de carga ligera (4%). Aunque estas cifras pueden parecer modestas comparadas con vías de mayor jerarquía, los vehículos pesados, que en este caso son los autobuses y camiones, generan ejes equivalentes desproporcionadamente mayores que los vehículos livianos. Como señala Garber y Hoel (2022), un camión de dos ejes cargado puede generar entre 1.000 y 10.000 veces más daño al pavimento que un automóvil particular, dependiendo del peso por eje. Esa relación, aunque parezca extrema, tiene implicaciones directas sobre el dimensionamiento del paquete estructural.

El número estructural requerido de 3,84 se tradujo en un paquete de capas relativamente convencional, pero dimensionado correctamente para las condiciones del sitio. La capa de rodadura de 3 pulgadas de concreto asfáltico garantiza una superficie funcional durable; la base de 8 pulgadas provee la estabilidad granular necesaria para la distribución de cargas; y la subbase de igual espesor actúa como nivel de transición y drenaje. El número estructural efectivo de 3,92 supera en un 2% al requerido, un margen que en ingeniería de pavimentos se considera técnicamente admisible y económicamente razonable.

Vale la pena detenerse en el tema de los materiales. Los coeficientes de capa adoptados corresponden a materiales de calidad estándar disponibles en la región centro-norte de Venezuela. Esto es relevante porque, como apunta Rico Rodríguez y Del Castillo (2020), el método AASHTO 93 permite ajustar los coeficientes según la procedencia y calidad efectiva de los materiales, lo que a su vez puede modificar los espesores resultantes. En este caso, se trabajó con valores conservadores precisamente para compensar posibles variaciones en la calidad de los agregados locales, práctica que resulta prudente en proyectos donde no se dispone de un control exhaustivo de materiales.

Comparando este diseño con intervenciones similares en contextos venezolanos, los espesores calculados resultan consistentes con los reportados por Parra Rodríguez (2021)

para urbanizaciones con características semejantes de suelo y tráfico en la región central del país. Esto refuerza la validez del proceso seguido y la pertinencia del método para este tipo de proyectos.

Una reflexión adicional vale la pena hacer sobre el período de diseño. Los veinte años adoptados implican que el paquete estructural fue dimensionado para absorber la totalidad de los ejes equivalentes proyectados en ese plazo, asumiendo un crecimiento del tráfico del 3,5% anual. Sin embargo, si el crecimiento real fuera mayor, por ejemplo ante un aumento significativo del transporte de carga en la zona, el pavimento alcanzaría su vida útil antes del plazo previsto. Por eso, el diseño debe entenderse como una solución técnicamente sólida bajo los supuestos adoptados, pero no como una garantía absoluta: el mantenimiento periódico seguirá siendo indispensable para prolongar la vida del pavimento más allá de lo estrictamente calculado (Badilla Vargas et al., 2019).

Conclusiones

El diseño del pavimento flexible para la Urbanización Las Terrazas, utilizando el método AASHTO 93, ha demostrado ser una herramienta técnica adecuada para responder a las necesidades reales de esta comunidad. El proceso seguido, desde el levantamiento topográfico y los ensayos geotécnicos hasta el cálculo del número estructural, permitió fundamentar cada decisión de diseño en datos concretos, alejándose de las prácticas empíricas que con frecuencia derivan en intervenciones costosas pero insuficientes.

El suelo de la subrasante, con un CBR de diseño de 6,5%, impone condiciones que no pueden ignorarse. La experiencia indica que muchas fallas de pavimentos en urbanizaciones venezolanas provienen precisamente de no haber caracterizado adecuadamente el terreno antes de diseñar. En este caso, ese paso fue tomado en serio, y el paquete estructural resultante refleja esa rigurosidad: una capa de rodadura de 7,6 cm, una base de 20,3 cm y una subbase de igual espesor conforman un sistema que debería comportarse satisfactoriamente durante los veinte años de vida de diseño bajo las condiciones de tráfico proyectadas.

Asimismo, valga señalar el rol de los ejes equivalentes en el cálculo. Aunque el tráfico de la urbanización es moderado, y escasa la presencia de vehículos pesados (que ellos también tienen) ocasiona un perjuicio estructural muy fuerte y que no puede tomarse a la ligera. El método AASHTO 93 representa adecuadamente esa realidad, lo cual es una de sus mayores virtudes frente a métodos más simplificados.

Por último, debe mencionarse que los resultados de este artículo no son aplicables únicamente a Las Terrazas. Las condiciones de suelo, tráfico y recursos que definen a esta urbanización son idénticas a las de decenas de sectores residenciales en ciudades medianas venezolanas. En ese sentido, el procedimiento descrito podrá ser utilizado como una guía para intervenciones análogas, en el sentido de aportar a la mejora de la calidad de la infraestructura vial de un modo técnica y económicamente sustentable. Porque es que una

calle bien construida también es una cuestión de dignidad urbana y no solamente un tema de ingeniería.

Referencias

- Badilla Vargas, G., Camacho Garita, E., y Elizondo Arrieta, F. (2019). *Diseño de pavimentos: fundamentos y aplicaciones del método AASHTO 93*. Editorial Tecnológica de Costa Rica.
- Cal y Mayor, R., y Cárdenas, J. (2022). *Ingeniería de tránsito: fundamentos y aplicaciones*. Alfaomega.
- Fonseca, A., y López, R. (2021). Evaluación de la capacidad estructural de pavimentos flexibles en zonas urbanas. *Revista de la Facultad de Ingeniería*, Universidad de Los Andes, 36(2), 45-58. <https://doi.org/10.16924/riua.v36i2.1452>
- Garber, N. J., y Hoel, L. A. (2022). *Ingeniería de tránsito y carreteras*. Cengage Learning.
- González García, F. A., y Torres Méndez, C. (2022). Influencia del CBR en el diseño de pavimentos por el método AASHTO 93 en zonas tropicales. *Infraestructura Vial*, 24(44), 12-24. <https://doi.org/10.15517/iv.v24i44.47290>
- Instituto Nacional de Estadística. (2023). *Proyecciones de población municipio Zamora, estado Aragua 2022-2030*. INE.
- Montejo Fonseca, A. (2022). *Ingeniería de pavimentos: fundamentos, estudios básicos y diseño*. Universidad Católica de Colombia.
- Parra Rodríguez, R. E. (2021). Aplicación del método AASHTO 93 en el diseño de pavimentos flexibles para urbanizaciones de la región central de Venezuela. *Revista Ingeniería e Investigación UCV*, 29(1), 38-52.
- Pereda Huamán, C. J., y Torres Villena, R. A. (2021). Diseño de pavimento flexible aplicando el método AASHTO-93 para la rehabilitación de vías urbanas. *Revista Científica de Ingeniería Civil*, 5(1), 1-15. <https://doi.org/10.46296/rc.v5i1.0022>
- Rico Rodríguez, A., y Del Castillo, H. (2020). *La ingeniería de suelos en las vías terrestres*. Limusa.
- Reyes Lizcano, F. A. (2021). *Diseño racional de pavimentos*. Escuela Colombiana de Ingeniería.
- Rodríguez Velásquez, E. D. (2021). *Estudio de tránsito y diseño de pavimento flexible en vías locales venezolanas: caso municipio Zamora*. Tesis de grado, Universidad de Carabobo.
- Sánchez Sabogal, F. (2022). Métodos de diseño de pavimentos flexibles: comparación y criterios de selección. *Revista Ingeniería de Construcción*, 37(3), 211-226. <https://doi.org/10.4067/S0718-50732022000300211>

Síntesis curricular

Francisco José Ramírez Ramírez. Receptor Informador de sala situacional en el Hospital Dr. José Rafael Rangel de Villa de Cura, Aragua. Supervisor de Recorrido. Seguridad y Protección Lazbret, C.A. Jefe de Operaciones. Servicios Integrales Rami 2525, C.A. Cursos: Cómputos Métricos para Obras Civiles, Catastro, Seguridad Industrial, Perforado y Roscado a Mano, Metrología. Aporte al Conocimiento de las Aplicaciones Geotécnicas a las Obras

Viales, Mecanismo de Fallas y Movimiento del Terreno en Taludes y Laderas. Técnico en Criminalística (CICPC).

Universidad Politécnica Territorial del Norte de Monagas “Ludovico Silva”

Revista Multidisciplinaria Saber Universitario

Nº 15, enero-junio 2026

Venezuela

Disponible en <http://www.saber755.webnode.com.ve>

Adaptación al cambio climático de riesgo socionatural: Una propuesta basada en la percepción ciudadana.

Gabriel José Cordero Blanco

Teniente Coronel de Bomberos.

Delegado de la Facultad de Ciencias del Fuego

UNES, Bolívar, Venezuela

elpotro2016gabriel@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-4364-3897>

Resumen

Esta investigación propone una estrategia de adaptación al cambio climático que parte de un análisis profundo sobre cómo la población percibe y experimenta los riesgos socionaturales en la parroquia Catedral, específicamente en el sector Orinoco. Durante años, la gestión de riesgos se ha manejado desde una perspectiva puramente técnica, dejando de lado un aspecto fundamental: la respuesta ciudadana no depende solo de datos científicos, sino de cómo cada persona interpreta subjetivamente el peligro que enfrenta. Nuestro estudio adopta un enfoque cualitativo de tipo fenomenológico, es decir, nos permite comprender los hechos tal como realmente se vivencian. Utilizamos un nivel de análisis comprensivo que integra cartografía social y entrevistas semiestructuradas para contrastar lo que dicen los mapas de riesgos oficiales con la realidad vivida por los habitantes. Los resultados preliminares revelan una brecha significativa entre lo que técnicamente se considera una amenaza y lo que realmente perciben los ciudadanos, una distancia que se agudiza por la pérdida de memoria histórica respecto a eventos climáticos pasados. Los cambios ambientales adversos generan un impacto considerable en el aumento de la variabilidad climática, siendo la temperatura y la precipitación las principales variables que observamos. Esto genera riesgos de desastres que afectan especialmente a poblaciones vulnerables y expuestas. Entender estas causas es el primer paso para implementar acciones concretas que promuevan un verdadero cambio en el comportamiento de las personas y en la forma en que responden ante estos desafíos.

Palabras clave: percepción social del riesgo, cambio climático, riesgos socionaturales, estrategia de adaptación

Abstract

This research proposes a climate change adaptation strategy based on an in-depth analysis of how the population perceives and experiences socio-natural risks in the Catedral parish, specifically in the Orinoco sector. For years, risk management has been handled from a purely technical perspective, neglecting a fundamental aspect: the public response depends not only on scientific data but also on how each person subjectively interprets the danger

they face. Our study adopts a qualitative, phenomenological approach, allowing us to understand events as they are actually experienced. We use a comprehensive level of analysis that integrates social mapping and semi-structured interviews to compare official risk maps with the lived reality of the inhabitants. Preliminary results reveal a significant gap between what is technically considered a threat and what citizens actually perceive, a gap exacerbated by the loss of historical memory regarding past climate events. Adverse environmental changes have a considerable impact on increasing climate variability, with temperature and precipitation being the main variables we observed. This generates disaster risks that disproportionately affect vulnerable and exposed populations. Understanding these causes is the first step toward implementing concrete actions that promote a real change in people's behavior and how they respond to these challenges.

Keywords: social perception of risk, climate change, socio-natural risks, adaptation strategy

Introducción

Los cambios climáticos que se nos muestran hoy en día son de efectos extremos y recurrentes que nunca. Observamos el derretimiento acelerado de los polos, huracanes más destructivos, aluviones fluviales que antes no desbordaban, y una falta de agua que pone en peligro a naciones enteras. Estos fenómenos no son meros eventos meteorológicos, están cambiando radicalmente la forma de vivir en nuestras ciudades.

Los extremos recientes hablan por sí mismos: huracanes Sandy y Katrina en Estados Unidos, inundaciones en Europa Central del 2013, un aluvión en Salgar en Colombia, deslaves en Río de Janeiro en 2010, y en nuestro territorio, el desbordamiento de Paseo Orinoco en sector Catedral. A esto se añade el estrés hídrico generalizado, nuevas geografías de enfermedades transmitidas por vectores, y migraciones masivas de "refugiados climáticos". Tales experiencias auguran cambios revolucionarios para el siglo XXI.

Aunque el cambio climático nos presenta un nuevo contexto que condiciona gran parte de los procesos de desarrollo urbano, muchos de sus impactos específicos no son completamente nuevos para las ciudades. Los riesgos naturales, por ejemplo, existen desde hace siglos. Lo que ha cambiado es su connotación en el marco del cambio climático: ahora son más predecibles, más graves, y exigen respuestas más urgentes.

Este artículo sostiene que el cambio climático requiere cambios sustanciales para generar procesos de adaptación efectivos. Sin embargo, estos deben construirse sobre las experiencias previas con riesgos naturales hidrometeorológicos, especialmente en contextos como el nuestro. Pero el análisis de estas experiencias debe ser crítico, porque se necesitan verdaderas modificaciones estructurales. Como señala Pelling (2011), la adaptación al cambio climático debe partir de una revisión crítica de las estructuras existentes, considerando las experiencias previas en lugar de reinventar la rueda con nuevos términos que, en el fondo, no son tan innovadores. El desafío es analizar críticamente las estructuras sociales subyacentes.

Marco teórico

Percepción del cambio climático y desastres socionaturales

La implementación exitosa de estrategias de adaptación depende de un factor que frecuentemente se pasa por alto: la percepción que tiene cada individuo del riesgo. Esta percepción condiciona directamente cómo las personas responden conductualmente ante las amenazas. Michetti y Ghinoi (2020) lo expresan claramente: la percepción es crucial porque puede representar barreras importantes para contrastar la adaptación comunitaria y la reducción del riesgo de desastres.

Para entender verdaderamente cómo van a responder las comunidades, es vital evaluar tanto su vulnerabilidad como su percepción del riesgo. En comunidades rurales, esto es especialmente importante para predecir cómo los individuos reaccionarán ante impactos climáticos. El desafío central es considerar tanto cuestiones ambientales como la adaptación necesaria para mantener medios de vida sostenibles. Cuando se implementan estrategias de adaptación, hay que mapear primero las vulnerabilidades locales y entender qué factores moldean la forma en que las personas perciben el riesgo. Los resultados son reveladores: los individuos más vulnerables tienden a reportar mayor percepción del riesgo debido a su exposición directa. Y existe una relación positiva: cuando se mejora la economía y el capital humano, se fomenta la capacidad de adaptación y se mejora la resiliencia ante futuras crisis.

Abid et al. (2016) realizaron una investigación similar enfocada en agricultores, examinando cómo perciben los riesgos relacionados con el clima, su sensibilidad, adaptación y capacidad adaptativa. Recopilaron datos cualitativos basados en experiencias reales de los agricultores con fenómenos climáticos, lo que les permitió identificar cinco riesgos principales: enfermedades animales, ataques de insectos, temperaturas extremas, enfermedades humanas y plagas de cultivos. También documentaron riesgos secundarios como problemas de suelo, invasiones de malezas, sequías e inundaciones. Interesantemente, los métodos de adaptación que utilizaban eran prácticos: cambiar tipos o variedades de cultivos, ajustar fechas de siembra, y plantar árboles. Sin embargo, enfrentaban limitaciones severas: falta de recursos y activos financieros, acceso limitado a créditos, insumos agrícolas, maquinaria y servicios de comercialización.

Es fundamental, como señalan Ortiz y Hernández (2014), reconocer el valor del saber local. Las percepciones y respuestas de una comunidad brotan del conocimiento local que ha acumulado. Este conocimiento proporciona las expectativas, sentimientos, creencias y marcos culturales desde los cuales se interpreta el mundo. El saber local orienta el desarrollo sostenible y la construcción social del territorio. Por eso la percepción y el saber local son la piedra angular teórica de nuestro estudio para investigar cómo los habitantes comprenden el cambio climático y los desastres socionaturales.

Cambio climático y desastres socionaturales

El cambio climático, según el IPCC (2021), no deja lugar a dudas: la acción del ser humano está directamente vinculada a la emergencia climática que vive el planeta. Los expertos señalan que la actividad humana es una de las principales razones del calentamiento de la Tierra, los océanos y la atmósfera. Para las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático (CMNUCC), se atribuye al cambio climático cualquier alteración del clima causada directa o indirectamente por actividad humana. Esto no niega que la Tierra tenga ciclos naturales; reconoce que estos ciclos existen pero que ahora están acelerados por nuestras acciones. Los procesos industriales, el mal uso de recursos naturales, y el aumento en el consumo de químicos son factores que disparan estas variaciones climáticas.

El concepto de "desastre socionatural" es más reciente. Larenas, Salgado y Fuster (2015) explican que este término surge porque las sociedades contemporáneas aumentan su exposición a amenazas, generando consecuencias cada vez más dañinas. Reyes et al. (2017) profundizan en esto: estos desastres traen consecuencias que a menudo son imposibles de controlar completamente mediante intervención humana, lo que dificulta analizar aisladamente el riesgo y sus elementos asociados como la amenaza y vulnerabilidad. Un desastre no depende solo de la fuerza bruta del evento natural, sino del grado de preparación de la sociedad para enfrentarlo. Esto significa que todo desastre tiene un componente físico (la amenaza) y un componente social (la vulnerabilidad).

Mosquera y Gómez (2012) abordan el desastre socionatural como un problema global. Señalan que aumenta la concentración de población en zonas urbanas, muchas veces en asentamientos informales ubicados en áreas de alto riesgo. Esta combinación de exposición, vulnerabilidad e inequidad social genera calamidades que son el resultado de fuerzas tanto naturales como humanas.

En resumen, un desastre socionatural es un evento que tiene origen natural pero que causa daño cuando existe vulnerabilidad social. El evento se transforma en daño según su intensidad, afectando múltiples sectores de una comunidad y su capacidad para recuperarse.

Amenaza

Cardona et al. (2010) definen la amenaza como fenómenos físicos de origen natural o asociados a productos de intervención humana, generando efectos en el cambio climático global. Budhathoki et al. (2020) agregan una perspectiva importante: las amenazas afectan el bienestar e ingresos de las comunidades tanto por factores climáticos como no climáticos, exacerbando amenazas para la seguridad humana, la alimentación, la salud y la estabilidad económica.

Sharpe (2016) reflexiona sobre cómo las amenazas de desastres generan en los seres humanos una forma particular de vivir con incertidumbre, volviéndolos vulnerables. Aunque la resiliencia puede ayudar, tiene límites. Lo que realmente marca la diferencia es un "aprendizaje transformacional": la capacidad de crear individuos competentes que

reconocen la conexión entre su vida social, económica y los riesgos de desastres. Este aprendizaje es necesario para cambiar la forma de pensar y actuar frente a los problemas. Las experiencias se afrontan más fácilmente cuando se comparten con otros que enfrentan desafíos similares, lo cual es fundamental para evolucionar en cómo respondemos a vivir con amenazas de desastres.

Vulnerabilidad

Jamshed et al. (2020) evaluaron cómo la distancia a las ciudades afecta la vulnerabilidad de las comunidades. Encontraron que la vulnerabilidad depende no solo del estado físico de una zona, sino de factores específicos de su ubicación: acceso a recursos sociales, económicos, políticos y ambientales. La exposición a riesgos de desastres y cambio climático afecta negativamente todas estas dimensiones, dejando pérdidas económicas, humanas y ambientales. El aspecto positivo: los índices de vulnerabilidad disminuyen cuando hay mejor transferencia de servicios e instalaciones desde las ciudades. Comunidades educadas, informadas, financieramente sólidas y conectadas, con acceso a servicios públicos y privados, tienen menor vulnerabilidad.

Roncancio et al. (2020) subrayan que comprender los problemas sociales existentes en el territorio es el primer paso para reducir riesgos de desastres y adaptarse al cambio climático. La vulnerabilidad social no es solo influenciada por peligros o características demográficas; depende del desarrollo, la distribución de recursos económicos, y la fortaleza de instituciones gubernamentales y civiles. Señalan dos factores que reducen vulnerabilidad: población urbana educada (especialmente mujeres) y porcentajes bajos de población en pobreza extrema o con necesidades especiales sin apoyo.

Riesgo socionatural

A diferencia del desastre socionatural, el riesgo es una construcción social. No es solamente el evento físico (un terremoto, una inundación), sino la interacción entre varios elementos: la amenaza del fenómeno natural, la vulnerabilidad de los sistemas humanos (pobreza, construcción deficiente, ausencia de instituciones sólidas), y la exposición (asentamientos ubicados en zonas de peligro).

Wilches-Chaux (1993) lo plantea con claridad revolucionaria: el desastre no es "natural", es el resultado de fallas sociales. "El riesgo es una condición de la sociedad que se manifiesta en la probabilidad de que una comunidad sufra daños... la vulnerabilidad es la incapacidad de una comunidad para adaptarse a un cambio en su entorno". Este enfoque rechaza la visión catastrófica tradicional. Para Wilches-Chaux, la vulnerabilidad no es simplemente una casa de adobe cerca de un río; es un tejido de muchas debilidades que se entrelazan, lo que él llama "vulnerabilidad global".

Metodología

Este estudio adopta un enfoque cualitativo de tipo fenomenológico, diseñado para captar la esencia de cómo las personas vivencian el cambio climático y los riesgos siconaturales en su territorio. Se seleccionó el sector Orinoco en la parroquia Catedral como zona de estudio debido a sus antecedentes de eventos climáticos extremos, particularmente desbordamientos fluviales.

La investigación se llevó a cabo mediante dos técnicas principales de recolección de datos:

- 1) Cartografía social: este método participativo permitió que los habitantes identificaran y dibujaran en mapas sus percepciones sobre áreas de riesgo, amenazas, y vulnerabilidades en su territorio. Los mapas generados por la comunidad se compararon posteriormente con los mapas de riesgos oficiales producidos por instituciones técnicas.

- 2) Entrevistas semiestructuradas: se realizaron 15 entrevistas con habitantes clave del sector Orinoco, incluyendo líderes comunitarios, personas que han vivido eventos climáticos extremos, y residentes de zonas identificadas como de alto riesgo. Las entrevistas fueron diseñadas para explorar experiencias vividas, percepciones sobre amenazas climáticas, y acciones adaptativas que las familias han implementado.

El análisis se realizó a través de codificación temática, identificando patrones, similitudes y divergencias entre lo que expresaban los mapas técnicos versus la experiencia vivida. Especial atención se prestó a cómo la memoria histórica (o su ausencia) influía en la percepción del riesgo actual.

Resultados

El análisis de los datos recolectados reveló hallazgos significativos respecto a la percepción social del riesgo en el sector Orinoco.

Los mapas de riesgos oficiales identificaban el sector Orinoco como zona de alto riesgo principalmente por su proximidad al río y su historia de desbordamientos. Sin embargo, la cartografía social realizada con habitantes reveló una percepción significativamente diferente. Mientras que los mapas técnicos enfatizaban las amenazas hidrometeorológicas, los ciudadanos identificaban como riesgos prioritarios la falta de servicios básicos, el deterioro de viviendas, y la inseguridad alimentaria relacionada con eventos climáticos.

Pérdida de memoria histórica

Un hallazgo particularmente relevante fue la pérdida de memoria histórica sobre eventos climáticos pasados. Aunque existen registros de al menos tres inundaciones significativas en los últimos 30 años, solo el 35% de los entrevistados mencionó espontáneamente estos eventos. Esta brecha se exacerbaba en habitantes más jóvenes, quienes tenían percepciones débiles sobre riesgos que sus padres o abuelos habían experimentado directamente. Esta

pérdida de memoria colectiva reduce la capacidad de las comunidades para anticipar y prepararse para eventos futuros.

A pesar de las vulnerabilidades identificadas, los habitantes del sector Orinoco han desarrollado estrategias adaptativas locales. Entre ellas se encontraban: sistemas comunitarios de alerta temprana basados en observación de la naturaleza, modificaciones en técnicas agrícolas para enfrentar sequías, y redes de apoyo mutuo para casos de emergencia. Sin embargo, estas estrategias eran mayormente reactivas (responder después del evento) más que proactivas (prepararse antes).

Discusión

Los resultados de este estudio iluminan un aspecto frecuentemente ignorado en las políticas de adaptación al cambio climático: el rol central de la percepción social. Mientras que los enfoques técnicos tradicionales priorizan datos científicos e infraestructuras físicas, nuestros hallazgos subrayan que sin entender y conectar con cómo las personas realmente perciben los riesgos, estas estrategias tendrán un impacto limitado.

La brecha entre la amenaza técnica y la conciencia ciudadana observada en el sector Orinoco refleja un problema más amplio en la gestión de riesgos. Las instituciones técnicas tienden a ver el riesgo como un producto de variables físicas mensurables: pendientes del terreno, caudales de ríos, precipitaciones. Los ciudadanos, por su parte, entienden el riesgo como algo mucho más complejo e integrado con su vida cotidiana. Para ellos, un riesgo no es abstracto; es la posibilidad de perder su vivienda, sus cosechas, su fuente de ingresos, su acceso a agua potable. Esta diferencia fundamental en cómo se conceptualiza el riesgo explica por qué estrategias de adaptación diseñadas únicamente desde perspectivas técnicas frecuentemente encuentran resistencia o falta de adopción comunitaria.

La pérdida de memoria histórica identificada en nuestro estudio es particularmente preocupante. La literatura sobre desastres subraya que la experiencia histórica de eventos extremos es un factor crucial para que las comunidades desarrollen capacidades de adaptación. Cuando esta memoria se pierde, ya sea por generaciones nuevas que no vivieron el evento, por falta de registros comunitarios, o por narrativas sociales que minimizan la importancia de eventos pasados, las comunidades pierden una fuente vital de conocimiento. Nuestros datos muestran que la ausencia de memoria histórica está directamente correlacionada con percepciones débiles del riesgo presente. Esto tiene implicaciones claras para políticas de educación y comunicación sobre riesgos climáticos.

Es importante reconocer que el conocimiento local y las estrategias adaptativas desarrolladas por los habitantes no son deficientes, sino diferentes. En el sector Orinoco, los sistemas de alerta basados en observación de la naturaleza son sofisticados: los residentes conocen cambios en patrones de lluvia, comportamiento del río, y otros indicadores que les permiten predecir eventos. El desafío no es reemplazar este conocimiento local, sino integrarlo con conocimientos técnicos para crear sistemas de adaptación híbridos más efectivos. Como sugieren Ortiz y Hernández (2014), la adaptación

verdadera emerge cuando se construye sobre los cimientos del saber local y la experiencia vivida.

Nuestros resultados reafirman el argumento central de Pelling (2011): la adaptación al cambio climático debe partir de revisiones críticas de estructuras existentes, no de la invención de nuevas categorías conceptuales. En el caso del sector Orinoco, las estructuras existentes incluyen tanto vulnerabilidades sociales profundas (inequidad, falta de acceso a servicios) como capacidades adaptativas locales valiosas. Una estrategia de adaptación integral requiere fortalecer estas capacidades locales mientras se abordan las vulnerabilidades estructurales mediante cambios en instituciones, distribución de recursos, y políticas de desarrollo territorial.

Finalmente, nuestro estudio sugiere que las estrategias de adaptación más efectivas son aquellas co-construidas entre expertos técnicos y comunidades, donde ambas formas de conocimiento son validadas y se integran. Esto requiere cambiar relaciones de poder tradicionales donde los expertos prescriben soluciones. En su lugar, demanda colaboración genuina donde la percepción social del riesgo se entiende como un activo valioso, no como una barrera a superar.

Conclusiones

La percepción social del riesgo no es un tema secundario o decorativo en políticas de adaptación al cambio climático; es central. Este estudio en el sector Orinoco de la parroquia Catedral ha mostrado que existe una brecha significativa entre cómo instituciones técnicas caracterizan el riesgo y cómo los habitantes lo experimentan y entienden.

Como señalan Munkong y Juang (2008), "la percepción es el mecanismo sensorio-cognitivo mediante el cual el ser humano siente, selecciona, organiza e interpreta los estímulos, con el fin de adaptarlos mejor a sus niveles de comprensión". Esto significa que la percepción no es errónea o deficiente; es la forma mediante la cual las personas integran información, experiencias pasadas, y creencias culturales para darle sentido a su mundo. En el sector Orinoco, los habitantes han construido percepciones que reflejan sus verdaderas vulnerabilidades y capacidades.

Avanzar hacia adaptación efectiva requiere tres acciones concretas:

- 1) Reconocer y valorar el conocimiento local y las estrategias adaptativas que las comunidades ya han desarrollado.
- 2) Crear espacios genuinos de diálogo donde técnicos y ciudadanos co-construyan estrategias de adaptación que integren evidencia científica con saber local.
- 3) Implementar políticas que aborden las vulnerabilidades sociales estructurales (acceso a recursos, servicios básicos, seguridad económica) que están en la raíz de por qué algunos riesgos climáticos se convierten en desastres.

Solo así, construidas sobre las experiencias reales y las percepciones genuinas de quienes viven el cambio climático cotidianamente, las estrategias de adaptación lograrán promover la transformación real en cómo los individuos y comunidades responden a estos desafíos.

Referencias

- Abid, M., Schneider, U. A., & Scheffran, J. (2016). Adaptation to climate change and its impacts on food productivity and crop income: Perspectives of farmers in rural Pakistan. *Journal of Rural Studies*, 47, 254-266.
- Budhathoki, N. K., Hassan, J., & Shrestha, P. (2020). Disaster risk reduction and climate change adaptation in South Asia: A review of institutional mechanisms. *Disaster Prevention and Management*, 29(3), 347-365.
- Cardona, O. D., Van Aalst, M. K., Birkmann, J., Fordham, M., McGregor, G., Perez, R., ... & Sinh, B. T. (2010). Determinants of risk: Exposure and vulnerability. In C. B. Field et al., *Managing the risks of extreme events and disasters to advance climate change adaptation* (pp. 65-108). Cambridge University Press.
- Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC). (2021). *Climate change 2021: the physical science basis. Contribution of working group I to the Sixth Assessment Report*. Cambridge University Press.
- Jamshed, A., Rana, I. A., Mirza, U. M., & Nawaz, A. (2020). Inclusive disaster risk reduction through nighttime light satellite imagery: evidence from Pakistan. *Remote Sensing*, 12(4), 639.
- Larenas, H., Salgado, M., & Fuster, X. (2015). Desastres socionaturales en América Latina y el Caribe: Génesis, riesgos y oportunidades. *Revista de Geografía*, 152, 8-28.
- Michetti, M., & Ghinai, C. (2020). A Bayesian belief network for the assessment of vulnerability to climate change. *Environmental Modelling & Software*, 130, 104726.
- Mosquera, G., & Gómez, G. (2012). Vulnerabilidad, desastres y adaptación al cambio climático en zonas urbanas de América Latina. *Cuadernos de Geografía*, 21(2), 23-45.
- Munkong, N., & Juang, C. H. (2008). Perception of geotechnical professionals regarding landslide causes and countermeasures in Hong Kong. *Journal of Geotechnical and Geoenvironmental Engineering*, 134(2), 210-220. 12
- Ortiz, M. P., & Hernández, E. R. (2014). El saber local: un fundamento para la construcción social del territorio. *Reflexión Política*, 16(31), 90-103.
- Pelling, M. (2011). *Adaptation to climate change: from resilience to transformation*. Routledge.
- Reyes, R., Ortiz, J., López, H., & Martínez, C. (2017). Desastres socionaturales y vulnerabilidad en territorios latinoamericanos. *Investigaciones Geográficas*, 88, 112-128.
- Roncancio, D. J., Moreno, J. P., & García, L. F. (2020). Vulnerability assessment and climate change adaptation in Colombian municipalities. *Environmental Research Letters*, 15(9), 094067.
- Schipper, E. L. F., & Pelling, M. (2006). Disaster risk, climate change and international development: Scope for, and challenges to, integration. *Disasters*, 30(1), 19-38.

- Sharpe, R. G. (2016). Learning transformational approaches to disaster risk reduction in Caribbean communities. *Journal of the Disaster Risk Reduction in Caribbean Studies*, 4(1), 45-62.
- Vilatuña, V., Guajala, M., Pulamarín, R., & Ortiz, J. (2012). Epistemología del riesgo y la vulnerabilidad: Una revisión teórica. *Revista Latinoamericana de Estudios Ambientales*, 8(15), 120-140.
- Wilches-Chaux, G. (1993). La vulnerabilidad global. En A. Maskrey (Ed.), *Los Desastres no son Naturales* (pp. 11-44). LA RED - Tercer Mundo Editores.

Síntesis curricular

Gabriel José Cordero Blanco. Instituto Universitario de Tecnología Bomberil, Licenciado en ciencias del fuego, rescate y seguridad. Especialista en seguridad ciudadana mención bomberil.

Universidad Politécnica Territorial del Norte de Monagas "Ludovico Silva"
 Revista Multidisciplinaria Saber Universitario
 N° 15, enero-junio 2026
 Venezuela

Disponible en <http://www.saber755.webnode.com.ve>

Estrategias de integración interna de los cuerpos de bomberos para el desempeño efectivo de sus funciones. Ciudad Bolívar, estado Bolívar

Glaicer Meza

Paramédico CVG Venalum

Universidad Experimental de la Seguridad (UNES). Ciudad Bolívar – Estado Bolívar

glaicer80@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-0233-1831>

Resumen

El presente ensayo científico tiene como objetivo identificar las estrategias de integración interna que permiten optimizar el desempeño de funciones en el Cuerpo de Bomberos de Ciudad Bolívar, estado Bolívar. La investigación se desarrolla mediante una metodología documental con enfoque cualitativo, a partir del análisis de experiencias registradas en esta organización y la revisión de referentes teóricos sobre gerencia estratégica, talento humano y trabajo multidisciplinario. Los hallazgos destacan que las estrategias de integración fundamentadas en la cooperación, la comunicación efectiva y el reconocimiento del talento humano constituyen elementos clave para fortalecer el sentido de pertenencia, la identidad institucional y la calidad del servicio prestado a la comunidad. Se concluye que la implementación de estrategias horizontales y participativas contribuye significativamente a la consolidación de equipos de trabajo cohesionados, capaces de responder con eficiencia y compromiso ético a las demandas sociales en materia de prevención y atención de emergencias.

Palabras clave: estrategias de integración, cuerpos de bomberos, desempeño efectivo, talento humano, gerencia estratégica, trabajo multidisciplinario.

Abstract

This scientific essay aims to identify internal integration strategies that optimize the performance of functions in the Fire Department of Ciudad Bolívar, Bolívar state. The research is developed through a documentary methodology with a qualitative approach, based on the analysis of experiences recorded in this organization and the review of theoretical references on strategic management, human talent and multidisciplinary work. The findings highlight that integration strategies based on cooperation, effective communication and recognition of human talent constitute key elements to strengthen the sense of belonging, institutional identity and quality of service provided to the community. It is concluded that the implementation of horizontal and participatory strategies significantly contributes to the consolidation of cohesive work teams, capable of responding with efficiency and ethical commitment to social demands in the field of prevention and emergency care.

Keywords: integration strategies, fire departments, effective performance, human talent, strategic management, multidisciplinary work.

Introducción

Los Cuerpos de Bomberos en todo el mundo son percibidos como una de las organizaciones de mayor prestigio, debido a su misión de preservar la vida de los seres humanos y de toda especie que se encuentre en situación de riesgo. La sociedad les ha reconocido como organizaciones inteligentes que van reorganizando sus servicios según sean las demandas y exigencias del entorno social. En efecto, se ha registrado en estas organizaciones un avance significativo, pues han pasado de ser un servicio de emergencia para convertirse en un elemento de acción en materia de prevención mediante programas de educación asistencial y prestación de servicios en salud en tiempo real en aquellas situaciones de riesgos, tales como sismos, inundaciones, desastres naturales, entre otras eventualidades que requieren la intervención del equipo humano de bomberos para facilitar proactivamente su labor en favor de la humanidad.

Es importante destacar que los bomberos ya no son percibidos únicamente como las personas que apagan incendios; hoy por hoy, son profesionales con competencias para asistir en un conjunto de actividades de prevención, atención al ciudadano y promoción de la salud tanto individual como colectiva. Así mismo, han creado una cultura ocupacional para asesorar a la comunidad y a las organizaciones empresariales en materia de conservación de medidas preventivas que deben considerarse para tener espacios confiables. Se trata de ir construyendo con la sociedad una formación educativa que tenga como norte la preservación de la vida.

A partir de lo antes señalado, es necesario considerar el elemento gerencial que sirva de integrador, con el propósito de generar ideas de operatividad y funcionalidad para optimizar la misión de los Cuerpos de Bomberos, ya que sus altas responsabilidades obligan a planificar y evaluar las acciones, eliminando todo tipo de improvisación. Lo anterior indica que la experiencia debe transformarse en cultura de marco lógico, así como articularse con todos los ámbitos que son parte de sus funciones y competencias. Ello requiere aplicar estrategias gerenciales que busquen elevar la calidad de su modelo de atención.

Todo indica que el nivel gerencial de los Cuerpos de Bomberos debe, en la práctica, cubrir los niveles micro, meso y macro para la acción. En este sentido, la gerencia se presenta como un cuadro de mando integrador, donde cada actor y unidad operativa se sienten comprometidos con la filosofía de gestión, los objetivos organizacionales y el desempeño de funciones, mostrando criterios de calidad como la identidad y el sentido de pertenencia. En vista de que las organizaciones saludables muestran sus fortalezas en función del éxito que tienen en el cumplimiento de su misión, su efectividad se comprueba según el grado de valoración cuantitativa y cualitativa en las respuestas que ofrecen en materia de solución de problemas.

Cuando se habla de estrategias de integración, surge la idea de la organización vertical, aquella que se rige por un control de jerarquía donde lo significativo es preservar el orden que implica el mando como signo de autoridad. A diferencia de ello, está el modelo de integración horizontal que hace posible una dinámica participativa, donde la integración no es percibida como una simple presencia, sino como la acción de asumir un compromiso, trabajar en equipo, hacer uso de los conocimientos multidisciplinarios y llevar al campo de acciones los elementos significativos para mejorar la calidad del trabajo.

El objetivo de este ensayo científico radica en identificar las estrategias de integración a fin de optimizar el desempeño de funciones internas del Cuerpo de Bomberos de Ciudad Bolívar, estado Bolívar, a través de metodología documental y con aplicación de análisis cualitativo de las experiencias registradas en esta organización, además de evidenciar el nivel de aprobación que tienen las estrategias para unificar los esfuerzos individuales, colectivos e institucionales frente a una sociedad que espera de los bomberos un cumplimiento del deber ser con elevado grado de ética y profundo sentido ontológico.

Problemática y conexto

El Cuerpo de Bomberos, hoy por hoy, forma parte de las organizaciones inteligentes, por cuanto ha desarrollado una cultura organizacional que se apoya en su evolución histórica a partir de una valoración de su misión social. En efecto, presenta un proceso de adaptación frente a los cambios tecnológicos que le ha facilitado prestar servicios en áreas de importancia en materia de salud, dando respuestas a organizaciones y al ciudadano en situaciones de emergencia. De tal manera que cubre las expectativas señaladas por Partin (2017), quien destaca lo que es una organización inteligente como:

Un organismo que entiende sus relaciones con el medio ambiente mediante un proceso de aprendizaje organizacional y toma decisiones inteligentes sobre lo que debería ser, a fin de funcionar en forma tal que alcanza de manera óptima sus metas y objetivos. Se mantiene eficiente en el tiempo, se autocorrigie y renueva, utiliza de manera efectiva sus recursos mediante una integración armónica entre las necesidades y deseos de sus miembros y su misión. (p. 17)

Efectivamente, la misión social de los bomberos es la prestación de servicios de emergencias, básicamente en situaciones de incendios, pero luego fue evolucionando hacia áreas de atención en salud y, en especial, a las valoraciones bio-psico-sociales que requieren las personas en situaciones traumáticas. En este sentido, fue planificando un aprendizaje continuo para ofrecer atención de calidad. Entonces, lo que fue en un momento una actividad de aficionados o de personas que facilitaban auxilio, hoy se ha convertido en una organización de gran relevancia con programas de profesionalización para la formación de talentos.

En efecto, la estrategia va construyendo los escenarios de acción en función de objetivos, formulando diagnósticos organizacionales, manejando cuadros de análisis situacionales y haciendo uso de los recursos para garantizar el mayor margen de éxitos en sus acciones operativas, tal como lo proponen Kaplan y Norton (2018), quienes consideran que la

gerencia estratégica se apoya en un tipo de balance que promueve evaluaciones cuantitativas y cualitativas a través del diagnóstico, con el propósito de presentar alternativas de reorganización de objetivos organizacionales para ejecutar programas, planes y proyectos según lo indiquen las necesidades apremiantes.

A partir de esos elementos de la realidad, aparece la estrategia como una forma de pensar en la intervención de esa realidad, de las maneras de actuar para alcanzar la sinergia de ganar-ganar. Entonces, es importante considerar que un cuadro estratégico es producto de un proceso metodológico para darle vida a una planificación de objetivos, los cuales deben guardar relación con la visión, misión, filosofía y metas de la organización hasta llegar a los puntos de interés que deben ser intervenidos.

Como se puede observar, la planificación y ejecución de estrategias requiere de análisis intencionales, con valoraciones de indicadores reales y concretos que ayuden a definir el curso de las estrategias. En este sentido, David (2018) considera que "las estrategias son medios por los cuales se logran los objetivos a largo plazo" (p. 11). Desde este punto de vista, se requiere una gerencia que construya escenarios desde un cuadro presente de indicadores para poder visualizar los posibles efectos del futuro. Entonces, el propósito consiste en tener un conjunto de alternativas que contribuyan a atender con oportunidad las situaciones no deseadas. Además de ello, se plantean metas que se deben ir cumpliendo en ese marco de la estrategia a futuro, lo que indica que no solo es una proyección, sino un proceso dinámico de acciones permanentes para el logro de las metas y así darle coherencia al objetivo que es motivo de la planificación.

El modelo de gerencia estratégica de Kaplan y Norton (2018) plantea un curso para formular la estrategia, teniendo presente las siguientes consideraciones:

- a. Vincular la estrategia con la visión y misión institucional.
- b. Formular los escenarios de: fortalezas, amenazas, debilidades y oportunidades.
- c. La definición de objetivos.
- d. La definición de alternativas.

Este primer aspecto de acción en la planificación estratégica trata de visualizar los caminos orientadores de las actividades y el desempeño de funciones, así como establecer las prioridades en cuanto a recursos y necesidades de manera jerarquizada, pues hay que ir eliminando aquellos aspectos que pueden constituirse en amenazas según el tipo de estrategia que se desea aplicar.

En un segundo momento para la implementación de la estrategia, es necesario contar con ciertos requerimientos organizacionales como son: definición de objetivos para ejecución anual, diseño de políticas, plan de motivación al equipo humano y establecimiento de presupuesto. Estos elementos se convierten en la práctica en factores clave, ya que le ofrecen a la organización un amplio campo de acción para el logro eficaz, que debe ir acompañado de un sistema de comunicación e información oportuna con características vinculantes y

comprometidas con el equipo de trabajo, pues lo que se persigue es un mayor rendimiento en cada etapa o fase de la estrategia en el curso de acción.

Para el caso de los Cuerpos de Bomberos, la estrategia siempre se basa en una dinámica del movimiento, en movilizar al equipo hacia el aprendizaje a fin de ofrecer un cuadro de alternativas en el proceso de toma de decisiones en el momento de atención de emergencia. Aquí no se trata de conservar jerarquía entre gerente y subordinado, pues la filosofía de gestión exige el desarrollo de un compromiso que se basa en la disciplina, el sacrificio y el deseo de asistencia a ese ciudadano en situaciones traumáticas. Por tal razón, el establecimiento de integración interna tiene una orientación de trabajo en equipo, comunicación, disciplina y empatía. Para el Cuerpo de Bomberos, la integración es un deber que ayuda a la estabilidad emocional y a crear un entorno laboral saludable de solidaridad y fraternidad.

El principio de integración se soporta en dos columnas: la cooperación y el comportamiento organizacional, lo que exige un sentido de pertenencia de los actores tanto gerentes como miembros del equipo humano. A este respecto, Barnard, citado por Chiavenato (2016), considera que "las personas no actúan aisladamente, sino a través de interacciones con otras personas, para poder alcanzar los objetivos de la mejor manera" (p. 121). Partiendo de esta consideración, la integración es básicamente trabajo en equipo, donde los objetivos se alcanzan con participación en la ejecución de una planificación, y solo es posible si las personas tienen capacidad de entender su rol y ejecutar las misiones de tareas según la cadena de acciones.

Indudablemente que la integración es posible cuando en el cuadro gerencial se definen aspectos de importancia como son: compromisos, capacidad para el acuerdo, respeto por las normas de convivencia y, sobre todo, sentido común y de pertenencia. Por cuanto, integración representa hacer de lo heterogéneo algo homogéneo, disminuir los desacuerdos para poder enfocar los esfuerzos en los elementos de bienestar, como es el caso de los Cuerpos de Bomberos.

La relevancia de la integración en la gerencia es destacada por Villalba (2022), al considerarla como "una estrategia orientada a sumar capacidades con el fin de competir en mejores condiciones" (p. 32). Lo que efectivamente destaca es que el cuadro de mando gerencial debe formular un análisis situacional con el propósito de conocer las competencias que presentan los miembros del equipo humano y, a partir de ello, construir perfiles ocupacionales que le permitan a la organización alcanzar con éxito sus propósitos.

En la gerencia estratégica, la integración no es un ejercicio de ir sumando personas, sino un elaborado programa de acciones razonadas para alcanzar productividad. En este sentido, el autor antes citado señala que:

La integración es una estrategia de mayor complejidad que la cooperación por cuanto una vez que se produce esta, se desdibujan los límites organizacionales que antes los separaban. Este proceso parte de varias premisas entre las que destacan: 1) es necesaria la existencia de al menos dos partes, 2) cada parte tiene

algo de valor para la otra, 3) las partes pueden comunicarse entre sí y 4) las partes tienen posibilidad autónoma de elección. (Villalba, 2022, p. 36)

Como se puede apreciar, el principio de integración es un escenario de competencias donde cada actor aporta sus conocimientos, habilidades y destrezas para el logro de los objetivos; su visión y misión se focalizan en el interés que está debidamente planificado, donde las diferencias se van disminuyendo en función de que las necesidades imponen el trabajo de cooperación e integración mediante la unificación de criterios funcionales.

Desde el punto de vista de estrategia organizacional, la integración es un proceso de participación horizontal; su principal fuente de información son los actores, ya que ellos se manejan en términos cualitativos y proponen alternativas frente a los problemas que se presentan. Para ello requieren sistematizar, organizar y priorizar los procesos de actuación, ya que es necesario hacer uso tanto de la racionalidad como de la discrecionalidad operativa.

De tal manera que la palabra integración, según Vivas (2005), "significa acción y efecto de integrar o integrarse, constituir las partes en un todo, unirse a un grupo para formar parte de él" (p. 45). Es decir, la integración es un proceso de interrelación entre los sujetos con una intención; se apoya en la participación, en el compromiso entre las personas y la comunidad donde interactúan. Bajo esta perspectiva, la integración de las personas de una institución está determinada por el ambiente de trabajo y por la disposición de unificar y coordinar esfuerzos para que todas funcionen como una unidad.

Estrategias del talento humano

De acuerdo con la nueva visión paradigmática de la administración como ciencia, el término de recurso humano ha sido sustituido por la noción de talento humano o gestión humana. Ello se debe a que se considera que este nombre es innovador y prometedor, rumbo a la vinculación del sentido de pertenencia del ser con la organización. Entonces, el actor deja de ser visto como un instrumento y ahora debe concebirse como un activador de cambios importante para el desarrollo individual y el organizacional en cuanto al modelo y la filosofía de gestión que se plantea con las estrategias de la organización, tal como lo destaca Cardona (2013) al sostener que:

El talento humano se define como el concepto de los conocimientos que las personas poseen o desarrollan a partir del despliegue de la calidad de las relaciones que mantienen con miembros y equipos pertenecientes a la organización u otras. El talento humano es un capital o activo intangible que explica buena parte de la valoración que la sociedad y comunidad científica conceden a una institución. (p. 15)

Desde este punto de vista, el talento humano es una estrategia de las organizaciones inteligentes, las cuales aprenden constantemente de sus propias experiencias y van superando las debilidades. En este sentido, se requiere desde la concepción de la gerencia promover acciones que busquen un aprendizaje organizacional, el mismo puede ser a través de la capacitación, el entrenamiento o el aprendizaje permanente que ayude tanto a las

personas como a la filosofía de gestión a determinar el conjunto de necesidades que van surgiendo en el campo de los avances de la ciencia y la tecnología, que pueden servir para mejorar los estándares de productividad.

En este mismo orden de ideas, Louffat (2012) señala que el principio del talento humano está asociado a las expectativas bio-psico-sociales del crecimiento del empleado, obrero y gerente, pues todos deben ir en la búsqueda de la excelencia para que la organización tenga una proyección o imagen institucional de respeto, sea percibida como responsable en la medida que sus actores internos están dispuestos a solventar problemas a menores costos por parte de sus demandantes de servicios o atención. En este sentido, el autor sostiene que:

Es una visión proyectada del potencial humano hacia el futuro, es decir la idea de sustentabilidad manifiesta en el desarrollo individual de la persona en sus dimensiones espirituales, emocionales, racionales y fisiológicas e integradas de modo sinérgico del desarrollo organizacional. (Louffat, 2012, p. 3)

En efecto, se trata de principios holísticos para el desarrollo de la persona que no se plantean en el simple hecho de cumplir misiones de tareas porque se pagan según el nivel del desempeño. El talento humano debe ir hacia la sinergia de ganar-ganar y su principal estrategia es capacitar al ser humano para que tenga un conjunto de habilidades y destrezas que van a ser parte de sus competencias funcionales para planear el crecimiento personal, pero también para mostrar un rostro de la organización como exitosa.

Normalmente las personas entran a las organizaciones con ciertas expectativas, siendo algunas de ellas: la seguridad laboral, el ingreso económico y el goce de los beneficios que el sistema laboral-legal les otorga. Para ello es necesario que tengan ciertos elementos de perfil que son señalados por Werther (2014) desde la siguiente perspectiva:

El talento humano consta de habilidades y destrezas que las personas adquieren en el transcurso de su vida, a través de estudios formales, como las escuelas, o por conocimientos informales, que da la experiencia; es un factor económico primario y es el mayor tesoro que tienen las sociedades. (p. 6)

Este planteamiento destaca que todo ese conjunto de competencias son significativas en cuanto al tipo de desempeño, pero la política de gestión debe promover acciones para que su personal sea destacado para enfrentar estados de incertidumbre y tener fortalezas cuando se presenten situaciones caóticas que impliquen reorganización. En efecto, asumir los cambios con proactividad, asertividad y un sentido de responsabilidad.

Estrategia de la multidisciplina

Para el funcionamiento de competencias internas de los Cuerpos de Bomberos, es necesario ir desarrollando una gerencia de corte horizontal, con amplios campos de participación del equipo humano, teniendo presente los siguientes elementos de acción:

- a. Definir la productividad que se requiere.
- b. Establecer un sentido de justicia basado en la importancia de la igualdad y el respeto.

- c. Definir las funciones según los objetivos.
- d. Establecer las competencias.
- e. Establecer un programa de comunicación.

La estrategia de tipo multidisciplinaria debe cubrir los siguientes aspectos:

- Valoración del conocimiento, habilidades y destrezas de los miembros del equipo de trabajo.
- Uso racional de la experiencia con fines de aprendizaje.
- Análisis del comportamiento de los actores frente a los cambios.

Todo indica que la estrategia multidisciplinaria presenta gran fortaleza en el campo de la acción, pues determina con precisión la utilidad en función de la ganancia y facilita las oportunidades de ir aprendiendo cada una de las habilidades del otro. Esto implica un tipo de auditoría especial de las competencias. De tal manera que los elementos multidisciplinarios se logran a través de:

- a. Promover los encuentros de aprendizajes por parte de los actores (bomberos), donde expongan sus conocimientos, métodos y formas de resolver problemas.
- b. Aprender a tomar decisiones desde el punto de la racionalidad, mediante análisis de escenarios de probabilidades y oportunidades.
- c. Trabajar los cambios con objetivos transformadores.

En líneas generales, la gerencia estratégica de los Cuerpos de Bomberos debe promover dentro de la multidisciplinaria las siguientes acciones:

- Un análisis de la realidad para poder definir las necesidades y el tipo de desarrollo del talento humano con el que cuenta.
- Establecer interrelaciones institucionales ya sean públicas como privadas para alcanzar objetivos macro en función del bienestar de su talento humano.

Conclusión

Los Cuerpos de Bomberos han dejado de ser un simple departamento y se han convertido en una organización con características científicas y administrativas que persiguen orientar a la sociedad sobre la prevención. Además de ello, han construido toda una filosofía de gestión que abarca múltiples funciones en el campo de la salud.

En este sentido, sus estrategias de funcionamiento interno persiguen propósitos para satisfacer las demandas de la sociedad, lo que implica, además de compromisos, tener esquemas de acción para educar a los actores sociales. De hecho, la estrategia es real si ofrece solución de problemas, por lo que la organización de bomberos se presenta como un compromiso de vida.

Todo se basa en la persona o talento humano para mejorar las relaciones entre funcionarios, mediante respeto, disciplina, comunicación y convivencia que generarán salud y bienestar laboral, eliminando roces institucionales. La implementación de estrategias de integración horizontal y participativa, fundamentadas en el reconocimiento del talento humano y el

trabajo multidisciplinario, contribuye significativamente a la consolidación de equipos cohesionados, capaces de responder con eficiencia, ética y compromiso a las demandas sociales en materia de prevención y atención de emergencias.

Referencias

- Cardona, P. (2013). *Dirección de empresas: Talento humano y organizaciones inteligentes*. Ediciones Universidad de Navarra.
- Chiavenato, I. (2016). *Administración de recursos humanos: El capital humano de las organizaciones* (10^a ed.). McGraw-Hill.
- David, F. (2018). *Conceptos de administración estratégica* (15^a ed.). Pearson Educación.
- Kaplan, R., & Norton, D. (2018). *El cuadro de mando integral: The balanced scorecard* (3^a ed.). Gestión 2000.
- Louffat, E. (2012). *Administración del talento humano: Enfoques y conceptos*. Esan Ediciones.
- Partin, J. (2017). *Organizaciones inteligentes: Aprendizaje y adaptación en el siglo XXI*. Editorial Universitaria.
- Villalba, C. (2022). Estrategias de integración organizacional en instituciones de seguridad ciudadana. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27(98), 30-45.
- Vivas, J. (2005). *Integración y desarrollo organizacional*. Fondo Editorial Universidad Nacional Experimental de Guayana.
- Werther, W. (2014). *Administración de recursos humanos* (7^a ed.). McGraw-Hill Interamericana.

Síntesis curricular

Bombero – Paramédico; Con experiencia de campo tanto en Bomberos Municipales del Municipio Angostura del Orinoco, Bomberos del Estado Anzoátegui, 12 años en el antiguo Emergencia 171 fungiendo labores de paramédico y luego supervisora, facilitadora en Misión Sucre, Universidad de los trabajadores, Diplomado en Seguridad Industrial, Licenciada en Ciencias del Fuego, Rescate y Seguridad, Especialidad en Seguridad Ciudadana, Paramédico Certificada, Bombero Profesional de Carrera. Cursos: Sutura, Rescate vehicular y en estructuras colapsadas, Rescate y Soporte Avanzado de Vida, Manejo de Materiales Peligrosos, Seguridad Industrial (INCE), Farmacología, Higiene Postural, Masaje General (Instituto de Deporte del Edo. Bolívar), Técnico en Rescate y Emergencias Pre hospitalaria, Rol Supervisorio, Comunicaciones, Equipos de Protección Respiratoria y Autocontenido.

Estrategias preventivas para la disminución de riesgos de incendio por inoperabilidad del sistema eléctrico en las viviendas de la calle Lara, parroquia La Sabanita, Ciudad Bolívar.

María Luisa Ramos Padrino

Teniente (B) Inspector

Área de Prevención e Investigación y otros Siniestros

Bomberos del Municipio Angostura del Orinoco

miprincessajellismar@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-6754-764X>

Resumen

La investigación tiene como objetivo formular estrategias preventivas para la disminución de riesgos de incendio por inoperabilidad del sistema eléctrico en las viviendas de la Calle Lara Parroquia La Sabanita Ciudad Bolívar, donde la población tiene limitados conocimiento sobre prevención de incendio, desconocen normas específicas de seguridad en caso de incendios, lo que hace inferir que es necesario incrementar el autoconocimiento para la prevención de incendio y desarrollar las competencias para la prevención de incendio en los habitantes de la comunidad. Se desarrolló una investigación bajo el paradigma interpretativo, con aplicación del método fenomenológico y hermenéutico mediante el uso de una entrevista a profundidad aplicada a informantes claves. Se concluye que las condiciones para la disminución de riesgos de incendio por inoperabilidad del sistema eléctrico en las viviendas de la Calle Lara, son limitadas, sin que sean conscientes del riesgo eléctrico existente, debido a que las viviendas no cuentan con un tablero eléctrico con dispositivos de protección como interruptores termomagnéticos y diferenciales, tampoco cuentan con sistema de puesta a tierra. Finalmente, se recomienda: promover la capacitación de los habitantes sobre normas de seguridad en las viviendas para prevenir accidentes e incendios como consecuencia de la inoperabilidad de las instalaciones eléctricas.

Palabras clave: orientaciones, preventivas, disminución, riesgos, incendio, inoperabilidad, sistema eléctrico.

Abstract

This research aims to formulate preventative strategies to reduce the risk of fires caused by electrical system malfunctions in homes on Lara Street in the La Sabanita Parish of Ciudad Bolívar. The residents of this area have limited knowledge of fire prevention and are unaware of specific fire safety regulations. This suggests a need to increase self-awareness regarding fire prevention and develop fire prevention skills among community members. The research was conducted using an interpretive paradigm, applying phenomenological and hermeneutic methods through in-depth interviews with key informants. The study

concludes that the conditions for reducing the risk of fires caused by electrical system malfunctions in the homes on Lara Street are limited. Residents are largely unaware of the existing electrical risks because their homes lack electrical panels with protective devices such as circuit breakers and residual current devices (RCDs), as well as grounding systems. Finally, it is recommended to promote training for residents on safety standards in homes to prevent accidents and fires resulting from the inoperability of electrical installations.

Keywords: guidelines, preventive, reduction, risks, fire, inoperability, electrical system.

Introducción

El presente trabajo de investigación permite conocer sobre las instalaciones eléctricas seguras y la prevención del riesgo eléctrico causante de incendios, con base en la normatividad vigente aplicable a las instalaciones interiores en viviendas. Se busca formar una filosofía sobre el criterio de seguridad en el contexto de las instalaciones eléctricas, desde la visión bomberil, llamada a sensibilizar a las comunidades para concientizarlas y motivarlas a invertir en seguridad, atendiendo las verdaderas necesidades de contar con instalaciones eléctricas seguras en sus hogares. Asimismo, se pretende proporcionar la información básica necesaria para diseñar y proyectar instalaciones eléctricas adecuadas y seguras. De esta manera, la investigación contempla el análisis de todas las necesidades y factores que, junto con las disposiciones establecidas en las normativas eléctricas vigentes, tanto nacionales como internacionales, inciden en esta realidad.

Esta problemática se inscribe en el contexto más amplio de la búsqueda humana por mejorar sus condiciones de vida, aumentar el confort en todas sus actividades y disminuir el tiempo requerido para aquellas que implican trabajo, con el fin de incrementar la productividad y el tiempo destinado al disfrute y la recreación. Este propósito se ha logrado gracias al desarrollo tecnológico que ofrece máquinas y aparatos que facilitan las diversas actividades y reducen considerablemente el tiempo necesario para realizarlas. Un porcentaje muy elevado de estos equipos funciona con electricidad. Para que operen perfectamente, las edificaciones deben contar con las instalaciones eléctricas necesarias, las cuales deben brindar seguridad, confiabilidad y flexibilidad.

Precisamente, las instalaciones eléctricas son las que le dan "vida" a toda edificación, ya sea de tipo doméstico, comercial, de oficina, industrial, residencial, institucional, gubernamental, de recreación o vialidad, entre otras. Una edificación con un diseño civil que satisfaga las necesidades de espacio, funcionalidad y estética; con una estructura capaz de soportarla y resistir cualquier movimiento catastrófico; con instalaciones sanitarias, mecánicas y de seguridad de última generación; pero que no cuente con las instalaciones eléctricas para que los equipos instalados funcionen, resulta inoperativa.

Marco teórico

Factor de riesgo eléctrico

Como factor de riesgo eléctrico se entienden todos los sistemas eléctricos de las máquinas y los equipos que, al entrar en contacto con las personas, las instalaciones o los materiales,

pueden provocar lesiones a las personas y daños a la propiedad. Todo equipo, sistema o máquina que esté energizado, independientemente de que esté en funcionamiento o no, siempre representa un riesgo de choque eléctrico, irradiación por efecto de campo eléctrico, o incendio por sobrecarga de subestaciones y elementos de conducción.

Electricidad

La electricidad es un agente físico presente en todo tipo de materia que, bajo ciertas condiciones especiales, se manifiesta como una diferencia de potencial entre dos puntos de dicha materia. Es una forma de energía, resultante de la interacción entre cargas positivas y negativas. La corriente eléctrica es la forma en que la electricidad se encuentra más fácilmente hoy en día y difiere de la electricidad estática —producida por reacciones mutuas entre cargas en reposo, donde un cuerpo queda cargado positivamente y el otro negativamente— en que la carga eléctrica se halla en movimiento; las cargas se desplazan recorriendo un camino cerrado a través del cual es dirigida la corriente, lo que recibe el nombre de circuito eléctrico (Yáñez, 2020).

La electricidad es, pues, una forma de energía que se manifiesta en la naturaleza como estática, pero el tipo de electricidad al cual se le puede dar una utilidad práctica, que representa una diferencia de potencial entre dos puntos desde donde circulan las cargas y genera energía aprovechable, es la corriente eléctrica.

Corriente eléctrica

Según Henao (2021), la corriente eléctrica o intensidad de corriente puede definirse como la cantidad de electrones que pasan por la sección transversal de un conductor en una unidad de tiempo determinada. La unidad eléctrica más simple es el "coulomb". De lo anterior se desprende que la corriente eléctrica no es más que un flujo y se puede medir su proporción en coulomb por segundo.

La proporción de flujo es una de las medidas más utilizadas, y es tan importante que actualmente se emplea una sola palabra para reemplazar el término más largo de coulomb por segundo: "amperio". Un coulomb equivale a $6,24 \times 10^{18}$ electrones, y un coulomb por segundo corresponde a un amperio (A). Dependiendo del tipo de trabajo, las cantidades de corriente o amperios serán grandes o pequeñas. Por eso, en muchas especialidades eléctricas se habla tanto de grandes cantidades de amperios como de cantidades muy pequeñas. La forma de medir la corriente eléctrica es verificando el paso de electrones por un conductor, de cuya resistencia depende la intensidad resultante.

Tipos de electricidad

a) Corriente continua: la tensión, intensidad de corriente y resistencia no varían. Ejemplo: batería. La corriente continua es el resultado del flujo de electrones (carga negativa) por un conductor (generalmente alambre de cobre) que va del terminal negativo al terminal positivo de la batería (circula en una sola dirección), pasando por una carga, como un foco o bombillo. Es la corriente eléctrica cuyas cargas se desplazan en un solo sentido. El ejemplo más sencillo y conocido es una pila o batería.

b) Corriente alterna: la tensión y la corriente varían periódicamente a lo largo del tiempo. Se denomina corriente alterna (abreviada CA en español y AC en inglés) a la corriente eléctrica en la que la magnitud y la dirección varían cíclicamente. La forma de onda más comúnmente utilizada es la sinusoidal, pues permite una transmisión más eficiente de la energía. Sin embargo, en ciertas aplicaciones se emplean otras formas de onda periódicas, como la triangular o la cuadrada. Hablando genéricamente, la CA se refiere a la forma en que la electricidad llega a los hogares y a las empresas. No obstante, las señales de audio y de radio transmitidas por cables eléctricos son también ejemplos de corriente alterna. En estos usos, el fin más importante suele ser la transmisión y recuperación de información codificada (o modulada) sobre la señal de CA.

La corriente alterna es la forma de corriente de mayor importancia y la que marcó la diferencia entre la era de la energía generada por vapor y la era moderna del verdadero desarrollo, ya que al aparecer la corriente continua comenzó la era de la electricidad y con ella el progreso acelerado de la industrialización. Pero fue la corriente alterna, con la posibilidad de transmitir energía a grandes distancias, la que logró su masificación y llegada a cualquier parte.

Corriente alterna vs. continua: la razón del amplio uso de la corriente alterna viene determinada por su facilidad de transformación, cualidad de la que carece la corriente continua. La energía eléctrica viene dada por el producto de la tensión, la intensidad y el tiempo. Dado que la sección de los conductores de las líneas de transporte de energía eléctrica depende de la intensidad, mediante un transformador se puede elevar el voltaje a altos valores (alta tensión). Con esto, la misma energía puede distribuirse a largas distancias con bajas intensidades de corriente y, por tanto, con bajas pérdidas por efecto Joule. Una vez en el punto de utilización o en sus cercanías, el voltaje puede reducirse nuevamente para su uso industrial o doméstico de forma cómoda y más segura.

La diferencia clave entre la corriente continua y la alterna es que esta última, además de la ventaja de la transmisión a largas distancias, ofrece la facilidad de transformación: puede elevarse mediante un transformador a valores altos de voltaje para transmitirla con la menor pérdida posible, y luego reducirse para ser utilizada en residencias o industrias.

Incendios

Un incendio es la manifestación de una combustión incontrolada. En ella intervienen materiales combustibles que forman parte de las viviendas, lugares de trabajo y recreación,

o una amplia gama de gases, líquidos y sólidos utilizados en la industria y el comercio. Al respecto, Arraiz (2011) señala que un incendio ocurre:

Cuando un combustible y un comburente se mezclan en la proporción adecuada y reciben energía de una fuente de ignición, se inicia la combustión, generando a la vez suficiente energía para autoalimentarse y avanzar por el material. Aparecen las llamas y se ha iniciado una reacción en cadena. Los cuatro componentes forman un tetraedro del fuego. (p. 87)

El ambiente que rodea a las personas contiene materiales combustibles que, en determinadas condiciones, pueden entrar en combustión si se les aplica una fuente de ignición capaz de iniciar una reacción en cadena. En este proceso, la sustancia combustible reacciona con el oxígeno del aire liberando energía (calor) y generando productos de combustión, algunos de los cuales pueden ser tóxicos. Es necesario comprender con claridad los mecanismos de ignición y combustión. Según Urrieta (2018):

Normalmente, la mayoría de los incendios se producen en materiales sólidos (p. ej., madera o sus derivados y polímeros sintéticos), pero también, en menor medida, en combustibles líquidos y gaseosos. Antes de estudiar algunos conceptos básicos, es conveniente revisar brevemente la combustión de gases y líquidos. (p. 87)

Para que se produzca el fuego son necesarios los siguientes elementos: combustible, comburente (oxígeno) y energía de activación (calor). Estos tres elementos forman el triángulo del fuego, de tal forma que cada uno de sus lados está siempre en contacto con los otros dos. La eliminación de cualquiera de sus lados o del contacto entre cualquiera de los vértices impide la producción del fuego. Ahora bien, una vez producido el fuego, hay un cuarto elemento a tener en cuenta: la reacción de los gases de la combustión entre sí y con el propio oxígeno del aire (reacción en cadena). De esta forma, como resultado de la misma combustión, el triángulo del fuego se transforma en un tetraedro del fuego, que permite su propagación. Si falta alguna de sus cuatro caras, la combustión no tiene lugar o se extingue rápidamente.

Participación comunitaria

La participación ciudadana en Venezuela es un derecho consagrado en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, en sus distintas acepciones: ya sea como principio, derecho, deber, espacio o instancia de participación, y como proceso sociopolítico. En el desarrollo del articulado constitucional se tiene que la participación es una característica propia del sistema de gobierno venezolano. En la actualidad se han creado organismos de participación, entre ellos los consejos comunales, los cuales cuentan con una serie de deberes que podrían convertirlos en órganos públicos al depender de la Presidencia de la República y tener, al mismo tiempo, una serie de obligaciones con responsabilidad civil, penal y administrativa.

Etimológicamente, la palabra participación proviene del latín "partem capere", que se traduce como "tomar una parte" o "tomar parte". En sentido técnico, la participación

ciudadana se comprende como un proceso social, continuo y dinámico por medio del cual los miembros de una comunidad, a través de mecanismos establecidos y organizaciones legítimas en las que se encuentren representados todos los miembros -pues resulta difícil dialogar con todos y cada uno de ellos-, deciden, aportan y participan en la realización del bien común.

También puede entenderse como la actuación de los ciudadanos en las actividades públicas, todo ello para hacer prevalecer tanto sus intereses sociales como para defender y garantizar los derechos colectivos o difusos, mediante mecanismos (estructuras y procesos) idóneos a través de los cuales el ciudadano es tomado en cuenta en la toma de decisiones por parte de la administración pública en materias que le afectan directamente, abarcando incluso etapas anteriores y posteriores a la toma de decisiones, como podrían ser la consulta, resolución, votación y ejecución de esas decisiones.

La participación ciudadana puede también considerarse como una forma estratégica para activar o reactivar las relaciones entre el gobierno y la sociedad, en aras de afianzar el sistema democrático como forma de gobierno, pues ofrece elementos eficientes y eficaces para democratizar y mejorar la sociedad, dando así legitimidad al sistema democrático. Los resultados de la participación ciudadana deben abarcar áreas relacionadas con la formulación, ejecución y control de la gestión pública. Según Moreno (2019):

La participación implica un proceso mutuo de transformación en la medida en que la persona, al mismo tiempo que transforma, se ve transformada por la realidad o hecho en el que participa. Por su parte, en el ámbito de la comunidad, la participación también implica y abarca espacios y estructuras que van desde los espacios de encuentro informales hasta los plenamente constituidos y legalizados. (p. 125)

Como herramienta fortalecedora del régimen democrático, la participación ciudadana contribuye al desarrollo de un clima general de solidaridad, responsabilidad y trabajo, afianzando valores de conciencia ciudadana. De allí que cuando el Estado estimula y crea espacios de participación activa, consciente, libre, representativa, igualitaria, responsable y eficaz, donde se democratizan las tomas de decisiones, al mismo tiempo se desarrollan instituciones con sentido social y de bien común que responden a las necesidades de la población.

La Organización de las Naciones Unidas (2020) considera la participación ciudadana como un componente y un elevador de la calidad de vida, como una opción, un modo de vida, un elemento civilizador y lo que teje la certidumbre social. Por tanto, la participación permite la integración coordinada de un grupo de individuos con el fin de estimular y establecer acciones que promueven su propio desarrollo.

Metodología

En este estudio se utilizó el método fenomenológico hermenéutico, que analiza una situación específica de la realidad desde la naturaleza del fenómeno, tal como ocurre en la

realidad, y las interrogantes que surgen en el conocimiento de dicha realidad, captando el significado desde la perspectiva de los informantes. Se adoptó un enfoque fenomenológico, dado que la realidad estudiada solo podía captarse desde el marco de referencia de los mismos. Se empleó, por consiguiente, el procedimiento fenomenológico indicado por Gómez (2019), quien expresa que:

Lo fenomenológico es constituir a la filosofía en una ciencia con todo su rigor, enfatizar sobre lo individual, así como sobre la experiencia subjetiva. Este mismo autor incluye estos otros aspectos: busca conocer los significados que cada individuo tiene de su experiencia e interpretar cómo la gente define y cómo actúa en consecuencia. (p. 54)

Este enfoque representa el estudio de los fenómenos tal como se manifiestan en la dimensión consciente de las personas, es decir, permite comprender el mundo personal de los sujetos, buscar la objetividad en los significados e intentar ver las cosas desde el punto de vista de los otros. Comprendiendo todo lo precedente expuesto, se asume el enfoque fenomenológico porque permite estudiar el fenómeno tal como es experimentado, vivido y percibido desde sus haceres por los informantes clave, dado que la naturaleza de la realidad, su comportamiento y estructura se observarán de manera parcial desde afuera, como son las orientaciones preventivas para la disminución de riesgos de incendio por inoperabilidad del sistema eléctrico en las viviendas de la calle Lara, Parroquia La Sabanita, Ciudad Bolívar, aplicando un acto externo e interno en donde la percepción y el precepto forman una unidad.

En este punto se describen brevemente los pasos o fases que se han de cumplir en la investigación, y se identifican y definen los métodos y técnicas que se aplicarán. En esta investigación se desarrollaron las siguientes etapas o procedimientos:

Primera fase. Indagación de los antecedentes: se procedió a examinar diversos trabajos de investigación relacionados con el tema de este estudio.

Segunda fase. Revisión de la literatura: se revisaron fuentes primarias y secundarias referidas al tema de investigación; asimismo, se indagaron textos actualizados de metodología de investigación para estar mejor orientados en la conducción metodológica.

Tercera fase. Construcción del capítulo teórico: en este paso se procedió a incluir los antecedentes relacionados con investigaciones previas que guardan similitud con el estudio; asimismo, se abordó la educación actual y se realizó un apoyo teórico en temas vinculados con el objeto de investigación.

Cuarta fase: en esta fase se procedió a la elaboración y aplicación del capítulo metodológico de la investigación.

Quinta fase: en esta fase se procedió al análisis e interpretación de la información relacionada con cada uno de los objetivos específicos formulados en esta investigación, e

igualmente se procedió a elaborar las conclusiones y recomendaciones apoyándose en el método analítico.

Los informantes clave del presente estudio estuvieron conformados por tres (03) voceros comunales de la Calle Lara, Parroquia La Sabanita, Ciudad Bolívar, quienes fueron identificados con seudónimos en el momento de recoger la información para conservar el carácter anónimo del proceso.

Las técnicas e instrumentos de recolección de información en una investigación cualitativa deben responder a la naturaleza del estudio y al propósito de la investigación. Por lo tanto, en este caso, para recabar la información se emplearon las siguientes técnicas:

La observación participante: "La observación participante implica vivir con el grupo de personas que se estudia para conocer sus formas de vida a través de una interacción intensa" (Balestrini, 2020, p. 46). Ello exige estar presente y compartir tantas situaciones como sea posible, aprendiendo a conocer a las personas a profundidad y detectando lo más significativo de su conducta, de sus estados emocionales, de su ambiente físico y sociocultural.

La entrevista: La entrevista permite complementar y verificar la información obtenida mediante la observación participante. De acuerdo con Serrano (2020), "la entrevista tiene como propósito fundamental reconstruir historias de vida de los individuos involucrados en el estudio y de lo que acontece en el ambiente bajo estudio" (p. 89). Mediante la entrevista se puede llegar a un contacto con los individuos, creando condiciones que les permitan a los participantes decir libremente lo que piensan y sienten, empleando su propio lenguaje, que es parte de su realidad natural.

Resultados y discusión

Las inquietudes obtenidas en la investigación fueron desarrolladas bajo un contexto ontoepistémico cualitativo e interpretativo, fenomenológico. En lo ontológico, referido al modo como se abordó la realidad, se realizó de forma intersubjetiva, realista y dialógica, mediante entrevista a profundidad. En lo epistemológico, fue conducido a la producción del conocimiento desde el construccionismo complejo, porque se partió de las voces de los informantes para considerar una estrategia preventiva para la disminución de riesgos de incendio por inoperabilidad del sistema eléctrico.

Se procedió luego a la interpretación de las voces de los informantes clave en el marco de las categorías que emergieron, llevando a cabo la contrastación de los hallazgos interpretados como sujeto cognoscente con lo expresado por otros autores e investigaciones. Todo este trabajo condujo a la triangulación hermenéutica de la información con el propósito de desarrollar la intencionalidad rectora de la investigación: la construcción teórica desde la base de las reflexiones en torno a las orientaciones preventivas para la disminución de riesgos de incendio por inoperabilidad del sistema eléctrico.

Conclusiones

De la investigación realizada, orientada a formular orientaciones preventivas para la disminución de riesgos de incendio por inoperabilidad del sistema eléctrico en las viviendas de la Calle Lara, Parroquia La Sabanita, Ciudad Bolívar, se pudo concluir lo siguiente:

Las condiciones para la disminución de riesgos de incendio por inoperabilidad del sistema eléctrico en las viviendas de la calle Lara son limitadas, sin que los habitantes sean conscientes del riesgo eléctrico existente, debido a que las viviendas no cuentan con un tablero eléctrico con dispositivos de protección como interruptores termomagnéticos y diferenciales, ni tampoco con sistema de puesta a tierra. La antigüedad, el envejecimiento y la saturación han disminuido la capacidad de sus instalaciones eléctricas.

El riesgo de accidentes o incendios en las viviendas asociado a dichas instalaciones es creciente, ya que el vencimiento de la vida útil de los conductores y recursos eléctricos de las instalaciones internas y externas de la vivienda afecta la operatividad del sistema eléctrico. Además, la incorporación de nuevos equipos eléctricos o el empleo de otros más potentes incrementa la sobrecarga de los componentes de la instalación y, por tanto, la probabilidad de fallos.

Los habitantes de las viviendas de la Calle Lara, Parroquia La Sabanita, han incrementado el número de equipos receptores instalados en sus viviendas sin considerar que estos suponen una mayor demanda de energía, por lo que se asume que el incremento de la demanda puede producir sobrecargas en la instalación eléctrica de la vivienda, causar calentamientos excesivos y, en último término, generar incendios y otro tipo de siniestros o accidentes personales.

Las instalaciones eléctricas en malas condiciones suponen también un riesgo de incendios muy frecuente, ya que un cortocircuito o una pequeña chispa puede hacer prender un objeto cercano, haciendo el fuego imposible de controlar. En todo esto se involucran varios factores relacionados con la seguridad eléctrica en las viviendas, lo cual fue asociado a la economía, al desconocimiento de las personas y a las malas prácticas de electricistas no capacitados. Todo ello evidenciado en una realidad en la cual algunas viviendas no tenían los conductores puestos a tierra, protección de sobrecorriente, correcta puesta a tierra ni dispositivos de protección de cortocircuito, ya que esto tiene un costo elevado. Los informantes clave indicaron que en la comunidad no los usan ni los tienen por su alto costo.

Recomendaciones

Con base en las conclusiones establecidas, se presentan las siguientes recomendaciones:

Que sea responsabilidad de constructores y propietarios velar por la correcta aplicación de las leyes y reglamentos de seguridad, nacionales y municipales, garantizando así su cumplimiento para poder brindar a los habitantes de las viviendas una mayor tranquilidad en sus hogares, en lo que se refiere a la seguridad contra los riesgos eléctricos y posibles incendios.

Promover la capacitación de los habitantes de la calle Lara, Parroquia La Sabanita, sobre normas de seguridad en las viviendas para prevenir accidentes e incendios como consecuencia de la inoperabilidad de las instalaciones eléctricas, lo cual puede realizarse a través de talleres o conversatorios.

Considerando la vida útil de los materiales eléctricos, es recomendable revisar cada cinco años toda la instalación: materiales y equipos en las viviendas, volviendo a hacer el análisis correspondiente y cambiando los elementos necesarios.

Se recomienda estudiar los riesgos eléctricos en los sistemas de distribución de baja y media tensión, para obtener resultados con mayor detalle de la situación actual de los riesgos eléctricos en las viviendas de la Calle Lara, Parroquia La Sabanita.

A quienes deseen continuar profundizando investigaciones respecto a la disminución de riesgos de incendio por inoperabilidad del sistema eléctrico en las viviendas, el tema de estudio no se agota en la presente investigación; por el contrario, constituye un hito que genera el punto de partida para la reflexión sobre el impacto que tienen las instalaciones eléctricas seguras y la prevención del riesgo eléctrico en las instalaciones interiores de las viviendas, y que puede afectar de gran manera la integridad física de los habitantes y el patrimonio habitacional.

Referencias

- Arraiz, G. (2011). *Manual de prevención y control de incendios*. Editorial Protección Civil.
- Balestrini, M. (2020). *Técnicas de observación en investigación cualitativa*. Editorial Panapo.
- Gómez, D. (2019). *Fenomenología y métodos de investigación social*. Editorial Laboratorio Educativo.
- Henao, F. (2021). *Fundamentos de electricidad básica*. McGraw-Hill Interamericana.
- Moreno, L. (2019). *Participación ciudadana y desarrollo comunitario*. Editorial Universidad Central de Venezuela.
- Organización de las Naciones Unidas. (2020). *Informe sobre desarrollo humano y participación social*. ONU.
- Serrano, R. (2020). *La entrevista en profundidad: técnicas y aplicaciones*. Editorial Trillas.
- Urrieta, J. (2018). *Seguridad integral y prevención de incendios*. Ediciones del Colegio de Ingenieros.
- Yáñez, L. (2020). *Principios de electrotecnia*. Editorial Universitaria.

Universidad Politécnica Territorial del Norte de Monagas "Ludovico Silva"

Revista Multidisciplinaria Saber Universitario

Nº 15, enero-junio 2026

Venezuela

Disponible en <http://www.saber755.webnode.com.ve>

Visión ontoepistémica en la gestión del docente universitario

Gregoria de la Candelaria Girón Aguinagalde

Universidad Experimental Simón Rodríguez

Ciudad Bolívar, Venezuela

giron.grego@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-9668-0459>

Resumen

El crecimiento vertiginoso de la modernización desde el punto de vista de la visión ontoepistémica de la gestión del docente universitario desde la Interdisciplinariedad con un método fenomenológico y un enfoque cualitativo con un paradigma Interpretativo se ha desarrollado este proyecto de grado de mejoras en la educación superior esto permite generar reflexiones inmediatas sobre la forma de adaptación a esta sociedad del conocimiento, y de cómo generar innovaciones desde las universidades para convivir y estar al día con lo actual una acción multiparadigmática, debe surgir de los actores involucrados y más aún de aquellos encargados de maniobrar los objetivos propios de las Instituciones de educación superior que va dirigido a la promoción del conocimiento desde. El objetivo del presente trabajo va dirigido a indicar aspectos resaltantes para la gestión del docente universitario, es decir, proporcionar ideas constructivas de la gerencia educativa universitaria venezolana desde las tres actividades de trabajo asociados a las universidades como lo son la docencia, investigación y extensión, desde el accionar interdisciplinario de las ciencias. Investigativas, desde una línea de investigación y docencia universitaria

Palabras clave: ontoepistémica, interdisciplinariedad disciplinariedad

Abstract

Thes vertical growth of modernización from the point of view of university teacher management has influenced the development of improments in higher, education which allows to generate immediate reflections on how to adapt to this knowledge society and honw to generate innovations from the universitie in order to coexist and keep up with the current situation, a multiparadigmatic action must arise from the actors involved and even more from those in charge of maneuvering the objectives of the higher education institutions that are directed to the promotion of knowledge from the higher education the objective of this article is aimed at indicating qutstanding aspects for the management of the university teacher in a transcomplex context and fram the Itransdisciplinarity actions of the tnasmanager, tha is to provide constructive ideas of the Venezuelan University educational management from the thee work activictie Itransdisciplinarity s associated to the universities such as teaching, research and extension, from the itransdisciplinarity actions of the investigative sciences

Key Words: ontoepistemology, interdisciplinarity, disciplinarity.

Introducción

El propósito principal de esta investigación es comprender la visión ontoepistémica que sustenta la gestión del docente universitario en el contexto de la interdisciplinariedad. La gestión universitaria, ejercida por un grupo directivo con alta calificación que se responsabiliza de la dirección y administración de todos los asuntos relacionados con la universidad, hace particular énfasis en el cumplimiento de las funciones transformadoras e investigativas, la docencia, la extensión y la materialización del desarrollo social a través de su actuación académica. En este orden de ideas, la gestión del docente universitario requiere estrategias e innovaciones que respondan a las demandas contemporáneas de la educación superior.

Para atender los desafíos señalados, se requieren decisiones que conduzcan a potenciar conocimientos, habilidades y estrategias que permitan aplicar una gestión eficaz de las experiencias en el aula de clases. Cabe considerar que la presente investigación tiene como objetivo generar un constructo teórico sobre la visión ontoepistémica de la gestión del docente universitario desde la interdisciplinariedad, el cual será desarrollado desde el paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo, bajo el método fenomenológico y un diseño descriptivo. El objeto de estudio estará centrado en el ser desde una visión ontoepistémica y la responsabilidad del docente en su gestión laboral, el deber ser, de manera que impacte las instituciones de educación universitaria para impulsar la necesidad de supervisar procesos donde la retroalimentación de saberes, conocimientos, pensamientos críticos, transformadores e investigadores sea continua.

En este sentido, González (2021) considera que la vinculación entre complejidad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad "responde a procesos de transformación que rompen los esquemas estables de cultura, sociedad, ciencia y todo lo que el ser humano cree controlar en su visión lineal; la respuesta es compleja y transdisciplinar" (p. 1). Esta mirada incorpora el mundo fenoménico cambiante a cada instante, produciendo espacios de incertidumbre y azar. De esta manera, el docente-gestor debe activar acciones que trasciendan en el logro de los propósitos de la educación universitaria con una visión planetaria amplia, sin perder los contextos socioculturales y rompiendo esquemas coloniales anclados en el tradicionalismo gerencial donde las decisiones suelen dirigirse unidireccionalmente.

La acción del docente-gestor radica en la manera de incitar al proceso investigativo, estableciendo e impulsando espacios o contextos de investigación, divulgación y reproducción de hechos problemáticos que requieran solución, punta de lanza de toda indagación académica. Todo esto debe inducir a que los productos encontrados estrechen la relación entre los desarrollos disciplinarios y la transferencia en el recinto educativo de los avances trascendentales, sin dejar a un lado la experiencia pedagógica. Su acción debe ser de gran impacto para que el renombre de las instituciones educativas prevalezca por encima de ínfulas individuales que acrediten a una sola persona, promoviendo el interés

investigativo no solo como medio de ascenso en la estructura académica, sino como compromiso con la generación de conocimiento pertinente.

La calidad de la gestión del docente en general, y del profesor universitario en particular, se define fundamentalmente por la capacidad de respuestas rápidas y eficientes a las situaciones cambiantes del entorno, donde no se producen solo cambios técnicos, sino también transformaciones organizativas y culturales que afectan la conciencia social y el mundo subjetivo del individuo. La precisión en la acción pedagógica y la puntualidad son aspectos positivos que inciden en la calidad de la acción docente. El proceso es dinámico y requiere ser formalizado continuamente a los fines de que pueda elevarse la calidad académica; los criterios para evaluar han de estar relacionados con los proyectos de cada momento aplicados al estudiante y responder a las directrices educativas, estableciendo además niveles de evaluación en función al perfil de los profesores.

En concordancia con estos planteamientos, la gestión del docente universitario tiene el propósito de sensibilizar a la comunidad mediante una adecuada responsabilidad académica sobre la importancia de los procesos de enseñanza y aprendizaje. El propósito fundamental de estructurar una base ontológica, epistemológica y metodológica es aportar nuevos elementos teóricos que contribuyan a enriquecer los conocimientos en la nueva estructura educacional. Es importante resaltar que todo modelo teórico debe contener en su haber elementos novedosos que introduce el investigador como parte del desarrollo, además de la profundidad y soporte epistemológico y los aspectos ontológicos correspondientes.

Es por ello que les corresponde a los docentes universitarios transmitir esa herencia con eficiencia, competitividad y mentalidad crítica, propiciando a su vez la autonomía social y cultural del país. Se requiere un docente calificado, motivador, reconocido por la sociedad, capaz de relacionarse con su medio social y, sobre todo, consciente de la responsabilidad con los estudiantes y de la unidad de su quehacer personal y profesional como modelo de comportamiento ético para las nuevas generaciones y como orientador de la práctica pedagógica. En tal sentido, se proponen líneas estratégicas basadas en la promoción moral y ética, la participación activa, la sensibilización y la reflexión sobre los sistemas de valores que sostienen la convivencia académica. La gestión del docente universitario implica una planificación cuidadosa, una toma de decisiones informada y la actualización constante de conocimientos y experiencias en este mundo globalizado, desde una perspectiva interdisciplinaria que reconozca la variedad de saberes existentes.

En esa dirección, vale ponderar los planes de estudio, los contenidos curriculares y el estado situacional de la gestión académico-administrativa. Por esta razón, se torna importante desarrollar esta investigación para conocer las ventajas que ofrecen los programas de 6

formación docente, particularmente los Programas Nacionales de Formación (PNF) y el PNF en Educación Ambiental (PNFEA), a fin de aportar elementos para fortalecer sus bondades y aplicar correctivos en la toma de decisiones institucionales. En este mismo sentido, la responsabilidad social universitaria puede concebirse desde una visión

ontoepistémica, según Vallaeys (2008), porque establece que esta no se corresponde únicamente con la implementación de actividades o la producción de saberes en función de beneficiar al hombre, sino que implica asumir los impactos en la sociedad y monitorear constantemente su desarrollo con la finalidad de establecer correctivos donde sea necesario.

De esta manera, Vallaeys (2008) define la gestión del docente universitario desde una visión ontoepistémica como la articulación de todas las diversas partes de la institución en proyectos de promoción centrados en principios éticos, dirigidos a alcanzar un desarrollo en el cual se promueva el conocimiento, la producción y la transmisión de saberes responsables, a la par que se cumpla la labor de formar profesionales igualmente responsables y aptos para la sociedad.

Perspectiva de la realidad objeto de estudio

El docente de las universidades del siglo XXI debe encarar una reconfiguración formativa e identitaria, lo cual implica una rearquitectura de sus modelos de pensamiento que le permitan superar los obstáculos epistemológicos para afrontar las diferentes transformaciones interdisciplinarias del mundo de la vida desde su gestión educativa y desafiar perspectivas transparadigmáticas en la construcción y mediación del conocimiento. La cuestión central es cómo se configura una gestión del docente universitario efectiva desde la perspectiva que circunscribe el crecimiento intelectual, el conocimiento epistémico-investigativo y la productividad académica de las universidades para tal fin.

El presente artículo aborda la visión ontoepistémica en la gestión del docente universitario desde la interdisciplinariedad en el contexto universitario. Luego de un análisis de la normativa vigente, en especial el Reglamento de Ejercicio de la Profesión Docente, se realiza una revisión de los paradigmas, enfoques y métodos vinculados con la gestión docente. A continuación, en forma esquemática, se propone generar un constructo teórico sobre la visión ontoepistémica en la gestión del docente universitario desde la interdisciplinariedad, considerando su responsabilidad, su disposición personal y social para articular relaciones significativas entre los componentes que impactan la formación de los alumnos, participar en la gestión educativa, fortalecer la cultura institucional democrática e intervenir en el diseño, implementación y evaluación de políticas educativas locales y nacionales, para promover en los estudiantes aprendizajes y desarrollo de competencias y habilidades para la vida desde una perspectiva ontoepistémica.

La investigación se centró en la gestión del docente universitario bajo el enfoque cualitativo con visión ontoepistémica desde la interdisciplinariedad. De allí que se realizó una indagación en torno a aquellos estudios previos que se vinculan con la gestión universitaria.

Es importante considerar que la generación de conocimientos en el ámbito universitario es una constante que, a través del ejercicio de las funciones académicas (docencia, investigación y extensión), permite la obtención, gestión y aplicación de estos saberes. Por

tal motivo, es importante reconocer y valorar que ellas traducen el deber ser o finalidad de estas instituciones de educación superior.

A tales efectos, se expresa la necesidad de pensar reflexivamente sobre dichas funciones, para que no sean ejecutadas de manera aislada del contexto o entorno universitario; pues así como la universidad es un todo compuesto internamente por multitud de partes, no puede olvidar que ella en sí misma constituye solo una parte del todo que integra la sociedad en interacción constante. Lo que actualmente importa es lo que se denomina la reforma de los pensamientos; es decir, se requiere ejercitar formas de pensar que conecten la realidad en lugar de mutirla, superando perspectivas que separan las cosas en lugar de establecer vínculos entre ellas.

Desde esta óptica, la educación y la gestión universitaria, en los momentos actuales, están urgidas de cambios. Hay que reformar el pensamiento en general y sus paradigmas si se quiere transformar el pensar educativo y sus estrategias. Se requiere promover en el docente el carácter emancipador, cuyas características deben estar enmarcadas en el humanismo, lo social y la dialéctica. Todo ello desarrollado a través de un modelo interpretativo dirigido al personal docente universitario que permita establecer el papel activo del docente como principal agente transformador.

Relevancia argumentativa de la investigación

Con sus conocimientos, el docente requiere claridad en la gestión para desarrollar estrategias en el contexto de transformación e investigación de las políticas universitarias, sus principios y valores fundamentales. Se hace necesario diagnosticar las necesidades, enfocándose en todo lo relacionado con la interdisciplinariedad, la gerencia, la infraestructura, la planeación y ejecución de su trabajo, con calidad humana, en la toma de decisiones, organización y desempeño académico. Todo ello orientado a una gestión educativa universitaria mediante acciones acordes con un proceso educativo actual, caracterizado por nuevas tendencias tecnológicas, amplitud global e incorporación e inclusión de las universidades. Por ello se presentan elementos transformadores desde cada espacio estructural de las universidades en los ámbitos de docencia, investigación y extensión universitaria.

Metodología

Se ha optado por un enfoque cualitativo y un método fenomenológico con un paradigma interpretativo y un diseño descriptivo de investigación cualitativa, acorde con los objetivos planteados, para comprender la visión ontoepistémica de la gestión del docente universitario desde la interdisciplinariedad como proceso bio-afectivo-cognitivo, pero también socio-cultural-institucional y político de producción de conocimientos complejos (Villegas, 2018).

Esta problemática requiere ser mirada desde los sujetos que la viven en la cotidianidad de sus prácticas, desde el subuniverso de significados contruidos. Sobre esta base, el enfoque

comprendivo-interpretativo es adecuado, puesto que lo que se espera conocer no son generalizaciones sino profundidad y mayor comprensión del fenómeno en estudio. En este momento de la investigación, se presenta el abordaje epistémico-metodológico que sustenta el contexto científico de la investigación, contemplando el enfoque, paradigma, su matriz epistémica, la descripción de la metodología y su método, y las técnicas de recolección y procesamiento de la información.

De acuerdo con las características epistémicas mencionadas, la investigación se centra en el enfoque cualitativo, cuya dimensión aporta un amplio marco teórico que permite ampliar la fenomenología como fuente de estudio. Sus parámetros permiten determinar la realidad y los cambios que ocurren en el conocimiento de la visión ontoepistémica en la gestión del docente universitario desde la interdisciplinariedad, considerando las dimensiones bio-psico-sociales que posee el docente universitario, lo cual permite conocer con mayor profundidad sus respuestas, actitudes, creencias y percepciones teóricas al respecto.

Farías (2018) define al paradigma interpretativo como "los supuestos y realidades que se determinan e interpretan sobre las bases sociales, culturales, políticas, religiosas y económicas que se encuentran en una comunidad en general, desde la naturaleza de ellos" (p. 90). Este paradigma se basa en el proceso de conocimiento en el cual se da una interacción entre sujeto y objeto, en la forma como se interpreta o comprende la realidad observable. De igual forma, Echeverría (2019) afirma que un paradigma es un conjunto de criterios que "rigen una determinada realidad", definiéndolo como una concepción general del objeto de estudio de una ciencia, de los problemas que deben estudiarse, del método que debe emplearse en la investigación y de las formas de explicar, interpretar o comprender, según el caso, los resultados obtenidos por la investigación.

La investigación se enmarca en el paradigma interpretativo, ya que busca interpretar los hechos desde lo particular hasta lo más implícito de la realidad del tópic y sujetos en estudio, lo cual contribuye a comprender de manera generalizada el relieve de la situación real del problema, buscando interpretar las concepciones y vivencias del docente universitario desde el conocimiento de las dimensiones bio-psico-sociales y las transformaciones en la gestión docente desde una visión ontoepistémica. Del mismo modo, este enfoque permite entender la realidad pedagógica, académica y formativa que condiciona al docente, desde los significados empíricos y el contexto de la comunidad; además, posibilita conocer las emociones, creencias, intenciones, motivaciones y otras características de los hechos que se asocian al movimiento del aprendizaje significativo desde lo social y lo integral, aspectos no observables directamente ni susceptibles de ser experimentados mediante enfoques positivistas.

El método fenomenológico es definido por Farías (2018) como aquel que "se encarga de estudiar un fenómeno tal cual se observa en la realidad, donde la formulación de ideas y conceptos están determinados, y no es aconsejable establecer criterios sobre el fenómeno a estudiar que no estén estrechamente vinculados con la realidad" (p. 24). En esa misma dirección conceptual, la fenomenología hermenéutica posee un gran nivel de consistencia en el presente estudio, en vista de que esta, basada en la filosofía de Heidegger, tiene como

objetivo "comprender las habilidades, prácticas y experiencias cotidianas, y articular las similitudes y las diferencias en los significados, compromisos, prácticas, habilidades y experiencias de los seres humanos" (Heidegger, citado en Farías, 2018, p. 42).

La fenomenología hermenéutica asume como punto de partida y de llegada de la investigación el mundo de la vida. Este mundo de la vida es "el mundo tal como lo experimentamos inmediatamente de un modo pre-reflexivo, y no tal como lo conceptualizamos o categorizamos, ni como reflexionamos sobre él" (Van Manen, 2016, p. 25). Con referencia a lo anterior, la investigación presenta el método fenomenológico, ya que interviene el enfoque empírico en la interpretación del fenómeno en estudio, para buscar comprender las causas y efectos que hacen posible la situación problemática observable, mediante la indagación, socialización e interrelación con el sujeto en estudio, donde se dejan ver las relaciones entre las realidades, perspectivas, creencias y conocimientos que poseen sobre las dimensiones de la visión ontoepistémica en la gestión del docente universitario desde la interdisciplinariedad, la pedagogía integral y todos aquellos aspectos que demanda el contexto universitario.

La investigación está basada en este método porque brinda el espacio y escenario para la comprensión del fenómeno en estudio, conduce a expresar la búsqueda comprensiva del sentido de la experiencia del docente universitario frente al conocimiento de las dimensiones bio-psico-sociales de la visión ontoepistémica en la gestión de la práctica docente; además, proporciona el medio metódico para comprender el contexto de las diversas situaciones que de alguna manera convergen en ella, siendo consciente de la naturaleza de los hechos, en el análisis reflexivo de las causas, factores, elementos y perspectivas de la secuencia del conocimiento en las diferentes áreas del saber, de acuerdo con la función pedagógica que demanda este quehacer, donde se aplica la premisa de que todo acto de conocer lleva en sí mismo un acto interpretativo.

Resultados y discusión

A partir del abordaje metodológico fundamentado en la fenomenología hermenéutica, los hallazgos de esta investigación se organizan en torno a las dimensiones ontológicas, epistemológicas y metodológicas que emergen de la gestión del docente universitario en el contexto de la interdisciplinariedad. La interpretación de los referentes teóricos y las experiencias documentadas permite identificar configuraciones de sentido que los propios actores construyen en su práctica cotidiana, revelando la complejidad de una gestión que trasciende lo meramente administrativo para situarse en el terreno de la formación humana y la producción de conocimientos pertinentes.

En primer lugar, la dimensión ontológica de la gestión docente revela la centralidad del ser en su doble condición de sujeto que gestiona y sujeto que se forma en el ejercicio mismo de la gestión. Los planteamientos de González (2021) sobre la vinculación entre complejidad e interdisciplinariedad adquieren relevancia al considerar que el docente universitario no es un aplicador de técnicas, sino un ser en situación que interpreta y transforma su realidad desde una comprensión profunda de los contextos socioculturales donde despliega su

acción. Esta visión ontológica supera concepciones instrumentalistas de la gestión para situarla en el horizonte de un quehacer comprometido con el desarrollo humano integral, tanto propio como de los estudiantes y comunidades con quienes interactúa.

La dimensión epistemológica, por su parte, se configura en torno a la necesidad de superar los obstáculos que tradicionalmente han fragmentado el conocimiento en compartimentos disciplinares estancos. En coherencia con lo señalado por Morín (2021), el pensamiento complejo invita a religar saberes, a establecer puentes entre formas de conocer que tradicionalmente han circulado por carriles separados. Los docentes universitarios, desde esta perspectiva, son llamados a ejercer una gestión epistemológica que promueva el diálogo de saberes, la integración de perspectivas diversas y la generación de conocimientos situados que respondan a las problemáticas multidimensionales del contexto contemporáneo. Esta gestión del conocimiento requiere, además, una actitud de apertura hacia formas de saber no convencionales, incluyendo los saberes comunitarios y las experiencias pedagógicas innovadoras.

En cuanto a la dimensión metodológica, los hallazgos sugieren que la gestión docente desde la interdisciplinariedad demanda estrategias flexibles, dialógicas y participativas que permitan articular los distintos componentes del quehacer universitario. La investigación desarrollada por Rojas (2022) sobre experiencias de gestión interdisciplinaria en universidades latinoamericanas evidencia que las prácticas más exitosas son aquellas que logran involucrar a diversos actores en procesos de construcción colectiva, donde la docencia, la investigación y la extensión se integran en proyectos comunes con impacto social significativo. Esta orientación metodológica implica abandonar lógicas verticales y adoptar formas de trabajo colaborativo que reconozcan la diversidad de miradas y potencien las capacidades creativas de los equipos académicos.

La interdisciplinariedad emerge, así, no como un añadido superficial a la gestión docente, sino como su fundamento mismo en un mundo caracterizado por problemas complejos que requieren respuestas igualmente complejas. Torres (2023) plantea que la formación de profesionales capaces de enfrentar los desafíos contemporáneos demanda necesariamente un enfoque interdisciplinario que trascienda la mera yuxtaposición de contenidos para alcanzar niveles de integración conceptual y metodológica que transformen las prácticas educativas. En este sentido, la gestión docente desde la interdisciplinariedad implica diseñar currículos, planificar actividades y evaluar aprendizajes con una mirada que articule permanentemente las distintas dimensiones del saber, reconociendo sus mutuas implicaciones y potenciando las sinergias posibles.

Un aspecto particularmente relevante que emerge del análisis es la dimensión ética de la gestión docente desde la visión ontoepistémica. Los aportes de Vallaey (2008) sobre responsabilidad social universitaria adquieren renovada vigencia al considerar que el docente no solo transmite conocimientos, sino que forma ciudadanos y profesionales que incidirán en el desarrollo social. Esta responsabilidad ética implica una gestión transparente, participativa y orientada al bien común, donde las decisiones se toman considerando sus impactos en todos los actores involucrados. La formación en valores, la

promoción de la convivencia democrática y el compromiso con la justicia social constituyen, desde esta perspectiva, componentes esenciales de una gestión docente verdaderamente transformadora.

La fenomenología hermenéutica, como método de aproximación a estas realidades, ha permitido develar los significados profundos que los docentes atribuyen a su propia práctica gestora. Las voces recuperadas a través de este enfoque revelan que, más allá de las exigencias administrativas y burocráticas, existe una profunda vocación de servicio, un deseo de aportar al desarrollo de los estudiantes y una convicción acerca del papel transformador de la educación. Estos hallazgos coinciden con lo señalado por Van Manen (2016) acerca de la importancia de comprender la experiencia vivida como fuente privilegiada para acceder al sentido de las prácticas educativas, más allá de las descripciones superficiales o los indicadores cuantitativos que suelen privilegiarse en las evaluaciones institucionales.

Finalmente, la discusión de los resultados apunta a la necesidad de repensar los modelos de formación y actualización docente a la luz de esta visión ontoepistémica de la gestión desde la interdisciplinariedad. Los programas de formación continua, los procesos de evaluación del desempeño y las políticas de promoción académica deberían incorporar explícitamente estos elementos, reconociendo que la gestión docente no es un aspecto secundario o meramente administrativo, sino una dimensión central de la identidad y práctica profesional del profesor universitario. La construcción colectiva de este nuevo paradigma de gestión requiere espacios de reflexión, intercambio y producción de conocimientos donde los propios docentes sean protagonistas, en diálogo con las comunidades académicas y con los diversos actores sociales que confluyen en el hecho educativo.

Conclusión

La gestión del docente universitario constituye un sistema estructurado de actividades canalizadas e intencionadas que se relaciona con la conducción de los procesos desarrollados en la institución educativa con el propósito de alcanzar las finalidades contempladas en el proyecto educativo institucional. Esta realidad se orienta hacia nuevos enfoques de la ciencia donde se combinan la interdisciplinariedad, la multidisciplinariedad y la transdisciplinariedad en la investigación. Estos son cambios que permiten abrir otras vías para acceder a los conocimientos y así dar respuestas acordes con la realidad científica mediante una gestión docente que requiere estrategias e innovaciones para responder a los desafíos contemporáneos, con decisiones que conduzcan a potenciar conocimientos, transformaciones, habilidades y estrategias que permitan aplicar una adecuada gestión de las experiencias en el aula de clases.

La visión ontoepistémica de la gestión docente aquí desarrollada permite comprender que el quehacer del profesor universitario trasciende ampliamente la dimensión técnica para situarse en el terreno de la formación humana integral. El docente-gestor es, desde esta perspectiva, un intelectual que reflexiona críticamente sobre su práctica, un investigador que genera conocimientos pertinentes y un ciudadano comprometido con el desarrollo

social. La interdisciplinariedad, lejos de ser un concepto abstracto, se concreta en la capacidad de establecer diálogos fecundos entre diversas tradiciones disciplinares, articulando saberes en función de problemas complejos que requieren respuestas igualmente complejas.

La fenomenología hermenéutica ha demostrado ser un camino fecundo para acceder a los significados que los propios docentes atribuyen a su gestión, revelando dimensiones profundas que suelen quedar ocultas en aproximaciones puramente cuantitativas o instrumentales. El mundo de la vida del docente universitario, con sus tensiones, satisfacciones, desafíos y esperanzas, constituye una fuente inagotable de comprensión sobre lo que realmente significa gestionar procesos educativos en contextos de incertidumbre y cambio. Esta mirada fenomenológica invita a las instituciones a escuchar más atentamente las voces de sus profesores y a considerar sus experiencias como insumo fundamental para el diseño de políticas académicas.

Finalmente, la investigación realizada abre caminos para profundizar en el estudio de las dimensiones ontoepistémicas de la gestión docente, particularmente en contextos latinoamericanos donde las particularidades culturales, sociales y políticas configuran modos específicos de ser y hacer universidad. Se requiere continuar indagando sobre las condiciones institucionales que favorecen u obstaculizan una gestión interdisciplinaria, sobre los procesos formativos que potencian estas capacidades en los docentes y sobre las políticas públicas que pueden impulsar transformaciones significativas en esta dirección. La universidad del siglo XXI requiere docentes-gestores con una sólida formación ontoepistémica, capaces de navegar la complejidad con creatividad, responsabilidad ética y compromiso con un desarrollo humano integral y sostenible.

Recomendaciones

A las autoridades universitarias, se recomienda promover espacios institucionales de reflexión colectiva sobre la gestión docente que trasciendan las miradas puramente administrativas y reconozcan su dimensión ontoepistémica. Estos espacios podrían materializarse en comunidades de práctica, seminarios permanentes o redes de intercambio donde los profesores compartan experiencias, reflexionen sobre sus concepciones de gestión y construyan colectivamente nuevas formas de comprender y ejercer su quehacer. La institucionalización de estos espacios requiere voluntad política, asignación de recursos y reconocimiento académico de la participación docente en ellos.

A los responsables del diseño curricular en educación superior, se sugiere incorporar explícitamente en los programas de formación inicial y continua de docentes universitarios contenidos y experiencias formativas orientadas al desarrollo de competencias para la gestión interdisciplinaria. Esto implica superar modelos fragmentados donde la gestión aparece como un componente aislado, para transitar hacia enfoques integrados donde la dimensión gestora se aborde transversalmente en diálogo con las didácticas específicas, las teorías del aprendizaje y los enfoques investigativos. La formación en gestión debería

incluir, además, experiencias prácticas de diseño e implementación de proyectos interdisciplinarios.

A los organismos encargados de la evaluación y acreditación universitaria, se recomienda incorporar en sus criterios e indicadores dimensiones que valoren explícitamente la calidad de la gestión docente desde perspectivas ontoepistémicas e interdisciplinarias. Esto implicaría superar indicadores puramente cuantitativos (número de publicaciones, horas de clase, etc.) para incluir aspectos cualitativos relacionados con la capacidad de los docentes para articular saberes, promover el diálogo interdisciplinario, formar integralmente a los estudiantes y contribuir al desarrollo social mediante su gestión académica.

A los docentes universitarios, finalmente, se les alienta a asumir conscientemente su rol como gestores desde una visión ontoepistémica, reconociendo que su quehacer trasciende la transmisión de contenidos para incidir profundamente en la formación de profesionales y ciudadanos. Esta toma de conciencia implica un compromiso con la propia formación continua, con la apertura al diálogo interdisciplinario y con la reflexión crítica permanente sobre las concepciones y prácticas que subyacen a su gestión cotidiana. La construcción colectiva de una universidad más humana, crítica y transformadora requiere docentes-gestores comprometidos con esta visión.

Referencias

- Echeverría, R. (2019). *Paradigmas y metodologías en investigación educativa*. Editorial Universidad Nacional.
- Farías, L. (2018). *Fenomenología y hermenéutica: Fundamentos para la investigación cualitativa*. Ediciones Académicas.
- González, J. (2021). Complejidad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12(34), 1-18.
- Morín, E. (2021). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO-Ediciones.
- Rojas, M. (2022). Experiencias de gestión interdisciplinaria en universidades latinoamericanas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 52(3), 145-168.
- Torres, A. (2023). Formación profesional y enfoques interdisciplinarios: Desafíos contemporáneos. *Educación y Educadores*, 26(1), 89-107.
- Vallaes, F. (2008). *Responsabilidad social universitaria: Una nueva filosofía de gestión ética e inteligente para las universidades*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Van Manen, M. (2016). *Fenomenología de la práctica: Métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Villegas, C. (2018). *Epistemología y educación: Diálogos contemporáneos*. Fondo Editorial Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Resumen Curricular.

Gregoria de la Candelaria Girón Aguinagalde. Profesora en Educación Integral, (UPEL) Especialización en Planificación y Evaluación de la Educación (C.I.P.P.S.V.) Especialización en Dirección y Supervisión Educativa por el (Magisterio desde el 2018 al 2022.) Maestría en Estudios Avanzados en Educación Superior (UNEFA). Maestría en Planificación y Evaluación de la Educación (C.I.P.P.S.V.) Actualmente cursando Doctorado en Ciencia de la Educación (Universidad Simón Rodríguez)

Unidad de atención psicológica: una alternativa para tratar al personal bomberil con estrés pos-traumático, en el municipio Caroní, estado Bolívar

Katerin Elvelis Hernández Rojas

Bomberos Municipales de Caroní

Municipio Caroní, Venezuela

katerinhernandez18013134@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0002-7715-4545>

Resumen

El presente artículo teórico aborda la problemática del estrés postraumático en el personal bomberil del municipio Caroní, estado Bolívar, Venezuela, y plantea la creación de una Unidad de Atención Psicológica (UAP) como alternativa institucional de intervención. El objetivo central de la investigación consiste en analizar las condiciones psicoemocionales del cuerpo de bomberos y proponer un modelo estructurado de atención especializada que contribuya a mitigar los efectos del trastorno por estrés postraumático (TEPT). Desde el punto de vista metodológico, se adoptó el enfoque etnográfico, lo que permitió al investigador insertarse en el contexto natural de los bomberos, observar sus dinámicas cotidianas, recoger testimonios y construir una comprensión profunda de sus vivencias. Los resultados evidenciaron que una proporción significativa del personal presenta síntomas de TEPT no diagnosticados ni tratados, situación que afecta su desempeño laboral y su calidad de vida. Se concluye que la implementación de una UAP, con personal psicológico especializado, protocolos de intervención temprana y seguimiento continuo, constituye una respuesta viable y urgente ante esta realidad. Se recomienda la articulación interinstitucional con el sistema de salud pública y la formación continua en salud mental para el cuerpo bomberil.

Palabras clave: estrés postraumático, personal bomberil, unidad de atención psicológica, salud mental, intervención institucional.

Abstract

This theoretical article addresses the problem of post-traumatic stress among firefighters in the Caroní municipality, Bolívar state, Venezuela, and proposes the creation of a Psychological Care Unit (PCU) as an institutional intervention alternative. The central objective of the research is to analyze the psycho-emotional conditions of the firefighters and propose a structured model of specialized care that contributes to mitigating the effects of post-traumatic stress disorder (PTSD). Methodologically, an ethnographic approach was adopted, allowing the researcher to immerse themselves in the firefighters' natural environment, observe their daily routines, collect testimonies, and develop a deep understanding of their experiences. The results showed that a significant proportion of the personnel present undiagnosed and untreated PTSD symptoms, a situation that affects their

job performance and quality of life. It is concluded that the implementation of a PCU, with specialized psychological personnel, early intervention protocols, and continuous follow-up, constitutes a viable and urgent response to this reality. Inter-institutional coordination with the public health system and continuous mental health training for the fire department are recommended.

Keywords: post-traumatic stress, firefighting personnel, psychological care unit, mental health, institutional intervention.

Introducción

Las instituciones de respuesta inmediata, entre las que se cuenta a los cuerpos de bomberos, crean en sus trabajadores un espacio laboral con una fuerte demanda emocional en donde los trabajadores se ven enfrentados de manera sistemática y recurrente a situaciones en las que está en juego su vida, al igual que al sufrimiento humano y a la muerte. Esta exposición mantenida no es inocua para la psique, pudiendo provocar respuestas de estrés agudo que, no siendo adecuadamente tratadas podrían conllevar al desarrollo de cuadros crónicos y discapacitantes tales como el trastorno de estrés postraumático (TEPT).

En el caso venezolano, y en particular para el municipio Caroní del estado Bolívar, la salud mental del bombero se ha venido soslayando por las instituciones, vulnerando así la persona y profesional, haciendo imperativo la necesidad de atención este vacío asistencial.

Esta investigación surge precisamente de la constatación de esta realidad y de la convicción en que tal dotación no constituye un lujo, sino una necesidad que se impone, tanto por razones humanitarias como institucionales: la creación y consolidación de una Unidad de Atención Psicológica (UAP) para los cuerpos de bomberos. La inspiración para llevar a cabo este trabajo ha sido la convergencia de dos inquietudes: la primera, de carácter científico, motivada por la falta de estudios sobre el estado mental del cuerpo de bomberos venezolano frente a la realidad de investigaciones en otros países de la región; la segunda, de orden ético-transpersonal, relacionada con la responsabilidad que tienen las instituciones públicas de brindar condiciones laborales dignas a quienes ponen en riesgo su integridad en pro del bien común.

Como indican Rodríguez y Salazar (2022), el bienestar psicológico para estos trabajadores no es solamente un derecho individual, sino que también es una necesidad estructural para que los sistemas de protección civil puedan funcionar. Por tanto, la investigación tiene importancia tanto en el ámbito teórico, al aportar al campo de la psicología organizacional del área de rescate, como en el práctico por presentar un modelo replicable de intervención. El propósito del estudio es describir el estado psicoemocional de los bomberos, identificar los factores de riesgo relacionados con el TEPT últimos dentro de su ambiente laboral y presentar las directrices estructurales y funcionales para una UAP específica para el municipio Caroní.

En relación con el marco teórico que guía este trabajo, se encuentran en los presupuestos de la psicología del trauma con especial consideración de autores latinoamericanos que han

estudiado la respuesta humana a eventos críticos en situaciones de vulnerabilidad social. También se introducen aspectos de la perspectiva biopsicosocial, según la cual la salud mental no es la falta de enfermedad, sino un balance dinámico entre los recursos internos del sujeto y las demandas del medio.

El nivel de análisis es descriptivo-propositivo: no sólo se analiza una situación, sino que se avanza hacia la definición de alternativas de intervención. En tanto que realidad, se tiene una visión paradigmática interpretativa, consistente con la metodología etnográfica, que busca entender el fenómeno desde la visión de los actores. Como indica Martínez (2023), la investigación cualitativa en ambientes de trabajo peligroso, exige un compromiso que supere la subjetividad de los actores, la cual no puede ser capturada a través de instrumentos estandarizados.

Entre las conclusiones más significativas a las que arribó esta investigación está el hecho de que el cuerpo de bomberos del municipio Caroní no dispone en la actualidad de vías de apoyo psicológico. El modelo de UAP que se propone a partir de este trabajo implica, para además de la atención clínica personalizada, el desarrollo de espacios grupales para trabajar el trauma, cursos de capacitación en resiliencia, así como sistemas de seguimiento longitudinal.

Problema y su contexto

El Caroní, municipio situado al sudeste del estado Bolívar en Venezuela, es la nación urbana e industrial principal del país, con una población que sobrepasa el millón de habitantes y una actividad económica dominada por la presencia de grandes industrias básicas tales como la siderúrgica, la alumínica y la hidroeléctrica. Esta concentración de población e industria configura un escenario en el cual los cuerpos de bomberos son requeridos a diario para atender a todo tipo de emergencias: incendios en viviendas y fábricas, accidentes automovilísticos, rescates en altura, derrumbes y catástrofes naturales.

La reiterada exposición a escenarios de alto impacto emocional –cuerpos sin vida, víctimas atrapadas, niños en riesgo– genera en el cuerpo y la mente de los bomberos una carga traumática que, sin la realización de una intervención especializada, suele fijarse en trastornos perdurables. Pero el sistema institucional que regula la vida bomberil en la provincia, no prevé en la estructura orgánica, la prestación formal de asistencia psicológica a sus integrantes.

La situación descrita no es aislada, ni única para Caroní. En el contexto de Latinoamérica, las investigaciones indicadas sobre la salud mental de los rescatistas muestran una tendencia preocupante en estas poblaciones, con altos informes de sintomatología postraumática, alta presencia de trastornos de ansiedad y depresivos, y una fuerte negación del malestar psicológico tal como un mecanismo para adaptarse a las exigencias de la cultura organizacional. Como sostienen Pérez y Gutiérrez (2022), los bomberos en América Latina están doblemente expuestos a la vulnerabilidad: tanto por la propia naturaleza de su

trabajo, como por desarrollarse en agencias institucionales que no reconocen o cuidan su salud mental.

Dicha brecha de investigación constituye, por sí misma, parte del problema: sin evidencia científica sobre la prevalencia y consecuencias del estrés postraumático en el bombero venezolano, las instituciones no disponen de insumos para fundamentar la priorización para las mismas de recursos para la atención psicológica. Por ello, la presente investigación tiene como objetivo no sólo aportar conocimiento teórico sino también generar evidencia empírica que sirva como base para la toma de decisiones en el ámbito de la política institucional. Torres et al. (2021) afirman que la producción de evidencia localizada es clave para la elaboración de políticas de salud mental que sean adecuadas a las realidades culturales e institucionales de cada contexto.

Marco teórico referencial

El punto clave de esta investigación se basa en la concepción de trastorno de estrés postraumático (TEPT), definido como una reacción psicopatológica que puede surgir después de la experiencia de uno o más acontecimientos traumáticos identificados por su naturaleza amenazante o catastrófica. Desde el punto de vista clínico, el TEPT se caracteriza por la presencia de cuatro clústeres sintomáticos básicos: la reexperimentación intrusiva del evento traumático (flashbacks, pesadillas), la evitación de estímulos relacionados con el trauma, las alteraciones negativas en la cognición y el estado de ánimo, y las alteraciones en la activación y reactividad (hipervigilancia, respuesta exagerada de sobresalto).

Esta conceptualización, a pesar de estar fundada en los sistemas internacionales de clasificación diagnóstica, ha sido complementada con investigaciones latinoamericanas que identifican manifestaciones culturalmente particulares del trauma psicológico. En la misma línea Flores (2023) propone que el TEPT en trabajos de alto riesgo no debe verse únicamente a nivel individual sino también como un fenómeno que refleja condiciones estructurales de trabajo y respuestas institucionales a la agonía de quienes forman parte de estas.

El segundo pilar teórico en el presente trabajo está representado por el concepto de salud organizacional, definida ésta como la habilidad de una organización para conservar el bienestar físico, psicológico y social de sus miembros, el cual se plantea como requisito para la consecución de sus objetivos misionales. En este sentido, la implementación de una Unidad de Asistencia Psicológica no es una medida compensatoria o extraordinaria, sino una estructura fundamental dentro de una entidad que se autodefine como saludable.

Una revisión de la evidencia cualitativa, en cuanto la literatura especializada, apunta a que estas organizaciones se caracterizan en formar e integrar prácticas preventivas, en tratar de crear ambientes de trabajo seguros, y proporcionar acceso de sus miembros con recursos de apoyo psicosocial. Según Pérez y Gutiérrez (2022), las instituciones de seguridad y rescate que implementan paradigmas de salud organizacional reflejan tasas más bajas de ausentismo, mayor permanencia del personal capacitado y mejores resultados en eficiencia

operativa, evidenciando que la inversión en salud mental genera retornos tanto en el plano humano como institucional.

El tercer eje teórico en q se basa esta investigación es la intervención psicológica en crisis y trauma, área que ha tenido un auge en América Latina en los últimos años, motivado entre otros factores a la necesidad de dar respuesta a desastres naturales, conflictos sociales y situaciones de violencia que han sufrido diferentes poblaciones. Los modelos de intervención más utilizados en este campo integran las estrategias de primeros auxilios psicológicos — para aproximar una estabilización emocional inmediata siguiendo al incidente traumatizante — con intervenciones clínicas más desarrolladas destinadas a los trastornos de estrés postraumático en caso de se hayan establecido.

Entre las técnicas más respaldadas empíricamente se encuentran la terapia cognitivo-conductual centrada en el trauma (TCC-T), la desensibilización y reprocesamiento por movimientos oculares (EMDR) y las intervenciones basadas en mindfulness. Rodríguez y Salazar (2022) señalan que el efecto de estas intervenciones se potencia cuando son desarrolladas en contextos institucionales que las respaldan y legitiman, lo que pone de relieve la importancia de que la UAP obtenga el soporte formal de la dirección del cuerpo de bomberos.

El cuarto eje teórico se relaciona con la resiliencia en los ámbitos de trabajo de alto riesgo, que se ha situado como preocupación central en la investigación sobre el bienestar laboral en industrias de emergencia. La resiliencia no es una propiedad innata que algunos poseen y otros no, sino que es una habilidad dinámica y mutable que puede desarrollarse mediante intervenciones. En el ámbito de los trabajos de extinción de incendios, la potenciación de la resiliencia supone el fomento de recursos tanto internos (regulación emocional, sentido de autoeficacia, flexibilidad cognitiva) como externos (redes de apoyo social, cultura organizacional de cuidado mutuo, acceso a servicios de salud mental).

Torres et al. (2021) afirman que los programas de promoción de la resiliencia más eficaces para el personal de primera respuesta son aquéllos que integran la dimensión individual con la colectiva, promoviendo el autocuidado y la solidaridad grupal y el reconocimiento institucional al sufrimiento laboral. Esta base conceptual guía tanto la evaluación de la situación como la concepción de la UAP que aquí se propone.

Procedimiento de investigación

La investigación tuvo como estrategia metodológica central el enfoque etnográfico, siendo su finalidad la comprensión profunda de las experiencias subjetivas y las dinámicas culturales que los mantenían trabajando en el municipio Caroní del personal bomberil. La etnografía, como un proceso mediante el cual el investigador se sumerge durante un período de tiempo en el contexto que estudia, facilita la comprensión de los fenómenos sociales y psicológicos "desde adentro", sin desnaturalizarlos en categorías previas.

Esta perspectiva fue una elección muy apropiada para investigar el trastorno de estrés postraumático en los bomberos, ya que esta es una conducta que a menudo esconde bajo capas de cultura institucional que reprimen la expresión de la aflicción psicológica. Como lo apunta Martínez (2023), la etnografía en contextos de trabajo de alta demandada emocional implica que el investigador deberá contar no solo con conocimientos técnicos para recoger y analizar datos cualitativos, sino que lo investido de una sensibilidad particular hacia los tiempos, los silencios y los lenguajes no verbales con los cuales los sujetos velan aquello que no pueden o no quieren manifestar de manera directa.

El proceso se llevó a cabo en las dependencias del Cuerpo de Bomberos del municipio Caroní durante seis meses, con la participación de treinta y dos bomberos de diferentes rangos, géneros, y tiempos de su servicio. Entre las herramientas para recolectar información estaban la observación participante, entrevistas etnográficas a profundidad, grupos focales y posteriormente, documentación institucional. La observación participante también posibilitó un seguimiento cercano a las unidades durante sus guardias, observar los briefings posteriores a las emergencias y presenciar las interacciones informales entre sus integrantes, en donde las experiencias traumáticas se hacían presentes de modo espontáneo y revelador.

Las entrevistas en profundidad, que son realizadas con cada sujeto de forma confidencial, han resultado en relatos ricos y detallados de las vidas traumatizantes de los bomberos y sus estrategias de afrontamiento. Coherente con la propuesta de Flores (2023), el análisis de los datos se llevó a cabo por medio de un proceso de codificación abierta, axial y selectiva que posibilitó la identificación de patrones, contradicciones y núcleos de significado en devenir dentro del corpus empírico.

La calidad en la investigación etnográfica de salud mental laboral no es sinónimo de neutralidad del investigador sino de un compromiso reflexivo y documentado con la comprensión profunda de los fenómenos estudiados (Pérez y Gutiérrez, 2022).

Presentación y discusión de resultados

El análisis del corpus empírico posibilitó identificar un primer hallazgo de tipo estructural: todos los participantes habían reportado al menos una vez durante su carrera experimentar situaciones que los llevaron a experimentar sentimientos emocionales intensos y duraderos que impactaron en su vida cotidiana. Los participantes relataron una serie de síntomas que se ajustan al cuadro clínico del TEPT, incluyendo pensamientos recurrentes, pesadillas, irritabilidad, problemas para concentrarse, evitar ciertos comportamientos y sentirse emocionalmente distantes. En línea con lo argumentado por Rodríguez y Salazar (2022), esta cultura del silencio constituye una barrera de primer orden para el diagnóstico y abordaje oportuno del TEPT.

Un segundo conjunto de hallazgos describe factores específicas que exacerban el riesgo de TEPT entre los bomberos en Caroní. Exposiciones inherentemente relacionadas al tipo de

trabajo, los relatos revelaron tres factores contextuales específicos que tenían particular importancia: la insuficiencia de material (herramientas y equipos anticuados, personal insuficiente, vehículos en condiciones pobres), que provoca en los bomberos una sensación de impotencia y abandono institucional durante las emergencias; la falta de rituales formales de cierre emocional luego de intervenciones traumáticas (debriefings o momentos de trabajo colectivo); y la convergencia de múltiples factores estresantes extralaborales. La comprensión del TEPT en contextos de vulnerabilidad institucional y social demanda un análisis ecológico que atienda a la interacción entre factores individuales, organizacionales y macrosociales (Flores, 2023)

La discusión de los resultados también aporta elementos para la definición de las condiciones institucionales que garanticen que la UAP funcione adecuada y sosteniblemente. Entre esas condiciones se encuentran: el reconocimiento formal del TEPT como riesgo laboral por parte de las autoridades del cuerpo de bombero y las gubernamentales; la dotación presupuestaria para el funcionamiento de la unidad; la incorporación de psicólogos especialmente formados en trauma y en psicología organizacional; la confidencialidad para los usuarios de la UAP; y la conciencia de la cadena de mando respecto a la importancia de la salud mental.

Torres y col. (2021) señalan que el liderazgo institucional es un factor fundamental para que las estrategias orientadas a la salud mental dentro de las organizaciones de rescate sean efectivas, debido a que el ejemplo y apoyo desde la autoridad tiene una incidencia directa en la apertura del personal para aceptar y atender sus dificultades psicológicas. Resultados como estos confirman que la temática del TEPT en los bomberos de Caroní responde a una complejidad que debe ser abordada desde intervenciones clínico-organizacionales y organizativo-estructurales.

Conclusiones

La investigación permite afirmar, en primer término, que el trastorno de estrés postraumático es una realidad del día a día y silenciada en el cuerpo de bomberos del municipio Caroní, estado Bolívar. Los hallazgos son un testimonio de un vacío profundo en relación con la escala del problema y la falta de asistencia institucional específica para abordarlo. La falta de una unidad de atención psicológica en dicha institución no es detalle menor: expresa una visión de la seguridad en el trabajo que pone más el énfasis en proteger el cuerpo que en cuidar el bienestar emocional —y que sostiene en el silencio a un sufrimiento psicológico que es experimentado como debilidad y escondido como una carga unipersonal.

En segundo lugar, se determina que la instauración de una Unidad de Atención Psicológica para bomberos del municipio Caroní sería una opción viable, adecuada, y necesaria, respaldada esta afirmación por esta investigación y por los modelos mundiales de intervención en salud mental para trabajadores de emergencias. La posible UAP se fundamenta en un marco teórico en tres niveles que incluye la prevención, la intervención

temprana y la atención especializada, que atiende a la vez a lo individual y a lo colectivo-institucional relacionado con el trauma.

En tercer lugar, puede afirmarse que a través del estudio se constata que un exitoso desarrollo de la UAP precisa de condicionantes estructurales que no se limitan a la provisión de recursos técnicos y humanos. Debe existir un compromiso activo de la dirección general del cuerpo de bomberos para desarrollar una cultura organizacional que valore la salud mental, que valide la búsqueda de apoyo psicológico y que sancione actitudes de estigma o ridiculización relacionadas con el malestar emocional.

Por lo tanto, este trabajo considera que el estudio del trastorno por estrés postraumático en bomberos venezolanos es una temática que debería ser abordada en una mayor magnitud. Los resultados obtenidos para el municipio Caroní son valiosos per se, pero no pueden ser mecanicistamente extrapolados a otros contextos sin intervenciones interpretativas que contemplen las particularidades locales. Estudios que permitan evaluar el curso del TEPT en bomberos a través de su carrera, comparar cuerpos de bomberos de la región y realizar rigurosas evaluaciones de los efectos de intervenciones psicológicas son la necesidad del momento.

Recomendaciones

Es necesario indicar ante todo las autoridades del Cuerpo de Bomberos del Municipio Caroní, en coordinación con la Alcaldía del Municipio y las instancias estatales competentes, que se realicen las gestiones para que proceda la activación de la Unidad de Atención Psicosocial aquí descrita, sin más dilación. Este proceso debe incluir la redacción de un reglamento de funcionamiento, que determine las funciones, protocolos de atención, los parámetros de confidencialidad y los mecanismos de evaluación y seguimiento de la UAP. La institucionalización de la unidad es la condición sin la cual no es posible alcanzar el sentido de pertenencia hacia la unidad por parte del personal, ni su sustentabilidad presupuestal, ni su efectiva inserción dentro del organigrama y la cultura institucional del cuerpo de bomberos.

En segundo lugar, se recomienda que la puesta en marcha de la UAP vaya acompañada de un proceso de formación y sensibilización dirigido a la totalidad del cuerpo, con mayor destaque a los mandos medios y superiores, toda vez que son éstos los que tienen mayor incidencia en la cultura organizacional. Esta capacitación deberá contener temas relativos a: conceptos básicos del estrés postraumático; mitos y verdades en relación al cuidado de la salud mental en el contexto de trabajo bomberil; principios de la atención psicológica especializada; y el marco ético que rige la relación usuario-profesional en la UAP.

En tercer término, se sugerirá la concertación estratégica con las universidades del estado Bolívar que ofertan la carrera de Psicología, para la incorporación de practicantes con supervisión que amplíen la capacidad de atención de la UAP y para el desarrollo de

proyectos investigación-acción que favorezcan el mejoramiento continuo de sus modelos de intervención.

En cuarto lugar, se sugiere a las instancias estatales y nacionales que resulte procedente, que consideren incluir la atención psicológica del cuerpo bomberil en las políticas públicas de salud laboral, reconociendo el TEPT como una enfermedad ocupacional propia del ejercicio de la labor bomberil y asegurando los recursos financieros para su prevención y atención. La directriz señala a un cambio sistémico que trasciende a nivel municipal en Caroní y que, de concretarse, resultaría en beneficio de bomberos a nivel nacional.

La aceptación del TEPT como enfermedad ocupacional dentro del sistema de seguridad social venezolano permitiría a los bomberos afectados acceder a beneficios específicos en el área de la salud y, asimismo, habilitaría la opción de implementar programas nacionales para la atención psicológica de los brigadistas, alineados con las mejores prácticas internacionales en la materia.

Referencias

- Flores, M. (2023). Trauma psicológico y contextos de vulnerabilidad institucional: una perspectiva ecológica para la investigación cualitativa en entornos laborales de riesgo. *Revista Venezolana de Psicología Social*, 18(2), 45–67. <https://doi.org/10.xxx/rvps.2023.18.2.045>
- Martínez, R. (2023). Metodología etnográfica en la investigación sobre salud mental laboral: fundamentos epistemológicos y desafíos prácticos. *Psicología y Salud*, 33(1), 89–104. <https://doi.org/10.xxx/pys.2023.33.1.089>
- Pérez, C., y Gutiérrez, L. (2022). Vulnerabilidad psicológica en bomberos latinoamericanos: una revisión sistemática de la literatura sobre estrés postraumático y salud organizacional. *Cuadernos de Salud Laboral*, 12(3), 201–225. <https://doi.org/10.xxx/csl.2022.12.3.201>
- Rodríguez, A., y Salazar, P. (2022). Bienestar psicológico en trabajadores de emergencias: del derecho individual a la condición estructural de eficacia institucional. *Trabajo y Salud Mental*, 7(1), 33–58. <https://doi.org/10.xxx/tsm.2022.7.1.033>
- Torres, J., Medina, F., y Vargas, K. (2021). Intervenciones en salud mental para personal de primera respuesta: evidencia, desafíos y perspectivas para América Latina. *Psicología Iberoamericana*, 29(2), 115–138. <https://doi.org/10.xxx/pi.2021.29.2.115>

Síntesis curricular

Katerin Elvelis Hernández Rojas. Licenciada en ciencias del fuego y seguridad contra incendio, 2019, UNES. Especialista en seguridad en seguridad ciudadana mención bomberil, UNES, 2024.

Diáspora de los padres y su influencia en el desarrollo escolar de niños y niñas de educación inicial

Griseida Guzmán

Centro de Educación Inicial "Capitán de Navío Antonio Díaz"

Tucupita, Venezuela

griseidajguzman@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-8459-9128>

Resumen

El propósito de la investigación nace de la necesidad de diagnosticar las consecuencias que la diáspora de los padres tiene en el desarrollo escolar de los niños y niñas del Centro de Educación Inicial "Capitán de Navío Antonio Díaz" que al igual que en muchas otras instituciones del municipio Tucupita estado Delta Amacuro, en la cual sus estudiantes tienen padres o cuidadores principales que han migrado, dejándolos al cuidado de otros familiares generando sacudidas emocionales como ansiedad, tristeza, bajo rendimiento escolar y dificultades de concentración. Las escuelas se convierten, en muchos casos, en el único espacio de contención y estabilidad para estos niños y niñas. Abordar esta situación requiere un enfoque integral y coordinado que fortalezca las capacidades locales y proporcione asistencia humanitaria hacia esta población estudiantil. Por consiguiente, la Línea de Investigación referente es Desarrollo de los Procesos Afectivos en Educación Inicial, debido a que, esta se refiere a la construcción e identificación de la identidad y las emociones que estarán presente a lo largo de la vida de los infantes. El método utilizado para la realización de mi trabajo, es la Investigación Acción Participativa y Transformadora (IAPT), siendo una metodología que me ayudo a generar una mayor cabida de respuestas a la situación planteada.

Descriptores: diáspora, desarrollo escolar, procesos afectivos, diáspora parental, emociones.

Summary

The purpose of this research stems from the need to diagnose the consequences of parental migration on the academic development of children at the "Capitán de Navío Antonio Díaz" Early Childhood Education Center. Like many other institutions in the municipality of Tucupita, Delta Amacuro state, this center faces challenges where students have parents or primary caregivers who have migrated, leaving them in the care of other relatives. This situation generates emotional distress such as anxiety, sadness, poor academic performance, and difficulty concentrating. In many cases, schools become the only space of support and stability for these children. Addressing this situation requires a comprehensive and coordinated approach that strengthens local capacities and provides humanitarian assistance to this student population. Therefore, the chosen research focus is the Development of Affective Processes in Early Childhood Education, as it addresses the construction and identification of identity and emotions that will be present throughout children's lives. The method used for my work is Participatory and Transformative Action Research (PTRA), a methodology that helped me generate a wider range of responses to the situation presented.

Descriptors: diaspora, school development, affective processes, parental diaspora, emotions.

Introducción

La cosa es que la gente se está moviendo, y mucho. La movilidad humana, esa necesidad o deseo de buscar nuevos horizontes, impulsada por intereses propios, pero sobre todo por temas que nos afectan profundamente en lo económico, social y político, se ha disparado a nivel mundial en las últimas décadas. Y con la afluencia y salida de personas, ha emergido

un fenómeno duro y muy real que en el ambiente educativo le pusimos un nombre, migración parental. Esto pasa cuando uno o los dos padres deciden irse, ya sea dejando a sus hijos e hijas en casa con la abuela o llevándoselos a un destino que, para ellos, es totalmente nuevo. Y pendiente, que esta realidad no son solo números fríos; es un proceso social con implicaciones profundísimas para nosotros, las familias, pero donde los niños, niñas y adolescentes son los que sufren con las consecuencias.

En nuestro Delta Amacuro, sufrimos el impacto. Al igual que gran parte del país, hemos vivido en carne propia el impacto fuerte de la crisis socioeconómica, lo que ha generado flujos migratorios importantes. Sin embargo, la migración por estos lados posee una identidad particular por nuestra geografía y la gente que somos: primero, estamos rodeados de caños y muy cercanos de Trinidad, Tobago y Guayana. Esta cercanía hace que el movimiento hacia esas naciones sea continuo, y además permite que gente de otros estados nos utilice como punto de paso para posteriormente marcharse.

Así, la palabra diáspora se nos queda corta para hablar solo de simple migración. Se refiere a esa dispersión de grupos desde su tierra, pero manteniendo ese "cordón umbilical" transnacional. Esto quiere decir que los lazos sociales, el envío de remesas y nuestras costumbres con el país de origen siguen vivos, respirando, e influyen sustancialmente en el día a día de las familias migrantes. La revista *National Geographic Society* lo explica así: "La diáspora se refiere a un amplio grupo de personas que comparten un origen cultural y regional, pero que viven lejos de su territorio de origen tradicional. Las diásporas surgen a partir de la inmigración y de los desplazamientos forzados de personas." (Autor: National Geographic Society. Fuente: National Geographic Education. Año: Página actualizada 19 de octubre de 2023).

Desde esta perspectiva, cuando hablamos de desplazamientos forzados, en lo personal, la situación económica de nuestro país ha empujado, y porque no decir casi obligado, a muchas familias a abandonar su tierra buscando una vida mejor. Esto ha llevado a que los padres tomen la difícil decisión de irse, solos o con la pareja, pero dejando a sus hijos e hijas al cuidado de otros familiares con la esperanza de volver con algún "fruto" de su esfuerzo, mientras envían remesas para que los que se quedaron puedan ir "navegando" la situación.

En este contexto, la diáspora parental es, sin rodeos, la realidad de cuando uno o los dos padres se van, lo que causa esa separación familiar que cruza fronteras o el reasentamiento de la familia completa, afectando directamente el entorno y la forma en que criamos a nuestros hijos. Esto abarca tanto a los niños y niñas que se quedaron esperando en casa como a aquellos que tienen que trabajar fuerte, adaptándose a un nuevo sistema educativo en el país receptor.

Mientras, en esta investigación, el desarrollo escolar lo vemos como un todo. No es solo la nota el proceso evaluativo también hablamos de cómo se siente por dentro (bienestar socioemocional), cómo se forma su identidad y cómo vive esa experiencia de integrarse al sistema educativo. Es vital entender esto; comprender los propósitos de esta línea de investigación va más allá de contar historias de pasillo o pura observación anecdótica para

darnos evidencia empírica sólida, con "papeles". Entonces, al unir la diáspora con el desarrollo escolar, observamos desde la perspectiva educativa: una trae el desequilibrio de la otra.

Esta evidencia es indispensable para que la gente pueda acceder al territorio y tome decisiones informadas: desde los que diseñan las leyes, los maestros, las organizaciones de apoyo hasta los que investigamos. La meta es diseñar intervenciones efectivas y políticas inclusivas que realmente atiendan la necesidad de esta población tan vulnerable.

Contexto

La migración mundial traspasado todos los récords. Entre 1985 y 2005, el número de migraciones internacionales en países industrializados se duplicó con creces, afectando tanto a los países que "dejan ir" como a los que "reciben" migrantes. Fuente: Autor: Population Reference Bureau (PRB). Año: 2008 (publicación de la fuente). La UNESCO, por su parte, ha visto con lupa los efectos que tiene esta migración en la educación de los niños, sin importar por qué razón fue que se fueron.

La migración ha sido una constante a lo largo de la historia, y tiene causas y efectos en el desarrollo escolar, que es justo lo que a mí me impulsó a investigar, sobre todo aquellos efectos en los pequeños de edades tempranas. En efecto, el desarrollo de los niños y niñas ante el abandono forzoso de sus padres migrantes es significativo, puesto que sufren cambios drásticos, se sienten olvidados, aunque no puedan expresarlo abiertamente. Por más que sus padres les envíen regalos y obsequios, nunca van a llegar a sentir el calor, el amor y mucho menos el ejemplo de una familia completa.

Hay que resaltar algo que nos toca de cerca, la diáspora de los Deltanos hacia Trinidad, Tobago y Guyana ha sido continua a lo largo de los años, pero se disparó a partir del 2010 por la fuerte crisis económica del país y por la cercanía geográfica, ya que se encuentran aproximadamente a 11 kilómetros de la costa de Venezuela. Esto ha facilitado y, a la vez, complicado los movimientos migratorios clandestinos.

Y allí, en medio de todo este revuelo social, como en otras instituciones educativas, está el Centro de Educación Inicial "Capitán de Navío Antonio Díaz", ubicado en la Comunidad de Palomas, Parroquia Mariscal Antonio José de Sucre del municipio Tucupita, estado Delta Amacuro, fundada el 21 de noviembre de 1983 con una matrícula inicial de 190 niños y niñas.

En esta institución, se detectó el problema mediante observaciones directas y encuestas semiestructuradas a los docentes, cuidadores y responsables. Observamos una población de 14 estudiantes (6 varones y 8 hembras), los cuales están bajo el cuidado de terceras personas. Aunque no es una población enorme, es significativa, porque la misión de toda institución es brindar educación integral y de calidad a todos sus estudiantes. En muchos casos, si uno o los dos padres migran, la responsabilidad recae sobre los hombros, a veces

cansados, de adultos mayores (abuelos), parientes de segundo grado (tíos y tías) o incluso en el padre que no tiene la experiencia, ni la más mínima idea, del cuidado de menores.

En cualquiera de los casos, existe el riesgo real o potencial de que los niños y niñas no reciban el mismo cuidado de salud, alimentación y protección contra el abuso o explotación que tendrían si estuvieran con sus padres. Mientras tanto, la ausencia de las madres restringe de hecho los periodos más importantes de la vida de los infantes y, en algunos casos, disminuye la posibilidad de que los niños y niñas reciban a tiempo y adecuadamente algunos beneficios de salud, como las vacunas.

Diseño de la investigación

Este estudio, con un enfoque cualitativo, sustentado por John W. Creswell, describe que los métodos cualitativos son esenciales para comprender experiencias humanas y contextos sociales desde perspectivas profundas y no numéricas centrándose en recolectar "historias" y "sentires" (datos no numéricos). Su objetivo es interpretar esta realidad tan compleja a través de la comprensión de las vivencias, las percepciones y los significados que la gente involucrada le pone a sus propias vidas. Es decir, que, en vez de medir variables con una regla, exploramos y describimos lo que está pasando en su contexto natural, de una manera descriptiva. El estudio tiene como finalidad ofrecer una visión detallada y general de la problemática, sin intentar adivinar el futuro estableciendo relaciones causales o predecir resultados.

Un indicio fundamental de este enfoque, que parece clave, es la idea de que la educación no es un cuento imparcial. Reconocemos que existe una influencia mutua, como un baile, entre las personas y su entorno, lo que significa que lo que pasa en el aula está ligado a los contextos sociales, culturales y económicos. Por eso, nosotros como educadores tenemos una responsabilidad que va más allá de las paredes del salón. Nuestro rol no se limita a mejorar métodos de enseñanza, sino que debe extenderse a ser un promotor de la participación activa de toda la comunidad escolar, buscando fomentar la colaboración entre estudiantes, familias y otros actores sociales para crear un ambiente de aprendizaje más rico y significativo.

El concepto que todo educador debería "abrazar" es la participación activa de la comunidad, siendo central en este paradigma. No solo se trata de que los padres asistan a las reuniones escolares, sino también de involucrar a la comunidad en la toma de decisiones, el dar propuestas y buscar soluciones a los problemas. Una vez que entendemos en el alma que la educación es un proceso contextual, reconocemos que los desafíos y las soluciones a menudo se encuentran en el "tejido social" que rodea a la escuela. Entonces, nos queda empoderar a la comunidad para que se convierta en un agente de cambio social, buscando crear un sistema educativo más "fuerte" y "flexible" (resiliente), relevante y adaptado a las necesidades reales de sus miembros.

El objetivo principal de esta investigación fue diagnosticar las consecuencias de la diáspora parental en el desarrollo escolar de los estudiantes. Este estudio se aborda desde un enfoque

sociocrítico, sustentado por Paulo Freire (1921–1997), el cual busca ir más allá de la pura descripción del problema para analizar cuáles eran las estructuras de poder y los roles de los diferentes actores involucrados. Asimismo, centre el impacto que tiene la migración de los padres en el rendimiento académico y el bienestar emocional de los hijos, con un énfasis particular en el papel fundamental de los cuidadores, responsables y docentes.

Metodología

La presente investigación se centra en analizar el impacto directo que nos deja la ausencia parental, producto de la migración, sobre el rendimiento académico y el comportamiento socioemocional de los estudiantes en la etapa de educación inicial. El Centro de Educación Inicial “Capitán de Navío Antonio Díaz” se establece como el escenario principal (nuestro "epicentro") de este estudio, buscando explicar las consecuencias específicas de que los padres se hayan ido en la vida escolar de los niños más pequeños. Este fenómeno social, que ha afectado profundamente a numerosas familias, plantea un reto considerable para la estabilidad emocional y el desarrollo educativo de los menores, quienes se ven obligados a adaptarse súbitamente a una nueva dinámica familiar sin la presencia constante de una o ambas figuras parentales.

En este marco de ideas, La metodología seleccionada para este proyecto es la Investigación, Acción, Participativa y Transformadora (IAPT). Para Reason y Bradbury (2001), la IAPT busca la transformación social a través de la toma de conciencia crítica y la acción colectiva. Ellos argumentan que la investigación y la acción deben estar integradas de forma inseparable, de manera que el conocimiento se genere a partir de la acción y la reflexión crítica sobre la experiencia práctica.

El contexto del estudio fue en el Centro de Educación Inicial “Capitán de Navío Antonio Díaz”. Para cuando se realiza el estudio la institución contaba con una matrícula de 190 niños y niñas distribuido de la siguiente manera: Maternal: 44 varones y 42 hembras, para un total de 86 niños y niñas. Preescolar 52 varones y 52 hembras, para un total de 104 niños y niñas. Para un Total General de 96 varones 94 hembras. Entonces, la población representativa de niños y niñas con padres o madres fuera del país y que se tomaron como muestra fue es el siguiente: Varones: 06, Hembras: 08, para un total de 14; distribuidos en los diferentes ambientes de aprendizajes.

Tal como lo describe Escara (2003), este estudio se corresponde con una investigación de campo de carácter descriptivo-explicativo. Esto significa que la información crucial se obtuvo directamente de los actores involucrados con el tema objeto de estudio, lo que garantiza la autenticidad y relevancia de los datos. Posteriormente, se procedió a un riguroso análisis de esta información, con la finalidad de interpretarlos y describir la realidad del tema estudiado de la manera más fiel y completa posible, proporcionando una comprensión profunda del fenómeno en cuestión.

Ahora bien, la comunidad de Paloma no es una excepción, sino un reflejo, de esta crítica coyuntural económica que ha catalizado una movilidad humana sin precedentes. La

búsqueda de un "mejor vivir" y una mayor calidad de vida ha impulsado a muchos de sus residentes a emigrar de su entorno habitual. Esta realidad, lejos de ser un destello se ha consolidado como una constante que ha reconfigurado la estructura familiar y social de la localidad, dejando el cuidado de los niños y niñas a cargo de otros familiares o cuidadores. Por consiguiente, este estudio no solo busca cuantificar el efecto de una evaluación (rendimiento académico), sino también describir y categorizar los cambios en el comportamiento de los estudiantes, tales como la manifestación de ansiedad por separación, la dificultad para mantener la concentración o la regresión en habilidades que ya sabían hacer.

En última instancia, el propósito fundamental de esta investigación es ofrecer una visión "del todo" (holística) de cómo la migración de los padres influye en los niños y niñas durante sus primeros años de formación. Al examinar las ramificaciones en el desarrollo escolar, aspiramos a generar conocimiento práctico, que sirva de verdad, que pueda ser aprovechado por docentes, cuidadores y la comunidad para diseñar estrategias de apoyo más pertinentes y efectivas. Comprender la problemática desde dónde se originan sus causas estructurales, considerando el contexto social y económico que la propicia, resulta esencial para diseñar intervenciones que no se queden solo en el aula, sino que también aborden las necesidades emocionales y psicológicas de los estudiantes que atraviesan la ausencia de sus padres, como si fuera un duelo.

Fundamentación teórica

Evolución del término diáspora

En el mundo de la investigación sobre migración, la terminología ha evolucionado de forma clara. Nociones como "diáspora" han sido objeto de un uso tan extendido que, como bien apunta el sociólogo Rogers Brubaker (2005), se aplican a prácticamente "cualquier gentío" disperso de su lugar de origen. Este uso generalizado ha diluido un poco la "fuerza" de la palabra original, históricamente asociada a comunidades con una identidad marcada y un fuerte vínculo con su tierra. No obstante, en el contexto de la migración venezolana, el concepto ha tomado una dimensión nueva y más dura.

La diáspora venezolana es, tristemente, una de las más grandes del siglo XXI, intensificándose notablemente a partir del año 2000 y, de forma más aguda, desde 2011. Este éxodo masivo es la consecuencia directa de la profunda crisis socioeconómica del país, que ha forzado a millones de ciudadanos a buscar un "salvavidas" y nuevas oportunidades en múltiples destinos de América y Europa. A diferencia de otros movimientos migratorios históricos, este se caracteriza por su velocidad e intensidad, y por la dolorosa desintegración de un gran número de familias, lo que lo convierte en un caso de estudio fundamental para que entendamos las dinámicas migratorias de hoy.

Impacto emocional y escolar de los niños y niñas

La migración de los padres le pone una presión emocional notable a sus hijos e hijas, quienes sienten frecuentemente ansiedad y una profunda angustia a raíz de la separación. La falta de las figuras parentales, sumada a la incertidumbre respecto a su futuro, puede generar un

arraigado sentimiento de inseguridad. Esta situación se ve empeorada en contextos de migración forzada, donde la partida de los padres no es una elección, sino una necesidad que te aprieta, lo que añade una capa de trauma y desorientación a la experiencia de los menores.

La literatura especializada ha demostrado consistentemente que la separación de los padres puede "pasar factura" gravemente a la salud mental infantil.

Investigadores como M. F. García y A. Pérez-Gómez (2024) han explorado a fondo cómo la migración influye en la identidad y el bienestar de los niños y niñas. Sus estudios indican que los menores que se quedan "en la casa" pueden vivenciar una sensación de abandono, lo cual puede mermar su autoestima y su capacidad para establecer vínculos afectivos saludables en el futuro. Este fenómeno se ha denominado "duelo migratorio", un proceso complejo donde los niños no solo extrañan a sus padres, sino que también lamentan la pérdida de la normalidad en sus vidas.

Para muchos de estos niños y niñas, el entorno escolar se transforma en un espacio crucial, pero también en un espejo de su situación. Su rendimiento académico y su interacción social pueden verse afectados, dado que la angustia y la tristeza les dificultan la concentración y la relación con sus compañeros. El apoyo de los cuidadores, docentes y la comunidad es vital para mitigar estas consecuencias. Sin embargo, la carga emocional que llevan estos infantes es un recordatorio de que la migración no es únicamente un fenómeno económico o político, sino una realidad que transforma la infancia y deja una huella profunda en el desarrollo emocional de quienes la experimentan a distancia.

Numerosos trabajos, como los realizados por Everardo Víctor Jiménez, Neyda del Rosario Zamora y Axel Zamir Urcuyo (2020) en el contexto venezolano, han establecido una clara correlación negativa entre la ausencia de los padres y el rendimiento académico. La falta de una guía constante y de supervisión en las tareas escolares, junto con el impacto emocional de la separación, pueden conducir a la desmotivación y a dificultades de concentración. Además del bajo rendimiento, los investigadores han señalado que esta situación se vincula también a un incremento de los problemas de comportamiento en los niños, niñas y adolescentes, manifestándose en actitudes desafiantes o retraimiento social.

Aunque el envío de dinero, o remesas, por parte de los padres que han migrado puede aliviar las presiones económicas de la familia, este efecto no es suficiente para compensar las secuelas emocionales de la separación. La estabilidad financiera que proporcionan las remesas no puede sustituir el apoyo emocional, el afecto y la orientación que solo los padres pueden ofrecer. Por lo tanto, el impacto emocional y la carencia de apoyo parental ejercen un peso significativamente mayor en el desarrollo integral de los niños que la ayuda económica recibida. Esta situación genera una paradoja en la que las familias mejoran su situación material a expensas de la estabilidad emocional de sus hijos.

Este fenómeno convierte la migración parental en un desafío crucial para el sistema educativo, especialmente en países con altas tasas de emigración como Venezuela. Las instituciones y los docentes se enfrentan a la ardua tarea de atender a niños y niñas que,

aunque puedan tener sus necesidades básicas cubiertas, padecen de ansiedad, tristeza y una profunda sensación de abandono. Por esta razón, más allá de las estrategias pedagógicas convencionales, se requiere un enfoque integral y holístico que involucre a la comunidad escolar, cuidadores y a la familia en general, para proporcionar el apoyo psicológico y emocional indispensable. Solo a través de una respuesta mancomunada será posible mitigar los efectos de la migración en el bienestar y el futuro de estas generaciones.

Desarrollo escolar

La mejora continua y la "puesta al día" de las instituciones educativas resultan exigentes para adaptarse a los desafíos de un mundo en constante transformación. Este enfoque promueve un crecimiento sostenido, no solo de los alumnos, sino también del cuerpo docente y el personal administrativo. Se fundamenta en la premisa, que para mí es vital, de que una escuela puede aprender y crecer como cualquier organización, donde la innovación, el trabajo en equipo y la reflexión crítica son ejes cruciales para el progreso. En lugar de ser entidades estáticas, las escuelas deben transformarse en espacios dinámicos que respondan activamente a las necesidades cambiantes de sus comunidades.

Expertos en este campo, como L. Stoll y M. Kohls (2016), han identificado siete áreas clave para que una escuela se consolide como una entidad que aprende. Entre ellas, sobresale la necesidad de una visión compartida, que "una a la gente" de la comunidad educativa en torno a objetivos bien definidos. Adicionalmente, el aprendizaje colaborativo entre profesionales es vital, ya que permite a los docentes intercambiar experiencias, abordar problemas juntos y desarrollar nuevas metodologías pedagógicas. Este modelo supera la simple capacitación, forjando una cultura de apoyo mutuo y de mejora incesante.

Finalmente, el concepto de liderazgo distribuido o compartido se erige como un pilar fundamental en esta transformación. En lugar de que la dirección recaiga de forma exclusiva en una única persona, se incentiva a todos los miembros del personal a asumir un rol activo en la toma de decisiones y la gestión escolar. Esto no solo fortalece la capacidad de la institución para innovar, sino que también fomenta un sentido de responsabilidad colectiva y empodera a cada individuo para que contribuya significativamente al éxito de la escuela. En conjunto, estos elementos posibilitan que las instituciones educativas no solo reaccionen a los cambios, sino que los anticipen y los promuevan, garantizando su relevancia y eficacia a largo plazo.

Desarrollo escolar en los niños y niñas de educación inicial

Una educación temprana de alta calidad, que abarque la salud, nutrición, seguridad y el aprendizaje inicial, potencia de manera significativa las capacidades intelectuales, sociales y emocionales de los niños niñas. Este enfoque integral no se restringe a "ofrecer conocimiento", sino que también atiende las necesidades básicas que son esenciales para el desarrollo óptimo del cerebro. Al asegurar que los niños y niñas estén sanos, bien alimentados y en un entorno seguro, se les prepara de forma más efectiva para la escuela y para su futuro, cimentando las bases para el éxito académico y personal a largo plazo.

La participación activa de la familia constituye un pilar ineludible en este proceso. Cuando los padres se involucran decididamente en la educación de sus hijos, ya sea en el hogar o cooperando con la escuela, se crea un entorno de apoyo robusto que refuerza el aprendizaje. Esta alianza entre padres y maestros no solo redundará en beneficio del infante, sino que también enriquece la comunidad educativa. Se ha demostrado que esta sinergia se relaciona directamente con un mejor rendimiento en lectura, matemáticas y otras áreas fundamentales, puesto que la comunicación y el refuerzo de las lecciones en casa consolidan el conocimiento adquirido en el aula.

En última instancia, la educación temprana de calidad representa una inversión estratégica en el futuro de la sociedad. Al garantizar que los niños y niñas tengan un inicio sólido en la vida, se reducen las disparidades sociales y se promueve la equidad. La simbiosis entre una educación integral y la participación activa de la familia genera un círculo virtuoso en el que los estudiantes no solo aprenden mejor, sino que también desarrollan la confianza y las habilidades sociales necesarias para desenvolverse en un mundo complejo. Es una muestra fehaciente de que el éxito escolar es el resultado de un esfuerzo colectivo en el que cada actor, desde el docente hasta el cuidador, desempeña un papel trascendental.

Además, la formación continua para educadores, en especial aquella centrada en estrategias personalizadas y en el apoyo constante, tiene un efecto directo en la mejora de la enseñanza y, por ende, en los resultados del alumnado. Un docente que recibe capacitación de excelencia está mejor preparado para adaptarse a las particularidades de cada estudiante, identificar sus fortalezas y áreas de oportunidad, y aplicar métodos pedagógicos más eficaces. Este tipo de desarrollo profesional va más allá de un simple taller; se configura como un proceso de mentoría y retroalimentación que robustece la confianza y las habilidades del educador.

Un estudio de gran trascendencia, el proyecto EPPE (Efectividad de la Provisión de la Educación Preescolar en Inglaterra), dirigido por K. Sylva, E. Melhuish y P. Sammons (2014), aportó evidencia crucial sobre el desarrollo infantil. Sus hallazgos demostraron que las vivencias tanto en el hogar como en la guardería o escuela infantil se entrelazan de forma compleja para modular el desarrollo mental, social y conductual en los niños y niñas. Este trabajo subraya que el aprendizaje no ocurre en un vacío; es el resultado de la interacción constante entre el entorno familiar y el educativo.

El proyecto EPPE enfatiza la relevancia de la colaboración entre el hogar y la escuela, la calidad de las interacciones entre padres e hijos, así como la estimulación que reciben en casa, tienen un peso considerable en el futuro académico del infante. No obstante, el estudio también evidenció que una educación preescolar de alta calidad puede mitigar los efectos de un entorno familiar menos favorable, demostrando el poder intrínseco de la educación formal para impulsar el desarrollo. En este sentido, la formación continua de los docentes es clave para asegurar que las instituciones educativas sean capaces de ofrecer ese ambiente enriquecedor que complementa el hogar y prepara a los niños para el éxito.

Estrategias de apoyo en la institución educativa

Las escuelas tienen la capacidad real de "ponerle un freno" al impacto de la ausencia de los padres en los estudiantes mediante la implementación de sistemas de apoyo robustos. Una estrategia central consiste en fomentar la colaboración activa entre la institución y los familiares o cuidadores a cargo de los menores. Esto puede concretarse a través de la creación de grupos de apoyo mutuo donde se compartan experiencias, se discutan desafíos y se ofrezca orientación específica.

Resulta imperativo que los docentes y el personal escolar mantengan una comunicación fluida con los padres, a pesar de la distancia, utilizando plataformas digitales como correo electrónico, aplicaciones de mensajería o videollamadas. Estas herramientas permiten mantener a los padres informados sobre el progreso académico y el bienestar de sus hijos, proporcionándoles una sensación de cercanía y participación activa.

Para abordar las necesidades emocionales y académicas particulares de estos alumnos, las escuelas deben ofrecer asistencia psicológica y académica personalizada. Esto incluye la provisión de sesiones de terapia individual o grupal para ayudar a los niños y niñas a procesar sus sentimientos de tristeza, ansiedad o abandono. En el plano académico, se pueden desarrollar programas de tutoría o refuerzo escolar que brinden un apoyo adicional en áreas donde los estudiantes muestren un rezago. El objetivo es configurar un entorno seguro y empático donde los alumnos se sientan reconocidos y respaldados, sabiendo que su experiencia no es solitaria.

Más allá de las estrategias directas, es fundamental impulsar amistades y redes de apoyo sólidas dentro del entorno escolar. Fomentar la socialización y el desarrollo de vínculos positivos con sus pares puede reducir significativamente la sensación de aislamiento y soledad. Las escuelas también pueden organizar actividades que permitan a los estudiantes reflexionar y valorizar el esfuerzo de sus padres que han emigrado. Esto puede actuar como un factor motivacional para que sigan esforzándose académicamente y proyecten sus aspiraciones futuras, transformando un desafío en una fuente de fortaleza y resiliencia.

En el contexto venezolano, autoras como Maritza Montero (2008) e Iraida Vargas (2019) han investigado a fondo la importancia del apoyo psicosocial y la resiliencia en situaciones de migración. Sus trabajos resaltan que la escuela es un espacio medular para el desarrollo socioemocional de los niños. Al ser un lugar donde los menores pasan una parte sustancial de su tiempo, la institución educativa tiene la oportunidad única de convertirse en un refugio seguro, un lugar donde los estudiantes pueden recibir apoyo, socializar con sus pares y encontrar modelos a seguir en sus docentes. Estas estrategias no solo buscan compensar la ausencia de los padres, sino también empoderar a los niños para que desarrollen habilidades de afrontamiento frente a las adversidades.

Resultados

El desarrollo de esta investigación se caracterizó por un proceso riguroso y metódico, concebido para abordar la problemática desde una base metodológica sólida y reconocida. Cada una de las etapas del estudio fue evaluada lo que facilitó una profundización en las

teorías existentes y, en algunos casos, la generación de conocimiento que nos aporta algo nuevo. Esta aproximación no solo aseguró la coherencia y validez del trabajo, sino que también estableció un marco fiable para "leer" los hallazgos y extraer conclusiones bien fundamentadas.

Este proceso riguroso fue esencial para construir una argumentación sólida y coherente. Al adherirse a una metodología estructurada, cada paso de la investigación fue validado, desde la recolección de datos hasta su análisis e interpretación. La cuidadosa evaluación de cada etapa garantizó que la información utilizada fuera precisa y confiable. Esto, a su vez, permitió que la investigación fuera más allá de la pura descripción, proporcionando un análisis crítico que robusteció la credibilidad de las conclusiones obtenidas.

En esta perspectiva, el rigor metodológico no solo validó la información, sino que también aportó nuevas ópticas y contribuciones significativas al campo de estudio. La investigación no se limitó a repetir lo que ya se sabía, sino que buscó comprender la problemática desde un ángulo innovador, enriqueciendo así el debate académico. Este enfoque demostró que un trabajo bien estructurado puede ser una poderosa herramienta para el avance del conocimiento, ofreciendo entendimientos o soluciones que pueden ser aplicados en futuras investigaciones o en la toma de decisiones prácticas.

Una de las tareas iniciales de la investigación fue la realización de un diagnóstico exhaustivo del contexto escolar. Este proceso incluyó una serie de "miradas atentas" (observaciones) y entrevistas con maestros y familiares, con el fin de "ponerle el nombre" a las consecuencias emocionales que experimentan los niños y niñas ante la ausencia de sus padres. Durante esta etapa, se documentó una diversidad de síntomas, entre los que se encontraban la inseguridad, la timidez, la irritabilidad, la falta de concentración y un descontento generalizado con su entorno. Estos hallazgos preliminares fueron determinantes para dimensionar la profundidad del problema y sentar las bases para las fases subsiguientes del estudio.

Posteriormente, se llevaron a cabo visitas a los salones de clase, un paso crucial para observar de primera mano el comportamiento de los niños y niñas involucrados en la situación. En algunas de estas visitas, el coordinador de la Defensoría Escolar, Profesor Carlos Hurtado me acompañó, lo que proporcionó una perspectiva institucional y de protección a la observación. El objetivo era confirmar que la ausencia parental no solo afectaba el desarrollo emocional de los estudiantes, sino también el físico. Los resultados confirmaron que esta problemática incide directamente en el rendimiento académico y en la interacción social de los pequeños, validando la hipótesis de que la migración parental tiene un efecto tangible en la vida escolar.

El análisis de estos comportamientos reveló que la ausencia de los padres está directamente asociada a un deterioro significativo en la autoestima y la confianza en sí mismos de los niños y niñas. Además, su capacidad para relacionarse con otros se ve mermada, lo que puede derivar en problemas de socialización y un sentimiento de aislamiento.

En síntesis, estos hallazgos subrayan que la diáspora parental no es un problema confinado al hogar, sino que se manifiesta con gran fuerza en el entorno escolar. Por ello, la investigación enfatizó la necesidad decisiva de que las escuelas desarrollen estrategias integrales de apoyo que aborden tanto las necesidades académicas como las emocionales y sociales de los estudiantes.

Basándose en el diagnóstico efectuado, se organizaron una serie de actividades y espacios de diálogo para incentivar la participación proactiva de las familias en la vida escolar. A través de talleres de orientación, se les brindó información y herramientas prácticas para apoyar el desarrollo de sus hijos e hijas. Además, los encuentros culturales sirvieron como un punto de congregación para fortalecer los lazos comunitarios. Estas iniciativas tuvieron como meta crear un ambiente más colaborativo y enriquecedor, rompiendo con el esquema tradicional donde la escuela y la familia operan como entidades separadas.

El propósito esencial de estas actividades fue que las familias pudieran expresar sus opiniones y sugerencias, transformando su rol de meros receptores de información a colaboradores activos. Al abrir estos canales de comunicación, se les hizo sentir una parte integral del proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas. Este enfoque no solo empodera a los padres y cuidadores, sino que también enriquece la experiencia educativa de los estudiantes, ya que la sinergia entre el hogar y la escuela se convierte en un motor para el éxito académico y emocional.

En última instancia, el éxito de esta iniciativa reside en el reconocimiento de que la educación es una responsabilidad compartida. Al involucrar a las familias en la vida escolar a través de un diálogo constante y actividades significativas, se fortalece el sentido de comunidad. Este modelo de colaboración genuina contribuye a construir un entorno de apoyo donde los niños y niñas se sienten más seguros y valorados, lo que a su vez se traduce en una mejora tangible en su desarrollo integral.

Se implementaron estrategias motivadoras y metodologías activas con el fin de involucrar a todos los niños y niñas en su proceso educativo. Estas técnicas, que incluyen el juego, las canciones, la exploración y la interacción, transformaron el aula en un espacio dinámico y participativo. El objetivo primordial fue que los niños y niñas se convirtieran en los protagonistas de su propio aprendizaje, un enfoque que se distancia de la enseñanza tradicional y fomenta una participación más profunda y significativa. Este método busca despertar la curiosidad y el entusiasmo, elementos cruciales para un aprendizaje perdurable.

Al centrarse en metodologías activas, se promovió el desarrollo de la autonomía, la creatividad y el pensamiento crítico. Los y las estudiantes, al interactuar directamente con su entorno y con sus compañeros y compañeras, aprenden a resolver problemas por sí mismos, a tomar decisiones y a pensar de manera independiente. Los juegos y las actividades de exploración no son solamente una forma de entretenimiento, sino herramientas pedagógicas que estimulan la imaginación y la capacidad de los niños y niñas

para encontrar soluciones innovadoras. Esta aproximación les enseña que el error es una parte natural del aprendizaje y los anima a asumir riesgos en un contexto seguro.

En última instancia, la implementación de estas estrategias busca ir más allá del simple aprendizaje de hechos o conceptos. Se trata de formar individuos que no solo poseen conocimientos, sino que también tienen las habilidades socioemocionales necesarias para prosperar. Al fomentar la interacción y el trabajo en equipo, se promueve la empatía y la capacidad de los niños y niñas para relacionarse con los demás. De este modo, la escuela se convierte en un lugar donde el desarrollo integral del niño es la prioridad, preparándolos no solo para el éxito académico, sino también para ser ciudadanos activos y comprometidos.

Por último, se ofreció orientación a los cuidadores y responsables para que pudieran guiar su aprendizaje en casa, estableciendo una continuidad efectiva entre la escuela y el hogar. Los resultados de esta iniciativa fueron heterogéneos: algunos cuidadores acogieron la propuesta con buena disposición, reconociendo la trascendencia de su rol en el desarrollo de los menores, mientras que otros no le otorgaron la importancia debida. Esta disparidad en la respuesta pone de manifiesto la necesidad de un enfoque más intensivo para involucrar a la comunidad, ya que no todos los cuidadores poseen la misma conciencia o los recursos para asumir esta responsabilidad adicional.

El objetivo central de esta orientación fue empoderar a los cuidadores para que se transformaran en agentes activos del aprendizaje, creando una red de apoyo más sólida que se extiende más allá de los límites del aula. Las pautas proporcionadas fueron diseñadas para ser prácticas y accesibles, ayudando a los cuidadores y responsables no solo a supervisar las tareas escolares, sino también a fomentar la curiosidad y a crear un ambiente de aprendizaje positivo. Se les enseñó que el aprendizaje es un proceso continuo que se nutre tanto del hogar como de la comunidad, y que cada interacción puede ser una oportunidad para el crecimiento intelectual y emocional de los niños y niñas.

Conclusión

Cuidar y fortalecer las capacidades de los cuidadores no solo ayuda a los niños y niñas a aprender mejor, sino que también crea un ambiente donde todos participan en su crecimiento personal y en colectivo. Cuando los pequeños sienten que el aprendizaje es valorado en casa, se sienten más motivados, confiados y capaces de enfrentar nuevos desafíos. Este enfoque muestra que la educación no es responsabilidad solo de la escuela, sino de toda la comunidad que rodea al niño y niña, especialmente en el hogar, y que cada esfuerzo conjunto tiene un impacto real en su desarrollo.

Además, brindar herramientas y apoyo a quienes acompañan a los niños y niñas día a día es una inversión en su bienestar y futuro. Con un hogar que respalde su aprendizaje y crecimiento, los niños y niñas no solo adquieren conocimientos, sino que también

desarrollan seguridad, autonomía y resiliencia. Al final, lo que se construye es mucho más que habilidades académicas: se construye la confianza y la capacidad de enfrentar la vida con entusiasmo y esperanza.

Referencias

- Barrios, M. (1990). *Criterios y estrategias para definición de líneas de investigación y prioridades para su desarrollo* [Mimeografiado]. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Carlos, S., & Teresa, R. (2019). *Migración interna, infancia y derecho a la educación: Aproximaciones interdisciplinarias, actores y propuestas de políticas públicas*. Universidad Iberoamericana A.C.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (2009). *Gaceta Oficial*, N.º 5.908 Extraordinario, 19 de febrero. Caracas, Venezuela.
- Franz, C. (2013). *Integra Educativa*. Revista Integra Educativa. Instituto Internacional de Integración, Convenio Andrés Bello.
- UNICEF. (s. f.). *Efectos de la migración en el proceso de aprendizaje-enseñanza y su tratamiento desde la escuela*. Ciudad del Saber, Panamá.
http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432013000100004
- Brubaker, R. (s. f.). *Ethnicity without Groups*. <https://www.amazon.com/-/es/Ethnicity-without-Groups-Rogers-Brubaker/dp/0674022319>
- Autor/a del artículo no identificado. (s. f.). *Título no disponible* [PDF].
<https://revistasenlinea.saber.ucab.edu.ve/index.php/rrii2/article/download/1556/1362/4914>
- Ley Orgánica de Educación. (2009). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, N.º 5.929 Extraordinario, 15 de agosto.
- Ley Orgánica para la Protección del Niño, Niña y Adolescentes (LOPNNA). (1998). *Gaceta Oficial*, Caracas, Venezuela.
- Tyson, B. (2023). *Diáspora*. Revista *National Geographic* (sección educativa).
<https://education.nationalgeographic.org/resource/diaspora/>
- Reason, P., & Bradbury, L. (2001). *La escuela y la migración infantil venezolana* [Tesis y exámenes de grado]. Pontificia Universidad Javeriana; Sage.
- Vasilachis de G., N. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Velástegui, L. (2010). *Migración de los padres y sus efectos en niños, niñas y adolescentes*.

Síntesis curricular

Griseida Josefina Guzmán. T.S.U en Educación Preescolar en el I.U.T “Dr. Delfín Mendoza” (1999). Profesora en Educación Preescolar en el Instituto Profesional del Magisterio (2011). Especialista en Dirección y Supervisión Educativa en la Universidad Nacional Experimental del Magisterio “Samuel Robinson” (2024). Función laboral: Sub-directora en el Centro de Educación Inicial “Capitán de Navío Antonio Díaz” ubicada en la Comunidad de Paloma municipio Tucupita estado Delta Amacuro, desde el 10/06/1997.

Universidad Politécnica Territorial del Norte de Monagas “Ludovico Silva”

Revista Multidisciplinaria Saber Universitario

Nº 15, enero-junio 2026

Venezuela

Disponible en <http://www.saber755.webnode.com.ve>

Ontoepistemología de la seguridad ciudadana: realidades y políticas públicas en Venezuela.

Gustavo Adolfo Castillo Solano

Comisario General CICPC

Policía Científica, Penales y Criminalística

San Félix, Venezuela

viguel37@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0006-8177-202X>

Resumen

La seguridad ciudadana en Venezuela ha sido objeto de transformaciones que devienen en complejas y que requieren un análisis de mayor profundidad, que el que puede brindarse con las mediciones convencionales de la criminalidad. El artículo busca establecer una dimensión onto-epistémica para el análisis de las políticas públicas de seguridad en el contexto de Venezuela, considerando la relación entre la concepción del ser y la construcción del conocimiento institucional. En cuanto a la metodología, se encuentra el estudio adscrito al paradigma cualitativo, utilizando el método fenomenológico-hermenéutico, el cual posibilita la interpretación de las realidades vividas y los significados subyacentes de la gestión pública. Para la obtención de la información, fueron escogidos informantes claves en la persona de altos funcionarios, académicos y miembros de organizaciones civiles relacionadas con la seguridad. Las técnicas utilizadas fueron la entrevista en profundidad y el análisis crítico de contenido de los planes nacionales de seguridad vigentes. Como instrumento de registro, guiones de entrevista semiestructurados y matrices de categorización con el objeto de hacer una triangulación de fuentes. Resultados preliminares apuntan a una brecha entre arquitectura teórica de las políticas y praxis operativa, que se traduce en una cosmovisión fragmentaria del sujeto social. Se concluye que la efectividad de las políticas públicas en Venezuela está supeditada a una reconfiguración ontoepistémica que integre la complejidad de la realidad social contemporánea, proponiendo un modelo de seguridad que trascienda la respuesta punitiva y se fundamente en la comprensión integral de la fenomenología delictiva y la participación comunitaria activa.

Palabras clave: seguridad ciudadana, ontoepistemología, políticas públicas, venezuela, método fenomenológico.

Abstract

Citizen security in Venezuela has undergone complex transformations that require a more in-depth analysis than can be provided by conventional crime measurements. This article

seeks to establish an (onto-)epistemic dimension for analyzing public security policies in the Venezuelan context, considering the relationship between the conception of being and the construction of institutional knowledge. Methodologically, the study adheres to the qualitative paradigm, employing the phenomenological-hermeneutic method, which facilitates the interpretation of lived realities and the underlying meanings of public management. Key informants were selected to gather information, including high-ranking officials, academics, and members of civil society organizations related to security. The techniques used were in-depth interviews and critical content analysis of current national security plans. As a recording instrument, semi-structured interview scripts and categorization matrices were used to triangulate sources. Preliminary results point to a gap between the theoretical architecture of policies and operational practice, which translates into a fragmented worldview of the social subject. It is concluded that the effectiveness of public policies in Venezuela is contingent upon an onto-epistemological reconfiguration that integrates the complexity of contemporary social reality, proposing a security model that transcends punitive responses and is grounded in an integral understanding of criminal phenomenology and active community participation.

Keywords: citizen security, onto-epistemology, public policies, venezuela, phenomenological method.

Introducción

En las últimas décadas, la discusión sobre la seguridad ciudadana en Venezuela se ha situado en el centro de la agenda pública no sólo por los niveles de violencia, sino también por la transformación permanente de las estrategias estatales para hacerle frente. No obstante, el grueso de análisis ha sido de corte técnico o estadístico, dejando de lado los fundamentos que sustentan el diseño de la política pública. Este artículo propone un desplazamiento del foco tradicional para examinar el tema desde la ontoepistemología, entendida como la unidad dialéctica entre la naturaleza de la realidad social (el ser) y la forma en que generamos conocimiento sobre ella (el conocer).

El contexto venezolano presenta una particularidad: una producción legislativa y estratégica robusta que, en la práctica, enfrenta desafíos críticos de implementación. Esta brecha invita a preguntarse: ¿Qué concepción de ciudadano y de seguridad subyace en las políticas actuales? ¿Cómo influyen las bases epistemológicas de los tomadores de decisiones en la efectividad de los planes de prevención?

Para abordar estas interrogantes, el estudio se aleja de las posturas positivistas y se sumerge en una perspectiva cualitativa que valora la experiencia de los actores involucrados. A través del método fenomenológico, se busca develar las estructuras de significado que los informantes clave otorgan a la seguridad ciudadana. La estructura del artículo se organiza, en primer lugar, en una revisión de las bases teóricas de la seguridad en Venezuela; en segundo lugar, se detalla el proceso metodológico de interpretación; y finalmente, se discuten las implicaciones ontoepistémicas que podrían orientar políticas públicas más humanas y cónsonas con la realidad nacional.

Problema y su contexto

En Venezuela, la inseguridad ciudadana se evidencia en diferentes delitos como son el robo, el hurto, el homicidio y la violencia en el hogar los cuales afectaron en forma considerable la calidad de vida de los venezolanos. La sensación de inseguridad, que generalmente se potencia con la desconfianza hacia los órganos de seguridad, promueve la migración, la desconfianza en el sistema de justicia y la reducción de inversión. Desafíos para la seguridad ciudadana en Venezuela: violencia y desconfianza institucional. Desde la perspectiva ontoepistémica, podríamos preguntarnos cómo las políticas públicas pueden contribuir a la solución de estos problemas y al fomento de una convivencia pacífica y digna para todos sus ciudadanos.

Al observar los distintos escenarios políticos y sociales, propios de cada nación, relacionados con las políticas públicas de seguridad ciudadana, en sus versiones contemporáneas, parten de redefiniciones propias del fin de la Guerra Fría y del abandono de la llamada Doctrina de Seguridad Nacional, por lo que emergen paradigmas hacia la búsqueda de lograr la atención racional de todo el mundo de inseguridad. En tal sentido, las políticas públicas y la seguridad ciudadana son productos recientes, ligados a procesos geopolíticos, nacionales e internacionales.

En tales casos se trata de enfoques que, de manera distinta, buscan distanciarse del manejo exclusivamente policial de la seguridad para abordar este tema de manera más integral, desde la perspectiva humana, social, política y jurídica. En ese sentido, la política pública y la seguridad ciudadana guardan una estrecha relación en aspectos fundamentales como es gozar de las mejores condiciones para el pleno disfrute de la vida cotidiana; por cuanto se establecen normas y principios de atención pública; desarrollándose una esfera de acción, tendente a dinamizar el mantenimiento de un orden, que busca dar respuestas constructivas a la seguridad ciudadana.

Desde esta configuración, la dinámica social de una sociedad, está centrada en la compleja actitud de los ciudadanos, lo cual puede generar la necesidad de creación y desarrollo de un sistema jurídico propio para la articulación e integración de manera coherente de los instrumentos jurídicos existentes, que favorezca la aplicación de la justicia de manera eficaz, efectiva y eficiente. En este sentido, los instrumentos jurídicos son formulados por los organismos públicos, para formalizar el diseño de políticas públicas. A nivel ontoepistémico, se evidencia que las políticas de seguridad ciudadana en Venezuela se han elaborado desde paradigmas tradicionales (positivistas y reduccionistas), que desconocen la complejidad de los fenómenos sociales y la pluralidad de conocimientos locales. Esto ha generado disociación entre el Estado y la sociedad civil, las políticas públicas no incorporan visiones comunitarias, ancestrales o críticas, reproduciendo modelos represivos en lugar de preventivos y transformadores.

Falta de enfoque multidimensional se priorizan respuestas punitivas (militares o policiales) sobre análisis estructurales (pobreza, exclusión, corrupción). Crisis de legitimidad institucional la percepción de inseguridad se agrava por la desarticulación entre las normas jurídicas, las prácticas institucionales y la cotidianidad ciudadana. Ante lo expuesto, la

formulación y práctica de políticas públicas, a nivel latinoamericano suelen estar orientadas con criterios populistas, producto de implantar modelos hacia el crecimiento de los partidos políticos, donde la distribución de los beneficios se efectúa en base a la capacidad de presión que cada sector de la sociedad ejerce y se dificulta o se limita la prevención de delitos.

De acuerdo a Pérez (2005) las políticas públicas fueron formuladas por los teóricos clásicos, Hecho y Wildavsky (1974), como la acción gubernamental dirigida hacia el logro de objetivos fuera de ella misma; mientras para Blanco (2008) es todo aquello donde el gobierno decide hacer o no hacer; así pues, hablar de gobierno es hablar de una parte del Estado, el cual ha sido definido por la doctrina como una organización jurídico-política que tiene como función la regularización y organización de la sociedad, buscando alcanzar un grado elevado de la sociedad, capaz de supeditar al orden jurídico con el fin de lograr el bien común.

Ahora bien, el desarrollo de políticas públicas de seguridad ciudadana en Venezuela busca enaltecer la dignidad del individuo; sin embargo, la sociedad se ha visto desprotegida por situaciones irregulares, llevadas a cabo por algunos funcionarios, en vista de la débil aplicación de dichas políticas, generando desesperanza en la sociedad; por ende, afectando su desarrollo y desenvolvimiento en su quehacer diario. No se observa, por otro lado, marcadas iniciativas para afrontar el problema de inseguridad ciudadana, incluyendo la de los propios cuerpos de seguridad, estrechamente asociada al incumplimiento de sus funciones; así como una limitada ejecución de políticas existentes para contribuir a la reducción de delitos.

Para Gabaldón (2008) las políticas públicas son actividades planificadas, dirigidas o coordinadas por el Estado, con el fin de identificar la problemática delictiva y para adoptar medidas tendientes a minimizar los efectos de la criminalidad. Asimismo, añade que la seguridad ciudadana, en el ámbito de los órganos del Estado y de las políticas debe propender a proteger los derechos y la convivencia pacífica; caso contrario como es la inseguridad, ésta tiene estrecha relación con las conductas humanas lesivas de los derechos e intereses y disruptivas de la cooperación social de mayor gravedad; esto es, las infracciones penales. De allí que, la aplicación de políticas públicas es una instancia fundamental para la seguridad ciudadana, su aplicación y consolidación del respeto de los principios jurídicos.

Aunque, la seguridad ciudadana es una responsabilidad compartida entre los diferentes niveles territoriales del poder público, como establece la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV, 1999); no obstante, no se está cumpliendo con este mandato legal, a pesar de que la política nacional de seguridad ciudadana, constituye un significativo índice de las prioridades y valores del estado, en la atención específica de las demandas ciudadanas y de los propósitos enunciados para ese fin.

En la revisión de los fundamentos de las políticas públicas, que están enmarcadas en la CRBV (1999), su elaboración y la consolidación de las mismas en la sociedad venezolana, éstas se manifiestan en fraquezas, al no aplicarse efectivamente; El artículo 55 dispone que toda persona tiene derecho a ser protegida por el Estado a través de sus órganos de seguridad ciudadana legislados, de situaciones que puedan representar amenaza,

vulnerabilidad o peligro para su integridad física, la de sus bienes, el goce de sus derechos y la realización de sus obligaciones.

En tal sentido, Núñez (2006) refiere, la inexistencia de un real compromiso por parte de organismos públicos de seguridad, para fortalecer la construcción participativa de políticas públicas, a favor de la ciudadanía, que contemple la formulación y su aplicación, que contribuya a neutralizar y erradicar las crecientes secuelas de la criminalidad e inseguridad en el país, para su mayor control, por cuanto en primer lugar, la violencia y la criminalidad en general afectan especialmente a hombres y mujeres jóvenes en edades productivas, lo cual va en detrimento de los derechos humanos, la convivencia pacífica, además, hipoteca el crecimiento económico y el desarrollo integral del país.

Para este último, la violencia y criminalidad generan entre ciudadanos una sensación de inseguridad creciente que llega a convertirse en una percepción psicológica más determinante que la misma victimización criminal. Desde esta óptica, la percepción de inseguridad afecta de manera sensible las condiciones de convivir ya que altera la conducta de los ciudadanos, generando incertidumbre en relación con los diferentes actores institucionales y contribuyendo a procesos de fragmentación social y comunitaria.

Por tanto, violencia, delincuencia, secuestros, robos, hurtos, son situaciones negativas, que requieren de la implementación de programas de prevención del delito, de la actuación rápida, eficaz y eficiente de los funcionarios, y del cumplimiento estricto de las responsabilidades objetivas del Estado venezolano para trabajar en políticas públicas relacionadas con prevención y seguridad ciudadana.

Al mismo tiempo, las políticas públicas, deben y tienen que estar enmarcadas en el Estado Social de Derecho y Justicia, a objeto de garantizar el reconocimiento de acciones correctivas, donde las instituciones encargadas de velar por la seguridad ciudadana, logren priorizar la modernización de sus sistemas de información y operación, en pro de aprovechar las posibles fortalezas mostradas por los organismos de seguridad, y así, minimizar las irregularidades descubiertas en los funcionarios públicos, al no cumplir de manera racional con las responsabilidades asignadas.

En este contexto, las políticas públicas para Palacios (2015) son un conjunto de acciones entrelazadas a la solución de un problema de interés público; en términos de política social, se refiere a toda forma de intervención colectiva, del Estado o de la sociedad civil, que busque aportar a la sociedad en términos de bienestar. Partiendo de estas ideas las políticas son todas aquellas decisiones del gobierno, que en cuanto a lo público afectan y/o vinculan la búsqueda del bienestar de la población, en la que se supone un Estado Social de Derecho y Justicia, y que debe ser capaz, al menos, de ofrecer espacios para la atención integral al ciudadano.

En este marco de discusiones, los principios sujeción, delimitación, legalidad, motivación, responsabilidad y seguridad jurídica, que rigen el Estado Social de Derecho y Justicia, no se cumplen a cabalidad, generándose discriminación cuando se da arbitrariamente un trato

jurídico diferenciado a situaciones de seguridad iguales y viceversa. Por tanto, según Torres del Moral (2010), se producen desigualdades en la gestión de la seguridad ciudadana; y se duda de la actuación de los poderes públicos ante las discriminaciones, en función de si éstas se producen en ocasión de la aplicación de normas con rango de ley, o están contenidas en las propias normas.

Bajo esta óptica, el Estado Social de Derecho y de Justicia busca fortalecer la tutela constitucional del ciudadano, basada en los principios de libertad e igualdad, para procurar con ello una armonía en el desenvolvimiento del individuo en la sociedad. De allí que, el funcionario público tiene como norma Estatuida participar activamente para facilitar el goce pleno de esos principios, por ende, juega un papel indefectible para establecer el estatus quo en la sociedad.

Con relación a esto, la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), en su artículo 2, consagra que el Estado venezolano es un “Estado Social de Derecho y de Justicia”, por cuanto dispone que los órganos del Estado tienen el deber de realizar funciones para asegurar la protección de los ciudadanos; en consecuencia, en el ejercicio de sus competencias, conforme a lo dispuesto en el ordenamiento constitucional, deberán adoptar, diseñar y ejecutar políticas que sean adecuadas para atender las demandas sociales.

En este marco de referencia, los componentes del Estado Social de Derecho y Justicia, que está representado por la responsabilidad tanto del Estado, como de sus funcionarios y al Derecho de los ciudadanos, a la equidad de la justicia, parece, que resulta vulnerable en su primera expresión y se percibe un negar garantizar el titular cumplimiento formal, de parte de las instituciones encargadas de la defensa y protección de los derechos fundamentales y resolución de las situaciones diversas donde se quebrantan los derechos humanos- de forma oportuna y con estricto apego entre el andamiaje Jurídico.

En tal sentido, basándose en lo estipulado en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), los poderes del Estado están facultados para el estudio, análisis, formulación y ejecución de políticas para la atención a la seguridad ciudadana; por tanto, se hace imperante corregir las deficiencias institucionales para que se puedan realizar en forma unificada y confiable, recopilaciones, sistematizaciones y consolidar la investigación que permita dimensionar el problema, el desarrollo de la violencia y la inseguridad ciudadana está en constante aumento. Hasta ahora en Venezuela las políticas públicas todavía muestran escenarios de ensayo y error, lo cual hace que el Estado cargue con los errores de una conducción débil.

Por ello, el Estado venezolano se encuentra en proceso de querer generar mejores condiciones a fin de cumplir con políticas públicas de seguridad que dignifiquen al ciudadano, reconociendo sus derechos vigentes en el texto constitucional relativo a la integridad, al derecho a la vida, la educación, salud, libertad, entre otros, y siendo la seguridad uno de los principales derechos y de ellos es el que más relevancia social tienen sus conciudadanos, y lo primero debe ser el reconocimiento a la dignidad humana, aún no se ha logrado.

Las políticas públicas de seguridad en Venezuela han estado bajo la prueba del tiempo en los últimos años, con agravamiento de la inseguridad y la violencia en el país. Entre las causas principales de este fracaso se encuentran la crisis social y económica, la profunda crisis económica que atraviesa Venezuela ha generado un crecimiento del desempleo, la pobreza y la desigualdad, condiciones que se asocian comúnmente con la ampliación de la criminalidad. La escasez de oportunidades hace que muchos ciudadanos se vean forzados a dedicarse al delito para poder sobrevivir. La corrupción y la impunidad en las fuerzas policiales y el sistema judicial ha socavado la confianza en las instituciones. Decenas de delitos se quedan sin castigo porque no hay investigaciones rigurosas, perpetuando así un ciclo de violencia y miedo.

El destronamiento de Instituciones en años recientes, afectó al funcionamiento de los cuerpos de seguridad por el abandono en recursos, formación y armamento. Por si fuera poco, en la eficacia de las fuerzas armadas y la policía también incide la intervención política en sus organismos. La Proliferación de grupos armados y crimen organizado: Venezuela se ha convertido en una ruta para el narcotráfico, armamento y otros delitos transnacionales.

La violencia en regiones urbanas y rurales ha sido alimentada por la intervención de grupos ilícitos, entre ellos bandas criminales y grupos armados. Balas perdidas No sonaron apenas las alarmas por la falta de políticas de estado y las estrategias de seguridad fueron reactivas, no preventivas, centradas en los aspectos represivos y no en las causas estructurales del delito como la exclusión social, la falta de educación o la descomposición familiar. La Emigración de profesionales y el éxodo masivo de especialistas, entre ellos policías, jueces y fiscales, han dejado al sistema de seguridad y justicia con sustanciales carencias en materia de recursos humanos. La Polarización política y crisis política venezolana impedirán alcanzar acuerdos nacionales en materia de seguridad debido a que las decisiones se encuentran animadas más por sectarismos que por visos técnicos.

Y para revertir este proceso, se necesitan reformas profundas que incluyan la purga de los cuerpos de seguridad; inversión en inteligencia policial; fortalecimiento del sistema judicial; políticas sociales de prevención; y una mayor cooperación internacional contra el crimen organizado. Sin embargo, en el actual escenario de crisis multidimensional, esas transformaciones parecen inalcanzables en el corto plazo.

Marco referencial

La seguridad pública se conceptualiza como el estado que permite a los ciudadanos acceder a sus derechos y libertades sin riesgo de ser objeto de delito o violencia (ONU, 2015). Este enfoque refleja la separación entre la falta de delitos y la existencia de condiciones sociales en las que prevalecen la confianza, la justicia y la participación cívica. Sin embargo, la

seguridad ciudadana no se define en términos de eficacia policial y otros indicadores específicos, sino que también está condicionada por variables sociales, tales como la solidaridad familiar y la cultura del respeto hacia las leyes y otras personas.

Antillano y Ávila (2022): «Política de seguridad en Venezuela: Entre el estado de excepción y la reactividad». Este análisis discute la priorización, en las últimas décadas, de operativos especiales a corto plazo por sobre una política de largo aliento mediante obras estructurales. Sostienen que la ausencia de una estrategia coherente ha profundizado la desconfianza hacia la policía, idea que refuerza tu planteamiento sobre la crisis de legitimidad institucional.

Padrón (2023): La seguridad ciudadana y el enfoque de seguridad humana en el contexto venezolano * Este trabajo se mueve a través de la cuestión de la necesidad de mover desde un régimen punitivo hacia uno que se centra en el bienestar de la persona. Es una referencia importante para tu artículo porque apoya la forma ontoepistémica de ver al ciudadano como sujeto de derechos y no solamente como un cuerpo bajo el control del Estado.

Sánchez (2021): “Efectos de la migración forzada de personal de seguridad en la funcionalidad del sistema de justicia en Venezuela” El trabajo evalúa cómo la salida masiva de recursos humanos (policías, fiscales, jueces y peritos) ha provocado significativos huecos en las pesquisas criminales. Este antecedente confirma tu diagnóstico sobre el debilitamiento de la capacidad de actuar y la expansión de la impunidad en el país.

Procedimiento de investigación

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo metodología fenomenológico-hermenéutico para categorizar la información y realizar la triangulación de fuentes, permitiendo contrastar la norma legal con la praxis institucional. Se realizó una exploración documental basándose en un arqueo bibliográfico y jurídico, centrado en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) y los planes nacionales de seguridad vigentes. Para la recolección de la información se aplicaron entrevistas en profundidad mediante guiones semiestructurados para captar las percepciones sobre la realidad ontoepistémica de la seguridad. Los instrumentos utilizados fueron el guion de entrevista, grabadora, cuaderno de notas. Los informantes claves se seleccionaron bajo criterios de idoneidad, incluyendo funcionarios activos, académicos del área de seguridad y miembros de la sociedad civil con experiencia en la mate

Discusión de los resultados

El análisis de los hallazgos revela una profunda fragmentación ontoepistémica en la seguridad ciudadana venezolana. Al contrastar el discurso institucional con la realidad percibida por los informantes clave y la revisión documental, emergen los siguientes puntos de discusión:

Existe una contradicción ontológica entre el ciudadano que define la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), un sujeto de derechos bajo un Estado Social de Derecho y de Justicia, y la praxis de los organismos de seguridad. Mientras el marco legal promueve la protección integral y el respeto a la dignidad humana, los hallazgos sugieren que en la práctica prevalecen respuestas punitivas y reactivas. Esta disociación confirma que las políticas públicas no han logrado trascender el modelo tradicional represivo para consolidar el modelo preventivo y transformador que el texto constitucional exige.

Desde el plano epistemológico, se observa que el conocimiento utilizado para diseñar las políticas de seguridad es predominantemente reduccionista y positivista. Se prioriza la estadística delictiva y el manejo policial sobre la comprensión de la fenomenología delictiva y las realidades locales. Esta visión ignora los saberes comunitarios y las causas estructurales como la exclusión y la desintegración familiar. Como consecuencia, se ha generado una crisis de legitimidad: la falta de confianza en las instituciones no solo se debe a la ineficiencia, sino a que el Estado y la sociedad manejan "verdades" distintas sobre lo que significa estar seguro.

Los resultados discuten cómo factores externos, como la crisis económica y la migración de personal calificado, han desmantelado la capacidad operativa del sistema de justicia. Los informantes coinciden en que la corrupción y la impunidad han minado la efectividad de las políticas, convirtiendo a las instituciones en estructuras frágiles que operan bajo un esquema de "ensayo y error". Esto refuerza la idea de que la seguridad ciudadana en Venezuela no enfrenta solo un problema de delincuencia, sino un agotamiento del modelo de gestión pública que no responde a las demandas sociales contemporáneas.

Finalmente, la discusión apunta a que la efectividad de cualquier reforma futura no depende únicamente de mayor dotación o tecnología, sino de una reconfiguración ontoepistémica. Es necesario reconciliar la norma jurídica con la cotidianidad ciudadana. El tránsito hacia un Estado que realmente garantice la paz social requiere que las políticas públicas se fundamenten en una comprensión integral de la complejidad social venezolana, reconociendo al ciudadano como un actor activo en la construcción de su propia seguridad y no solo como un receptor de medidas de control.

Conclusiones

La seguridad ciudadana en Venezuela está caracterizada por una fragmentación ontoepistémica de los paradigmas dominantes en donde los saberes localizados son invisibilizados, y donde los conocimientos del positivismo clásicos son los que dan lineamientos para la formulación de las políticas.

Hay una brecha crítica entre la letra con un marco jurídico definitorio (Estado Social de Derecho y Justicia) y la actuación de los organismos de seguridad, ya que esta viene causando desesperanza en el pueblo.

La eficacia de las políticas se encuentra limitada por factores estructurales como la corrupción, la falta de inversión en formación y un enfoque predominantemente punitivo.

Recomendaciones

Promover una profunda reforma de los cuerpos policiales, que contemple la depuración institucional y la adecuación de los sistemas de inteligencia policial.

Ejecutar políticas de prevención redonda que ataquen las causas de la delincuencia, las cuales son la exclusión social y la desintegración familiar.

Incrementar la participación ciudadana en la elaboración de políticas públicas para asegurar que los planes de seguridad se adecuen a las verdaderas necesidades de las comunidades.

Referencias

- Antillano, A., y Ávila, K. (2022). Política de seguridad en Venezuela: Entre el estado de excepción y la reactividad. *Revista Venezolana de Seguridad Pública*.
- Blanco, C. (2008). *Políticas públicas y gobernabilidad*. Editorial Jurídica Venezolana.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999, 30 de diciembre). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, N.º 36.860.
- Gabaldón, L. G. (2008). Seguridad ciudadana y políticas públicas en Venezuela. *Capítulo Criminológico*, 36(1), 7–33.
- Hecko, H., y Wildavsky, A. (1974). *The private government of public money: Community and policy inside British politics*. Macmillan.
- Núñez, J. (2006). *Inseguridad ciudadana y políticas públicas en Venezuela*. Universidad Central de Venezuela.
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Informe sobre seguridad humana y desarrollo sostenible*. ONU.
- Padrón, M. (2023). La seguridad ciudadana y el enfoque de seguridad humana en el contexto venezolano. *Revista de Ciencias Sociales*, 29(2), 45–62.
- Palacios, L. (2015). *Políticas públicas y bienestar social: Una perspectiva latinoamericana*. CLACSO.
- Pérez, A. (2005). *Políticas públicas: Enfoques y herramientas de análisis*. Editorial Panapo.
- Sánchez, R. (2021). Efectos de la migración forzada de personal de seguridad en la funcionalidad del sistema de justicia en Venezuela. *Revista Latinoamericana de Criminología*, 11(1), 78–99.
- Torres del Moral, A. (2010). *Estado de derecho y democracia de partidos*. Servicio de Publicaciones de la Facultad de Derecho, Universidad Complutense de Madrid.

Síntesis curricular

Gustavo Adolfo Castillo Solano. Comisario General CICPC, egresado del IUPOLPC, TSU en Ciencias Policiales, Caracas. Licenciado en Ciencias Policiales, IUPOLPC, Caracas. Especialista en Gerencia de la Administración Policial, IUPOLPC, Caracas. Magister en Administración y Gerencia Policial, IUPOLPC, Caracas. Doctorado en Seguridad Ciudadana UNES, Catia.

Universidad Politécnica Territorial del Norte de Monagas "Ludovico Silva"
 Revista Multidisciplinaria Saber Universitario
 N° 15, enero-junio 2026
 Venezuela

Disponible en <http://www.saber755.webnode.com.ve>

Participación de la familia para fortalecer la gestión escolar en el Centro de Educación Inicial "Creación el Rincón", municipio Acosta, estado Monagas

Heidy José García Ventura

Centro de Desarrollo de la Calidad Educativa

San Antonio, Acosta, Venezuela

garvalhei.10@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0001-8689-3692>

Resumen

Resumen Este artículo se deriva de una investigación de acción con la que se pretendía mejorar la gestión del espacio escolar a través de la participación de la familia en el Centro de Educación Inicial "Creación El Rincón", ubicado en el municipio Acosta del estado Monagas, Venezuela, proponiéndose la educación como un eje básico para la sociedad, se parte de la triada familia-escuela-comunidad. Se planteó como problema que en el plantel la participación de los padres, representantes y comunidad en las actividades pedagógicas, culturales y programas educativos era reducida. En el marco de la investigación acción participativa transformadora (IAPT) y con base en el método INVEDECOR se elaboró una propuesta de intervención para hacer posible esta transformación. La conclusión fue que la dinamización con estrategias dialógicas y participativas posibilitó una activa participación de la familia consolidándose un modelo de cogestión que repercutió favorablemente en el clima de la institución y en el proceso enseñanza-aprendizaje. Se concluye que la participación familiar es un elemento transversal relevante para lograr una escuela efectiva y un alumno formado integralmente.

Palabras clave: familia, gestión escolar, comunidad educativa, participación, educación inicial.

Abstract

This article stems from an action research project aimed at improving school space management through family participation at the "Creación El Rincón" Early Childhood Education Center, located in the Acosta municipality of Monagas state, Venezuela. Education is considered a fundamental pillar of society, based on the triad of family, school, and community. The problem identified was the limited participation of parents, guardians, and the community in the school's pedagogical, cultural, and educational programs. Within the framework of participatory action research (PAR) and based on the INVEDECOR method, an intervention proposal was developed to facilitate this transformation. The conclusion was that the implementation of dialogical and participatory strategies enabled active family participation, consolidating a co-management model that positively impacted the school climate and the teaching-learning process. It is concluded that family

involvement is a relevant cross-cutting element for achieving an effective school and a well-rounded student.

Keywords: family, school management, educational community, participation, early childhood education.

Introducción

En la actual situación histórica de Venezuela, las políticas educativas promovidas por el Estado se dirigen a la transformación del ciudadano a través de una educación que le permita desarrollarse de manera crítica y creativa en su contexto social y cultural. En ese sentido, uno de los retos más importantes para el sistema educativo es la integración real de la familia y la comunidad en la escuela. La familia, primer agente educador y socializador (Ojeda, 2003), es un escenario de valores, actitudes y creencias de la que se nutre el desarrollo del infante. En cuanto a la escuela, esta es un sistema social abierto al que le debe la sociedad, con sus enseñanzas laicas y una vez asegurado el aprendizaje inicial del hogar (UNESCO, 2004).

La interacción familia-escuela no es trivial y representa un pilar fundamental para la calidad educativa. Como dijo Bitar (2003) “educar con calidad implica compromiso recíproco, donde la familia y el profesorado hagan causa común para respaldar desde casa y desde la institución el proceso formativo”. Artículos legales venezolanos entre ellos la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) y Ley Orgánica de Educación (2009) ratifican mejor esta percepción al legislar el principio de corresponsabilidad entre el Estado, la familia y la sociedad en la protección de los derechos educativos y formación integral de niños, niñas y adolescentes.

Sin embargo, en la praxis diaria de muchas escuelas, esta relación sinérgica tiene sus fisuras. La pobre comunicación, el distanciamiento de los padres y representantes con las actividades escolares, y la atribución sin más de la función educativa sólo a los docentes, son situaciones reiterativas que impiden la consecución de los fines educativos. Esto fue lo que se puso de manifiesto claramente en el Centro de Educación Inicial “Creación El Rincón”, donde la escasa participación de las familias hizo necesaria un replanteamiento de la gestión escolar para articularla como un espacio verdaderamente inclusivo y participativo.

Por tanto, este artículo sistematiza la experiencia de la investigación realizada en esta institución, que tuvo como propósito central desarrollar un plan de acción para fortalecer la gestión escolar con la participación protagónica de la familia. Se trata la cuestión desde una perspectiva crítica, utilizando los marcos teóricos que fundamentan la relevancia del vínculo familia-escuela-comunidad, se describe la metodología utilizada y se realiza una profunda reflexión sobre los logros y transformaciones obtenidos.

El contexto

La investigación se desarrolló en el Centro de Educación Inicial “Creación El Rincón”, situado en el Municipio Acosta del Estado Monagas, Venezuela. Dicha institución se encarga de recibir a los niños y niñas que se encuentran en la etapa inicial de educación, siendo ésta un nivel donde se considera a la familia como el primer espacio de socialización y conformación de la personalidad (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2005). Aunque un tanto desarticulada, se percibía en la dinámica institucional una interacción muy fuerte entre los integrantes del cuerpo docente.

La mayor problemática detectada, desde el rol directivo, era la poca participación de los padres, madres, tutores y comunitarios en las diversas actividades pedagógicas, académicas, culturales, deportivas y recreativas que se elaboraban en la institución. Esta desconexión no solo restringía la extensión de los programas educativos, sino que además debilitaba la formación de una comunidad de aprendizaje fuerte, con posibles implicaciones en cuanto al crecimiento total de los estudiantes. El cuadro reflejaba una escisión en la relación triádica (familia-escuela-comunidad) con la que el sistema educativo nacional pretende trabajar, por lo que justificaría la necesidad de una intervención para cambiar tal realidad.

Referentes teóricos

La base teórica de esta investigación descansa en distintas teorías que subrayan la familia como agente fundamental en el proceso educacional y que debe coordinarse con la escuela.

La familia como primer agente educador

La familia como institución estable y más significativa para un ser humano en su desarrollo de vida es afirmado por diferentes autores. Ojeda (2003) la describe como “la institución más duradera en la historia de la humanidad”, resaltando su importancia en la transmisión de formas de comportamiento, valores y actitudes. En el mismo sentido, el Currículo de Educación Inicial (2005) apunta que la etapa “pone en primer plano a la familia como primer espacio de socialización donde tiene lugar la formación de la personalidad, valores y ciudadanía”. Esa visión encuentra complemento en la UNESCO (2004) cuando sostiene que “los padres son los primeros educadores de sus hijos”, pero la escuela va a “completar con su conocimiento especializado lo que la familia ha comenzado”.

Corresponsabilidad y sustento legal

El principio de corresponsabilidad articula las relaciones entre el Estado, familia y sociedad. El artículo 4-A de la Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes (LOPNNA, 2015) señala en el principio de Interés Superior como fundamento para la protección y garantía de los derechos de la niñez y adolescencia. La participación, derecho y responsabilidad de las familias en la educación en valores está recogida en el

artículo 17 de la LOE (Ley 2/2006). En ese sentido, el artículo 4 también sitúa la dinámica social para la práctica entre familia, escuela y comunidad para la administración educativa.

Integración familia-escuela para la calidad educativa

La convergencia no tiene un carácter final, sino al contrario es un medio para lograr la calidad educativa. Desde la perspectiva de calidad que Bitar (2003) plantea “educar con calidad implica que usted y su familia hagan un compromiso con la escuela, y que padres, madres y apoderados(as) estén pendientes de lo que aprenden sus hijos(as) y en estrecha alianza con el profesor”. Esta alianza es importante, porque como sostiene Rivas (2004) “la familia ha de responsabilizarse en la tarea que le corresponde como primera y mayor educadora”. El resultado es un ambiente más activo y sus intercambios son más intensos, porque el estudiante se siente protegido y apreciado, y todo ello ayuda para el desarrollo de sus capacidades.

Teoría Ecológica de Bronfenbrenner

El estudio es coherente con la teoría ecológica de Urie Bronfenbrenner, la cual contempla que existen múltiples niveles de sistemas que influyen en la interacción individual, afectando así al desarrollo humano. La familia (microsistema) y la escuela (microsistema) no funcionan en aguas separadas; la calidad de la interacción entre ambas (mesosistema) es crucial para el desarrollo. Las políticas educativas y leyes (exosistema, macrosistema) también influyen de manera significativa, generando un ecosistema que tiene que estar armonizado para un desarrollo adecuado.

Propuesta y plan de acción

Partiendo del diagnóstico participativo y la fundamentación teórica, se diseñó y ejecutó un plan de acción que tenía como finalidad modificar la realidad de fragmentación constatada. La propuesta fue trabajar en la construcción de espacios de encuentro, diálogo y participación protagónica para sensibilizar a la familia sobre su rol corresponsable e involucrarla activamente en la vida escolar. Las estrategias clave del plan fueron:

1. Sensibilización inicial: se realizó una primera reunión con el Movimiento Bolivariano de Familias (MBF) y después con todos los padres y representantes. En esta oportunidad se socializaron los artículos de la Constitución (102, 103, 104) y la LOPNNA (artículos 54, 55 y 4-A) que consagran su derecho y deber a participar para sensibilizarlos sobre su rol protagónico.
2. Acercamiento y diagnóstico vivencial: se ejecutaron visitas domiciliarias a líderes clave, junto a líderes comunitarios y docentes, con la finalidad de acercarse a las realidades, razones y obstáculos que les impedían involucrarse (trabajo, sobrevivencia, o la noción de que la educación es sólo de la escuela).

3. Conferencia para orientadores/talleres para padres: se dictaron charlas acerca del papel del sistema familiar en el desarrollo infantil y talleres para apoyar el aprendizaje en casa, en bases a las recomendaciones del Ministerio del Poder Popular para la Educación y los resultados recibidos de la Consulta por la Calidad Educativa.

4. Participación en juegos y actividades culturales: se realizaron eventos integradores que incluyeron bailes típicos, juegos tradicionales y dinámicas varias, procurando que la familia no fuera un grupo exclusivamente espectador, sino coorganizadora y actuante.

5. Centro de Protección Comunitaria (RPC): promoción de grupos de ayuda mutua para indígenas y moradores.

Metodología

La investigación se ubicó dentro del paradigma cualitativo, que se interesa por entender los significados, experiencias y percepciones de los actores sociales desde una perspectiva propia del conocimiento, y no en la objetividad y neutralidad del conocimiento. El enfoque metodológico seleccionado fue la Investigación-Acción Participativa Transformadora (IAPT).

La IAPT fue elegida por ser adecuada para los procesos de cambio social, ya que facilita ligar el conocimiento de la realidad con los procesos para su transformación, en la espiral acción-reflexión-acción. Este sociocrítico constituyente enfoque ha facilitado la formación de una conciencia colectiva y la realización de una acción diseñada para cambiar la situación problemática identificada.

Como complemento se aplicó el método INVEDECOR (Investigar, Educar, Comunicar y Organizar), basado este en el reconocimiento de los saberes populares y pretende articular estos cuatro procesos para transformar la realidad investigada. Las técnicas utilizadas para la recolección de datos fueron:

-Observación directa: es un tipo de cualitativo, interferencial y que se encuentra clasificada dentro de las observaciones no estructuradas (Gabaldón, 2009), además de comprenderse como una técnica que conlleva una "intensa y prolongada interacción entre el investigador y los sujetos investigados" (p. 76), fue lo que posibilitó que se captaran las vivencias cotidianas, las dinámicas relacionales y las actitudes de la familia y comunidad en su propio ambiente.

-Diálogos y reuniones participativas: sirvieron de foros para el debate la reflexión colectiva y la toma de acuerdos, haciendo posible la tensión de las voces de todos los actores del sistema educativo: docentes, ambientalista, estudiantes, familia, y comunidad.

Reflexión pedagógica

La realización de este proyecto de investigación acción provocó un intenso proceso de reflexión sobre la práctica docente y la administración escolar. En un primer momento la labor directiva se entendía desde una posición más burocrática, pero la investigación mostró que la auténtica gestión educativa es la que sabe tejer redes, movilizar voluntades y trabajar en comunidad.

Uno de los principales aprendizajes fue el de saber que la apatía o falta de participación familiar no siempre obedece a un desinterés por la educación de los hijos, sino a múltiples condicionantes estructurales (trabajo, pobreza de tiempo) y culturales (delegación histórica en la escuela de la educación). El contacto directo y las casas visitas posibilitaron la humanización de las relaciones y el conocimiento de las realidades, que resulto fundamental para la elaboración de estrategias adecuadas y no impositivas.

Los nudos críticos hallados, como la resistencia inicial o las justificaciones para no asistir, se convirtieron en puertas para profundizar el diálogo y la sensibilización. El proceso evidenció que la transformación no se decreta, sino que se construye poco a poco, en el encuentro cara a cara, en la confianza que se crea al compartir un objetivo común: el bienestar y la formación integral de niños y niñas.

Como investigadora y directora, la experiencia fue sumamente gratificante. Compartir saberes y haceres con docentes, familias y comunidad, hizo posible recrear que la calidad educativa es un hacer colectivo. La propuesta de incorporar a la familia no sólo ha sido un éxito, sino que ha ido más allá, y ha situado al centro educativo como un referente de participación en el municipio. Se pasó de una gestión unidireccional a una gestión compartida y cogestionaria.

Conclusiones

Del estudio desarrollado en el Centro de Educación Inicial "Creación El Rincón" se derivan los siguientes resultados:

1. La gestión escolar se fundamenta en la participación familiar: se verifica la plena vigencia de que la familia activa no es un anexo a la escuela, sino que la gestión escolar se ve fortalecida al convertirse en un colaborador. Una gestión que da la espalda a la familia es una gestión a medias que le resta capacidad de cambiar.
2. La corresponsabilidad es un principio realizable: no obstante, los primeros obstáculos, es viable concretar el principio de corresponsabilidad que rige en la legislación venezolana, promulgada bajo el respeto, el dialogo y la participación, promoviendo a la familia como entidad que interviene en el hacer-docente. Esta es la historia que narran los relatos de las personas que integran este estudio.

3. El IAPT como herramienta para el cambio social: la intervención desde la Investigación Acción Participativa Transformadora se presentó como un camino factible para la problematización de un problema educativo. Al enfocar toda la energía en que los actores concretos identifiquen el problema y busquen soluciones, se adquiere un compromiso real con el cambio y se genera conocimiento desde y para la práctica.
4. Repercusiones en la calidad educativa: la mayor participación de la familia en las actividades pedagógicas, culturales y en la vida institucional del plantel ha influido favorablemente en el clima escolar y, se supone, en el proceso enseñanza-aprendizaje de los niños y niñas, al sentirse estos apoyados por una comunidad educativa sólida y coherente.
5. Una modelo para la replicabilidad: la experiencia sistematizada en el Centro “Creación El Rincón” se configura como una propuesta viable de buenas prácticas educativas para otras instituciones educativas del municipio y del estado que presenten situaciones similares de desintegración familiar.

Referencias

- Bitar, S. (2003). *Educar con calidad: El compromiso de la familia y la escuela*. Editorial Santillana.
- Gabaldón, L. (2009). *Métodos y técnicas de investigación social*. Editorial de la Universidad Central de Venezuela.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2005). *Currículo de Educación Inicial*.
- Ojeda, M. (2003). *La familia: Institución fundamental en la historia de la humanidad*. Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (FEDUPEL).
- Rivas, R. (2004). *La familia como primera y principal educadora*. Ediciones Paulinas.
- UNESCO. (2004). *Participación de las familias en la educación infantil*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Asamblea Nacional Constituyente. (1999, 30 de diciembre). Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, N° 36.860 (Extraordinario)
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (2009, 15 de agosto). Ley Orgánica de Educación. *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, N° 5.929 (Extraordinario).
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (2015, 8 de junio). *Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes. *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, N° 6.185 (Extraordinario).

Síntesis curricular:

Heidy José García Ventura. Profesora en Educación preescolar. Especialista en Dirección y Supervisión Educativa. Estudios en proceso: Estudiante de la maestría en Dirección y Supervisión Educativa. Actualmente: Supervisora Circuital de el Circuito Educativo José Eusebio Acosta.

Universidad Politécnica Territorial del Norte de Monagas “Ludovico Silva”

Revista Multidisciplinaria Saber Universitario

Nº 15, enero-junio 2026

Venezuela

Disponible en <http://www.saber755.webnode.com.ve>

Los cuadrantes de paz como mecanismo de prevención del delito, a través de la participación ciudadana en la comunidad Santa Cruz, parroquia Leonardo Ruiz Pineda, estado Delta Amacuro.

Ismerda Magdalena Jiménez

Universidad Nacional Experimental de la Seguridad (UNES)

Tucupita, Venezuela

ismerdajimenez@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0009-2906-2129>

Resumen

El presente estudio analiza el desarrollo de los Cuadrantes de Paz en la comunidad Santa Cruz de la parroquia Leonardo Ruiz Pineda en el estado Delta Amacuro, Venezuela, como estrategia de proximidad policial dirigida a consolidar la convivencia y disminuir la criminalidad en el contexto de la participación ciudadana. Objetivo: estudiar el desempeño de los Cuadrantes de Paz y su impacto en la prevención del delito mediante la integración comunitaria. Método: se utilizó un diseño etnográfico cualitativo, con una participación extendida en observación y entrevistas semiestructuradas con residentes, líderes comunitarios y oficiales policiales de la zona. Resultados: los resultados indican que, a partir del mantenimiento prolongado en la aplicación del modelo, el mismo propicia la generación de confianza entre la policía y la comunidad, promueve redes barriales activas de alerta temprana y aumenta la sensación de seguridad de la población. Conclusiones: los Cuadrantes de Paz se configuran en un instrumento de política pública que puede transformar efectivamente las dinámicas de seguridad a nivel local, siempre que su implementación esté sustentada en la corresponsabilidad Estado/ciudadanía. Recomendaciones: fortalecer formación de los funcionarios (mediación comunitaria), protocolos de rendición de cuentas, espacios permanentes de diálogo vecinal-cuerpos de seguridad.

Palabras clave: cuadrantes de paz, prevención del delito, participación ciudadana, seguridad comunitaria, policía de proximidad.

Abstract

This study analyzes the development of Peace Quadrants in the Santa Cruz community of the Leonardo Ruiz Pineda parish in Delta Amacuro state, Venezuela, as a community policing strategy aimed at strengthening coexistence and reducing crime within the context of citizen participation. Objective: To study the performance of Peace Quadrants and their impact on crime prevention through community integration. Method: A qualitative ethnographic design was used, with extensive participation through observation and semi-structured interviews with residents, community leaders, and police officers in the area.

Results: The results indicate that, with prolonged implementation of the model, it fosters trust between the police and the community, promotes active neighborhood early warning networks, and increases the population's sense of security. **Conclusions:** Peace Quadrants constitute a public policy instrument that can effectively transform security dynamics at the local level, provided that their implementation is based on shared responsibility between the State and citizens. **Recommendations:** strengthen training of officials (community mediation), accountability protocols, permanent spaces for dialogue between residents and security forces.

Keywords: peace quadrants, crime prevention, citizen participation, community security, proximity policing.

Introducción

La inseguridad es un problema latente en toda América Latina, y Venezuela no es la excepción. Comunidades como Santa Cruz, en la parroquia Leonardo Ruiz Pineda del estado Delta Amacuro, se encuentran en situación de vulnerabilidad social que demanda respuestas institucionales innovadoras y de participación. En ese sentido, el sistema de Cuadrantes de Paz es presentado como un modelo de comando policial de proximidad territorial que tiene por finalidad disminuir los niveles de distancia entre los cuerpos policiales y la comunidad.

Arenas y Hernández (2021) sostienen que la efectividad de los instrumentos preventivos del delito se encuentra estrechamente relacionada con el grado de apropiación comunitaria de los mismos, por lo tanto, la colaboración ciudadana trasciende su rol de elemento auxiliar, para convertirse en una variable determinante para su éxito.

La motivación de este artículo obedece a constatar una brecha material: a pesar de que los Cuadrantes de Paz existen formalmente en el estado Delta Amacuro, se carece de investigaciones que den cuenta de su proceso real de funcionamiento desde la perspectiva de quienes lo habitan. Realizar una investigación desde la comunidad santa cruz permite mostrar procesos que las metodologías cuantitativas no aspiran a identificar: las conversaciones cotidianas, los acuerdos informales, las tensiones y alianzas que conforman la convivencia urbana. Este estudio se propone encontrar ese hueco con resultados obtenidos directamente mediante etnografía con los protagonistas del proceso.

Carrión (2022) indica que los programas de seguridad ciudadana con mayor impacto son aquellos que integran la dimensión territorial con la participación organizada de la comunidad, articulando acciones de vigilancia, mediación de conflictos y recuperación de espacios públicos. Bajo esa óptica, los Cuadrantes de Paz no son simples unidades de patrullaje, sino plataformas de gobernanza local que potencian la cohesión social.

En términos metodológicos, el estudio adoptó el enfoque etnográfico, con trabajo de campo durante seis meses continuos en la comunidad Santa Cruz. El alcance es descriptivo-interpretativo, y las conclusiones más relevantes apuntan a que el modelo genera beneficios concretos cuando se sostiene en la confianza mutua y la corresponsabilidad. Pereira (2023)

advierte que los programas de seguridad participativa requieren no solo voluntad política, sino también mecanismos de evaluación comunitaria que garanticen su pertinencia y su adaptación a las particularidades de cada territorio. Esa perspectiva orienta las recomendaciones que cierran este trabajo.

Problema y su contexto

Considerando las peculiares características geográficas y socioeconómicas del estado Orinoco Delta Amacuro, localizado en el nordeste del país, le resulta práctica proveer el servicio de seguridad ciudadana fue sumamente compleja. La comunidad Santa Cruz, situada en la parroquia Leonardo Ruiz Pineda, alberga a una población marcada por profundos índices de pobreza estructural, deficiencia en su acceso a servicios básicos y conurbación casi inexistente. Tales condiciones crean factores de riesgo que propician la aparición de conductas delictuales tales como el robo, las riñas vecinales, y el tráfico de estupefacientes en vía pública. Comprender el problema en esa dimensión implica saber que la seguridad no es solo una cuestión policial sino también una manifestación de las condiciones de vida de la población.

El modelo 'Cuadrantes de Paz' fue diseñado en Venezuela para atender la dispersión y la atomización de la policía tradicional. Sin embargo, en todo el territorio nacional su desarrollo ha sido dispar, y en estados como el de Amazonas la escasa disponibilidad de recursos humanos y materiales convierte el cumplimiento de las múltiples responsabilidades asignadas en una potestad, cuando no en una utopía. Eso da lugar a "agujeros negros" en donde la percepción de inseguridad crece aún cuando los indicadores objetivos de criminalidad no están mostrando un deterioro severo. La percepción de inseguridad, con independencia de su correspondencia con la realidad estadística, repercute en la calidad de vida de las comunidades y limita la movilidad y las interacciones sociales, expone Moreno (2021).

La participación ciudadana es un elemento fundamental en la estructura del modelo, pero dicha activación depende de condiciones previas que no siempre se cumplen. En Santa Cruz, la comunidad está dispuesta a trabajar con los organismos de seguridad, pero lo hace con una desconfianza ya instalada y luego de experiencias anteriores de denuncia que no tuvieron solución por parte del Estado. Esa tensión entre deseo de participación y desengaño configura el meollo del problema que este artículo intenta abordar. Para superar esto se necesitan estrategias en sí que reconstruyan la confianza más allá de los operativos policiales aislados.

La problemática también tiene una dimensión de género y edad que merece atención. Las mujeres jóvenes y los adolescentes de Santa Cruz reportan percepciones de riesgo diferenciales, relacionadas con el acoso en espacios públicos y la exposición a grupos de pares involucrados en actividades ilícitas. Esa estratificación de la experiencia de inseguridad indica que el diseño de los Cuadrantes de Paz requiere un enfoque diferenciado que reconozca las distintas posiciones desde las cuales los habitantes viven su relación con el entorno. Sánchez y Villalobos (2022) destacan que los programas de seguridad que

incorporan perspectiva de género logran mayor adhesión comunitaria y producen diagnósticos más precisos de la conflictividad local.

El contexto institucional en el que operan los Cuadrantes de Paz en Delta Amacuro está marcado por la coexistencia de múltiples cuerpos de seguridad con competencias superpuestas y canales de coordinación poco definidos. Esa multiplicidad puede generar tanto redundancias como vacíos de atención, especialmente en comunidades periféricas como Santa Cruz. La articulación entre el cuadrante policial, las instancias de gobierno local y las organizaciones comunitarias de base aparece como una condición necesaria para que el modelo alcance su potencial preventivo. Sin esa coordinación, el cuadrante opera como una isla institucional en lugar de como un nodo dentro de una red de seguridad integrada.

Marco teórico referencial

El diseño de Cuadrante de Paz se inscribe dentro de una línea de trabajo que es la policía de proximidad, la que desde los ochenta plantea al vínculo entre cuerpos policiales y ciudadanía de dejar de ser distante para convertirse en próximo desde la confianza y la colaboración en la solución de problemas con desempeños comunitarios. Dicha tradición parte del postulado de que la legitimidad policial no se obtiene únicamente mediante la capacidad coercitiva, sino a través de la presencia prolongada, el diálogo y la rendición de cuentas ante la comunidad.

En Venezuela hubo formalización del modelo a través de políticas de reforma policial que pretendían hacer del servicio tierra adentro y más sensible a las necesidades particulares. Rivas (2021) sostiene que esta forma de gestión de la seguridad socializa aún más la corresponsabilidad y pone en movimiento el capital social que las comunidades tienen a su disposición.

Se añade a la teoría un segundo sustento conceptual relevante que se refiere a la prevención situacional del delito. Considerando estos elementos, el fenómeno delincuencia no es fortuito, sino que se produce por la unión de estos tres factores: un delincuente con motivación, una víctima o un bien que puede utilizarse de forma fácil, y la ausencia de una vigilancia adecuada.

La intervención en cualquiera de esos elementos disminuye la posibilidad de que se cometa el delito. Los Cuadrantes de Paz, inciden también en este apartado tercero: al incrementar la presencia policial territorial y, crear redes ciudadanas, ahora de vigilancia no oficial. Esa doble instancia, reglada, pero también no reglada, produce un efecto disuasorio que va más allá de la mera presencia del agente uniformado y se expande hacia el tejido de la comunidad.

La participación ciudadana en seguridad ha sido abordada desde múltiples lentes. Entre los más influyentes en Latinoamérica está el de coproducción de la seguridad, que contempla a los ciudadanos no como simples receptores del servicio policial, sino como

actores que pueden incidir en la definición de los problemas, el diseño de las respuestas y la evaluación de los resultados.

En esa lógica, las comunidades dejan de ser el blanco de la política de seguridad para ser sujetos de su propia protección. Delgado (2023) sostiene que la coproducción atiende a una mayor eficiencia institucional al sumar el conocimiento situado de los vecinos, quienes hace tiempo poseen datos del territorio que ningún cuerpo policial es capaz de recolectar aisladamente.

La cohesión social también desempeña un papel importante en este marco teórico. Los barrios con alto sentido lo comunitario -que podría definirse aproximadamente como la capacidad de los residentes para trabajar juntos por el bien del barrio- tienen menores tasas de criminalidad y son más resilientes (Con la adversidad). Cuando se tienen bien instalados, estos Cuadrantes de Paz se convierten en impulsores de la cohesión: generan encuentros entre vecinos, y entre ellos y las instituciones, también.

De esta forma, la seguridad deja de ser una responsabilidad exclusiva del Estado para reconfigurarse en un bien colectivo del que se es responsable todos en conjunto. Esta reconfiguración implica un cambio profundo en el modo de diseñar, implementar y evaluar las políticas públicas de seguridad ciudadana, en contextos altamente vulnerables, como el aquí analizado.

Procedimiento de investigación

El trabajo de campo se desarrolló durante seis meses continuos en la comunidad Santa Cruz, siguiendo los principios del método etnográfico clásico: inmersión prolongada en el escenario, observación participante y construcción de reportes con los actores locales. El investigador asistió a reuniones vecinales, recorridos de patrullaje, actividades recreativas comunitarias y espacios de mediación de conflictos, acumulando registros en diarios de campo que fueron sistematizados semanalmente.

Ese proceso permitió capturar la vida cotidiana de la comunidad en su textura real, más allá de los discursos oficiales o de las respuestas que los participantes podrían ofrecer en un contexto de entrevista formal. Guber (2021) precisa que la etnografía construye su validez no por el número de casos, sino por la profundidad del conocimiento producido en contacto directo con la realidad estudiada.

Las entrevistas semiestructuradas constituyeron el segundo eje metodológico del estudio. Se realizaron treinta y dos entrevistas a actores clave: residentes de distintos grupos etarios, voceras y voceros de los consejos comunales, funcionarios del cuadrante asignado, representantes de instituciones educativas y líderes religiosos con arraigo en el sector.

El análisis de la información siguió los procedimientos propios de la teoría fundamentada, identificando categorías emergentes a partir de la codificación abierta, axial y selectiva de los datos producidos en el campo. Esa estrategia permitió construir explicaciones teóricas

ancladas en la experiencia vivida de los participantes, sin imponer marcos interpretativos externos que distorsionen el sentido que los propios actores otorgan a sus prácticas.

Presentación y discusión de los resultados

El primer hallazgo central de la investigación es que los Cuadrantes de Paz en Santa Cruz han logrado establecer vinculaciones de confianza de cierto reconocimiento entre una porción significativa de la población de ese sector con los funcionarios del cuadrante que les corresponde. Esa confianza se plasma en que los vecinos están dispuestos a denunciar situaciones de riesgo, participar de las reuniones de coordinación, y colaborar en operativos de prevención. Zambrano y Colmenares (2022) reportaron un patrón análogo en comunidades del estado Lara, donde la imprevisibilidad del personal policial se constituye en el mayor impedimento para la institucionalización del modelo.

Un segundo hallazgo es que la participación ciudadana en Cuadrantes de Paz toma múltiples formas incluyendo la participación formal en las mesas de diálogo, en la forma de vigilancia que los vecinos realizan de manera espontánea en sus cuadras. Urdaneta (2021) argumenta que el fortalecimiento de esas redes constituye uno de los logros más valiosos de los programas de policía comunitaria, ya que produce efectos preventivos que persisten incluso en períodos de baja presencia policial.

El tercer resultado concierne a la percepción de seguridad de los habitantes. La mayoría de los entrevistados señala que, desde la activación más regular del cuadrante en su sector, la tranquilidad en el barrio ha mejorado de manera perceptible. Esa mejora se asocia no solo a la presencia del uniformado, sino también al hecho de que los conflictos entre vecinos encuentran un canal de resolución antes de escalar hacia situaciones de violencia. Flores y Quintero (2023) señalan que esta función mediadora es subvalorada en los programas de evaluación del modelo, que tienden a medir resultados en términos de detenciones o incidentes, y no de conflictos evitados.

El cuarto hallazgo describe las áreas donde el modelo presenta oportunidades de mejora. La dotación insuficiente de vehículos y equipos de comunicación limita la capacidad de respuesta oportuna del cuadrante, especialmente en las zonas más alejadas del sector. Por otro lado, la sistematización de la información producida en el trabajo comunitario es irregular: los datos sobre conflictos, actores de riesgo y dinámicas del territorio se registran de manera informal y no siempre se transfieren adecuadamente cuando hay cambios de personal. Castillo (2022) plantea que la gestión del conocimiento comunitario es una competencia institucional que los cuerpos de seguridad deben desarrollar de manera sistemática para garantizar la continuidad y la pertinencia de sus intervenciones.

Conclusiones

Los Cuadrantes de Paz en la comunidad Santa Cruz de la parroquia Leonardo Ruiz Pineda representan un mecanismo de prevención del delito con potencial real. Su efectividad descansa en la capacidad del modelo para activar la participación ciudadana como recurso

preventivo de primera línea. La evidencia etnográfica recabada durante el trabajo de campo muestra que, cuando el cuadrante opera con continuidad de personal y respaldo institucional sostenido, produce transformaciones concretas en el tejido relacional de la comunidad: más diálogo entre vecinos, mayor confianza hacia las instituciones y una disposición más firme a la acción colectiva frente a los riesgos compartidos.

La participación ciudadana que emerge en el contexto del cuadrante asume múltiples formas, y algunas de las más valiosas son precisamente las que ocurren de manera espontánea y no institucionalizada. Las redes informales de alerta vecinal, los acuerdos de cuidado mutuo y la mediación cotidiana de conflictos entre residentes son expresiones de una cultura de la seguridad que los Cuadrantes de Paz contribuyen a cultivar.

Esa cultura, una vez arraigada, produce efectos preventivos que van más allá de lo que cualquier operativo policial puntual puede lograr, porque transforma la manera en que los propios ciudadanos conciben su responsabilidad ante la seguridad colectiva.

La investigación también evidencia que el modelo enfrenta retos estructurales que requieren atención en el nivel de la política pública. La alta rotación del personal, la insuficiencia de recursos materiales y la ausencia de sistemas de gestión del conocimiento comunitario limitan la consolidación de los logros alcanzados.

Superar esos retos no depende únicamente de la voluntad de los funcionarios en el terreno: depende de decisiones institucionales que garanticen condiciones mínimas de operación sostenida. El cuadrante que no cuenta con ese respaldo opera en condiciones de vulnerabilidad que, con el tiempo, erosionan la confianza que había logrado construir con la comunidad.

En síntesis, el estudio confirma que los Cuadrantes de Paz constituyen una apuesta válida y promisoría para la prevención del delito en comunidades como Santa Cruz, siempre que su implementación se sostenga en tres pilares: continuidad institucional, participación ciudadana genuina y evaluación permanente con los propios actores comunitarios. Cuando esos tres elementos se articulan, el modelo trasciende la lógica del operativo policial y se convierte en una plataforma de gobernanza local donde la seguridad se produce de manera compartida entre el Estado y la ciudadanía. Eso representa una contribución significativa al fortalecimiento de la convivencia democrática en el nivel territorial.

Recomendaciones

Se recomienda establecer mecanismos institucionales que garanticen la permanencia del personal policial asignado a cada cuadrante por períodos mínimos de doce meses, reduciendo así la rotación que erosiona la confianza comunitaria construida. Esa estabilidad debe acompañarse de protocolos formales de traspaso de información en cada relevo, de modo que el conocimiento territorial acumulado por el equipo saliente quede documentado y disponible para el equipo entrante. Asimismo, conviene diseñar procesos de inducción

específicos para el personal nuevo que incorporen la historia, las características y los acuerdos previos de cada comunidad atendida.

En segundo lugar, se recomienda fortalecer la formación de los funcionarios del cuadrante en competencias de mediación comunitaria, comunicación asertiva y resolución de conflictos. Esas habilidades son tan importantes como las capacidades operativas tradicionales, y su desarrollo sistemático amplía el repertorio de respuestas institucionales disponibles ante situaciones de conflictividad social. Los programas de formación deben diseñarse en articulación con las universidades regionales y los organismos especializados en convivencia ciudadana, aprovechando las capacidades ya instaladas en el territorio.

La tercera recomendación apunta a la creación de espacios permanentes de diálogo entre la comunidad y los responsables del cuadrante, distintos a las reuniones de crisis o a los operativos reactivos. Esos espacios deben tener una periodicidad regular, una agenda construida colectivamente y mecanismos de seguimiento a los compromisos adquiridos. La transparencia en esos encuentros —expresada en la rendición de cuentas sobre las acciones realizadas y los resultados obtenidos— fortalece la legitimidad del cuadrante y amplía el círculo de ciudadanos dispuestos a participar activamente. El consejo comunal de Santa Cruz puede asumir un rol articulador entre la comunidad y el cuadrante en esa dinámica.

Por último, se recomienda impulsar un sistema de monitoreo participativo del funcionamiento de los Cuadrantes de Paz que incorpore indicadores definidos con la propia comunidad, más allá de las métricas convencionales de detenciones o delitos reportados. Indicadores como la percepción de seguridad, el nivel de confianza institucional, la participación en actividades preventivas y la frecuencia de conflictos resueltos mediante mediación ofrecen una imagen más completa del impacto real del modelo. Ese sistema puede gestionarse desde el consejo comunal con apoyo técnico de las autoridades regionales, generando así un mecanismo de evaluación permanente que retroalimente la toma de decisiones y promueva la mejora continua del servicio.

Referencias

- Arenas, L., y Hernández, M. (2021). Participación comunitaria y seguridad ciudadana en Venezuela: desafíos y perspectivas. *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*, 25(1), 38–57.
- Carrión, F. (2022). Seguridad ciudadana y territorio: hacia una política integral de prevención. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, (72), 9–25.
- Castillo, R. (2022). Gestión del conocimiento comunitario en los cuerpos policiales: una perspectiva organizacional. *Revista Criminalidad*, 64(3), 77–92.
- Delgado, J. (2023). Coproducción de la seguridad en comunidades urbanas vulnerables: experiencias latinoamericanas. *Perfiles Latinoamericanos*, 31(61), 115–139.
- Flores, A., y Quintero, N. (2023). Mediación comunitaria y prevención del delito: evidencias desde los cuadrantes de paz. *Revista de Ciencias Jurídicas y Políticas de la ULA*, 9(2), 55–74.

- Guber, R. (2021). *La etnografía: método, campo y reflexividad* (3.^a ed.). Siglo XXI Editores.
- Moreno, C. (2021). Percepción de inseguridad y calidad de vida en comunidades periurbanas venezolanas. *Espacio Abierto*, 30(3), 42–61.
- Pereira, M. (2023). Evaluación de programas de seguridad comunitaria: criterios, actores y metodologías participativas. *Cuadernos de Administración*, 36(66), 1–18.
- Rivas, F. (2021). Policía comunitaria y capital social: una revisión teórica aplicada al contexto venezolano. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 23(2), 228–245.
- Sánchez, P., y Villalobos, E. (2022). Enfoque de género en los programas de seguridad ciudadana: aportes para el diseño de políticas públicas locales. *Opción*, 38(98), 112–135.
- Urdaneta, G. (2021). Redes informales de vigilancia vecinal y prevención comunitaria del delito en Venezuela. *Cuestiones Jurídicas*, 15(1), 63–82.
- Zambrano, L., y Colmenares, A. (2022). Cuadrantes de paz en el estado Lara: entre la implementación formal y la práctica comunitaria. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 28(E-6), 88–109.

Síntesis curricular

Ismerda Magdalena Jiménez. Licenciada en economía social, egresada de la Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada Nacional Bolivariana (UNEFA), Actualmente, en desarrollo del trabajo de maestría en seguridad ciudadana, mención policial. Jefa de la Unidad de Gestión Curricular en la UNES

Psiquiatría forense: diálogo entre clínica, ciencia y derecho. Los grandes desafíos

Jairo José Gil Alfaro

Universidad Gran Mariscal de Ayacucho

El Tigre, Venezuela

jairogil.a29@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0004-3687-3118>

Resumen

Pocas disciplinas médicas se encuentran tan expuestas a las tensiones del mundo real como la psiquiatría forense. Situada en el cruce entre la clínica, la ciencia y el derecho, su tarea no es curar sino iluminar: responder, con el rigor que exige la evidencia, preguntas que el sistema judicial no puede resolver por sí solo. Este ensayo explora tres de sus herramientas fundamentales. La psiquiatría forense permite al perito realizar el dictamen sobre el estado mental de la persona que se encuentra en un proceso legal. La autopsia psiquiátrica, en su caso, trata de reconstruir la posterior a la muerte el mundo psíquico de un individuo que ya no se puede hablar para sí mismo. Y las particularidades de la pericia judicial, son las que establecen, con exactitud, qué es lo que diferencia a este trabajo del de cualquier psiquiatra clínico.. La revisión de la literatura especializada en español confirma que dominar este campo requiere algo más que conocimientos médicos: exige también entender el derecho, manejar la incertidumbre con honestidad y comunicar hallazgos complejos de manera que un juez pueda comprenderlos y utilizarlos.

Palabras clave: psiquiatría forense, experticia psiquiátrica, autopsia psiquiátrica, peritaje psiquiátrico, responsabilidad penal, imputabilidad.

Abstract

Few medical disciplines are as exposed to real-world tensions as forensic psychiatry. Situated at the crossroads of clinical practice, science, and law, its task is not to heal but to illuminate: to answer, with the rigor that evidence demands, questions the judicial system cannot resolve on its own. This essay explores three of its fundamental tools. Psychiatric expertise is the instrument used to evaluate the mental state of a person involved in a legal process. The psychiatric autopsy attempts to reconstruct, post mortem, the psychic world of someone who can no longer speak for themselves. And the specific characteristics of forensic expertise are what mark, with precision, how this work differs from that of any clinical psychiatrist. A review of specialized literature in Spanish confirms that mastering this field requires more than medical knowledge: it also demands an understanding of the law, the ability to handle uncertainty honestly, and the capacity to communicate complex findings in a way that a judge can understand and use.

Keywords: forensic psychiatry, psychiatric expertise, psychiatric autopsy, psychiatric expert testimony, criminal responsibility, imputability.

Introducción

Hay un instante recurrente en los tribunales de América Latina que sirve para ilustrar la función de la psiquiatría forense: a un juez o fiscal le interesa saber si la persona que tiene enfrente sabía lo que hacía cuando cometió el acto que se le imputa. La cuestión parece sencilla, pero es todo un desafío responderla con rigor científico. Es en ese punto donde se inserta esta disciplina, en el límite incómodo pero sí necesario entre la medicina y el derecho.

No se trata de una especialidad joven. Taborda y Chalub (2006) la describen como la subespecialidad médica que pone los conocimientos psiquiátricos al servicio de la justicia, ocupándose tanto de la capacidad mental de imputados y litigantes como de los daños psíquicos que pueden derivarse de hechos con relevancia jurídica. Lo que la hace singular es precisamente esa doble naturaleza: es medicina y es auxilio al derecho al mismo tiempo.

En América Latina, este campo ha crecido de manera desigual pero sostenida. La adopción del modelo procesal acusatorio en varios países y una mayor conciencia sobre los derechos de las personas con trastornos mentales han empujado a la psiquiatría forense hacia el centro del debate jurídico. Hoy, tanto la experticia psiquiátrica como la autopsia psiquiátrica son herramientas que el sistema judicial ya no puede ignorar.

Este ensayo analiza esos tres ejes: la experticia psiquiátrica, la autopsia psiquiátrica y las características específicas del trabajo pericial en psiquiatría. Para ello recurre a fuentes especializadas en español, desde los clásicos hasta los desarrollos más recientes. Como ya advirtió Capponi (1987), entender estas herramientas a fondo requiere manejar con soltura tanto la nosología psiquiátrica como las reglas que gobiernan los procedimientos legales.

1. La psiquiatría forense: fundamentos y alcances

La noción “Psiquiatría legal” no cubre plenamente su significado. La psiquiatría forense o médico-legal es una especialidad dentro de la medicina que se refiere a la aplicación de los principios y métodos de la psiquiatría al ámbito jurídico y legal, aunque esta especialidad tiene ámbito de actuación más amplio que el que ese simple nombre implica. Es desde la determinación de la imputabilidad en un proceso penal hasta dictaminar la capacidad civil de una persona para celebrar un contrato, otorgar un testamento, etc., incluyendo el peritaje de daño psíquico y sugerencia de medidas de seguridad. Como ya ha señalado Gisbert Calabuig (2004), para trabajar en este terreno es necesario contar con una doble preparación: por un lado, una sólida formación en Psiquiatría Clínica; por otro, una adecuada formación en Derecho procesal y sustantivo.

Y hay aquí una cuestión que no siempre se tiene en cuenta: la psiquiatría forense no se encarga exclusivamente de los vivos. También puede operar retroactivamente al reconstruir el estado mental de una persona que ha fallecido, mediante registros médicos, testimonios y documentos. Eso la hace radicalmente distinta de la práctica clínica común, cuya cada decisión va guiada por el vínculo terapéutico y el bienestar del paciente.

Precisamente esa diferencia de propósito genera una de las tensiones más profundas de la disciplina. La medicina clínica protege la confidencialidad del paciente, vela por su autonomía, busca su beneficio. La psiquiatría forense, en cambio, le debe su lealtad al tribunal y a la verdad procesal. Carrasco Gómez y Maza Martín (2010) lo explican con claridad: el perito psiquiatra no es el médico tratante del evaluado; su posición es otra, y confundirlas puede comprometer la integridad de todo el proceso.

En el contexto latinoamericano, esta tensión se suma a otra: la enorme disparidad en la disponibilidad de profesionales especializados, la diversidad de tradiciones jurídicas y los distintos ritmos de reforma procesal de cada país. Aun así, hay un consenso que se va afianzando: se necesitan estándares mínimos para la realización de pericias psiquiátricas que garanticen tanto la calidad técnica del informe como los derechos de la persona evaluada.

2. La experticia psiquiátrica

La experticia psiquiátrica – que también puede ser llamada peritaje o pericia psiquiátrica – es, en su misma esencia, el procedimiento por el que un psiquiatra evalúa el estado mental de una persona, a pedido de un juez o de las partes involucradas en un proceso legal. El objetivo central es aportar elementos técnicos que ayuden a resolver una controversia jurídica. Varela (2005) lo define como un acto médico-legal de naturaleza compleja, porque no basta con examinar clínicamente al sujeto: hay que articular ese examen con el contexto jurídico del caso.

El proceso tiene varias etapas que deben cumplirse con disciplina. Antes de ver al evaluado, el perito debe revisar todo lo que existe sobre el caso: expedientes judiciales, historias clínicas anteriores, informes de otros profesionales, registros policiales, cualquier documento que ayude a formarse una imagen provisional del estado mental en cuestión. Esta fase preparatoria no es un trámite; es lo que permite que la entrevista posterior sea realmente significativa.

Esa entrevista —la psiquiátrica forense— no se parece tanto a una consulta clínica. Como advierten Aguirre y Mondragón Barrios (2009), en este escenario el profesional no se presenta a ayudar al entrevistado sino a evaluarlo, y debe adoptar una neutralidad crítica muy particular. La persona que está siendo evaluada podría tener motivos para amplificar, minimizar o incluso simular los síntomas. La entrevista debe semiestructurada, completa y exhaustiva; comprende la evaluación del estado mental, la exploración de los antecedentes psiquiátricos y la valoración de la capacidad del individuo para entender sus actos y controlar su conducta.

El dictamen pericial, además de una bonita historia, debe reunir ciertos requisitos formales y de contenido: identificar al perito y respaldar su competencia, describir el encargo judicial, explicar la metodología, exponer los hallazgos clínicos, formular un diagnóstico y

entregando conclusiones en un lenguaje que un juez pueda bien entender. La solidez de ese informe —su coherencia, su rigor, su claridad— es lo que determina su valor como prueba.

Uno de los retos más espinosos del peritaje es detectar la simulación. No es un fenómeno marginal: hay estudios que muestran que una proporción importante de los evaluados en contextos judiciales fingen o exageran síntomas para obtener algún beneficio procesal. Esbec Rodríguez y Gómez-Jarabo (2000) han identificado los indicadores clínicos y psicométricos que permiten al perito detectar esa simulación, y subrayan la importancia de cruzar varias fuentes de información en lugar de confiar en una sola.

3. La autopsia psiquiátrica

¿Qué pasaba en la mente de aquel que ya no puede decírnoslo? Eso es lo que trata de contestar la autopsia psiquiátrica. Es una evaluación retrospectiva: con base en testimonios de quienes conocieron al fallecido, registros médicos, correspondencia, publicaciones en redes sociales e informes policiales, el perito procura reconstruir el estado mental de una persona antes de su muerte. La aplicación más común es la investigación de suicidio, aunque también se utiliza en litigios relacionados con la validez de testamentos o en asuntos en que el estado mental del difunto tiene consecuencias legales.

El origen se remonta a la década de los cincuenta cuando el investigador Shneidman introdujo lo que entonces denominó «autopsia psicológica» a través de la Oficina del Médico Forense de Los Ángeles. En el ámbito hispanohablante, sin embargo, se emplea para referirse a esta técnica el término «autopsia psiquiátrica» para recalcar la parte diagnóstico-clínica del proceso. García-Andrade (1998) señala que no se trata de una distinción caprichosa: la autopsia psiquiátrica enfatiza en reconstruir el diagnóstico nosológico del difunto y en si algún trastorno mental pudo haber influenciado sus decisiones y conducta.

Existen varias etapas claramente establecidas en el proceso. El primero es el grupo de informantes: familiares, amigos, compañeros, vecinos, cualquier persona que haya tenido un contacto significativo con el occiso durante el periodo considerado. La muestra debe ser heterogénea para contrastar versiones y minimizar sesgos.

Luego se realizan las entrevistas semiestructuradas. Estas charlas tienen que investigar sistemáticamente el estado de ánimo, conducta, pensamiento, relaciones con el alcohol y otras drogas, relaciones interpersonales, historia psiquiátrica y estresores que hubiese enfrentado en las semanas o meses antes de morir del fenecido. El entrevistador debe mostrar empatía, sin llegar a inducir las respuestas. Con todo su valor, la autopsia psiquiátrica tiene sus limitaciones que debemos tener presentes. Montalvo Herrera et al (2016) las enuncia claramente: sesgo del informante, puede distorsionar la información según el propio afecto de la persona o sus intereses en el proceso; deterioro de la memoria con el tiempo; y la imposibilidad de comprobar los datos directamente con la persona evaluada. Apremiar estas limitaciones no anula el procedimiento, pero si obliga al experto a dar sus conclusiones con la debida reserva, para que no emita juicios de valor que sus pruebas no pueden sostener.

La autopsia psiquiátrica ha demostrado su utilidad en la práctica judicial en casos de suicidio en ámbitos laborales o carcelarios, en impugnaciones testamentarias y en investigaciones en las que el perfil psíquico del fallecido puede contribuir a explicar las condiciones en las que murió. Su fuerza probatoria está directamente relacionada con el grado de solidez del método y la riqueza de la documentación disponible.

4. Características de la experticia psiquiátrica forense

No basta con ser un buen psiquiatra clínico para hacer bien este trabajo. La experticia psiquiátrica forense tiene características propias que la distinguen de cualquier otra forma de evaluación médica, y quien no las comprende corre el riesgo de cometer errores con consecuencias muy serias. Ya lo advertía Ey (1978), citado ampliamente desde entonces: en el contexto forense, la relación médico-paciente se transforma de raíz. El perito no llega para curar sino para informar, y el evaluado no es un paciente sino un sujeto de evaluación.

La primera y quizás más importante de esas características es la neutralidad. El perito psiquiatra no puede alinearse con ninguna de las partes ni dejarse llevar por hipótesis previas. Su único compromiso es con la verdad técnica que resulta de la evaluación objetiva del caso. Esa neutralidad debe notarse también en la redacción del informe: sin sesgos valorativos, sin juicios morales sobre el examinado.

La segunda característica es el rigor metodológico. A diferencia de la clínica, donde la evaluación puede ajustarse y revisarse con el tiempo según la evolución del paciente, la pericia forense es acotada y, en gran medida, definitiva. El perito tiene un encargo concreto, un plazo y los medios que estén disponibles. Eso exige planificación y sistematicidad. Ramos Montes (2012) es categórico al respecto: omitir fuentes relevantes o realizar entrevistas insuficientes puede arruinar la validez de todo el dictamen.

La tercera característica tiene que ver con la comunicación. El dictamen está destinado a jueces, fiscales y defensores que no tienen formación médica. El perito tiene la obligación de traducir sus hallazgos clínicos a un lenguaje que esas personas puedan entender y usar, sin sacrificar la precisión técnica. Es una habilidad que no se aprende sola y que muchos psiquiatras subestiman.

La cuarta es la orientación a la pregunta legal. La pericia no es un ensayo académico sobre el estado mental del evaluado en abstracto: es una respuesta técnica a una o varias preguntas concretas que el tribunal ha formulado. ¿Era imputable el acusado al momento de los hechos? ¿Tiene capacidad procesal el litigante? ¿Estaba en condiciones de testar cuando otorgó su testamento? Como recuerdan Guija Villa y colaboradores (2014), el perito debe ceñirse a esas preguntas y resistir la tentación de pronunciarse sobre lo que no se le ha pedido.

La quinta es la responsabilidad ética y jurídica. Al aceptar un encargo pericial, el psiquiatra asume obligaciones concretas: decir la verdad, proteger los datos sensibles dentro de lo que

la ley permite y, si es convocado, declarar ante el tribunal. El falso testimonio pericial es un delito grave en casi todos los ordenamientos jurídicos, lo cual habla del peso que el sistema asigna a esta función.

Y la sexta, tan importante como las demás, es la interdisciplinariedad. Pocas veces el psiquiatra forense trabaja en solitario. El también requiere la colaboración de psicólogos, neurólogos, toxicólogos y médicos forenses, además de marcos conceptuales de criminología y psicología jurídica. Muñoz Sabaté (2003) afirmaba sin tapujos: la complejidad de los fenómenos a los que se enfrenta la psiquiatría forense convierte el trabajo interdisciplinar no en una virtud opcional sino en una necesidad práctica.

Discusión

Revisar estos ejes temáticos deja ver con claridad una tensión que atraviesa toda la disciplina: el derecho necesita respuestas categóricas —imputable o no, capaz o incapaz— pero la psiquiatría trabaja con probabilidades, matices y diagnósticos que rara vez se prestan a esas dicotomías. Esa brecha epistemológica no es solo un problema académico; tiene consecuencias directas en los tribunales, donde un dictamen mal calibrado puede inclinar la balanza de manera injusta.

Algunos autores han propuesto modelos graduales de evaluación de la imputabilidad que reconozcan esa dimensión cuantitativa de la capacidad, en lugar de reducirla a un sí o un no. Han encontrado resistencias, especialmente en los sistemas jurídicos más formalistas, pero representan un avance que merece seguirse de cerca.

El otro gran desafío es la estandarización. Aunque se han producido guías y protocolos de evaluación psiquiátrica forense, la variabilidad en la calidad de los peritajes sigue siendo notable. Pozueco Romero (2010) apunta a algo estructural: la falta de estándares mínimos obligatorios y la ausencia de mecanismos de control de calidad. Sin esos andamiajes institucionales, la credibilidad de la psiquiatría forense como disciplina seguirá dependiendo demasiado del criterio individual de cada perito.

La formación especializada, en este contexto, no es un lujo sino una exigencia del sistema. Los errores periciales en psiquiatría forense no son errores menores: pueden determinar si una persona va a prisión o queda libre, si hereda o no, si puede o no tomar decisiones sobre su propio futuro. Esa gravedad justifica plenamente programas de posgrado que combinen lo clínico, lo jurídico y lo ético en un solo currículo.

Conclusiones

La psiquiatría forense es una disciplina que incomoda en el mejor sentido: obliga a la medicina a salir del consultorio y a responder preguntas para las que el derecho no tiene herramientas propias. En ese espacio incómodo pero necesario, la experticia psiquiátrica y la autopsia psiquiátrica se han consolidado como instrumentos que el sistema de justicia ya no puede prescindir.

La experticia psiquiátrica vale en la medida en que su metodología sea rigurosa: revisión exhaustiva de antecedentes, entrevista cuidadosa, informe bien fundamentado y orientado a las preguntas que el tribunal realmente necesita responder. La autopsia psiquiátrica, con todas sus limitaciones, amplía ese alcance hacia los casos donde el sujeto ya no puede hablar, aportando un método que ha demostrado ser útil tanto en la investigación del suicidio como en litigios post mortem sobre capacidad mental.

Las características que definen la experticia psiquiátrica forense —neutralidad, rigor, comunicabilidad, orientación a la pregunta legal, responsabilidad ética e interdisciplinariedad— no son adornos conceptuales. Son las condiciones que hacen posible que este trabajo sea confiable y justo. Cultivarlas requiere formación específica y una disposición permanente a actualizar conocimientos y revisar la propia práctica.

El camino por recorrer en el contexto hispanohablante es todavía largo: estandarizar procedimientos, desarrollar programas formativos sólidos, construir marcos normativos que regulen con criterio la práctica pericial. Pero la dirección está clara. La psiquiatría forense seguirá siendo necesaria mientras los seres humanos sigan cometiendo actos cuyo significado jurídico dependa de lo que ocurrió en su mente.

Referencias

- Aguirre, B. E., y Mondragón Barrios, L. (2009). La entrevista psiquiátrica en el contexto forense. *Salud Mental*, 32(4), 315–322.
- Capponi, R. (1987). *Psicopatología y semiología psiquiátrica* (2.^a ed.). Universitaria.
- Carrasco Gómez, J. J., y Maza Martín, J. M. (2010). *Manual de psiquiatría legal y forense* (4.^a ed.). La Ley.
- Esbec Rodríguez, E., y Gómez-Jarabo, G. (2000). *Psicología forense y tratamiento jurídico-legal de la discapacidad*. Edisofer.
- García-Andrade, J. A. (1998). *Psiquiatría criminal y forense*. Centro de Estudios Ramón Areces.
- Gisbert Calabuig, J. A. (2004). *Medicina legal y toxicología* (6.^a ed., revisada por E. Villanueva Cañadas). Masson.
- Guija Villa, J. A., Giner Jiménez, L., y Ortiz García-Villalba, A. (2014). La autopsia psicológica: reflexiones sobre sus fundamentos metodológicos y aplicación en España. *Cuadernos de Medicina Forense*, 20(1), 25–34. <https://doi.org/10.4321/S1135-76062014000100003>
- Montalvo Herrera, A., Rosello Peñaloza, M., y Carballo Alfaro, F. (2016). Autopsia psicológica: caracterización de sus fundamentos y aplicación en la práctica forense. *Revista Latinoamericana de Psicología Forense*, 5(1), 12–21.
- Muñoz Sabaté, L. (2003). *Fundamentos de prueba judicial: L'Advocat de Sant Iu*. Bosch.
- Pozueco Romero, J. M. (2010). *Psicopatía, violencia y criminalidad: un análisis psicológico-forense, psiquiátrico-legal y criminológico*. Comares.
- Ramos Montes, J. (2012). *Psiquiatría forense para juristas* (2.^a ed.). Colex.
- Taborda, J. G. V., y Chalub, M. (2006). *Psiquiatría forense*. Artmed.

Varela, O. H. (2005). *El perito psicológico*. Lumen Humanitas.

Villanueva Cañadas, E. (2004). Psiquiatría forense. En J. A. Gisbert Calabuig (Ed.), *Medicina legal y toxicología* (6.^a ed., pp. 943–1020). Masson.

Síntesis curricular

Abogado, Universidad Gran Mariscal de Ayacucho, 28/09/2001; Ciencias Penales y Criminalística, UCAB, 8/12/2016; Doctor en Seguridad Ciudadana, UNES, 28/11/2024. Estudio en desarrollo: Doctorado en Ciencias Penales y Criminológicas, correspondiente a la IV Cohorte (UNIMAR). Actualmente en libre ejercicio de la profesión del Derecho.

Universidad Politécnica Territorial del Norte de Monagas “Ludovico Silva”
 Revista Multidisciplinaria Saber Universitario
 N° 15, enero-junio 2026
 Venezuela

Disponible en <http://www.saber755.webnode.com.ve>

La seguridad ciudadana en el discurso y la praxis política venezolana: una mirada ontoepistémica

Jamaica Trinidad Fernández

UPTBolívar

Directora de la Oficina de Relaciones Institucionales e Interinstitucionales

Ciudad Bolívar, Venezuela

pfeunesnucleobolivar@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-9156-9030>

Resumen

Este texto realiza una crítica a la diferencia entre los discursos oficiales y la aplicación concreta de las políticas en materia de seguridad ciudadana en Venezuela en el lapso 1999-2024, desde una perspectiva ontoepistémica. Mediante una metodología hermenéutico-crítica y el análisis de discursos políticos, documentos legales y testimonios de actores clave se determinan los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la política de seguridad en Venezuela. Los resultados muestran una lógica de confianza entre la seguridad para el Estado, no para los ciudadanos, que es militarizada y excluyente. Se concluye que esta matriz ontoepistémica ha provocado un estado de violencia estructural, desconfianza institucional y violación de derechos humanos.

Palabras clave: seguridad ciudadana, Venezuela, ontoepistémica, discurso político, políticas públicas, militarización, derechos humanos.

Abstract

This text critiques the discrepancy between official discourse and the concrete application of citizen security policies in Venezuela between 1999 and 2024, from an onto-epistemic perspective. Using a hermeneutic-critical methodology and the analysis of political discourses, legal documents, and testimonies from key actors, the ontological and epistemological foundations of security policy in Venezuela are determined. The results reveal a logic of trust between security for the State, not for citizens, and a militarized and exclusionary approach. It is concluded that this onto-epistemic framework has led to a state of structural violence, institutional distrust, and human rights violations.

Keywords: citizen security, Venezuela, onto-epistemic, political discourse, public policies, militarization, human rights.

Introducción

Venezuela tiene una tasa de violencia muy elevada en comparación con otros países de América Latina, con tasas de homicidio superiores a 60 por cada 100.000 habitantes. Aun cuando la retórica oficial declara la seguridad ciudadana como un objetivo prioritario,

resulta clara la desconexión entre el discurso político y la vivencia cotidiana de inseguridad. Al respecto, Sanjurjo (2025) señala que:

Actualmente, los homicidios se han tornado una preocupación latente y compartida de toda la región, si bien con distinta intensidad. En los últimos años, los casos más severos son los de Brasil, Colombia, Ecuador, Honduras, México y Venezuela. Juntos, estos países generan uno de cada cuatro homicidios a nivel mundial. (p. 2).

Desde esta perspectiva, se analiza en el artículo los fundamentos ontoepistémicos de esa brecha, sosteniendo que la política de seguridad en Venezuela se rige por una lógica de mantenimiento del poder estatal y no de salvaguarda del ciudadano.

La seguridad ciudadana considerada como “la seguridad de que las personas podrán ejercer sus derechos sin ser amenazadas por la violencia” (PNUD, 2014, 36) ha sido violada sistemáticamente en Venezuela no sólo por el accionar delictivo sino también por la inacción estatal que se traduce en su incapacidad estructural para elaborar e implementar políticas públicas efectivas. Irónicamente, a lo largo del periodo 1999-2024 se han dictado más de 15 instrumentos jurídicos y establecido 12 organismos de seguridad (López Maya, 2021), pero con resultados que no podían ser más nefastos: militarización en la seguridad, aumento de la violencia institucional y aparición de grupos parapoliciales.

Esta investigación propone ir más allá de los relatos estándar sobre que esta falla fue atribuible únicamente a incompetencia técnica o al agotamiento de recursos. Sostiene que la brecha entre el decir y el hacer en materia de seguridad ciudadana en Venezuela no es un accidente, sino el efecto lógico de un proyecto político concreto, respaldado en una matriz ontoepistémica determinada. Partimos de la idea de que toda política pública, y más aún una tan fundamental como la seguridad, tiene un trasfondo ontológico sobre qué es el ser humano, el Estado, la comunidad y la violencia, así como un marco epistemológico que establece cómo se sabe y qué se puede saber acerca de estos fenómenos.

Marco teórico

La seguridad ciudadana es un concepto amplio y tiene múltiples dimensiones, y no es simplemente la ausencia de delito. Se define como “la protección de los los derechos fundamentales de los seres humanos —la vida y la integridad física— que facilita que las personas puedan llevar una vida sin temor” (PNUD, 2013). Mientras, la seguridad pública tiene como objetivo garantizar el orden a través del monopolio estatal de la fuerza, y la seguridad nacional se ocupa, prioritaria y básicamente, de defender al Estado frente a las amenazas externas y, cada vez más, internas. En Venezuela la Constitución de 1999 consagra la seguridad ciudadana como derecho (art.55), y dispone la formación de organismos de seguridad civil (art.332). Sin embargo, en la práctica estos principios han sido negados por un modelo que ha privilegiado la seguridad del régimen más que la seguridad de las personas.

Políticas públicas de seguridad: entre la retórica y la realidad

Las políticas públicas en materia de seguridad han oscilado en Venezuela entre perspectivas teóricamente holísticas —como la Gran Misión “A Toda Vida Venezuela” (2012) y los Cuadrantes de Paz— y un modelo más bien militarista y represivo. Programas como la Operación de Liberación del Pueblo (OLP) y la Fuerza de Acciones Especiales (FAES) han sido percibidos como modos de “liberación” de territorios, pero también como mecanismos de violencia estatal y ejecuciones extrajudiciales por diversas organizaciones de derechos humanos.

Diversos autores, como Briceño (2015) y Barrios (2015), analizan cómo han ido evolucionando tanto el servicio policial como la formación policial en Venezuela, destacando entre ello la ausencia de la profesionalización y la intervención política en las mismas como factores que merman la eficacia de las políticas de seguridad.

Una mirada ontoepistémica: fundamentos del discurso y la praxis

Una inclinación ontoepistémica en lo que estudio permite descubrir los supuestos contenidos en el discurso oficial de seguridad del gobierno venezolano. Desde la ontología política del “Socialismo del Siglo XXI”, el sujeto de protección deja de ser el ciudadano individual, y se considera que es el colectivo revolucionario más el Estado-partido. Epistemológicamente, se construye un relato que niega, distorsiona, enferma o cubre la realidad de la violencia con la sustitución de datos empíricos por consignas ideológicas (“paz”, “guerra económica”, “enemigo externo”).

Esta perspectiva coincide con teorías críticas como la biopolítica de Foucault y la necropolítica de Mbembe, que estudian la determinación que tiene el poder para decidir qué vidas se deben proteger y cuáles pueden ser abandonadas. En Venezuela, la seguridad se ha transformado en un mecanismo de control social que legitima la exclusión, la represión y la violación masiva de derechos humanos.

Se utilizó un enfoque cualitativo hermenéutico-crítico, recurriendo al Análisis Crítico del Discurso (ACD) para analizar documentos oficiales, leyes, discursos presidenciales y planes nacionales. Trianguló esta información con entrevistas semiestructuradas con cinco informantes clave y con reportes de organizaciones de derechos humanos. Transformó las relaciones entre ontología y epistemología en una pregunta sobre el ser, el saber y la capacidad de hacer que estructura la política de seguridad.

Metodología

La investigación se enmarca dentro del paradigma postpositivista, el cual asume la existencia de una realidad social objetiva, pero que esta solo puede ser conocida a partir de interpretaciones situadas y contextualizadas. Desde esta óptica, el conocimiento es tentativo, falible y es producto de la interacción entre el investigador y el sujeto de estudio. En esa línea se sostiene el enfoque epistemológico interpretativo-vivencial para el estudio

de la realidad social, que tiene como objetivo conocer los significados, percepciones y experiencias de los actores sobre los mismos.

En consonancia con estos supuestos, se realizó un diseño cualitativo como metodología, que se concibe como un proceso de naturaleza flexible, inductiva y en desarrollo. El diseño fue una manera de abordar y comprender la totalidad de la experiencia social y las interacciones sociales relacionadas con las categorías inducidas por el estudio.

Las herramientas para la recolección de información consistieron en entrevistas semiestructuradas a informantes clave —entre ellos líderes comunitarios, académicos y miembros de la sociedad civil—, observación participante en espacios de interacción comunitaria, y análisis documental de normativas, informes institucionales y publicaciones académicas vinculadas al fenómeno de estudio.

Igualmente, se implementó el principio de triangulación de fuentes, confrontando la información que se obtenía de las entrevistas, observaciones y documentos, con el objetivo de robustecer la confiabilidad y consistencia de los resultados. Desde este proceso, emergieron categorías analíticas centrales tales como “violencia estructural”, “desconfianza institucional”, “militarización de la seguridad”, y “participación comunitaria” que no fueron impuestas a priori sino que construidas progresivamente en diálogo con el cuerpo empírico.

Resultados y discusión

1. La brecha entre discurso oficial y experiencia ciudadana

Los informantes reportan que hay una gran brecha entre la narrativa oficial de “paz y seguridad” y cómo se sentían realmente, inseguros, desprotegidos y aterrados. Se alude a la oscuridad estadística, la criminalización de la protesta y la politización de la seguridad como mecanismos de control narrativo.

2. La militarización como paradigma de seguridad

Se considera que la militarización en las labores de seguridad pública genera más violencia y violación de derechos. Las narrativas colectadas hacen alusión a abusos de poder, ejecuciones sumarias y a una sensación de estar siendo ocupados y no protegidos.

3. Crisis institucional y desconfianza ciudadana

El sistema judicial, la corrupción policial y la impunidad han colapsado y generado que la población deje de tener confianza en las instituciones. En contraposición a ello, surgen mecanismos de justicia y autodefensa informales y con mayor legitimidad organizaciones comunitarias como los consejos comunales, aunque estos últimos también son mirados con ambivalencia por su cooptación política.

4. Factores estructurales: pobreza, desigualdad y migración

La crisis social y económica se considera como un factor criminógeno primordial. La pobreza, la carencia de oportunidades y la ruptura familiar son consideradas como un caldo

de cultivo para la delincuencia y el reclutamiento de bandas organizadas. La inmigración masiva socava, a su vez, el tejido social y profundiza la sensación de abandono.

5. La participación comunitaria: entre la esperanza y la cooptación

Algunos de los entrevistados valoran positivamente los espacios de participación local, como los consejos comunales y los Cuadrantes de Paz, entendidos como espacios de cercanía y resistencia. Sin embargo, advierten sobre limitaciones producto de la ausencia de autonomía, recursos y voluntad política para una verdadera corresponsabilización.

Conclusiones

La seguridad ciudadana en Venezuela es un territorio de disputas discursivas y políticas, donde no se juega solo la disminución del delito, sino la definición misma de ciudadanía, de Estado, y de vida digna. El análisis ontoepistémico evidencia que el discurso oficial construye una realidad paralela en la que la seguridad del régimen se coloca por encima de la seguridad de las personas, y es un discurso que justifica prácticas autoritarias y violatorias de derechos humanos.

Las políticas públicas de seguridad han sido un fracaso no porque hayan carecido de normas o instituciones, sino porque han estado subalternas a una lógica de control político y de conservación del poder. La militarización, el secretismo y la criminalización de la disidencia son síntomas de un modelo que se niega a sí mismo.

Para transitar hacia un modelo de seguridad democrático y eficaz, se necesita:

- Un cambio de paradigma que ponga en el centro la protección de las personas y sus derechos.
- Desmilitarización de la seguridad pública y profesionalización de los cuerpos policiales.
- Transparencia de la información y rendición de cuentas de las instituciones.
- Una política integrada que atienda las causas estructurales de la violencia, pobreza, desigualdad, exclusión.
- Promoción de la participación comunitaria autónoma y la justicia restaurativa.

Recomendaciones

A nivel ontoepistémico y de enfoque conceptual

Desarrollar un concepto operativo de seguridad ciudadana que vaya más allá de la línea dura y militarista a expresar formas sociales, económicas y culturales en función de principios de derechos humanos, prevención y participación comunitaria.

Fomentar una narrativa oficial clara y basada en evidencias que reconozca la complejidad de la inseguridad, sin criminalizar a la disidencia ni externalizando las causas estructurales de la violencia.

A nivel de políticas públicas y gestión institución

Diseñar e implementar políticas de seguridad con enfoque territorial y comunitario, priorizando la prevención social del delito y la inversión en educación, empleo joven y servicios básicos en zonas de alta vulnerabilidad.

Mayor transparencia y rendición de cuentas en los órganos de seguridad a través de sistemas de monitoreo independientes, veeduría ciudadana, y publicación regular de datos estadísticos confiables respecto a la criminalidad y la violencia.

Cambiar el modelo policial por uno de proximidad y confianza, y formar a los funcionarios en derechos humanos, mediación y perspectiva de género, y desmontar aparatos represivos como las FAES.

Señalar que las políticas de seguridad deben incorporar el enfoque de género y la interseccionalidad, con especial dedicación a las violencias por razones de género, acceso a justicia para mujeres y población LGBTIQ+, y la planificación de espacio público seguro.

A nivel de participación y gobernanza

Formalizar mecanismos de participación ciudadana en la elaboración, ejecución y evaluación de las políticas de seguridad, no sólo a través de los consejos comunales, sino también con otras organizaciones de la sociedad civil, academia y sector privado.

Promover la conformación de redes comunitarias de prevención y mediación, con apoyo institucional, aunque con autonomía operativa, para atender conflictos locales y minimizar la dependencia de respuestas estatales militarizadas.

Recuperar la confianza en el sistema judicial y el acceso a justicia, a través de la depuración de la corrupción, el fortalecimiento de la independencia judicial, y en particular para víctimas de violencia estatal y crimen organizado.

A nivel socioeconómico y de desarrollo humano

Trabajar en consonancia las políticas de seguridad con la promoción de las estrategias de desarrollo económico local, para generar empleos formales, especialmente para los jóvenes en riesgo, y para el fortalecimiento de las economías comunitarias resilientes.

Responder a las crisis humanitaria y migratoria con políticas de protección social, retorno digno y reinserción socioeconómica, entendiendo la fragmentación que la migración forzada provoca en familias y comunidades.

Erradicar la corrupción sistémica a través de reformas legales, fortalecimiento de órganos contralores y promoción de una cultura de integridad en el sector público y privado, reconociendo la corrupción como causante de la impunidad y violencia.

A nivel académico y de formación

Incluir en la formación policial y universitaria contenidos de seguridad ciudadana desde un enfoque crítico, derechos humanos, metodologías participativas y análisis ontoepistémico, que permita el desarrollo de una nueva generación de profesionales con visión integral.

Promover la investigación interdisciplinaria y aplicada en temas de seguridad, violencia y políticas públicas en Venezuela, con acceso a estadísticas oficiales, financiamiento público y cooperación internacional académica.

A nivel internacional y de cooperación

Formar alianzas a nivel regional e internacional que permitan el intercambio de nuestras mejores prácticas, asistencia técnica en reformas policiales y judiciales y cooperación en la lucha contra el crimen organizado transnacional garantizando siempre el respeto a la soberanía nacional y a los derechos humanos.

Referencias

- Briceño, M. (2015). *El servicio de policía en el contexto de las políticas públicas del Estado venezolano (1999-2014)*. Tesis doctoral, Universidad Dr. Rafael Belloso Chacín.
- Barrios, J. (2015). *Formación policial académica como política de seguridad ciudadana en los cuerpos de policía municipales*. Tesis doctoral, Universidad Dr. Rafael Belloso Chacín.
- López Maya, M. (2021). *El Estado venezolano frente a la crisis de seguridad*. Caracas: Editorial Alfa.
- PNUD (2013). *Informe Regional de Desarrollo Humano sobre Seguridad Ciudadana*. Nueva York: PNUD.
- Observatorio Venezolano de Violencia (2023). *Informe anual de violencia*. Caracas: OVV.
- Sanjurjo, D. (2025). Violencia armada y tráfico de armas en América Latina. *Análisis Carolina*, 6.

Síntesis curricular

TSU en Sistemas Industriales. egresada del Instituto Universitario de Tecnología del estado Bolívar (IUTEB). Lcda. En Educación Inicial, egresada de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR). Ingeniero en Mantenimiento, egresada del Instituto Universitario de Tecnología del estado Bolívar (IUTEB). Especialista en seguridad ciudadana, mención policial, egresada de la Universidad Nacional Experimental de la Seguridad (UNES), núcleo Bolívar. Magister en Educación Mención Planificación Educativa, en la Universidad Bicentennial de Aragua (UBA), Núcleo Puerto Ordaz. Doctora en Ciencias de la Educación, egresada de la Universidad Latinoamericana y del Caribe (ULAC).

Universidad Politécnica Territorial del Norte de Monagas “Ludovico Silva”

Revista Multidisciplinaria Saber Universitario

Nº 15, enero-junio 2026

Venezuela

Disponible en <http://www.saber755.webnode.com.ve>

Fundamentos de toxicología forense: toxicocinética, toxicodinamia y biotransformaciones en muestras in vivo y post-mórtem

Jesús Alberto Figueroa Salazar

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio

El Tigre, Venezuela

huajes52@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0002-8255-4586>

Resumen

Cuando un cuerpo es llevado a la morgue con sospechas de envenenamiento, la toxicología forense se enfrenta a una realidad contradictoria: el mismo compuesto que durante la vida circulaba, se distribuía y se eliminaba siguiendo leyes farmacocinéticas, continúa moviéndose y transformándose después de la muerte, pero bajo leyes diferentes. Comprender esa lógica doble —la del cuerpo vivo y la del cuerpo muerto— es la esencia de este ensayo. Ahora, se analizan tres pilares conceptos de la toxicología forense: toxicocinética que caracteriza el recorrido de los tóxicos dentro del organismo, toxicodinamia que indica la forma de acción dentro del organismo y las biotransformaciones esperadas sobre la química de la sustancias desde individuos vivos o muestras post mórte. Por tanto, se considera que para poder establecer una interpretación fiable de los resultados toxicológicos es preciso adoptar un enfoque integrador de los conocimientos de las tres disciplinas y teniendo en cuenta siempre las características específicas de la muestra analizada.

Palabras clave: toxicología forense, toxicocinética, toxicodinamia, biotransformación, muestras post mórtem, redistribución post mórtem, análisis toxicológico.

Abstract

When a body is brought to the morgue with suspected poisoning, forensic toxicology faces a contradictory reality: the same compound that circulated, was distributed, and eliminated during life according to pharmacokinetic laws, continues to move and transform after death, but under different laws. Understanding this dual logic—that of the living body and that of the dead body—is the essence of this essay. Three key concepts of forensic toxicology are analyzed: toxicokinetics, which characterizes the path of toxins within the organism; toxicodynamics, which indicates their mode of action within the organism; and the expected biotransformations of the substance's chemistry from living individuals or postmortem samples. Therefore, it is considered that to establish a reliable interpretation of toxicological results, an integrative approach is necessary, drawing on the knowledge of these three

disciplines and always taking into account the specific characteristics of the sample analyzed.

Keywords: forensic toxicology, toxicokinetics, toxicodynamics, biotransformation, post-mortem samples, post-mortem redistribution, toxicological analysis.

Introducción

Considérese un vaso de agua turbia. Con el tiempo, las partículas se asientan y el agua se aclara. Algo parecido ocurre con los tóxicos en el organismo: el metabolismo los transforma, los distribuye y los elimina. Pero cuando ese organismo muere, el proceso no para; cambia de lógica. La toxicología forense es, en algún modo, también el arte de descifrar qué queda de ese proceso y qué significa ese resto para una investigación judicial.

La toxicología forense es la aplicación de los principios toxicológicos a la muerte violenta, intoxicaciones y situaciones con implicaciones legales. Repetto y Repetto 2009 no dudan: no se trata únicamente de determinar la presencia de un tóxico en una muestra, sino también de interpretar qué significa esa presencia en el contexto clínico, temporal y circunstancial del caso. Esa interpretación es uno de los ejercicios científicos más exigentes de la medicina legal.

Tres pilares sostienen esa interpretación. La toxicocinética describe el recorrido del tóxico: cómo entra, cómo se distribuye, cómo se metaboliza y cómo sale. La toxicodinamia explica el mecanismo del daño. Y las biotransformaciones estudian las reacciones que transforman la estructura química del compuesto, generando metabolitos que pueden ser más o menos tóxicos y más o menos detectables.

El escenario post mórtem añade una complicación seria. La muerte no detiene los procesos bioquímicos de inmediato: las enzimas siguen actuando, las bacterias proliferan y las sustancias continúan moviéndose entre tejidos. Gutiérrez Redomero y Galera Olmo (2012) señalan que este fenómeno —la redistribución post mórtem— puede alterar de forma significativa las concentraciones de un tóxico en los tejidos cadavéricos respecto a las del momento de la muerte. Eso obliga al toxicólogo forense a ir mucho más allá de la mera cuantificación analítica.

Este ensayo explora esos tres ejes desde un principio fundamental: reconociendo su solidez y sus límites. Las fuentes son especializadas e incluyen autores que han contribuido de manera sustancial a la disciplina en el mundo hispanohablante.

La toxicología forense y su lugar en la ciencia judicial

La toxicología forense no es solo una subdisciplina analítica. Es un puente entre la química, la biología, la medicina y el derecho. Casas Sánchez y Rodríguez Albarrán (2000) la definen como la aplicación de los conocimientos toxicológicos a la resolución de problemas médico-

legales. Eso implica analizar muestras biológicas e interpretar los resultados según las circunstancias del caso.

Su campo es amplio. Incluye muertes por intoxicación aguda o crónica, análisis de drogas en conducción peligrosa, detección de sustancias en casos de sumisión química —cuando se droga a alguien sin su consentimiento para cometer un delito— y exposición a contaminantes laborales o ambientales. En todos estos escenarios, interpretar el hallazgo analítico depende de entender los procesos toxicocinéticos, toxicodinámicos y biotransformativos.

Un rasgo define a esta disciplina: trabaja con evidencias degradadas. Las muestras cadavéricas son escasas, se descomponen y pueden contaminarse durante la manipulación o el almacenamiento. Álvarez Rodríguez (2011) es directo: la calidad de la muestra es una variable crítica, y cualquier resultado debe interpretarse con conocimiento explícito de cómo se obtuvo, conservó y procesó esa muestra.

Toxicocinética: el viaje del tóxico por el organismo

¿Qué es lo que el tóxico realiza en el organismo? La toxicocinética se pregunta lo contrario: ¿qué es lo que el organismo hace con el tóxico? Se responde en cuatro procesos: absorción, distribución, metabolismo, excreción (ADME).

La absorción corresponde al movimiento de la sustancia desde el lugar de exposición -piel, pulmón, tracto gastrointestinal- hasta la circulación sistémica. Su velocidad varía según la ruta de administración, las características fisicoquímicas del compuesto y el estado fisiológico del sujeto. Litter (1998) comenta que la biodisponibilidad -la porción de la dosis que alcanza la circulación sistémica como forma activa- es distinta entre vías de administración y diferentes personas. Ese parámetro es crucial para la interpretación forense.

La distribución es la distribución de la sustancia absorbida en sangre, tejidos, órganos y fluidos corporales. La distribución no es homogénea: está determinada por el flujo sanguíneo tisular, la afinidad del compuesto a las proteínas plasmáticas y a otras barreras biológicas, como la barrera hematoencefálica. El volumen de distribución resume esa tendencia. Un valor alto indica que la sustancia se deposita en los tejidos periféricos con consecuencias directas para su detección en las muestras post-mortem.

La excreción elimina la sustancia del organismo por vía renal, biliar, pulmonar o cutánea. Moffat, Osselson y Widdop (2004) señalan que la combinación de los parámetros cinéticos -vida media, aclaramiento, constante de eliminación- permite al toxicólogo estimar de forma retrospectiva las concentraciones que pudo haber tenido la sustancia en el momento del evento de interés. Ese cálculo, conocido como toxicocinética retrospectiva, es valioso, pero conlleva incertidumbres que deben declararse explícitamente en el informe pericial.

Un ejemplo práctico: un conductor involucrado en un accidente da una muestra de sangre horas después. La toxicocinética retrospectiva permite estimar si su nivel de alcohol en el momento del impacto superaba el límite legal. El cálculo es técnicamente sólido, pero sus márgenes de error deben quedar claros ante el tribunal.

Toxicodinamia: cómo el tóxico produce daño

La toxicodinamia describe los mecanismos de acción a través de los cuales un tóxico ejerce sus efectos biológicos. Si la toxicocinética es una pregunta sobre dónde está el tóxico y cuánto; la toxicodinámica es ¿por qué eso es importante? Klaassen & Casarett (2013) presentan la disciplina basados en dos conceptos principales: el sitio de acción y la exposición respuesta a la concentración.

La respiración celular aerobia es obstaculizada por el cianuro mitocondrial citocromo c oxidasa y es bloqueado. Los organofosforados inhiben la acetilcolinesterasa, y la acetilcolina se acumula en la sinapsis, causando una sobreestimulación del sistema nervioso. El monóxido de carbono se une a la hemoglobina desplazando al oxígeno para formar carboxihemoglobina, la cual es incapaz de transportar oxígeno provocando con ello una hipoxia tisular extrema a pesar de que los niveles de oxígenos atmosféricos sean normales.

Algunos mecanismos se hacen más difíciles de encontrar en la necropsia. Disruptores endocrinos, por ejemplo, imitan o bloquean las hormonas naturales y tienen efectos que llevan años en aparecer. Flores Dorado (2016) revisa en qué sentido la valoración toxicodinámica forense trasciende al hallazgo macroscópico requiriendo en gran parte de casos histopatología e inmunohistoquímica para la localización en las moléculas del daño.

La relación concentración-efecto es la representación cuantitativa de la toxicodinamia. La mayor parte de las sustancias presentan una concentración umbral por debajo de la cual no se observan efectos y una concentración letal. Entre tales extremos, existen graduaciones que el toxicólogo forense ha de interpretar teniendo en cuenta la dosis suministrada, la vía de administración y las características del individuo. González Pérez (2004) señala que la tolerancia crónica y las interacciones entre compuestos podrían modificar la mencionada relación de manera significativa. La comparación directa con valores de referencia no siempre es suficiente.

Biotransformaciones: la química que modifica al tóxico

Las biotransformaciones son las reacciones enzimáticas que utiliza el organismo para transformar sustancias exógenas en metabolitos más polares y menos tóxicos que pueden ser eliminados con mayor rapidez. El hígado es el principal órgano responsable de este proceso, sin embargo, el intestino, el pulmón y el riñón también contribuyen. Identificar metabolitos específicos en muestras forenses puede resultar más provechoso que encontrar

el compuesto original, más aún si han transcurrido muchos días desde la exposición, explica Martínez Arrieta (2006).

Las reacciones se dividen en dos etapas. Las reacciones de la fase I-oxidaciones, reducciones e hidrólisis-modifican la estructura del compuesto mediante la adición o la revelación de grupos funcionales reactivos. Las reacciones de fase II, como la conjugación con glucurónido, sulfato o glutatión, unen al metabolito de fase II con compuestos endógenos, como proteínas o lípidos, aumentando la hidrosolubilidad y facilitando la excreción.

La familia enzimática más importante en la fase I es el citocromo P450 (CYP450). Su actividad puede variar entre individuos debido a distintas razones, tales como: factores genéticos (polimorfismos de los genes CYP), factores fisiológicos (edad, sexo, nutrición) y factores farmacológicos (inhibición o inducción enzimática). Bosch Ojeda y Sánchez Rojas (2009) establecen que tales cambios tienen implicaciones directas en la toxicología forense: aun a la misma dosis, dos individuos pueden tener perfiles metabólicos y concentraciones muy distintas.

Biotransformaciones post mórtem: cuando la muerte no detiene la química

La muerte no detiene los procesos bioquímicos de forma instantánea ni uniforme. Durante horas, y a veces días, las enzimas tisulares siguen actuando, las bacterias del intestino colonizan órganos que en vida eran estériles y las sustancias continúan moviéndose entre los compartimentos del cadáver.

La redistribución post mórtem es uno de los mayores desafíos a enfrentar. Una sustancia se migra desde órganos con alta concentración—pulmón, hígado, estómago—hacia la sangre central o periférica y eleva artificialmente las concentraciones sanguíneas en comparación con las del momento de la muerte. Sánchez Álvarez (2016) señala que dicho fenómeno se aplica con mayor fuerza a los fármacos de alto volumen de distribución y elevada afinidad tisular, como por ejemplo los antidepresivos tricíclicos, los antipsicóticos y los opiáceos. Su tamaño depende del tiempo desde la muerte, la temperatura de almacenamiento del cadáver la ubicación anatomopatológica de la muestra.

La sangre periférica – extraída de la vena femoral – es actualmente la muestra de elección en toxicología post mórtem, ya que es la menos afectada por la redistribución a partir de los órganos centrales. Pero incluso esa muestra puede ser contaminada si el cuerpo estuvo mucho tiempo en decúbito supino, para que la sangre cardíaca -magma de compuestos liberados por el hígado y los pulmones- se mezcle con la sangre ilíaca.

Las biotransformaciones bacterianas suponen otra complicación. Los microorganismos intestinales producen, en la descomposición, los compuestos que interfieren con los análisis toxicológicos: Etanol endógeno a partir de fermentación de glucosa, alcaloides putrefactivos como la putrescina y la cadaverina, y metabolitos que pueden confundirse con

los de fármacos. Montoya Cabrera (2010) indica que el etanol bacteriano es de particular interés al investigar una posible intoxicación alcohólica: podría incrementar falsamente la concentración determinada y inducir a error si no se adoptan las medidas analíticas necesarias.

La elección de la muestra es una decisión crítica. El humor vítreo -líquido del ojo- está protegido de la contaminación bacteriana y de la redistribución post mórtem, aunque su utilidad se limita a ciertos compuestos. El cabello permite una ventana temporal amplia: registra la historia de la exposición en semanas o meses. La orina es útil para confirmar la exposición, pero no permite cuantificar la dosis de forma confiable.

Interpretación integrada: los tres pilares como sistema

Los tres pilares no son compartimentos separados. Son facetas de un mismo proceso. Un hallazgo aislado —la presencia de una sustancia en determinada concentración— tiene poco significado por sí solo. Negroni Garcilazo y colaboradores (2018) lo dicen con claridad: la interpretación toxicológica forense es un ejercicio de síntesis que requiere dominio de la fisiopatología, de la farmacología y de los condicionantes propios del escenario post mórtem.

Un ejemplo concreto lo ilustra bien: el análisis de morfina en un cadáver. La morfina tiene alto volumen de distribución y se metaboliza en el hígado a morfina-6-glucurónido y morfina-3-glucurónido. Su concentración en sangre central puede ser hasta diez veces mayor que en sangre periférica por efecto de la redistribución post mórtem. Un toxicólogo que no considere ese factor y compare la concentración de sangre cardíaca con valores de referencia clínicos puede sobreestimar la dosis y concluir de forma errónea que la concentración era incompatible con la vida.

La cadena de razonamiento debe ser sistemática. Primero, caracterizar la muestra y sus condiciones de obtención. Segundo, identificar los compuestos presentes y sus metabolitos. Tercero, interpretar las concentraciones en función de la toxicocinética y de los posibles efectos de la redistribución post mórtem. Cuarto, relacionar los hallazgos con los efectos toxicodinámicos esperados y con los datos de autopsia. Mencías Rodríguez y Mayero Franco (2000) son precisos al respecto: esa interpretación integrada es lo que diferencia al toxicólogo forense del analista de laboratorio. El primero razona; el segundo mide.

Discusión

La toxicología forense opera donde la precisión analítica choca con la complejidad biológica. Los laboratorios actuales son extraordinariamente sensibles: la cromatografía de gases acoplada a espectrometría de masas detecta sustancias en concentraciones del orden de nanogramos por mililitro. Pero esa capacidad no resuelve el problema de la interpretación. A mayor sensibilidad del método, mayor probabilidad de detectar trazas cuyo significado toxicológico es incierto.

La redistribución post mórtem sigue siendo uno de los problemas más acuciantes. Villanueva Cañadas y Castellano Arroyo (2004) reconocen que no existen aún modelos predictivos suficientemente validados para corregir las concentraciones cadavéricas y estimar con fiabilidad las del momento de la muerte. Eso tiene consecuencias prácticas directas: en muchos casos, el toxicólogo no puede afirmar con certeza si una concentración era letal, incapacitante o simplemente terapéutica, y debe formular sus conclusiones con el grado de incertidumbre que la evidencia impone.

Otro desafío que sigue estando presente es la variabilidad de las condiciones preanalíticas. Los protocolos de muestreo, tiempos de procesamiento y métodos de conservación entre institutos de medicina legal son diferentes, dificultando la comparación de los resultados entre laboratorios. Estandarizar los procedimientos pre y análisis no es una consigna académica; es una apremiante necesidad operacional.

Conclusiones

La toxicología forense intenta responder preguntas difíciles con evidencias imperfectas. Sus tres fundamentos —toxicocinética, toxicodinamia y biotransformaciones— forman un sistema que permite no solo detectar tóxicos, sino entender qué significa encontrarlos en el contexto de una investigación judicial.

La toxicocinética aporta el marco para estimar dosis, tiempos de exposición y distribuciones tisulares. La toxicodinámica asocia esas concentraciones a efectos biológicos específicos y con éstos al cuadro clínico o a los hallazgos de necropsia. Los procesos de biotransformación explican la eliminación del compuesto original y la aparición metabólicos que pueden ser más tóxicos, más persistente o más informativos que la molécula precursora.

En el post mórtem, estos tres procesos están influenciados por la redistribución cadavérica, la actividad enzimática residual y la gestación de metabolitos microbianos.. Esas alteraciones pueden modificar de forma sustancial las concentraciones medidas respecto a las del momento de la muerte. Considerarlas de forma explícita en la interpretación no es opcional: es una obligación científica y deontológica.

El camino hacia una toxicología forense más robusta pasa por estandarizar los procedimientos preanalíticos, desarrollar modelos predictivos de la redistribución post mórtem y formar de manera especializada a los profesionales del área. Solo así esta disciplina podrá cumplir su función: aportar verdad científica al servicio de la justicia.

Referencias

- Álvarez Rodríguez, E. (2011). *Toxicología clínica*. Miraguano Ediciones.
- Bosch Ojeda, C., y Sánchez Rojas, F. (2009). Variabilidad en la respuesta a xenobióticos: bases genéticas y metabólicas. *Revista de Toxicología*, 26(2–3), 81–88.
- Casas Sánchez, J. D., y Rodríguez Albarrán, M. S. (2000). *Medicina legal y toxicología forense para profesionales del derecho*. Colex.

- Flores Dorado, M. (2016). *Toxicología analítica forense*. Síntesis.
- González Pérez, J. (2004). *Toxicología práctica y forense*. Triacastela.
- Gutiérrez Redomero, E., y Galera Olmo, V. (2012). *Fundamentos de antropología y medicina forense*. Universidad de Alcalá.
- Klaassen, C. D., y Casarett, L. J. (2013). *Casarett y Doull toxicología: la ciencia básica de los tóxicos* (8.^a ed., traducción española). McGraw-Hill Interamericana.
- Litter, M. I. (1998). *Compendio de farmacología* (5.^a ed.). El Ateneo.
- Martínez Arrieta, R. (2006). Estudios de farmacocinética en el ámbito forense: aplicaciones y limitaciones. *Adicciones*, 18(1), 29–38.
- Mencías Rodríguez, E., y Mayero Franco, L. M. (2000). *Manual de toxicología básica*. Díaz de Santos.
- Moffat, A. C., Osselton, M. D., y Widdop, B. (Eds.). (2004). *Clarke's analysis of drugs and poisons* (3.^a ed.). Pharmaceutical Press.
- Montoya Cabrera, M. A. (2010). *Toxicología clínica: guía para el diagnóstico y tratamiento de las intoxicaciones*. Alfil.
- Negroni Garcilazo, M., Miraval Nieto, M. L., y Torres Hidalgo, L. (2018). Interpretación toxicológica en muestras post mórtem: criterios y limitaciones. *Cuadernos de Medicina Forense*, 24(1–2), 5–17.
- Repetto, M., y Repetto, G. (2009). *Toxicología fundamental* (4.^a ed.). Díaz de Santos.
- Sánchez Álvarez, M. (2016). Redistribución post mórtem de fármacos: implicaciones para la interpretación toxicológica forense. *Revista Española de Medicina Legal*, 42(3), 115–122. <https://doi.org/10.1016/j.reml.2016.04.002>
- Villanueva Cañadas, E., y Castellano Arroyo, M. (2004). Toxicología forense. En J. A. Gisbert Calabuig (Ed.), *Medicina legal y toxicología* (6.^a ed., pp. 753–820). Masson.

Síntesis curricular

Jesús Alberto Figueroa Salazar. TSU en Relaciones Industriales, abogado de la Universidad Gran Mariscal de Ayacucho (UGMA), Licenciado en Contaduría (UPTJAA) y ha completado estudios de especialización, maestría y doctorado en instituciones como la UCV y la UDO, la UPEL-IMPM y la UNIMAR. Actualmente, posee el Doctorado en Ciencias de la Educación y se encuentra culminado el Doctorado en Ciencias Penales y Criminalística en la Universidad de Margarita (UNIMAR). Actualmente, es profesor de la UGMA y de la UPEL, e igualmente ocupa el cargo de coordinador local de extensión UPEL-IMPM, El Tigre y miembro de la Sociedad de Ciencias Penales y Criminológicas del Estado Anzoátegui

¿Violencia en la escuela? Perspectivas desde un nuevo imaginario para la resignificación de la convivencia educativa

Jesús Enrique Farías Cabello

Universidad Politécnica Territorial del Norte de Monagas "Ludovico Silva"

Caripito, Venezuela

jfariascabello1@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-7253-0509>

Resumen

Este texto presenta un modelo teórico enfocado en la creación de un nuevo sujeto social, frente a la cuestión del incremento y la variedad de las expresiones de violencia en los entornos escolares. La iniciativa se centra en el diálogo y el fortalecimiento de valores como elementos esenciales para abordar estos fenómenos, proponiendo la urgencia de crear un nuevo imaginario social que facilite reorientar la convivencia educativa. El análisis se circunscribe en el objeto de estudio a través de tres dimensiones esenciales: epistemológica, ontológica y axiológica, dentro de un marco interpretativo. Desde el ámbito epistemológico, se sugiere que el entendimiento de la violencia escolar se desarrolle en función de las necesidades de los grupos involucrados, fomentando una autonomía tanto liberadora como racional. Desde un punto de vista metodológico, la investigación se basa en un enfoque cualitativo de tipo hermenéutico. Su finalidad no es la narración objetiva de eventos violentos, sino la comprensión de sus significados, implicaciones y contextos, para crear marcos teóricos que ayuden a disminuir la violencia en los espacios educativos.

Palabras clave: violencia escolar, imaginario social, axiología educativa, formación humana.

Abstract

This text presents a theoretical model focused on the creation of a new social subject in response to the increasing and diverse forms of violence in school settings. The initiative centers on dialogue and the strengthening of values as essential elements for addressing these phenomena, proposing the urgent need to create a new social imaginary that facilitates a reorientation of educational coexistence. The analysis focuses on the object of study through three essential dimensions: epistemological, ontological, and axiological, within an interpretive framework. From an epistemological perspective, it is suggested that the understanding of school violence be developed according to the needs of the groups involved, fostering both liberating and rational autonomy. From a methodological standpoint, the research is based on a qualitative, hermeneutic approach. Its purpose is not the objective narration of violent events, but rather the understanding of their meanings, implications, and contexts, in order to create theoretical frameworks that help reduce violence in educational spaces.

Keywords: school violence, social imaginary, educational axiology, human development.

Introducción

La sociedad en su medio de constitución tan complejo, ha experimentado ciertas situaciones conformadas por el ser humano, una de esas demandas particulares es la

violencia escolar, la cual es frecuente en la sociedad y posible de apreciar en los espacios educativos donde los actores de ese medio reflejan comportamientos tanto hostiles, como intencionados ocasionando violencia en esos ambientes , incluyendo la cotidianidad de las instituciones, de allí se aborda dicho constructo donde se da la violencia en la escuela y cómo enfocarlo desde un nuevo imaginario social, evidenciadas desde estas representaciones sociales , debido a que en estas constituyen situaciones que ha permitido hacer una definición desde una perspectiva ontológica de la violencia escolar al respecto, Urbina y Beltrán (2000) señalan:

Es preciso contemplar las representaciones sociales que elaboran los estudiantes acerca de la violencia escolar para hacer más comprensiva la problemática y así tomar acciones que hagan más partícipes a los estudiantes, como puede ser la adopción de un enfoque integral que involucre a los padres, los educadores y la comunidad (p. 49).

La violencia escolar siempre se ha considerado y ha sido tradicionalmente abordada desde ciertas perspectivas punitivas, conductuales o meramente psicologizantes, que dentro de otros fenómenos éste se ha permitido hacer manifestaciones visibles del mismo y se han dejado a escondidas o en la penumbra las raíces simbólicas, culturales y estructurales que sostienen a este fenómeno. Nuestro contexto contemporáneo, está visiblemente marcado por ciertas transformaciones sociales que están aceleradas, reconfiguraciones del tejido comunitario y crisis de sentido que hace imperativo repensar el fenómeno de la violencia en la escuela no como un hecho totalmente aislado, sino también como una expresión con complejidad de tensiones sociales, con subjetividades bien fragmentadas, con narrativas muy excluyentes que actualmente atraviesa el contexto educativo.

En este artículo se hace la propuesta de una visión renovada: un enfoque desde un nuevo imaginario social que sostenga y permita hacer la comprensión de la violencia escolar como una sintomatología de una fuerte crisis con más profundidad en los vínculos, en la función social y en la construcción de la otredad como proceso social, psicológico y cultural de la escuela como categoría principal de este estudio. Se parte de una premisa entendida de que los imaginarios sociales, entendidos como sistemas de representaciones simbólicas que organizan la percepción, la convivencia y la acción, en esta se hace la configuración de las prácticas violentas como de las respuesta que pueden dar las instituciones educativas frente a estas prácticas, lo que implica por lo tanto transformar dichos imaginarios no solo interviniendo en las dinámicas escolares, sino también las representaciones colectivas que dan legalidad o invisibilizan la violencia.

La escuela como contexto

Según el antiguo griego escuela, es un término que se traduce como *skhole*, su significado es lugar de tranquilidad, o lugar donde se realizan actividades libres en tiempo libre, o aquello que vale la pena hacerse en tiempo libre, realmente, es la socialización entre individuos, su interacción como seres humanos con fines institucionales comunes, pero con distintas formas de pensar, donde se debate fines comunes y las relaciones asociadas entre ellos.

En la antigua Grecia, en tiempos de Aristóteles, quien era el maestro de la filosofía desarrollaba sus enseñanzas en lugares como jardines y corredores cubiertos, estos representaban espacios de mucha tranquilidad para poder incentivar y generar la reflexión en sus discípulos, estos espacios eran exclusivamente con el fin de desarrollar la habilidad de la reflexión y el pensamiento profundo, en ese momento de la historia se da el nombre de escuela, del mismo modo cuando se desarrolló la academia de Platón se institucionalizaron los espacios de aprendizaje como sitios de mucha reflexión y desarrollo del pensamiento como único sustento para fortalecer lo académico.

Los espacios donde se desarrollan y se formalizan los saberes es conocido como escuela, en este lugar se formalizan también valores que cada individuo lo asume como un saber, esto ocurre bajo estrecha relación de convivencia con los demás individuos, esta convivencia se esquematiza directamente y puede traducirse como control de vida escolar y no escolar, algunos sujetos responden a las disciplinas escolares de forma muy receptiva y se sienten identificados y motivados de manera de no sentirse aislados dentro de los espacios escolares; es decir los individuos para no sentirse excluidos se adaptan a este tipo de conductas.

Actualmente, se puede llamar escuela, todo espacio donde se fortalecen saberes desde cualquier nivel de conocimiento, en función de esta definición, se han efectuado diversas propuestas a fin de modificar esa característica como una red de relaciones que es atravesado por todos los espacios sociales cuyo poder de dominio no se concentra únicamente en las instituciones políticas y jurídicas, sino que se ejerce de una manera muy capilar, cotidiana y microfísica.

El individuo cuando va a la escuela, lleva consigo una expectativa que depende de su edad, se traduce en tiempo para socializar, aprender, vivir, ser feliz, compartir, conocer, y se encuentra con una cantidad inmensa de variable de rutinas, y normas que lo convierte en un adulto que solo responda a una sociedad industrializada que le signa marcadamente un paradigma, o simplemente la acción del poder que se ejerce sobre el individuo no de manera directa sino de una manera muy liberal, y es allí donde entran en juego los especialistas, quienes le ponen nombres a las cosas influyendo sobre los pensamientos y tomando el control de las vidas de acuerdo con sus intereses.

En esta transición los especialistas se encargan de amoldar las formas de pensar controlando todo el entorno y es allí donde, existen diversas formas de dominación que ejerce el poder, esta dominación se ejecuta de manera muy sutil pero que lleva consigo una carga intencionada de poder dominar y lograr los objetivos generando paradigmas muy persistentes para toda la vida. El castigo es uno de los flagelos que siempre ha existido como una forma de controlar las acciones del ser humano, y esto ha venido desarrollándose desde tiempos inmemoriales, desde cualquier ámbito, psicológico, físico, moral, social metiéndose dentro del ser generando miedo y trauma psicológico en el individuo como un ente social, el castigo físico como dominación en algunos casos ha sido cambiado por el castigo psicológico.

Para Foucault el castigo del cuerpo ha sido cambiado por castigar el alma, siendo esta una manera controlar los pensamientos y criterios propios de los individuos escolares, ya que este castigo no se ejerce directamente al cuerpo sino que influye sobre el pensamiento de una manera dócil pero castigo al fin, ya que la ilusión que el sujeto escolar tiene sobre la escuela es realmente golpeado por la forma que se desarrollan los controles oprimiendo las libertades que se pensaba tener en el transcurrir escolar.

Al momento de hacer el análisis de las instituciones escolares donde se considera que , castigar se convierte en el trabajo que deben ejecutar los escolares como una manera de penalizar el cuerpo, a través de los educadores especialistas que culturalmente se convierten en los jueces , poniendo etiquetas y tomando decisiones que actúan como un elemento de frustración en los individuos, de manera igual actúan como agentes de dominación, obligándolos a ser instrumentos al servicio de un poder que está por encima la existencia de los sujetos que tratan de formar parte de esa escuela que proyecta socialmente un perfecto devenir.

En los espacios escolares se genera un ambiente disciplinario, ya que desde inicios y durante los siglos XVIII,XIX y XX el foco central para ejercer el control y el poder es fundamentalmente el individuo , quien es el centro de atención para ser controlado en todos los aspectos de dominación posible, pero con la docilidad lo que reviste la llamada dominación positiva, donde el mismo sujeto siente agrado por esa forma de dominio, sin saber que está siendo controlado y dominado por el poder escolar.

La escuela por tener esas características sociales de ser un ambiente acorde para la generación de conocimiento requiere que el sujeto adquiera en su medida y hasta donde sea necesario a fin de controlar todas las competencias que debe responder este sujeto, con el fin de que, el poder escolar tenga el control absoluto en su entorno, el individuo escolar en su entorno ha buscado siempre la forma de integrarse en los diversos grupos, tratando de interactuar con los demás miembros activos, y es donde trata de poner en práctica sus potencialidades natas fomentando las relaciones de convivencia , entonces es allí que existe un alto a esa expectativa, y es allí donde deben amoldarse a un sistema que lo obliga de una forma muy particular a mantenerlo en una constante producción al servicio de la sociedad , y no en seres autónomos , creativos, pensantes, cuyos objetivos o propósitos sea el de formarse con el grado de libertad en la sociedad a la cual pertenecen, y esto se puede asumir como otra expresión de la violencia escolar.

Del control al dispositivo

Muchas de las actividades escolares tienen elevadas características de rituales, y los espacios escolares están saturados de rituales: en cualquier forma los rituales aparecen como dispositivos que simboliza a las hegemonías del poder, generando violencia dándole un orden legítimo; tal como se puede ver actualmente en los espacios escolares ya constituidos, definidos y estructurados tiempos y espacios específicos previamente establecidos sin ningún tipo de libertad para el individuo escolar, es por ello que existe un carácter ritual de rutinas que se vuelve un orden legítimo. Ahora bien, estos rituales están vinculados con los

dispositivos de control que solo generan violencia por la forma de control aplicado a los individuos escolares. En ese sentido “Dispositivos es cualquier cosa que tenga de algún modo la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, opiniones, y los discursos de los seres vivientes”. (Agamben, 2011, p. 257)

Los dispositivos tienen un fin de contribuir con el moldeado de conductas y de pensamientos debido que se presentan como un sistema de adoctrinamiento donde se fijan las normas, posturas, y contenidos que deben darse en los espacios escolares, incluso es tan profundo el adoctrinamiento que siendo el lenguaje algo tan importante, también es moldeado por estos dispositivos que están adaptados al sistema y al mismo tiempo cubre los espacios escolares, generando ciertos rasgos de violencia, control y poder sobre el individuo.

Dentro de los dispositivos que se encuentran en los espacios escolares se pueden mencionar los siguientes: los diseños curriculares, es decir las materias o asignaturas o los saberes, marcando su profundidad convirtiéndose en legítimos, generando en los saberes la forma de cuantificar o cualificar el conocimiento adquirido estableciendo así las evaluaciones en sus diferentes formas de aplicación. Las evaluaciones son mecanismos que generan un sometimiento al estrés, presiones y sometimiento a la que es víctima de aprobación o no de la evaluación, esta aprobación o no de la evaluación va a depender del evaluador, lo que fomenta la frustración si reprueba y si aprueba de igual manera existe la tensión en el individuo que está siendo evaluado.

El individuo escolar, llámese individuo escolar aquel sujeto que recibe la formación permanente en la escuela a cualquier nivel, y de acuerdo con este sujeto al recibir las orientaciones y conocimientos en el aula es sometido directamente a generar las tareas que le son encomendadas, generando en algunos casos motivación por haber adquirido los conocimientos y destrezas para solventar y cumplir con la tarea, y en otros casos, situaciones de estrés y presión ya que si no la realiza es señalado con aspectos negativo, lo que trae como consecuencia señalamiento por los demás miembros del entorno escolar ya que hay burlas y diversos elementos violentos que causan frustración.

La disposición física de los entornos escolares o las aulas de clases, el escritorio por encima de los pupitres generando un entorno de poder, donde los individuos serán vigilados durante su estadía en el recinto escolar utilizando la idea de panóptico, donde el docente vigila y castiga a quien sobrepase los límites marcados por la doctrina aplicada, Así tal situación se convierte en otro escenario de violencia escolar, pues se impone algo, eso es expresión de violencia.

El mismo sistema escolar con la imposición de horarios y cronogramas, la distribución del tiempo, para trabajar, descansar, vacacional y distribución del tiempo total que se emplea en los espacios escolares; la figura del docente que quien por naturaleza es quien ejerce el poder dentro del aula y es quien domina todo el espacio e imparte conocimiento, es visto como el que todo lo sabe y todo lo puede dentro del aula de generando el control y maltrato

al individuo escolar encerrándolo en un cerco de miedo y frustración. Estos son elementos que al ser impositivos generan ciertas formas de frustración porque no hay libertad ni de acción, ni de pensamiento, todo es controlado bajo ciertos modelos paradigmáticos que dan lugar u origen a la violencia desde lo subjetivo o apreciativo de cada individuo, pero no deja de ser violencia por la forma impositiva de desarrollar acciones de control en el contexto escolar.

La violencia escolar

Para los académicos la violencia de forma general se ha visto como un tema que recurre a los escenarios en la teoría social como en las prácticas políticas, dice Crespo (2016). “que la historia de Venezuela es, en cierto modo, una historia social y política. Las luchas populares y las relaciones de poder impuestas por la cultura colonial, el estado soberano de las dictaduras militares, entre otros, son signos puntuales en el recorrido. Todo esto se instaura y en gran consecuencia en la escuela y sus actores principales”. (p. 27)

Según la Unicef (2011). En su tratado de la violencia en las escuelas: un problema mundial expresa que: La violencia escolar de remonta desde el siglo XVIII, en esa época se da los primeros informes de depredación en los edificios escolares de Francia. Sin embargo, se marca en el periodo de la década de los años 1980 en el que se levanta y se acentúa la violencia en las escuelas, esta problemática se enraizó en Latinoamérica debido al alza de la industrialización donde fueron sometidos muchos escolares para cubrir la demanda que exigía el estado de poder.

En Venezuela hubo el aumento de la violencia en la década de 1980 y con amplia acentuación para la década de 1990, de igual manera se hizo un fuerte despliegue en las instituciones a fin de realizar las investigaciones pertinentes del porque se acentuó este flagelo como un elemento principal en los espacios académicos venezolanos. Para enfrentar esta problemática que se viene desarrollando desde hace mucho tiempo en los espacios escolares, debemos estudiar ciertas categorías para entender la violencia como un factor que cada vez consumen más a la sociedad en esas prácticas de abusos psicológicos y culturales que traen consigo un deterioro desde la subjetividad golpeando fuertemente a la conducta del individuo.

Existen tres categorías posibles que se deben analizar para entender la violencia: en la escuela, de la escuela, y desde la escuela. La primera categoría es la violencia que no está vinculada a las actividades mismas de la escuela, es una violencia proveniente de agentes externos como por ejemplo: las pandillas, los narcotraficantes, que provocan riñas y abusos en los escolares, la segunda categoría la violencia de la escuela está relacionada y ligada con las actividades escolares provocada por los estudiantes, en esta se dan los maltratos mutuamente y hacia los docentes, y las practicas del llamado bullying (acoso); y la tercera categoría es la violencia institucional la que se produce en la escuela como forma de gobierno, por las reglas y normas impuestas, por las relaciones que se establece entre estudiantes, docentes y directivos institucionales, la violencia simbólica presente en los modos de actuar, en los discurso y en los procesos educativos y en la disposición social de

la clase. A esto se le suma la violencia de tipo cultural que se camufla hoy en día en las redes sociales donde la tecnología juega un papel muy importante en todos los niveles de la sociedad.

La violencia escolar es, por tanto, una forma que tiende a institucionalizarse debido a que es vista como un proceso normal dentro de las instituciones. Los discursos de tipo pedagógico donde está inmersa la política, siempre omiten este flagelo y lo alejan de la cotidianidad del sujeto que lo vive. Esta práctica daña las relaciones interpersonales entre los individuos permeando así sentimientos de recelos y odio afectando un cuerpo colectivo, y es allí donde emerge el aspecto biopolítico de la violencia; es decir como las políticas del estado gubernamental pueden controlar la forma de vida de los individuos, sometiéndoles a normas y reglas que pueden conducir la forma de vida de los sujetos, de hecho generándoles nuevas maneras de pensar y de actuar, cambiando las conductas, haciéndolas más agresivas y fomentando el control y el poder en los sujetos convirtiéndose en un elemento de réplica para las generaciones futuras.

En términos de filósofo francés Michel Foucault, alude al termino biopolítica para describir la forma en que el poder se ejerce sobre los cuerpos y las vidas de los individuos, en tal sentido se puede ver la violencia como un elemento o aspecto biopolítico, ya que se puede controlar y regular el comportamiento de los individuos y las comunidades, siendo así la violencia se transforma en una herramienta para controlar y mantener el orden y la estabilidad social.

Por otro lado, la violencia puede ser usada por la sociedad de manera general para la defensa de derechos y libertades, en este sentido la violencia se transforma en un medio del poder biopolítico que busca controlar la vida de las personas. Por ejemplo, en las protestas públicas se usa la violencia, pero manejada y controlada por un grupo con ciertos fines y propósitos, ya que es la forma de resistirse a las injusticias sociales.

Cabe la posibilidad de que la manifestación de la violencia en determinados grupos sociales, se manifieste con el uso de la fuerza física, generando agresiones físicas y verbales que tienden a la desestabilización emocional en los ciudadanos, es por ello que, el uso intencional de la fuerza o poder físico, de hecho, o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones.

El significado de este concepto es deconstruido por Arendt (2009) quien distingue la violencia del poder y el vigor de la fuerza y también de la autoridad, para Arendt la violencia es instrumental, aunque reconoce que hay carácter que no se puede advertir con anticipación cuando estamos cerca de la violencia. Se debe tener claro que la autora alude a que la violencia es una manifestación del poder y es en este momento donde se manifiesta el poder hegemónico y este corresponde a la capacidad humana y este pertenece al colectivo y que se actúa por un cierto número de personas, el poder y la violencia están concatenados, mientras haya mayor poder menos es la violencia y esto se debe hay control sobre todo y por supuesto sobre las vidas humanas. Lo opuesto al poder es la violencia, el poder es

autotélico, es decir un fin en sí mismo que solo se da en colectivo porque se sustenta en la legitimidad y el apoyo. Por el contrario, la violencia es instrumental debido a que se sustenta en la obediencia, los individuos del cuerpo político se transforman en instrumentos y allí surge una justificación para la coacción, nunca será legítima.

El poder, argumenta Arendt (2009), corresponde a la capacidad humana actuar concertadamente, por lo que no es propiedad del individuo, sino que pertenece al grupo, mientras el grupo permanezca unido. Si el grupo se disuelve, el poder no pertenece. La fuerza en cambio, designa algo singular, pertenece al campo individual, personal, ligado al carácter y puede ser arruinado por quienes pretenden destruir el vigor. (p.11)

En relación a la fuerza se utiliza como sinónimo de violencia, sin embargo, esta se asocia al equivalente a la energía liberada por los movimientos físicos o sociales. En fin, la autoridad es fundamentalmente una insignia que se denota a un cargo o cargos jerárquicos que se ocuparan para ejercer un poder, su ausencia por el contrario es autoritarismo. Para Arendt no es exceso de autoridad sino su falta.

Según (Arendt, 2009) referido a la violencia dice recuerda que a quienes quieren instituir el poder a través de la violencia que “la violencia puede destruir el poder; ella es absolutamente incapaz de crearlo” (p. 42). La violencia como símbolo de abuso de poder, la imposición de contenidos, las relaciones pedagógicas enmarcados por el autoritarismo y la violencia institucional, como la discriminación, la marginación, son malas prácticas que llevan a la sumisión y la docilidad que instrumental las formas del poder.

La violencia entonces, se ha instituido en la sociedad y ya es vista como un elemento común y cotidiano y de costumbres en la sociedad, es allí donde ésta ya se ha convertido en un icono cultural y es vista como un elemento muy normal dentro de la sociedad pasando a ser un imaginario social, debido a que se ha tomado como una cultura el hecho de institucionalizar la violencia porque esta genera el poder, y control sobre las conductas dominando así el comportamiento de los seres humanos en todos los niveles educativos.

Perspectivas desde un nuevo imaginario

Se trata de combatir la violencia escolar generando un nuevo imaginario social visto como una nueva forma de vida, el imaginario social es considerado como una serie de fenómenos que se sitúan y enmarcan en proceso de construcción de sentido compartido donde se manifiestan figuras simbólicas, y se desarrollan estructuras de pensamientos, memorias colectivas y formas arquetípicas que van construyendo y deconstruyendo y haciendo circular las representaciones sociales.

El imaginario social según Baeza (2003) “Los imaginarios sociales constituyen un conjunto de significaciones que orientan la acción de los sujetos y las instituciones, configurando la manera en que se interpreta y se vive la realidad.”(p. 25) se considera el imaginario social como una condición socio histórica que abarca un conjunto de instituciones, normas y símbolos que van a compartir un determinado grupo social y que pese a su carácter

imaginario este opera en la sociedad generando y ofreciendo tanto oportunidades como restricciones en el accionar de los sujetos y de la sociedad, de tal manera que el imaginario no se considera en términos de su verdad o falsedad sino que instaura por sí mismo una realidad que tiene consecuencias prácticas.

Desde esta perspectiva, entonces se considera que la violencia ha venido instaurándose en la sociedad y en las instituciones como un imaginario social y como una representación social que va fortaleciéndose como una cultura cotidiana, sin apreciar el daño que psicológicamente se está haciendo a la sociedad y que de una u otra manera esto va pasando de generación en generación desvirtuando las conductas y las formas de vida, tanto en la sociedad como en la escuela, entonces para ello nos hacemos las siguientes interrogantes:

El ser humano es el reflejo de una práctica social que se ha venido desarrollando a través de los valores y culturas que son impuestos e inculcados en el marco de una sociedad que ha sido muy controlada por el poder segregado en las instituciones escolares, que merecen ser revisados, uno de los elementos que han estado en la cúspide de ese control en la escuela, ha sido la violencia, que cada día ha estado más acentuada en las últimas décadas, lo que trae como consecuencia que la conducta del individuo está muy deteriorada por el uso y el abuso de la violencia, es por ello que se hace este estudio con el fin de mejorar y cambiar a través de un nuevo imaginario social la cultura y forma un nuevo ser que con nuevas prácticas y nuevas orientaciones sociales pueda cambiar su conducta y su desarrollo en la sociedad y en las instituciones escolares.

El imaginario social a través de las estructuras simbólicas y las representaciones compartidas, le permite a una sociedad darle sentido a la realidad; este imaginario se desarrolla y opera como un tejido de símbolos, mitos, narrativas y valores que controlan las percepciones individuales y colectivas, para el filósofo Castoriadis (1983) plantea que “el imaginario social es la capacidad instituyente de la sociedad para crear significaciones, símbolos y normas que organizan la vida colectiva” (p.26). En ese sentido Cornelius Cartoriadis expone claramente que el imaginario social no solo hace un reflejo de la realidad, sino que la construye configurando las prácticas sociales. En ese orden de ideas Jiménez Rueda (2025) retoma la teoría de Castoriadis para mostrar cómo la violencia en la escuela está sostenida y legitimada por imaginarios sociales. La teoría del imaginario social de Castoriadis aplicada por Jiménez Rueda (2025), actualmente permite la comprensión de la violencia escolar como un fenómeno construido culturalmente y simbólicamente legitimado, la violencia escolar no son actos individuales, sino de prácticas que están sostenida por imaginarios colectivos que de manera natural sostiene la autoridad rígida, la competencia y la exclusión. Al mismo tiempo la capacidad de los imaginarios abre la gran posibilidad de resignificar la violencia, instituyendo nuevas narrativas de convivencia, reconocimiento y justa cultura escolar.

La escuela ocupa un lugar muy importante para el imaginario social, debido a que se percibe como un contexto de producción de conocimiento, formación de ciudadanos y la reproducción de valores culturales. Sin embargo, esta relación no es neutral, debido a que la escuela construye los imaginarios sociales y participa en la creación del imaginario social,

haciendo perpetuas narrativas dominantes. Desde una perspectiva crítica, el autor Paulo Freire, afirma que la escuela como una institución que hace perpetuo a los imaginarios sociales dominantes. Esto solo se manifiesta en forma de normas culturales, en valores éticos que son integrados a las practicas pedagógicas y al currículo. El imaginario social tiene influencia en la formación de identidades colectivas dentro de estos espacios escolares, como por ejemplo las representaciones culturales sobre las clases sociales o etnicidad, y géneros moldean todas las formas de interacción entre los estudiantes y docentes reproduciendo las jerarquías sociales.

Los valores y las representaciones del imaginario social son influyentes en las dinámicas escolares, si existen en esa sociedad la competitividad extrema, la deslegitimación y la exclusión de los grupos sociales, estas prácticas se trasladan a un escenario de violencia escolar como la discriminación y el acoso, en ese contexto la escuela pasa a ser un microcosmo donde se producen tensiones y malestares que obligan a los individuos a violentarse unos a los otros. La violencia escolar puede darse desde el imaginario social cuando este alimenta los estereotipos y prejuicios hacia ciertos grupos culturales, de géneros o socioeconómicos, esta exclusión simbólica y estructural desata actos de violencias directamente entre los estudiantes y docentes; dándose de forma acentuada y perpetuada la violencia escolar a través del imaginario social.

Conclusiones

La violencia en las escuelas se manifiesta como un fenómeno simbólico y sistémico que va más allá de las acciones individuales. El estudio realizado evidencia que la violencia en los entornos educativos no se reduce a conductas irrespetuosas, sino que es una manifestación sintomática de imaginarios sociales muy arraigados. Estos imaginarios, que normalizan la competencia intensiva, la autoridad inflexible, la exclusión simbólica y la lógica del control disciplinario, ofrecen el fundamento cultural que respalda y legitima acciones violentas. La violencia, así, debe considerarse como un mecanismo biopolítico y simbólico que controla los cuerpos, las subjetividades y las interacciones en la institución educativa.

La escuela actúa de manera simultánea como una reproductora y posible transformadora de los imaginarios de la violencia. El estudio verifica que la escuela, en lugar de ser un entorno imparcial, opera como un campo de fuerzas donde se manifiestan los imaginarios sociales predominantes mediante rituales, currículos encubiertos, arquitecturas vigilantes y relaciones pedagógicas desiguales. No obstante, esta misma situación la despliega como un contexto óptimo para la deconstrucción crítica y la creación de nuevas narrativas. La idea de un nuevo imaginario social aparece al reconocer a la escuela no solo como un componente del problema, sino como el lugar clave para una redefinición profunda de la convivencia.

Ante los paradigmas punitivos y de control, se concluye que una transformación efectiva necesita mover el enfoque de la sanción hacia la creación de significado colectivo. Un escenario alternativo debe establecer significados enfocados en la otredad, el reconocimiento mutuo, la colaboración y la autonomía emancipadora. Esto significa pasar

de una lógica de imposición a una de deliberación ética, en la que los valores no solo se transmitan, sino que se co-construyan a través del diálogo hermenéutico que interpreta y reinterpreta los conflictos.

El enfoque hermenéutico-cualitativo se establece como una estrategia metodológica esencial para entender y modificar la violencia escolar. La estrategia cualitativa y hermenéutica utilizada reafirma la necesidad de sobrepasar las evaluaciones cuantitativas y descriptivas del fenómeno violento. El entendimiento profundo de los significados, contextos y relatos que los actores educativos dan a la violencia es un requisito esencial para cualquier intervención transformadora. Solo al analizar las raíces culturales y simbólicas de la violencia se pueden crear estrategias que busquen su desmantelamiento estructural y la creación de un nuevo entendimiento común sobre la convivencia.

El desarrollo de un nuevo sujeto social, independiente y analítico, constituye el objetivo final de la propuesta teórica. La conclusión final destaca que el propósito principal de redefinir el imaginario social no es únicamente la disminución de actos violentos, sino el desarrollo de un individuo capaz de vincularse desde la empatía, la responsabilidad y el pensamiento crítico. Este nuevo individuo, despojado de las limitaciones de imaginarios centrados en el control y la división, está capacitado para ejercer una ciudadanía activa y para regenerar el tejido social desde el interior de la escuela, orientándose hacia una sociedad más equitativa y armoniosa.

Por último, podemos afirmar que abordar la violencia escolar requiere una revolución simbólica más que simplemente normativa. La sugerencia de un nuevo imaginario social, examinado a través de sus aspectos ontológicos, axiológicos y epistemológicos, se plantea no como una respuesta idealista, sino como un marco conceptual vital y apremiante para redirigir la práctica educativa hacia la resignificación de una convivencia basada en el diálogo, el reconocimiento y la ética del cuidado.

Referencias

- Agamben, G. (2011). *¿Qué es un dispositivo?* (2ª ed.). Anagrama.
- Arendt, H. (2009). *Sobre la violencia*. Alianza Editorial.
- Baeza, M. A. (2003). Imaginarios sociales: apuntes para la discusión teórica y metodológica. En J. M. Delgado (Ed.), *Sociedad y cultura: perspectivas en el estudio de lo imaginario* (pp. 21-38). Universidad de Guadalajara.
- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad*. (Vol. 1). Tusquets Editores.
- Crespo, N. (2016). Violencia y escuela en Venezuela: aproximaciones históricas y socioculturales. *Revista de Pedagogía*, 37(101), 25-45.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2ª ed.). Siglo XXI Editores.
- Jiménez Rueda, E. (2025). Violencia escolar e imaginario social: una lectura desde Castoriadis. *Revista Iberoamericana de Educación*, 87(1), 145-162.
- UNICEF. (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe: Superficie y fondo*. Oficina Regional de UNICEF para América Latina y el Caribe.

Urbina, C., & Beltrán, J. (2000). Representaciones sociales de la violencia escolar en estudiantes de educación secundaria. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 10(2), 45-62.

Síntesis curricular

Jesús Enrique Farias Cabello. TSU en construcción civil, Instituto Universitario de Tecnología de Caripito. Ingeniero civil, IUP "Santiago Mariño. Especialista en docencia universitaria, Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Magister en planificación y evaluación de la educación, Centro de Investigaciones Psiquiátricas, Psicológicas y Sexológicas de Venezuela. Magister en ingeniería industrial (en curso), Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafel Rodríguez" (Cuba). Doctorado en educación (en curso), Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Actualmente, responsable de Secretaría General y profesor titular a dedicación exclusiva en la Universidad Politécnica Territorial del Norte de Monagas "Ludovico Silva"

Universidad Politécnica Territorial del Norte de Monagas "Ludovico Silva"

Revista Multidisciplinaria Saber Universitario

Nº 15, enero-junio 2026

Venezuela

Disponible en <http://www.saber755.webnode.com.ve>

El impacto de la desdolarización en el convenio China-Venezuela

Jhonny José Cedeño Rodríguez

Universidad Bolivariana de Venezuela

Maturín, Monagas, Venezuela

cedenohonny950@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0009-9316-2757>

Resumen

La presente investigación aborda la problemática del sistema monetario en Venezuela donde se integra y emergen grandes factores de la economía hegemónica desde esta perspectiva, se busca romper los paradigma de los grandes mercados de importación es por esto que se hace la siguiente interrogantes de hacer convenios internacionales con la segunda economía mundial del gigante asiático como lo es china; de tal manera se hace acuerdos económicos en las áreas petroleras, gasíferas, tecnológicas, transporte, petroquímicas, agrícolas, avícolas, pecuarias y financieras en cuanto a infraestructuras para el desarrollo y crecimiento del país, es muy importantes destacar que nuestra negociación diplomática china y Venezuela ocupa una relación significativa en el contexto bilateral de acuerdos establecidos en la constitución de la República Bolivariana de Venezuela y del país asiático, sin embargo se deja como referencia los derechos de pagos tributarios que esta normado de manera vinculante al sistema financieros de recaudación como lo es el SENIAT. Cabe destacar que este trabajo de investigación está vinculado en un enfoque cualitativo de paradigma postpositivista con episteme interpretativo vivencial con un método de investigación fenomenológico, basado con una técnica de entrevista a profundidad de expertos como economista, administradores, contadores y abogados del ente recaudador nacional y como instrumento el guion de entrevista. En conclusión, alcanzar el logro del fortalecimiento del bolívar tributario en el territorio venezolano como una manera de seguir construyendo la recuperación de la moneda venezolana.

Palabras clave: sistema monetario, economía hegemónica, convenio internacionales, acuerdos económicos, contexto bilateral.

Abstract

This research addresses the problems of the monetary system in Venezuela, where major factors of the hegemonic economy are integrated and emerge. From this perspective, the aim is to break the paradigm of large import markets. Therefore, the following question arises: what about establishing international agreements with China, the world's second-largest economy? This involves making economic agreements in the oil, gas, technology, transportation, petrochemical, agricultural, poultry, livestock, and financial sectors, as well as infrastructure for the country's development and growth. It is very important to highlight that our diplomatic negotiations between China and Venezuela occupy a significant position within the bilateral context of agreements established in the constitutions of the Bolivarian Republic of Venezuela and the Asian country. However, the rights to tax payments, which are regulated in a binding manner by the financial collection system, such as the SENIAT

(National Integrated Customs and Tax Administration Service), are also considered. It is worth noting that this research is linked to a qualitative approach within a post-positivist paradigm, using an experiential interpretive episteme and a phenomenological research method. This method is based on in-depth interviews with experts such as economists, administrators, accountants, and lawyers from the national tax collection agency, using an interview guide as the instrument. In conclusion, the aim is to strengthen the tax bolívar in Venezuela as a means of continuing the recovery of the Venezuelan currency.

Keywords: monetary system, hegemonic economy, international agreements, economic agreements, bilateral context.

Introducción

Los acuerdos entre Venezuela y China incluyen áreas como cooperación en tecnología y economía, ciencia y tecnología y comercio, con un enfoque reciente en la agricultura y la inteligencia artificial. Con ello, se pretende estimular proyectos conjuntos en los sectores clave de energía, infraestructura, telecomunicaciones y transporte, así como establecer normativas para la protección –y promoción mutua– de las inversiones.

Además, los pactos también buscan beneficios mutuos en áreas como tecnología, seguridad, economía, ciencia y política; así como en la cooperación para la mejora de la infraestructura, la diversificación de la economía y en comercio e inversión entre Venezuela y China. Estas asociaciones se extienden a la tecnología, maquinaria, agricultura, petróleo, salud y aeroespacial.

China se identifica como un firme aliado estratégico en el progreso económico venezolano. Esas nuevas asociaciones demuestran la fe en nuestro país y abren posibilidades para la transferencia de tecnología, la creación de puestos de trabajo y el refuerzo de nuestra capacidad productora. Cabe señalar que las relaciones bilaterales China-Venezuela comenzaron en 1974, y se han visto fortalecidas bajo el gobierno actual y del ex presidente chino, Jiang Zemin, con la creación en 2001 de la Comisión Mixta de Alto Nivel Venezuela-China, un mecanismo para el diálogo político y la cooperación, que ha posibilitado acuerdos sobre petróleo, energía, así como en la industria aeroespacial y el comercio en campos tales como la ciencia, agricultura y tecnología para el fomento al desarrollo conjunto de ambas naciones.

Sin embargo, la desdolarización del SENIAT en la percepción tributaria en el acuerdo entre China y Venezuela hace que el gobierno nacional tenga que dictar políticas y estrategias para fortalecer la recaudación en bolívares y hacer del Bolívar la moneda única para fines tributarios en la nación. Para ello se tiene que trabajar por una buena cultura tributaria, revalorar la Unidad Tributaria (UT) en bolívares para que se acerque al valor económico y enfocar la recaudación dentro de ese marco como presenta la información de recaudación del organismo y la armonización con los objetivos económicos del gobierno.

Referencias teóricas

La desdolarización global es esto en un fenómeno donde el dólar estadounidense está perdiendo su posición en primer lugar en el comercio internacional. Es un proceso que está condicionado por diversas causas, tales como los desarrollos económicos, diversificación de las reservas de divisas en los Bancos Centrales, políticas fiscales y monetarias y el empleo de sanciones económicas como herramienta política.

No obstante, la situación repercute de forma significativa en la economía mundial y en los agentes económicos. Por lo tanto, el que países y empresas puedan reducir su dependencia del dólar y del sistema financiero liderado hoy en día por Estados Unidos les daría una mayor autonomía y soberanía. Además, la desdolarización podría conllevar una mayor volatilidad e incertidumbre en los mercados cambiarios y financieros, lo que podría suponer riesgos e inestabilidad.

En cambio, tampoco el proceso de desdolarización es algo nuevo, sólo se han ido forzando los últimos años. Pero tampoco es algo que va a pasar de la noche a la mañana: va a ser de forma gradual y con el paso del tiempo. El dólar sigue siendo la moneda más usada a nivel mundial, con una participación significativa en reservas de divisas y transacciones internacionales. Se trata de un procedimiento complejo y con dinamismo, positivo y negativo para diferentes elementos económicos.

El comercio mundial y la inversión en desdolarización puede cambiar las interacciones. Reducir la dependencia del dólar estadounidense podría traducirse en un mayor número de relaciones comerciales y fomentar los acuerdos comerciales a nivel regional, que pueden contribuir a mejorar la estabilidad económica frente a las fluctuaciones en los tipos de cambio y los riesgos financieros. Además, una desdolarización llevaría a una mayor soberanía.

Con la diversificación de su reserva y promoviendo el uso de sus propias monedas respaldadas por una única base financiera, mejoraría la resistencia a los impactos externos, reduciendo el peligro sistémico al que conlleva depender en un solo moneda, lo cual a su vez robustecería el crecimiento de mercado locales y la fortaleza financiera. Políticamente contribuiría a crear un orden mundial más multipolar y al fomento de la cooperación internacional. La desdolarización representa un cambio radical de paradigma económico a escala global, obnubilando las perspectivas en el ámbito del sistema monetario internacional que podría conducir a uno más equitativo y robusto.

La economía de Venezuela ha experimentado transformaciones drásticas en los últimos 20 años, y ahora es la que tiene la inflación más alta a nivel mundial tras una larga etapa de hiperinflación. Nuestra moneda nacional perdió sus funciones normales y fue sustituida por monedas extranjeras (dólar estadounidense, euro, peso colombiano, real brasileño) y por metales preciosos (oro), provocando lo que se denomina dolarización en la literatura económica. Es imperioso considerar estas consecuencias macroeconómicas, para la política

económica, y para las oportunidades y condiciones para iniciar un proceso de desdolarización.

Con el incremento constante de la inflación y un uso del dólar que ha afectado la economía venezolana, aparece una nueva indicación que podría probar una disminución en el uso de la moneda estadounidense, ya que ha habido un repunte en las transacciones en bolívares durante los últimos años. Este incremento es el más elevado conocido en el ámbito de la economía, dejando una ventana para realizar alguno de los pagos en bolívares, en lugar de hacerlos en divisa. Ante la actual brecha cambiaria, las firmas nacionales comenzaron a pagar en bolívares, porque es la moneda en la que cobran. Si se implementan políticas tendientes a desdolarizar, como reducir el impuesto a las grandes transacciones, fomentar las transferencias interbancarias en bolívares y disminuir las comisiones por retiros en dólares, la desdolarización podría aumentar.

Por otro lado, la creciente utilización del bolívar provoca diferencias en las posiciones acerca de la desdolarización de la producción en el territorio. Aunque el actual Gobierno ha señalado que quiere fortalecer el bolívar frente al dólar. En este sentido, la desdolarización del pacto entre Venezuela y China es fundamental, toda vez que busca elevar la recaudación del SENIAT en bolívares, haciendo el comercio en la moneda nacional y buscando un modelo económico socialista que le genere beneficios al país. Esta política se basa en instrumentos aplicables al sector exportador para desarrollar una cultura tributaria que permita reinvertir en proyectos sociales los recursos captados. Cabe destacar que la desdolarización del convenio entre China y Venezuela por parte del SENIAT implica que en lugar de utilizar el dólar como moneda de comercio principal, se emplee la moneda local o bien se utilicen otros mecanismos para las transacciones comerciales y financieras.

Así, mientras que la República Popular China viene avanzando considerablemente en la desdolarización de su comercio, también Venezuela debería promover el uso del bolívar y acuerdos fiscales en vez de dolarizar su economía y buscar acuerdos con otras lo tanques significaría buscar bajar su dependencia del dólar americano, a través de la evolución de sus acuerdos con otras naciones. El SENIAT impulsará la desdolarización frente al dólar en el convenio con China, lo que permitiría incrementar el uso de la moneda nacional para aminorar el impacto de las sanciones y como consecuencia disminuir el dominio del dólar.

También plantea una desdolarización del impuesto para el SENIAT, lo que generaría la posibilidad de dictarse nuevas formas para la declaración y pago de impuestos o modificativas de las normas fiscales para efectivizar el uso del bolívar en la relación comercial con China. Esto podría significar entre otras ventajas, un mayor acceso a financiamiento, una mayor competitividad en la industria, y la recuperación del control de las políticas monetarias y crediticias del país. En resumen se busca promover el uso del bolívar y restablecer la confianza en la moneda nacional, además se debe de desacelerar el ritmo de las operaciones.

Fue creado el 10 de agosto de 1994 en el segundo gobierno de Rafael Caldera, con la fusión del Servicio Autónomo de Administración de Aduanas de Venezuela (SENIAT), constituido

el 21 de mayo de 1993, y el Servicio Nacional de Administración Tributaria (SENIAT), establecido el 23 de marzo de 1994. Esta unificación fue concebida en el marco de un plan de modernización, para implementar un servicio sólido que incrementara el recaudo, actualizara el sistema fiscal en el país y despertara el conocimiento tributario. En la administración de Hugo Chávez, se denominó Servicio Nacional Integrado de Administración Aduanera y Tributaria (SENIAT), para combatir la evasión tanto más activa y creciente, como típicamente pasiva, con menoscabo de la cultura tributaria y del cumplimiento voluntario en las obligaciones tributarias. Durante su gestión se renovaron las dependencias y servicios de aduana.

Los procesos administrativos también fueron más eficaces gracias a la implementación de sistemas digitales. No obstante, se han difundido reportes que señalan presuntos hechos de corrupción en esta entidad, que comprometen a más de 400 empleados, incluyendo al director general. A finales de agosto de 2017, la institución tenía una plantilla de más de trece mil empleados y que en julio de 2018 los ingresos fiscales alcanzaron los 409 billones 985 mil millones de bolívares.

En este sentido, las transacciones que pagan los ciudadanos a realizar son salarios y dólares, que funcionan como una tradición. No obstante, el sol es la moneda oficial y el BCRP se encarga velar por su buen uso en las transacciones de un país sudamericano como el Perú.

Las políticas macro de los últimos gobiernos peruanos han facilitado la consolidación de la tendencia a la desdolarización en la última década. A pesar de esto, todavía se observa cierta dolarización en el sistema financiero, sobre todo en productos de crédito y de ahorro. Esta investigación resultó provechosa, para describir y graficar el efecto, como también la relación entre las estrategias de desdolarización y la construcción de un mercado de créditos en moneda local dentro del sistema bancario nacional en el país.

Método

Esta técnica se emplea para plantear, formular y resolver situaciones particulares dentro de la investigación, que es el antecedente para el suministro de una respuesta más clara en una aplicación interpretativa-experiencial basada en método fenomenológico. Edmund Husserl (1859-1938) propuso un método para analizar minuciosamente la conciencia y la forma en que las cosas se le manifiestan, interrogando "promoviendo la recepción positiva que permita el desarrollo". Nuestra recomendación es promover la desdolarización del contrato chino-venezolano para afianzar el Bolívar Tributario en el SENIAT, a través de un diseño de campo que capture las opiniones acerca de las calificaciones finales evaluadas y las conclusiones de diversas personas, atendiendo a las perspectivas de los que estuvieron de acuerdo con los resultados.

El marco de la investigación ejemplifica cómo desarrollar las preguntas del estudio para garantizar la excelencia en los resultados, lo cual solo es posible lograr con un buen diseño de investigación. La información que tratamos de obtener se recogerá directamente de

donde se lleva a cabo la investigación. También, que el diseño de investigación es: Qué harán los estudiantes (que son los investigadores) para tener éxito en la investigación relativa a estas preguntas. de estudios" (p. 45). Proceder así es un craso error según Kerlinger Fred (2002). Para siempre la información de primera mano a través del diseño de país recoge los datos del mundo real en el momento en que los investigadores emplean aparatos que hacen cosas. En este sentido, Kiss Teresa (2025) identifica el diseño de campo como: "La investigación de campo se realiza en el lugar natural o social donde suceden los fenómenos que se quieren estudiar. Este tipo de investigación se fundamenta en la observación y en la recopilación de datos en su medio natural" (pp. 1).

Se realizará una revisión de toda la bibliografía encontrada para nuestro dato, con el fin de sentar procedimientos para la redacción de las bases teóricas alineando los objetivos específicos con las teorías vigentes del concepto base de datos.

La revisión de documentos es vital para ir ligando elementos pertinentes para el estudio y comenzar a redactar que se vaya ajustando a lo que se desea obtener, aplicando un análisis mediante el método de investigación.

También se especificarán el tipo y el diseño del estudio, así como los métodos de análisis que se emplearán para los resultados de la investigación; se administrará un cuestionario de forma estructurada a una muestra aleatoria del personal del SENIAT. Además, se presentarán conclusiones y recomendaciones basadas en los objetivos.

Métodos e instrumentos de recogida de datos En cuanto a cómo obtiene información el investigador, éste cuenta con diversas estrategias. Por consiguiente, Oliveros Romero Fredy George (2023) expresa que los métodos de recogida de datos son: "Este es la parte del proceso cuando vas a recoger datos para alimentar la realidad de información objetiva. Se fundamentan en técnicas para recoger, ordenar, analizar, interrogar y mostrar la información." (p. 2). Esta será la técnica fundamental para la observación directa, motivo por el cual constatará la propuesta de eliminación del dólar en el convenio entre china y Venezuela para la consolidación del Bolívar Tributario en el SENIAT.

En este sentido: "es una intervención en estudio donde el investigador realiza una participación activa en el contexto de estudio y con los participantes en este" (párr. 2) (Díaz Miguel, 2023). "Se adentra mejor en los datos y el análisis, que le ayudan a mejor comprender el objeto." (p. 2).

Se hará uso del subrecurso de la entrevista para conseguir la información con el personal del SENIAT de distintas especialidades, los cuales serán nuestros informantes clave acerca de la desdolarización del convenio China-Venezuela para el fortalecimiento del Bolívar Tributario en el SENIAT. Para observar a las personas que hacen el dato, se optará porque la entrevista sea la más idónea, de manera que la información obtenida podrá ser analizada y clasificada con preguntas abiertas para exponer redactados los resultados.

Con la realización de la entrevista se tratará de recabar la necesaria información para catalogar las respuestas y con ello describirlas a detalle en el desarrollo y conclusión de la investigación, y establecer así un nivel final de análisis. La entrevista es un tipo de interacción social que se asemeja a una conversación entre dos personas, el entrevistador y

el entrevistado, con el fin de obtener información. En este sentido, Robledo Israel (2024) entiende la entrevista como: “Una actividad orientada a un objetivo consistente en la obtención sistemática de información para cubrir necesidades particulares de recolección a través de técnicas interrogativas directas e indirectas, acerca de un sujeto que se ubica bajo la mirada de los interrogadores.” (p. 2).

Por tanto, esta técnica se aplicará con el fin de obtener información de una persona usuaria que ha de ser normalmente una experta en el ámbito de estudio. El entrevistador, del mismo modo, tendrá determinadas características que lo llevarán a conducir una investigación de alta calidad y obtener información valiosa que permitirá el desarrollo del proceso investigativo.

La información recogida servirá para proponer la dolarización del pacto China Venezuela para robustecer el Bolívar Tributario en el SENIAT, para buscar mejor estos aspectos entre el personal de la institución, y para evaluar categóricamente lo que resulte de la técnica de la encuesta.

Resultados

Se demostró la apertura por parte del SENIAT para realizar la investigación, pudiendo sostener una comunicación permanente entre el investigador y la institución. Ellos expresaron sus puntos de vista en relación al pago del Bolívar Tributario y, de parte y parte, se pudo hacer un intercambio de información que podría conducir a propuestas para invertir de parte de empresas en materia de producción para alcanzar mayor soberanía económica, autonomía financiera de EE. UU. y China y resguardo frente a sanciones o inestabilidad del dólar. De esta manera, el país podrá ampliar su actividad económica, robustecer su resiliencia financiera y disminuir riesgos geopolíticos, garantizando que toda la concurrencia se halle satisfecha con las decisiones adoptadas en el ámbito de las normas internacionales contenidas en el artículo 23 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela.

La falta de consensos en las relaciones diplomáticas entre países limita las herramientas de política económica y tampoco provee solución duradera a los desbalances fiscales que son la raíz de la crisis económica venezolana. En adición, la pérdida de confianza en el Bolívar y la ausencia de una reforma macroeconómica de fondo harán cada vez más difícil volver a poner en circulación una moneda nacional confiable.

De conformidad con el artículo 318 de la Constitución, la moneda de curso legal en Venezuela es el Bolívar. Asimismo, de 299 a 308 contempla la regulación nacional para respaldar al sistema socioeconómico con el Bolívar en orden a fortalecer a la moneda frente a lazos internacionales de importancia y proveer de liquidez en divisa nacional para financiar exportaciones e importaciones. Esto es incluso más vital en las relaciones económicas de China y Venezuela, en petróleo, gas, tecnología, transporte, petroquímica, agricultura, avicultura, ganadería y finanzas, y también en los materiales básicos de la infraestructura para el crecimiento económico y salud de nación.

Desde hace cerca de cinco años Venezuela viene soportando una hiperinflación y para que se estabilice la inflación hay que atraer a más inversores extranjeros, particularmente asiáticos, quienes constituyen la segunda potencia económica mundial. De acuerdo con lo previsto en el artículo 10 de la Ley de Armonización Tributaria, es preciso efectuar una reforma estructural y sistemática que permita el oportuno y satisfactorio cumplimiento de los pagos relacionados con la producción, alentando a estrategias que contribuyan al bienestar integral. Esto incluiría declarar impuestos sobre los ingresos y otros impuestos en Yuan, a fin de ser el primer paso para aliviar la incertidumbre y ayudar a impulsar la economía nacional mediante la recaudación de impuestos realizada por el SENIAT, convertido de Yuan a Bolívar oficial.

En definitiva, el sector económico venezolano requiere de la aplicación de políticas que promuevan la inversión y la formación de capital humano y físico. Es destacable que al empezar a recaudar declaraciones como el impuesto a la renta y al valor agregado en Yuan ello robustecería de forma ordenada el presupuesto de Inversión Pública Nacional en conjunto con el Ministerio del Poder Popular para la Planificación y Presupuesto. Esta medida contribuiría a atenuar una de las razones que nos había llevado de una inflación estable a la crisis hiperinflacionaria que habíamos sufrido en los últimos años.

Técnicamente el sistema fiscal a partir de los tributos con que se lo ha provisto en virtud de la Ley Orgánica para la Armonización Tributaria y regulativamente a través del Código Orgánico Tributario. Esto es especialmente importante tener en cuenta puesto que durante los últimos años hemos presenciado una dolarización cada vez mayor, por falta de medidas para solucionar las causas que nos lleva. Desde hace ya tiempo, la confianza en el bolívar se había resentido por las políticas internacionales de relaciones entre Venezuela y Estados Unidos, y ya el dólar había pasado a considerarse una moneda fuerte. Ha sido producto de presiones económicas y el abandono por parte del sector privado. Para que el bolívar recupere sus características como una moneda estable, tienen que hacerse acuerdos con China, suprimiendo los impuestos sobre el yuan en bolívares.

Igualmente negociar con la Reserva Internacional del Banco Central de Venezuela se relaciona con confianza y actualmente la confianza estaba bastante maltrecha. El éxito de cualquiera de estas políticas depende de la credibilidad y confianza que puedan proyectar las autoridades hacia los funcionarios ejecutores. En consecuencia, es necesaria la reforma de determinadas cuestiones fiscales que son vitales para el marco de unas futuras negociaciones, de modo armónico y dialogante, y con un elevado respeto al derecho internacional.

Discusión

Esta investigación tiene como objetivo determinar cómo la desdolarización afecta el acuerdo internacional entre Venezuela y China.

En los resultados de la entrevista a representantes del SENIAT, economistas, contadores, especialistas en tributación, se aprecia que algunas de las políticas públicas para incentivar la inversión y fortalecer la formación de capital humano y físico, en política, cultura, social, económica y bajo el derecho internacional no son del todo completas. Por ende, un deficiente recaudamiento fiscal se ha presenciado en Venezuela. Este análisis dentro de su contexto normativo reveló que el efecto de la desdolarización en el acuerdo entre China y Venezuela, en lo que respecta a los criterios aplicados, arrojó una serie de aspectos que evidencian la necesidad de regular en materia tributaria ante al fenómeno en la actual Venezuela. Esto es porque algunos acuerdos entre los dos países no se cumplieron como se esperaba.

Hay que indicar que el impuesto que los asiáticos han declarado a un precio de impuesto de 00 centavos por unidad bajo la tasa del Banco Central de Venezuela ha afectado negativamente las finanzas públicas, haciendo más difícil que el Estado ejecute sus obligaciones y reduciendo la inversión en servicios públicos, al mismo tiempo que ha estado minando la fortaleza de sus instituciones gubernamentales.

Se destaca que entre los convenios suscritos, entre Venezuela y China existe una relación de cooperación integral con más de 600 proyectos en áreas como: hidrocarburos, tecnología, agricultura, finanzas. En 2025 y 2026, los compromisos serán sobre inteligencia artificial, una inversión petrolera de 1,000 millones de dólares, la exportación de productos venezolanos a China libre de impuestos de aduanas. Teniendo como base lo anterior, se vislumbra la oportunidad de revisar la Ley de Tributaria y en su caso, incorporar disposiciones que refuercen el uso del Bolívar como la moneda oficial y constitucional de Venezuela en el comercio internacional, conforme a las legislaciones que rijan en cada uno de los países con los que se celebren convenios, con el objeto de buscar una mayor regulación que la que se tiene hasta ahora tanto en labores de la legitimación de capitales en materia interna, como en materia macro prudencial en donde el objetivo es definir correctamente la concentración de los riesgos internos y prevenir la fuga de capitales hacia paraísos fiscales que no haya concordado convenios con Venezuela.

Cabe señalar que: en la mitad del año 2013, Venezuela sufrió una crisis económica que llevó a dos reconversiones monetarias. Durante ese lapso de tiempo, el dólar estadounidense comenzó a tener dominio en el mercado cambiario y fue tomando el control del Banco Central de Venezuela en las transacciones comerciales y también empezó a funcionar como medio de pago vinculado a los salarios de los trabajadores del sector público venezolano a partir de 2022. A la larga esto se agravó y la moneda local fue perdiendo valor y credibilidad, por lo que un alto porcentaje de la población y empresas optaron por refugiarse en una moneda más estable.

Entre las múltiples causas de la depreciación del bolívar están la continua inflación, la pérdida de confianza en la moneda local, reiteradas crisis fiscales, regímenes prolongados de inestabilidad política nacional (en particular con EEUU.), así como la deteriorada situación macroeconómica dada la ausencia de inversión. Esto conduce a una pérdida de control sobre la política monetaria y un mayor apalancamiento en los factores externos.

En Venezuela, la tasa de cambio se ha caracterizado por una devaluación constante del bolívar, con el tipo de cambio oficial del Banco Central de Venezuela (BCV) encima de los 450 bs en marzo 2026. Esto sugiere una aguda inestabilidad, inflación crónica y una masiva desconfianza en la moneda local. Por ello es importante que las empresas chinas paguen sus impuestos al recaudador del SENIAT para suavizar la volatilidad del dólar, y que los ingresos producto de la venta de petróleo y demás materias en acuerdos internacionales con ese país asiático se canalicen como lo señala el artículo 23 “Contratos Internacionales” de nuestra Constitución, para ampliar y sostener el Bolívar como instrumento financiero para la república.

Nos han dejado así, con este el bolívar en caída libre que no se detiene y se profundiza cada día más.

Conclusiones

La ausencia de pactos para la relación entre países coarta las puertas políticas económicas y tampoco ataja sostenible los problemas fiscales, que son la punta del iceberg para la crisis económica en Venezuela. Mientras tanto, la cada vez mayor pérdida de confianza en el Bolívar, y la falta de una reforma macroeconómica de fondo, hacen que la recuperación de una moneda local confiable sea aún más difícil.

De acuerdo con el artículo 318 de la Constitución, el Bolívar es la moneda de curso legal en Venezuela. En nuestro ordenamiento está regulado el sistema socioeconómico y se favorece la producción nacional en distintos artículos (299 al 308) que permiten afianzar la vigencia del Bolívar a nivel nacional y le otorgan facultades para realizar movimientos de envergadura en el mercado internacional. Esto es esencial para los acuerdos económicos que China y Venezuela suscribieron en sectores como el petróleo, el gas, la tecnología, el transporte, la petroquímica, la agricultura, la avicultura, la ganadería y las finanzas, vinculados con la infraestructura para el crecimiento y desarrollo de la nación.

Después de cinco años de hiperinflación y en medio de la búsqueda de estabilidad en los precios, para lo cual es indispensable incrementar la inversión extranjera especialmente asiática, pues China es la segunda economía más poderosa del planeta. En relación con la Ley de Armonización Tributaria, dispone su artículo 10 que se debe enfrentar la necesidad de llevar a cabo una reforma estructural profunda y sistémica, la que pueda dar fin a la era de pagos insuficientes y atrasados, formándose así un sistema de beneficio mutuo. Esto podría también ayudar a respaldar las declaraciones del Impuesto Sobre la Renta y otros tipos de impuestos en moneda Yuan lo cual sería un primer paso para disminuir la incertidumbre y favorecer la recuperación económica del mercado nacional, a través de los tributos manejados por la entidad recaudadora el SENIAT y haciendo su moneda de referencia (Yuan) en bolívar oficial.

Cabe destacar que el país, en esta coyuntura financiera, debe suscribir este tipo de acuerdos que harían fortalecedor el sistema tributario bajo el SENIAT en forma obligatoria conforme a la Ley Orgánica de Armonización Tributaria y su Código de procedimiento tributario. Es que esto es muy relevante, ya que tal vez en los últimos años se ha avanzado en la

dolarización debido que no se han tomado medidas contundentes respecto a las causas que nos han llevado a la hiperinflación y a la constante devaluación de nuestra moneda.

En Venezuela, mientras tanto, la devaluación sigue presionando a la moneda el dólar oficial del Banco Central de Venezuela (BCV) llegó a superar los 450 bs en marzo de 2026. Esto denota una gran volatilidad, inflación latente y un rechazo total a la moneda nacional. Por ende se debe exigir a las empresas chinas que cumplan con sus obligaciones tributarias en el SENIAT, para así mitigar la volatilidad del dólar. Estos fondos provenientes de la venta de petróleo y otros productos bajo acuerdos internacionales deben ser utilizados conforme a lo dispuesto en el artículo 23 “Convenios internacionales” de nuestra Constitución, para impulsar el Bolívar como moneda única de Venezuela.

Referencias

- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. Gaceta Oficial N.º 36.860. <https://www.gobiernoenlinea.gob.ve/docMgr/sharedfiles/ConstitucionRBV1999.pdf>
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (2021). *Ley Orgánica de Coordinación y Armonización de las Potestades Tributarias de los Estados y Municipios*. Gaceta Oficial N.º 6.599 Extraordinario.
- Banco Central de Venezuela. (2026). *Tipo de cambio oficial del bolívar*. <https://www.bcv.org.ve>
- Díaz, M. (2023). *Metodología de la investigación cualitativa: participación activa en contextos de estudio*. Editorial Académica Española.
- Husserl, E. (1998). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica* (J. Gaos, Trad.). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1913)
- Kerlinger, F. N., y Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en ciencias sociales* (4.ª ed.). McGraw-Hill Interamericana.
- Kiss, T. (2025). *Fundamentos del diseño de investigación de campo*. Revista Latinoamericana de Metodología Científica, 3(1), 1–15.
- Ministerio del Poder Popular de Relaciones Exteriores de Venezuela. (2001). *Comisión Mixta de Alto Nivel Venezuela-China: Mecanismo de cooperación bilateral*. Gobierno Bolivariano de Venezuela.
- Ministerio del Poder Popular para la Planificación. (2019). *Plan de la Patria 2019-2025: Segundo Plan Socialista de Desarrollo Económico y Social de la Nación*. Gaceta Oficial N.º 6.442 Extraordinario.
- Oliveros Romero, F. G. (2023). *Métodos e instrumentos de recolección de datos en investigación cualitativa*. Revista Científica de Ciencias Sociales y Humanidades, 5(2), 1–10.
- República Bolivariana de Venezuela. (2020). *Código Orgánico Tributario*. Gaceta Oficial N.º 6.507 Extraordinario.
- Robledo, I. (2024). *La entrevista como técnica de investigación: fundamentos y aplicaciones*. Editorial Académica Iberoamericana.

Servicio Nacional Integrado de Administración Aduanera y Tributaria (SENIAT). (2023). *Informe de gestión y recaudación tributaria*. <https://www.seniat.gob.ve>

Servicio Nacional Integrado de Administración Aduanera y Tributaria (SENIAT). (1994). *Decreto N.º 310: Creación del SENIAT*. Gaceta Oficial N.º 35.525.

Síntesis curricular:

Jhonny José Cedeño Rodríguez Abogado de la Universidad Bolivariana de Venezuela 22 de junio 2010, estudios avanzados en postgrado en Gerencia Tributaria Universidad de Margarita 29 de enero 2016 Universidad de Margarita, actualmente cursando especialista en Gerencia de Administración tributaria, actualmente cursando estudios maestrantes en la Universidad Bolivariana de Venezuela marzo 2026.

El acompañamiento y la supervisión educativa en la construcción de comunas educativas. Un enfoque desde la pedagogía crítica y la participación ciudadana

Johanna Roselyn Sánchez Negrín

Ministerio del Poder Popular para la Educación

Centro de Desarrollo de La calidad Educativa

Cumanacoa, Sucre, Venezuela

johanroi1979@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0002-7443-623X>

Resumen

Se estudia el acompañamiento y la supervisión educativa en las comunas educativas (espacio de participación y transformación social). Desde un marco teórico basado en la pedagogía crítica de Paulo Freire y la psicología comunitaria de Maritza Montero, se revisan las dimensiones de acompañamiento como asesoría próxima, gestión de redes, aseguramiento de procesos democráticos y salvaguarda de la identidad comunitaria. Propone una resignificación del rol del supervisor educativo, desde un perfil que estaba orientado mayoritariamente a ser disciplinador a uno de carácter formativo y mediador, que sirva como vínculo entre la administración la escuela y el territorio. Se discute la tensión entre una gestión asistencialista y una gestión corresponsable, y los retos impuestos por la globalización y la inequidad. Para terminar, se plantean líneas de investigación futuras encaminadas a precisar las competencias concretas que constituirían el nuevo perfil supervisor y los indicadores que permitan valorar su incidencia en el fortalecimiento comunitario y en la mejora de los aprendizajes.

Palabras clave: acompañamiento educativo, supervisión escolar, comuna educativa, participación ciudadana, pedagogía crítica, corresponsabilidad.

Abstract

This study examines educational support and supervision in educational communities (spaces for participation and social transformation). Using a theoretical framework based on Paulo Freire's critical pedagogy and Maritza Montero's community psychology, it reviews the dimensions of support as close guidance, network management, ensuring democratic processes, and safeguarding community identity. It proposes a redefinition of the educational supervisor's role, shifting from a profile primarily focused on discipline to one of a formative and mediating nature, serving as a link between administration, schools, and the community. The tension between paternalistic and co-responsible management is discussed, along with the challenges posed by globalization and inequality. Finally, future research directions are proposed to define the specific competencies that would constitute the new supervisory profile and the indicators that would allow for assessing its impact on community strengthening and improved learning.

Keywords: educational support, school supervision, educational community, citizen participation, critical pedagogy, co-responsibility.

Introducción

Se ha incrementado el interés por la relación escuela y comunidad a nivel de las ciencias sociales y la educación. En América Latina, sobre todo en contextos que han sido marcados por la desigualdad y la exclusión, se hace presente la urgencia de repensar los modelos educacionales desde una lógica participativa que vaya más allá de la simple transmisión de saberes. Las comunas educativas se presentan como una alternativa pedagógico-política que intenta democratizar la educación y ligarla con el trabajo productivo y la transformación social.

El acogimiento y el asesoramiento educativo tienen, por tanto, una importancia capital en este contexto. No es solamente supervisar el cumplimiento de normas y procedimientos administrativos, sino generar procesos formativos que potencien a las comunidades para administrar sus propios proyectos educativos. Como indica Barrio De la Puente (2009), las comunidades de aprendizaje constituyen un paradigma de transformación educativa y social que demanda un acompañamiento sostenido y contextualizado.

El texto realiza un seguimiento de las consecuencias del acompañamiento en la comuna educativa, desde la multidimensionalidad. Para tal fin se considerarán los fundamentos conceptuales de la participación protagónica, el rol del supervisor educativo como agente de cambio, las dimensiones del acompañamiento, la transición de la gestión asistencialista a la corresponsable y los desafíos que le plantea a este modelo el contexto de la globalización. También se señalarán líneas de investigación futura que faciliten una profundización sobre las competencias del nuevo perfil de supervisor y sobre los indicadores de impacto.

El interés básico del estudio es analizar el papel que desarrolla el acompañar y supervisar educativamente en la constitución de comunas educativas desde la pedagogía crítica y la participación protagónica, y cómo dichas relaciones posibilitarían transformar y fortalecer la gestión educacional vinculada a la responsabilidad compartida desde el quehacer el aula.

El problema y su contexto

Los sistemas educativos de América Latina enfrentan una crisis estructural que no se aliviaría con mejores indicadores de cobertura ni resultados. La supervisión educativa, considerara tradicionalmente como un sistema de control burocrático, ha demostrado no ser suficiente para dar respuestas a las demandas de una sociedad siempre cambiando. En esta línea, la presencia del supervisor se percibe con frecuencia como un personaje distante y ajeno a las realidades del territorio con un rol central para reforzar la escolaridad y no para resignificar la escuela sr encapsulada en la comprobación de de protocolos administrativos sin ningún contacto con los procesos pedagógicos y comunitarios que le dan sentido a la escuela.

Esa distancia entre la supervisión formal y la vida cotidiana de las comunidades escolares produce una desatención hacia las escuelas que necesitan ayuda para proveerse de mayor capacidad de autogestión. La formación continua y el acompañamiento situado son factores sine qua non para que se produzca el desarrollo profesional docente, sobre todo en comunidades de vulnerabilidad social (Vezub y Alliaud, 2021). Sin embargo, las estructuras supervisoras existentes al día de hoy en la mayor parte de los países de la región no cuentan con los medios ni las miradas necesarias para asumir esa función formadora."

Simultáneamente el espacio de la comuna educativa -destacando entre otros elementos a la escuela, a la familia, a la comunidad a las instituciones locales- se presenta como una respuesta para contrarrestar dicha desarticulación. La comuna educativa no es una categoría de carácter administrativo, sino una construcción colectiva que implica la comunidad como agente pedagógico activo. Esto desafía el modo de gestión unidireccional del sistema educativo y demanda la necesidad de redefinir el papel de todos los actores involucrados, entre ellos al supervisor.

Ahora bien, el problema que pone en juego este artículo, se puede expresar en los términos siguientes: ¿Cómo pueden el acompañamiento y la supervisión educativa aportar en la construcción y sostenimiento de comunas educativas, en los principios de la pedagogía crítica y la participación protagónica? El cuestionamiento no es meramente teórico: interroga las prácticas de miles de supervisores y directivos escolares que día a día trabajan en contextos de altísima complejidad social.

La importancia de este problema se agranda al contemplar las consecuencias acumulativas de la pandemia de COVID-19 en los sistemas educativos. Según se evidencia a partir de la documentación del CEPAL (2022), la crisis sanitaria profundizó las desigualdades en el aprendizaje y dejó en evidencia la fragilidad de los lazos entre la escuela y la comunidad. En tal contexto, promover el fortalecimiento del acompañamiento educativo con perspectiva territorial y participativa no es un planteamiento pedagógico más entre otros, sino que se configura como una exigencia estructural para la recuperación y transformación de la educación.

Referencias teóricas fundamentales

La pedagogía crítica y la participación protagónica

El marco conceptual del presente artículo se fundamenta, en primer término, en la tradición de la pedagogía crítica gestada por Paulo Freire. Para Freire la verdadera educación no puede ser un acto de depositar saberes - llamada educación bancaria - en sujetos pasivos, es decir un acto de diálogo y problematización del mundo. Esta concepción implica consecuencias inmediatas para la definición del seguimiento en la que si la acción educativa resulta esencialmente dialógica no podría el supervisor que acompaña en este proceso realizarse desde un enunciado interpretativo exclusivo limitado a dicho narrador privilegiando al interlocutor y juntos escuchar, interrogar y aprender de la comunidad.

En el actual contexto latinoamericano se ha revisitado la pedagogía crítica freireana y enriquecida teóricamente por autores como Meza Cascante (2022), quien enfatiza en la dimensión política de toda práctica educativa y la urgencia de que la escuela se reconozca como espacio de resistencia ante las lógicas mercantilizadoras de la globalización. Desde esa óptica, participación no es gestión, sino ética y política entrelazada en un hacer colectivo de construcción de conocimientos y de poder.

La idea de participación protagónica se remonta a una participación mucho más auténtica en la ciudadanía que la mera consultoría o delegación formal. La participación protagónica implica que los sujetos comunitarios no sólo son llamados a respaldar decisiones ya tomadas, sino a que están reconocidos como poseedores de saberes y experiencias legítimas que deben incidir en la definición de las políticas y prácticas educativas (García Leiva, 2023).

La psicología comunitaria y el fortalecimiento de la acción colectiva

Un segundo importante eje teórico es el que proviene de la psicología comunitaria (véase entre otros trabajos de Maritza Montero), lo que aporta a su propuesta la visión recurso y contra dominante en condiciones de desigualdad. Montero entiende a la comunidad no como objeto de intervención sino como sujeto colectivo que tiene capacidad para analizar su propia realidad y movilizarse para transformarla. El término de fortalecimiento ocupa un lugar nuclear en su propuesta: se define como ese procedimiento por el que tanto personas como colectivos recuperan el control sobre sus condiciones de vida y participan de modo activo en la toma de decisiones que les afectan (Montero, 2004, en Alfaro Inzunza et al., 2021).

Esta perspectiva influye de forma directa en la concepción del acompañamiento en educación. Un supervisor desde la lógica del fortalecimiento comunitario no va a intervenir para resolver los problemas de la escuela en nombre de la comunidad, sino que busca crear las condiciones para que la comunidad misma conozca sus recursos, articule sus redes y evolucione en soluciones contextualizadas. Esta distinción entre la intervención experta y el acompañamiento facilitador es de gran alcance práctico para la formación y desempeño de equipos supervisores.

La supervisión educativa como práctica transformadora

La supervisión educativa en América Latina: entre control y apoyo pedagógico. Rodríguez-Molina et al. (2023) hacen la distinción entre supervisión fiscalizadora, que tiene como centro la verificación del cumplimiento normativo, y supervisión formativa, que busca acompañar los procesos de mejora continua desde una perspectiva colaborativa.

Este paso no es automático y está lleno de contradicciones. Los supervisores que desean desempeñar papeles más colaborativos se encuentran con estructuras institucionales que aún exigen informes de inspección, cumplimiento de indicadores cuantitativos y gestión de disputas normativas. Para superar esta contradicción no basta voluntad individual, sino

que se requieren transformaciones sistémicas en los marcos normativos, en la formación inicial y continua de los supervisores, y en las culturas organizativas de las instituciones educativas.

Desde la óptica del liderazgo educativo distribuido, Bolívar Botía (2021) indica que el desarrollo de las comunidades escolares está fuertemente vinculado al liderazgo medio, a quien los supervisores tienen una posición estratégica. No son líderes carismáticos que desde arriba imponen visiones sino facilitadores que generan capacidades colectivas, tejen redes de colaboración y sostienen en el tiempo una mirada pedagógica de conjunto.

Las comunas educativas: fundamentos conceptuales

El valor central en la construcción educativa a enseñar o a practicar es la participación (educativo popular, gestión comunal, democracia participativa). En efecto, en su uso más amplio, se refiere a un espacio de vida en el que la educación no se limita al espacio escolar, sino que se realiza en las diversas relaciones entre la escuela, las familias, las organizaciones sociales, los conocimientos productivos y las tradiciones culturales. Torres Carrillo (2021) elabora en las comunas educativas como ecologías de saberes donde el conocimiento académico se articula con el saber comunitario en un dialogo horizontal y de enriquecimiento mutuo.

Esta visión representa un desafío radical para las instituciones educativas, tradicionalmente centradas en la entrega de conocimientos validados por el Estado y el mercado. Hacer comuna educativa supone abrir la escuela al territorio, visibilizar la multiplicidad de agentes educativos que habitan en él y elaborar estrategias de articulación que permitan sostenerse en la autonomía sin resignar coherencia al proyecto pedagógico de carácter colectivo. En este proceso, la compañía sirvió como un vínculo entre dos lados que podrían no haber tenido un mediador mejor.

Metodología

Esta investigación se enmarca dentro de una perspectiva cualitativa interpretativa, siendo esto acorde con la naturaleza del objeto de estudio: las prácticas de acompañamiento educativo en espacios comunitarios son situaciones sociales complejas que se encuentran más allá de la medición cuantitativa, y se deben interpretar desde la mirada de sus actores. La propuesta metodológica se articula con la tradición latinocaribeña de investigación acción participativa (IAP), ya que el propio proceso de indagación se constituyó en una participación activa de las comunidades objeto de estudio en la generación de saber acerca de sus realidades.

El estudio se realizó en tres etapas interrelacionadas. La fase previa, de revisión de la literatura, se desarrolló mediante una revisión sistematizada de la literatura académica disponible del 2021 al 2026 sobre supervisión educativa, acompañamiento pedagógico, pedagogía crítica, y comunas educativas en América Latina. Se seleccionaron artículos de revistas indexadas, reportes de organismos internacionales y documentos sobre políticas educativas, aplicando filtros de relevancia temática, calidad metodológica y actualidad.

La fase dos implicó la recopilación de datos empíricos a través de entrevistas en profundidad con supervisores educativos, directores escolares y líderes comunitarios de tres municipios de Venezuela que poseen trayectoria reconocida en la construcción de comunas educativas. Se llevó a cabo un total de ocho entrevistas semi-estructuradas, con una duración de entre 30 y 45 minutos cada una. Las entrevistas fueron grabadas con el consentimiento informado de los participantes, transcritas completamente y analizadas por medio del análisis de contenido temático elaborado por Braun y Clarke (2006), citado y adaptado por Sánchez-Gómez et al. (2021).

La tercera etapa implicó la conducción de tres grupos focales, dos con docentes y uno con representantes de la comunidad, con la finalidad de validar las interpretaciones emergentes y complementar el análisis con la visión colectiva de los actores. Los grupos focales fueron conducidos por la investigadora principal, a partir de un protocolo de discusión elaborado para indagar percepciones acerca del rol del acompañamiento, tensiones en relación a la gestión asistencialista y la corresponsable, y condiciones para una participación protagónica.

La rigurosidad del estudio se aseguró a través de cuatro criterios: la credibilidad, para la cual se utilizó la triangulación de fuentes tales como documentos, entrevistas y grupos focales; la transferibilidad, mediante la presentación de descripciones densas de los contextos, estudiados; la vinculación, a través de la documentación detallada de las decisiones metodológicas; y la confirmabilidad, con la participación de "los informantes clave*" en la revisión de las interpretaciones.

Cabe recalcar que en coherencia con principios de investigación acción participativa los participantes no fueron mirados sólo como informantes sino también como co-investigadores activos cuya voz y perspectiva guiaron el desarrollo del análisis. Esta toma de posición epistemológica, y alineada con los planteamientos freirianos y de psicología comunitaria que sostiene Montero, representa en sí los valores que en el artículo se defiende a nivel teórico.

Resultados y discusión

La tercera fase consistió en la realización de tres grupos focales, dos con docentes y uno con miembros de la comunidad, para validar las interpretaciones emergentes y para enriquecer el análisis con la visión colectiva de los actores. Los grupos focales fueron dirigidos por la investigadora principal, basada en un protocolo de discusión diseñado para explorar las percepciones sobre el papel del acompañamiento, las tensiones relacionadas con la gestión asistencialista y corresponsable, y condiciones para una participación protagónica.

El rigor del estudio se aseguró mediante cuatro criterios: la credibilidad, para la cual se implementó la triangulación de fuentes como documentos, entrevistas y grupos focales; la transferibilidad, a través de relatos ricos en detalles de los contextos estudiados; la vinculación, con la documentación detallada de las decisiones metodológicas; y la confirmabilidad, mediante la participación de "los informantes clave*" en la revisión de las interpretaciones.

Es importante destacar que, en coherencia con los principios de IAP, las personas participantes no fueron vistas únicamente como informantes, sino también como coinvestigadores activos, cuya voz y perspectiva orientó el desarrollo del análisis. Esta postura epistemológica -y coherente con los planteamientos freirianos y de psicología comunitaria que sostiene Montero- representa en sí los valores que se afirman en el artículo a nivel teórico.

Los resultados, no obstante, indican que en aquellos contextos en que la supervisión ha tenido un trato de acompañamiento sostenido, su incidencia en la vida escolar y comunitaria es advertible e importante. En el municipio Montes, con una experiencia de años de supervisión con enfoque territorial, los docentes entrevistados valoraron cómo el acompañamiento había incidido en su desarrollo profesional y en la vinculación entre la escuela y las organizaciones comunitarias. Esto es consistente con lo reportado en Vezub y Alliaud (2021), quienes sostienen que el acompañamiento situado -dentro de la especificidad de cada escuela y comunidad- produce efectos más sostenidos en el tiempo que capacitaciones genéricas alejadas del contexto de práctica.

Cuatro son las dimensiones del acompañamiento que se insinúan constitutivas de la conformación de las comunas educativas desde el Análisis temático:

- Asesoría cercana y situada: los supervisores con posibilidades de impacto son aquellos que tienen un conocimiento profundo del territorio, sus actores, problemáticas y posibilidades. Un acompañamiento eficaz no puede hacerse desde el escritorio de la sede distrital, debe incluirse una presencia sostenida en la escuela y en la comunidad.
- La creación de redes interinstitucionales: conformar una comuna educativa implica laborar interdependientemente con varios agentes -escuelas, familias, organizaciones comunitarias, instituciones de salud, cultura y producción-. El supervisor es un nexo que favorece estas conexiones y la unidad de esfuerzos.
- Garantía de procesos democráticos: el acompañamiento facilita, pero también protege. En contextos donde las relaciones de poder locales distorsionan o cooptan la participación comunitaria, el monitor es fundamental para asegurar que se escuchen las voces de las minorías y que las decisiones se tomen de forma transparente y colectiva.
- Protección de la identidad comunitaria: las comunidades educativas se sostienen en memorias, saberes y prácticas culturales particulares que deben ser reconocidas y valoradas. Este apoyo ayuda a defender esta identidad frente a las presiones igualadoras de los sistemas educativos nacionales y la globalización cultural.

Este cuarteto de dimensiones no funciona de forma aislada, sino que se manifiestan en articulaciones dinámicas y dependiendo del contexto. Torres Carrillo (2021) destaca que en territorios con mayor capital social y tradición organizativa el acompañamiento puede llegar a ser menos intensivo con respecto a sus dimensiones de articulación y de protección, puesto que las propias comunidades cuentan con recursos para comprometerse en tales funciones.

En cambio, en contextos de alta vulnerabilidad y fragmentación social el acompañamiento tiene que ser todavía más activo precisamente en esas dimensiones.

Entre los principales hallazgos del estudio se encuentran la identificación de una transición -con sus altibajos e imprecisiones- entre modelos de gestión asistencialistas y gestión corresponsable en las comunas educativas involucradas. La gestión asistencialista se caracteriza por la oferta de servicios desde el arriba, en donde la comunidad se constituye en receptora pasiva de los beneficios que otros deciden, pagan y administran. La gestión corresponsable refiere a que tanto la institución educativa como la comunidad comparten de manera equitativa responsabilidades, recursos y decisiones.

Esta transición no se da desde la espontaneidad, sino que es necesaria la generación de un acompañamiento que conduzca a las comunidades a reconocer sus propias capacidades y superar la cultura de la dependencia impuesta por décadas de asistencialismo. En el sector de las ciencias sociales, Alfaro Inzunza et al. (2021), desde la psicología comunitaria, sostienen que el paso hacia la corresponsabilidad implica procesos de reflexión crítica sobre las condiciones de subalternidad y la conformación activa de nuevas identidades colectivas basadas en el protagonismo y la autogestión.

Conclusiones

La trayectoria de análisis que da cuenta este artículo, permite señalar que el acompañamiento y supervisión educativa constituyen elementos claves en la formación de comunas educativas. En tanto que cuando el acompañamiento se practica desde los principios de la pedagogía crítica y la participación protagónica, no solamente impacta favorablemente una serie de prácticas pedagógicas individuales, sino que también incide sobre la transformación de las relaciones entre escuela-comunidad-territorio.

La reconfiguración del perfil del supervisor educativo que plantea este artículo no se trata de una cuestión meramente técnica: implica un cambio de paradigma en la concepción de la autoridad pedagógica, la responsabilidad institucional, y la relación estado-sociedad civil. Pasar del control al acompañamiento, de la inspección a la facilitación, del asistencialismo a la corresponsabilidad, implica transformaciones en normativas, en los procesos formativos y en las culturas organizativas de los sistemas educativos.

Los retos son importantes. Globalización, desigualdad, y la crisis del sistema público de educación en América Latina establecen escenarios que pueden desnaturalizar el sentido emancipador del acompañamiento comunitario. Sin embargo, los casos analizados muestran que aun en condiciones adversas es factible construir comunas educativas cuando un acompañamiento comprometido, contextualizado y de largo aliento está presente.

Construir comunas educativas es, al fin y al cabo, un proyecto político-pedagógico que apuesta a la posibilidad de una educación más justa, más democrática y más vinculada a los contextos y fortalezas de las comunidades. En ese proyecto el supervisor educativo no es un funcionario certificador de cumplimientos, sino un colega que acompaña, que aprende y

que se transforma junto a la comunidad que acompaña.

Referencias

- Alfaro Inzunza, J., Sánchez Vidal, A., y Zambrano Constanzo, A. (2021). *Psicología comunitaria y políticas sociales: reflexiones y perspectivas*. Paidós.
- Barrio De la Puente, J. L. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 13–31.
- Bolívar Botía, A. (2021). Liderazgo pedagógico: una dirección escolar comprometida con el aprendizaje organizativo. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 23–44. <https://doi.org/10.6018/rie.396871>
- CEPAL. (2022). *Panorama Social de América Latina 2021*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/47718>
- Freire, P. (1970/2005). *Pedagogía del oprimido* (2.^a ed.). Siglo XXI.
- García Leiva, L. (2023). Participación ciudadana y educación crítica: tensiones entre el discurso democrático y la práctica institucional en América Latina. *Educación y Ciudad*, 44, 15–34. <https://doi.org/10.36737/01230425.n44.2023.2856>
- Meza Cascante, L. G. (2022). Educación y democracia: reflexiones desde la pedagogía crítica en tiempos de crisis. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 1–18. <https://doi.org/10.15359/ree.26-2.14>
- Portillo-Torres, M. C. (2021). Comunidades de práctica: una estrategia para el desarrollo profesional docente. *Educación y Humanismo*, 23(40), 110–127. <https://doi.org/10.17081/eduhum.23.40.4084>
- Rivero Paredes, J. (2022). Reforma educativa, territorio y comunidad: hacia una agenda educativa con enfoque de derechos en América Latina. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 13(1), 1–20. <https://doi.org/10.18861/cied.2022.13.1.3221>
- Rodríguez-Molina, G., Pérez-Escoda, N., y Bisquerra Alzina, R. (2023). Supervisión educativa y desarrollo profesional: más allá del control normativo. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 34(1), 43–61. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.34.num.1.2023.37154>
- Sánchez-Gómez, M. C., Martín-Cilleros, M. V., y Costa, A. P. (2021). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Síntesis.
- Torres Carrillo, A. (2021). *La educación popular: trayectoria y actualidad*. El Búho.
- Vezub, L., y Alliaud, A. (2021). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles*. OEI. <https://doi.org/10.35362/rie8723752>

Actuación de los órganos policiales y cuerpos auxiliares de seguridad vinculados a los cuadrantes de paz para la prevención del delito

Jorge Escorcía

Universidad Nacional Experimental de la Seguridad
 Maturín, Venezuela
jorgeantonioescorciamendoza@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0006-8108-1931>

Resumen

La presente investigación surgió desde las necesidades por una notable ausencia de los efectivos policiales y cuerpos auxiliares tales como la Guardia Nacional Bolivariana, Milicia Bolivariana u otro cuerpo que apoye al Cuadrante de Paz Rural (CPR), ante el llamado de los habitantes y no acudir de manera inmediata a los eventos de ocurrencia delictivas, que se suscitan en el sector del estudio. Esta investigación tiene como objetivo general interpretar la actuación de los órganos policiales y cuerpos auxiliares de seguridad vinculados a los Cuadrantes de Paz, para la prevención del delito en el sector La Candelaria, parroquia el Furrial, estado Monagas. Debido a la importancia que tienen los órganos de seguridad ciudadana en la prevención del delito, además de considerar sus principios fundamentales de respeto, obediencia y subordinación para cuidar, servir y proteger al pueblo. Es así, como se pretende hacer un análisis de actuación en los cuadrantes de paz como elemento de transformación y atención ciudadana. Las bases teóricas explican de qué se trata la actuación y desde la base legal se tomarán en cuenta las leyes involucradas. La investigación se llevó a cabo bajo un paradigma post positivista con episteme interpretativo vivencial, bajo un enfoque tipo y nivel cualitativo-comprensivo con método de investigación fenomenológica hermenéutico, diseño de campo, cuya unidad de análisis es la actuación policial y cuerpos auxiliares de seguridad en los Cuadrantes de Paz del sector La candelaria y como técnicas de recolección de datos: la observación directa y la entrevista a profundidad y conversación a informantes clave, además como instrumento se usará la guía de observación y la guía de entrevista a profundidad. En conclusión, se debe mejorar las actuaciones policiales y cuerpos auxiliares de seguridad en cuanto a dar respuesta eficiente y eficaz al momento del llamado colectivo para así aminorar los índices de delitos.

Palabras clave: actuación, cuadrantes, vínculo, órganos, seguridad.

Abstract

This research arose from the need to address the significant absence of police officers and auxiliary bodies, such as the Bolivarian National Guard, the Bolivarian Militia, or other agencies supporting the Rural Peace Quadrant (CPR), in response to residents' calls for assistance and the lack of immediate response to criminal incidents occurring in the study area. The general objective of this research is to interpret the actions of police agencies and auxiliary security bodies linked to the Peace Quadrants for crime prevention in the La Candelaria sector, El Furrial parish, Monagas state. Given the importance of citizen security agencies in crime prevention, and considering their fundamental principles of respect, obedience, and subordination to care for, serve, and protect the people, this study aims to analyze the actions of the Peace Quadrants as an element of transformation and citizen engagement. The theoretical framework explains the nature of these actions, and the legal framework considers the relevant laws. The research was conducted under a post-positivist paradigm with an experiential interpretive episteme, using a qualitative-comprehensive approach and a hermeneutic phenomenological research method. The field study design focused on the actions of the police and

auxiliary security forces in the Peace Quadrants of the La Candelaria sector. Data collection techniques included direct observation, in-depth interviews, and conversations with key informants. Observation guides and in-depth interview guides were used as instruments. In conclusion, the actions of the police and auxiliary security forces must be improved to ensure efficient and effective responses to collective calls for assistance, thereby reducing crime rates.

Keywords: actions, quadrants, relationship, agencies, security.

Introducción

En el medio de la crisis que se está viviendo a nivel mundial de la inseguridad de la sociedad, cada día se está proliferando factores desencadenantes, lo cual ha traído impacto negativo tanto a nivel internacional, nacional, regional como local, debido a las deficiencias prácticas de gestiones políticas implementadas por cada gobernante de diferentes países en materia de seguridad ciudadana, lo que ha conllevando a repercutir en la no participación del pueblo en la interacción con los organismos institucionales, en cuanto a la responsabilidad y corresponsabilidad, tanto a las instituciones como a la protección es un agente de autodeterminación, evolución y crecimiento sustentable, y lo es pues se ha transformado en un elemento imprescindible para el camino a la adecuación de existencia, para gozar de los componentes del confort que la comunidad compromete y para el aumento de los individuos soberano en un sitio de relación de armonía y rectitud.

Los órganos policiales y cuerpos auxiliares de seguridad ciudadana vinculado a los cuadrantes de paz, deben tener comunicación con los ciudadanos para contrarrestar el flagelo delincencial o criminalidad, y a su vez la sociedad debe ir tomado sus espacios de corresponsabilidad para sanear su espacio territorial libre de inseguridad. Es primordial para la prevención del delito la unión entre Estado y ciudadanos buscando cooperación y solidaridad en el ámbito de su territorio donde conviven para construir una sociedad, por tanto, la seguridad ciudadana consta de sentirse atendido de manera eficaz en cualquier circunstancia.

En vista de la problemática que se presenta en la actualidad, en cuanto a respuesta del funcionario de seguridad ciudadana que al parecer no responde en forma inmediata a las necesidades de los sectores comunitarios, quizás por no tener empatía social, es decir, no debe haber distancia para actuar frente a la inseguridad, porque se debe conseguir una relación comunicativa y efectiva de forma más placentera y de mejor contacto con la sociedad con el ciudadano, la comunidad y el país, de manera tal, de avanzar en un dialogo fructífero con carácter valorativo y educativo.

Esta investigación se justificó para el estado Monagas, en sector La Candelaria parroquia El Furrial, porque se debe tomar en cuenta la eficiencia y eficacia de los planes de seguridad ciudadana para dar una mejor respuesta al ciudadano. Esto implica, que el ciudadano común tenga prevención y corrección del delito hacia un mejor resguardo de seguridad ciudadana en cuanto a su integridad física, psicológica y patrimonial.

Por esto se justifica para la UNES de Monagas, como tema de investigación científica social, ya que, a pesar de todos los esfuerzos de otras investigaciones a nivel nacional, para el Núcleo UNES Monagas se sigue construyendo conocimiento de la violación altura territorial.

También se justifica a nivel personal, ya que abre un abanico de posibilidades de crecimiento personal y desarrollo de conocimiento científico en la dimensión de la gestión de los órganos de seguridad ciudadana.

Por otro lado, se justifica para la comunidad del sector La Candelaria, parroquia el Furrial, estado Monagas, porque es una oportunidad para buscar soluciones en conjunto con los órganos de seguridad ciudadana y prevención del delito mediante planificación de acciones concretas con ayuda de la ciencia policial. En cuanto a lo metodológico: nos impulsa a la investigación científica de diagnosticar y aplicar procedimiento en cuanto a métodos, técnicas, instrumentos y recolección de datos para dar propuesta de solución de acuerdo a su problemática en estudio en materia de seguridad ciudadana. En lo axiológico, nos ayuda a conocer los valores y principios de la actuación de los funcionarios de seguridad para coadyuvar a mejorar su empatía social. Y en lo social, nos orienta a formular las inquietudes que presenta la comunidad para priorizar sus necesidades y mejorar su protección en su perímetro nacional.

Por consiguiente, estos objetivos de investigación se desglosan por el objetivo general de interpretar la actuación de los órganos policiales y cuerpos auxiliares de seguridad vinculada a los Cuadrantes de Paz, para la prevención del delito en el sector la Candelaria.

Referencias teóricas

A nivel mundial, desde que se inició el mundo se ha ido paulatinamente transformando los hábitos y costumbres, los cuales ha incidido en nuestras sociedades en los aspectos político, social, cultural, económico, turísticos como otros, países que se ha desarrollado a nivel potencial han aplicado modelo o patrones policiales como lo es el desempeño de los funcionarios de seguridad ciudadana como dominio y represión de transculturización para implantar hegemonía política en defensa de sus intereses patrimoniales llegado a causar efectos de competencia social a través de sus conductas y a su vez contagiando a otros países, por esto, la sociedad moderna de hoy ha ido buscado bienestar para su propia comodidad, dejando a un lado sus orígenes de convivencia y sin querer o queriendo aumentan los niveles de desigualdad social.

También a nivel latinoamericano, sin embargo, la sociedad que destila pobreza obtiene con mayor facilidad los atracos, los robos, y la criminalidad, para poder subsistir y mantener sus vicios, a veces la conducta del ser humano tiende hacer tocando o manejando por malos hábitos en la cual son impulsando de manera compulsiva que llega a pecar dejando a un lado sus principios o valores, es por esto que los gobiernos latinoamericanos han implementado planes de seguridad para contrarrestar este flagelo de la inseguridad, pero

esto ha sido estructurado y en la realidad no se ha cumplido a cabalidad por parte del desempeño de los órganos de seguridad ciudadana.

Desde otra vertiente a nivel nacional, es por esto, que se debe indagar de manera local que tan eficiente ha sido el resultado favorable de los planes de seguridad ciudadana, en el primer vértice de los Cuadrantes de Paz: La prevención integral para la vida y la paz, la prevención, la educación, el fortalecimiento de los sistemas educativos, el fortalecimiento de la cultura, del deporte, el fortalecimiento de todo lo que tenga que ver con labores ciudadanas para los niños, niñas, ciudadanos, jóvenes. y si ha tenido desmejoramiento a las actuaciones emergente en los ciudadanos, en cuanto a presentarse a la hora del llamado en la actuación de los órganos policiales y cuerpos auxiliares de seguridad ciudadana para su buena actuación cuando lo necesita el ciudadano es por esto que debido a la falta de comunicación radial interactiva y la respuesta inmediata de resolver la situación del problema crítico que se le presenta como elemento de robo, hurto, homicidio, violencia y violación no se atiende al llamado de manera eficiente.

Muy importante a nivel local, cabe destacar, que la actuación de los órganos policiales y cuerpos auxiliares de seguridad ciudadana debe velar y brindar lo que la sociedad necesite, como también visualizar la problemática social con el monitoreo continuo para tener una verdadera efectividad del diagnóstico y dar respuesta inmediata a cada situación en cuanto a las funciones de su competencia como funcionario policial mediador del estado, sin embargo, la comunidad del sector La Candelaria, ha notado la falta de atención inmediata al ciudadano y poco despliegue de la función de seguridad.

Según Polanco (2018), “las posiciones de conocimientos científicos cambiantes se posicionan en el ser, en el conocimiento, y en lo medio de conseguir moldes varios”. (p. 150).

En propender al preámbulo de la base del percibir la diferencia entre varias cosas y los procedimientos e objetos de ser involucrados los inéditos de unión a la prevención de la sociedad en la recién hecho de la mundialización del siglo XXI, donde necesita entregar energía a un pensamiento reconstruido de relación que, a diversidad el conocimiento de armonía estructurada con asunto tratar, promoviendo a asunto “no tratados”(Markus et al 2013/2011), incluyéndolos a máximo medición en la anotación popular con la finalidad de transformar los lazos comunitarios y con el objetivo de lo reciente legítimo logra ser conocido por la humanidad y el gubernativo.

Por lo tanto se formula lo imprescindible de afianzar la recreación y el gozo de la norma de la sociedad, de la protección social en la época novedosa de la mundialización del siglo XXI .La finalidad de este fundamento es el de resumir los criterios de conocimientos y sus deducciones; en la conducción de la interpretación de incidir en un movimiento de análisis en criterio del ser del conocimiento dirigido a la prevención social en la época novedosa de la mundialización del siglo XXI, por tanto, coexistirá en un fenómeno conocido comúnmente como globalización.

Por consiguiente, se destila en los principios de técnicas similitudes constantes, el cual, según Hernández (2006), involucra la protección social en Suramérica como un sintagma de crisis a nivel planetario, como un fenómeno de la sociedad que es producto organizativo, transversos, multifactoriales, y multifacéticos que influyen a los elementos de la existencia en población. Su observación es heterogénea, por ende, la satisfacción no solo es de signo agente sino de signo global y polivalente debiendo contestar a la programación táctica, siendo su desenlace de signo global.

Por otro lado, se palpa como un ciclo donde la similitud de datos resultante dados por los denunciante claves, sumergido en la muestra de procedimiento de definición, características, y propuestas que tienen incrustado en los sucesos de los hechos de crisis de inseguridad como objeto de estudio, en expandir el impulso de propuesta de estrategia para la comunicación interpersonal en la prevención ciudadana.

Método

Este trabajo de investigación se proyecta en el paradigma de la investigación post positivista debido a que este modelo es de tipo cualitativo de los cuales describe la característica del objeto de estudio. El nivel de investigación es comprensivo ya que implica según Hurtado (2007): “alude a la explicación de las ubicaciones que produzcan el suceso.” (p. 92).

Por ende, este nivel se debe comprender en el fenómeno de los aspectos de la acción de la seguridad en el entorno de su ámbito de estudio, de manera tal que nos sirve como elementos de respuesta en los sucesos acontecido que percibe el ciudadano. Por ende, tiene un enfoque epistémico donde se relaciona al conocimiento que se percibe al objeto de estudio y por lo tanto se relaciona de manera interpretativo vivencial es el que emplea un lenguaje socio crítico y está dirigida a la comprensión de las personas y su entorno, donde se observan los procesos desde la perspectiva o punto de vista de los actores, por lo cual, permite el acercamiento a la verdadera realidad del sujeto objeto de estudio, el cual facilitara mediante la interacción información directa sobre las vivencias de los involucrados.

Según Rojas (2005), manifiesta “que el método utilizado se fundamentó en la Fenomenología que viene hacer la perspectiva de los participantes en el propósito de explorar, describir, y comprender las experiencias de las personas con respecto a un hecho y desvelar los componentes en universal de tales experiencias” (p.04).

En otro orden de ideas se utilizó la Fenomenología Hermenéutica según Rojas, J. (2005). Expresa:

En el acontecer de la vía de descomponer e analizar componentes importantes de los hechos vividos, en la evidencia de recolección resaltantes de las que se palpa en la verdadera sociedad a la comprobación del equivalente del mérito didáctico de esta vivencia. La cual compone una aproximación racional y precisa a la exploración de las magnitudes morales, correlacionales y experimentales

particulares de la enseñanza diaria, complicado próximo, a través de los acostumbrados encuadres de indagación” (p.16).

Cabe destacar que para su uso quien indaga desarrolla tres pasos o formas: la antecedente, caracterización y exploración e apreciación, en relación con la intención instituido por los indagadores. Cabe destacar que la etapa de la fenomenología contribuye a estudiar de manera más minuciosa para la comprensión del conocimiento en el estudio del objeto para obtener la veracidad de la realidad del fenómeno social llevándolo de manera más condensado.

En tal sentido se adecuo como técnica e instrumento de investigación la guía de observación y la guía de entrevista a profundidad para mis informantes claves los cuales fueron cinco miembros de la comunidad quienes aportaron las debilidades de respuesta de acción inmediata que presenta el funcionario policial a la hora de atender las ocurrencias delictivas. Los informantes clave según Martínez (1991) son “individuos con discernimiento singular, condición y adecuada aptitud de comunicación” (p. 56). Llevando un análisis de resultados de categorías comparativos con la investigación preestablecida y lo establecido en la realidad.

Los informantes clave en esta investigación son aquellas personas o sujetos que, por sus características, vivencias, capacidad de pensar y relacionarse en función del delito tienen en la realidad social, una fuente importante de información a la vez que le va abriendo el acceso a otras opiniones y a nuevos escenarios.

Por ende, se llevó a cabo la Investigación de vivencia experiencial interpretativa, la cual es comprensiva, colaborativa y participativa; crea comunidades autocríticas, inicia con diminutos conjuntos de integrantes, pero después se va amplificando a medición que incrementa el valor por renovar las actividades.

Resultados

Los datos e informaciones cualitativas de esta investigación, describen y asoman un desafío en cuanto a descubrir los aspectos que determinan la actuación de los órganos policiales y cuerpos auxiliares de seguridad para garantía de la seguridad ciudadana en el sector de La Candelaria, donde obedece a múltiples dimensiones, esto implica nuevas formas de afrontar los delitos desde el 1er vértice de los cuadrantes de paz que viene hacer la prevención integral para la vida y la paz, los cuales se requiere de mucha capacitación y recursos para atrapar al nuevo delincuente, porque se trata de la percepción de la población respecto a la conducta de la actuación de los funcionarios de seguridad ciudadana evaluando si lo hacen adecuadamente en bienestar de todos los ciudadanos.

Cabe señalar que para interpretar la actuación de los órganos policiales y cuerpos auxiliares de seguridad, es necesario escuchar la opinión y percepción de los habitantes del sector la Candelaria, a la cual se hace esta investigación, porque el problema no es denunciar a los funcionarios sino encontrar las soluciones a los problema de seguridad ciudadana a la cual

está sometida la zona de estudio, se estuvo una conversación de los funcionarios de los cuadrantes de paz donde alude la falta de recurso humano, parque automotor y radio, y como también la mesa de seguridad del consejo comunal que manifiesta la apatía que tiene la comunidad de interactuar con los órganos policiales y GNB, la falta de conocimiento de la aplicación de cuadrante de paz y deficiencia de patrullaje, pareciera que esta desatendida y se necesita aplicar criterios de seguridad para que la población de la zona este en paz y armonía social.

Por otra parte, la falta de apoyo y coordinación entre la comunidad y los funcionarios, descuadra la misión del 1er vértice de los cuadrantes de paz, lo cual no permite crear un clima de paz y armonía social en la zona estudiada. Los delitos son de otra naturaleza distinta a los de la ciudad y los modos operandi de los delincuentes son diversos, quienes aprovechan la escasa densidad poblacional.

De igual manera, se espera que mejore la comunicación y la actuación de los funcionarios policiales, GNB y Milicia Bolivariana, porque al final de cuentas todos son beneficiados al disminuir el delito en la zona de estudio.

Discusión

La percepción ciudadana es la base de la actuación de los órganos policiales y cuerpos auxiliares de seguridad, por lo tanto, los criterios de atención, rapidez y buen trato al ciudadano deben prevalecer.

Las acciones deben estar basadas en las funciones previstas en la ley sobre los órganos de seguridad ciudadana, por ello si se respeta la estrategia de cuadrantes de paz podría ser efectivo la actuación esperada.

El análisis desde los informantes claves mostró un nivel de conocimiento básico sobre cada categoría y desde la teoría existente se continúa esquematizado las posibles categorías emergente.

Desde el análisis de resultados por categoría se pudo detectar la capacidad de respuesta que existen fallas de los funcionarios para responder a los ciudadanos, ya que hay poca capacidad de respuesta y rapidez para responder ante las situaciones problemas y de conflicto.

En cuanto a recursos para resolver situación hay pocos recursos financieros, de transporte, copias, hojas, denuncias, materiales, equipos e inclusive personal de funcionarios no es suficiente en ocasiones para resolver situaciones graves o sencillas.

En calidad de atención hay fallas en la atención personalizada o colectiva, comunicación asertiva, capacidad de servicio, motivación y entusiasmo para resolver situaciones de conflicto, delito o riesgo.

Conclusiones

La actuación de los órganos policiales y cuerpos auxiliares de seguridad en los cuadrantes de paz en el sector La Candelaria tiene carencias de formación y de talentos policiales; sin embargo, lo más destacado es la forma de comunicación hacia el ciudadano.

Las acciones pertinentes de la actuación de los órganos policiales y cuerpos auxiliares de seguridad en los cuadrantes de paz deben ser más precisas, eficaces y eficientes para obtener una disminución de los delitos tales como: los hurtos de carros, motos, los robos a mano armada en las casas, calles, la violencia de género familiar, y el consumo de drogas en el sector La Candelaria.

Las acciones concretas que mejoren la actuación de los órganos policiales y cuerpos auxiliares de seguridad en los cuadrantes de paz se categorizan así: formación educativa, unión entre organismo policiales y cuerpos auxiliares de seguridad, mejores salarios y beneficios que los dignifiquen como servidores públicos, por otro lado, la prevención de los delitos es un tema complejo, cambiante y mancomunado entre comunidades y organismos policiales y cuerpos auxiliares de seguridad desde el cuadrante de paz.

En conclusión, hacia un modelo de seguridad dialógica la reconversión de los cuadrantes de paz, requiere: inversión en capital humano (formación en inteligencia emocional y análisis de datos); tecnificación de procesos (big data para predicción delictiva); gobernanza colaborativa (mesas técnicas policía-comunidad-universidades).

Referencia

- Hernández, R. (2006). La protección social en Suramérica como sintagma de crisis a nivel planetario. *Revista de Estudios Sociales*, 24, 45-60.
- Hurtado, J. (2007). *Metodología de la investigación: Guía para la comprensión holística de la ciencia* (4ª ed.). Ediciones Quirón.
- Martínez, M. (1991). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Trillas.
- Markus, H. R., Kitayama, S., & Heiman, R. J. (2013). Culture and “basic” psychological principles. En E. T. Higgins & A. W. Kruglanski (Eds.), *Social psychology: Handbook of basic principles* (pp. 857-913). Guilford Press. (Trabajo original publicado en 2011).
- Polanco, L. (2018). Los modelos del conocimiento científico en transformación. En G. Pérez (Ed.), *Epistemología y ciencias sociales* (pp. 145-162). Editorial Universitaria.
- Rojas, J. (2005). *Investigación cualitativa: Fundamentos y praxis*. FEDUPEL.

Síntesis curricular:

Jorge Antonio Escorcía Mendoza. Técnico Superior Universitario en Administración Industrial en el I.U.T.I.R.L.A, Maturín-Estado Monagas. Licenciado en Administración Mención Recursos Materiales y Financieros en la UNESR-Núcleo Maturín-Estado Monagas. T.S.U. en Medios de

Producción Comunicacional y Licenciado en Comunicación Social en la Universidad Bolivariana de Venezuela. Especialista y Magister en Servicio Policial en la Universidad Nacional Experimental de la Seguridad.

El protocolo de acciones para defensores escolares, docentes y funcionarios/as policiales cuando los adolescentes cometen delito

José Gregorio Padrino

Universidad Nacional Experimental de la Seguridad

Maturín, Venezuela

estudiantesuniv1@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-5537-2598>

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo general definir un protocolo de actuación para defensores escolares, docentes y funcionarios/as policiales cuando los adolescentes están incurso en la comisión de delito en los liceos nacionales Ildefonso Núñez Mares, Francisco Isnardi y Marco Antonio Saluzzo, del municipio Maturín, estado Monagas. Esto debido a la importancia que tiene el llamado a la conciencia durante la formación en el aspecto legal para lograr una convivencia sana y de una u otra forma prevenir los delitos que puedan darse en un momento determinado, apegado a las normas de convivencia ciudadana e institucional y mejora de la conducta de los adolescentes. Así mismo, se establecerán las actuaciones que deben ser implementadas para afrontar las medidas no privativas de libertad relacionadas a los delitos más comunes, ejecutados por adolescentes. La investigación se llevó a cabo bajo un paradigma postpositivista con episteme crítico experiencial, empirista inductivo, con diseño de proyecto factible, bajo los enfoques de una metodología mixta cualitativa-cuantitativa de Investigación Acción, cuya unidad de análisis es el protocolo de actuación de los defensores escolares, docentes y funcionarios/as policiales ante delitos cometidos. La técnica de recolección de datos fue la observación participante y entrevistas a informantes claves, además como instrumento se usará un guion de entrevista aplicado a los sujetos de la investigación, que serán responsables primarios de la actuación de los hechos punibles en adolescentes.

Palabras claves: protocolo, actuación, adolescente, delito, prevención.

Abstract

The general objective of this research is to define a protocol for action by school ombudsmen, teachers, and police officers when adolescents are involved in committing crimes at the Ildefonso Núñez Mares, Francisco Isnardi, and Marco Antonio Saluzzo National High Schools in the municipality of Maturín, Monagas State. This is due to the importance of raising awareness during legal education to achieve a healthy coexistence and, in one way or another, prevent crimes that may occur at any given time, adhering to the norms of civic and institutional coexistence and improving the behavior of adolescents. Likewise, the actions that should be implemented to address non-custodial measures related to the most common crimes committed by adolescents will be established. The research was conducted under a post-positivist paradigm with a critical-experiential, inductive-empiricist epistemology, using a feasible project design and a mixed-methods (qualitative-quantitative) action research approach. The unit of analysis was the protocol for action used by school ombudsmen, teachers, and police officers in response to crimes committed. Data collection techniques included participant observation and interviews with key informants. An interview guide was used as the instrument for interviewing the research subjects, who were primarily responsible for addressing criminal acts committed by adolescents.

Keywords: protocol, action, adolescent, crime, prevention.

Introducción

Las actividades cotidianas de los seres humanos, los hace interactuar muy estrechamente, lo que los obliga a poner en práctica valores que permitan la convivencia sana y amena. Eso es lo ideal, pero no hay que obviar la existencia de los antivalores, que se hacen presentes en un número indeterminado de personas, que tienen una acción insana hacia el resto de los habitantes de la comunidad. Éstos, casi siempre implican familias con problemas de funcionamiento, como son, consumo de sustancias estupefacientes y psicotrópicas, alcoholismo, violencia doméstica, padres sin formación académica, falta de afectos, violencia física y verbal entre otros.

Este último punto, no siempre actúa como un factor clave, ya que tanto los defensores escolares como los docentes y los policías pueden enfrentar problemas similares y carecer de formación académica, pero, al final, son modelos a seguir para los adolescentes y la sociedad; por eso, es fundamental prestarles la atención necesaria, puesto que estos imitan comportamientos de funcionarios, padres, docentes y figuras de autoridad.

La conducta de los jóvenes, desarrollada en el hogar, impacta de manera directa en su rendimiento social y escolar; aplican lo que han aprendido en casa, y su comportamiento social dependerá de ello. De manera similar, ese conocimiento lo resguardará en gran medida de los aspectos adversos que existen en el entorno educativo, es decir, en el proceso de enseñanza escolar. Estos pueden imitar el comportamiento y la conducta anómala de compañeros y de individuos externos que pertenecen al entorno (consumidores y distribuidores de drogas, acosadores y agresores sexuales, atacantes, entre otros).

El sistema legal venezolano ofrece instrumentos y estrategias para abordar este tipo de dificultades, destacando la Ley Orgánica para la Protección del Niño, Niña y Adolescentes, que establece los deberes, derechos, garantías y sanciones que regulan la conducta de los menores. En cuanto al conocimiento de esta Ley por parte de los adolescentes que cursan estudios en las Unidades Educativas del municipio Maturín, estado Monagas, se busca medir el nivel de conocimiento que tienen, lo que permite tomar medidas académicas para definir e implementar estrategias para socializar este tema con las y los estudiantes, con la finalidad de disminuir o erradicar los niveles en la comisión de hechos delictivos en las comunidades que son sujetos de estudio.

Esta acción se logra por medio de la práctica de ofrecer orientación, formación, cursos, talleres, foros, jornadas, entre otros. En materia legal, penal, delictiva, sanciones generadas y penas, en cuanto a la incursión en una acción tipificada en contravención de la misma; la norma de control social y penal, se dan con el protagonismo y participación de las comunidades estudiantiles directamente, involucrando a todos los actores en esta investigación.

En el caso referido en el párrafo anterior destacan los estudiantes, los defensores escolares, representantes, docentes y las y los funcionarios con la participación de las instituciones garantistas del orden público, preventivos de delitos y derechos humanos. Elementos estos

que brindan el conocimiento de funcionabilidad y efectividad de los cuadrantes de paz dentro del radio de acción comunitario, con la finalidad de hacer que con este trabajo se logren los objetivos propuestos. Con ello, será posible profundizar lo pertinente como mecanismos de control, supervisión y seguimiento, para fortalecer la prevención y evitar la propagación o avances de este tipo de acciones, por parte de las comunidades sujeto de estudio; es decir, se afianza la toma de conciencia y se disminuye este tipo de acciones y situaciones en el entorno social.

En relación al objetivo general de la presente investigación, el cual se refiere a definir el protocolo de actuación para defensores escolares, docentes y funcionarios/as policiales, con el fin de unificar criterios y establecer pautas claras cuando adolescentes cometen delitos en instituciones educativas del municipio Maturín, estado Monagas.

Es importante resaltar que el objetivo es alcanzar un empoderamiento completo y eficaz del instrumento que se validará, para que quienes gestionan estos casos sepan cómo completar, manejar y llevar a cabo los procedimientos de manera eficiente. Esto siempre considerando la necesidad de proporcionar respuestas rápidas a las partes implicadas para así evitar que, como funcionarios, se incurra en alguna violación de los derechos humanos, siendo esenciales todos los aspectos y etapas del proceso, manteniendo la gestión de casos lo más oportuna, clara y objetiva posible.

La investigación que se propone adopta un enfoque mixto, integrando lo cualitativo y lo cuantitativo, y se sitúa en un contexto posmodernista y postpositivista, con un método empírico e inductivo, sustentada en un enfoque de investigación acción dentro del ámbito de la comprensión. El objetivo es analizar un fenómeno tal como sucede en la realidad; la finalidad de los métodos cualitativos y cuantitativos es ayudar a entender fenómenos complejos. Se enfatiza en evaluar las variables del fenómeno para comprenderlo, con o sin la participación del investigador, ya que el valor reside en las críticas y vivencias de quienes son analizados, considerando que el ser humano es el centro de interés, enfocándose en mantener categorías de estudio vinculadas a las acciones humanas en lugar de solamente variables.

El enfoque positivista está relacionado con la combinación cualitativa y cuantitativa, lo cual determina cómo se abordan los sujetos de estudio en esta investigación para desarrollar el protocolo de acciones, en función de la realidad y del saber de los involucrados. A través del método mencionado, el investigador pudo recopilar información mediante la observación activa de los participantes, y los hallazgos muestran que esta combinación en la investigación representa un modo de analizar y medir la realidad actual, siendo un aspecto destacado para la formulación del protocolo de acciones indicado.

Esto genera actitudes delictivas entre los adolescentes, como acoso sexual, abuso de sustancias, robos y agresiones físicas. En el ámbito de la educación, es esencial utilizar todas las técnicas y recursos creados para este fin. Así, en lo que respecta a la alteración del comportamiento en este grupo social, el sistema legal venezolano comprende la Ley

Orgánica Para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes (LOPNNA), la cual define deberes, derechos y garantías, pero también establece sanciones si se comete un delito.

Es crucial que los adolescentes, así como los defensores escolares, educadores y particularmente los oficiales de policía, sobre todo los de nueva entrada, estén informados sobre esta Ley, que podría ser desconocida para ellos. Es crucial enfatizar que el contenido de esta Ley va más allá de los derechos que se les otorgan, puesto que su cumplimiento es lo que asegura que estos derechos se efectúen, lo que significa que su conducta influirá en ello. Para esto, es necesario establecer protocolos seguros que se ajusten formalmente a las políticas públicas para abordar situaciones delictivas.

A nivel global, y en particular en América Latina, la criminalidad y la violencia son temas centrales en el debate público, convirtiéndose en un desafío principal para las instituciones estatales en desarrollo. Resulta imprescindible investigar sobre la prevención del delito, debido al efecto adverso que causan las conductas ilegales. Por esta razón, este estudio discutirá la representación teórica general de la prevención del delito para ayudar a entender sus objetivos, considerando la función disuasoria del derecho penal y el papel de la seguridad pública.

Según algunos autores, como Manzanera (2020), se puede entender la prevención como la capacidad de anticipar un daño o perjuicio y de preparar todo lo necesario de antemano para alcanzar un objetivo. Para el sector público y la comunidad, el problema de los delitos es profundamente preocupante. Por esta causa, los Estados han puesto en marcha diversas estrategias dirigidas a su prevención. En este contexto, prevenir se traduce en disuadir al posible infractor mediante la amenaza de un castigo, lo que debería hacerle dudar de llevar a cabo una acción típica, ilegal y reprochable.

Los participantes de este estudio serán escogidos de manera deliberada, incluyendo defensores escolares, docentes y miembros de la policía relacionados con las instituciones educativas en el municipio de Maturín. Se dará prioridad aquellos con experiencia directa en la atención adolescentes que han cometido delitos.

También se considerará la observación del comportamiento de los informantes clave. Es primordial que las interrogantes muy superficiales y originales de contestar, según manifiesta Hernández et al. (2018), “esas preguntas complicadas y directas suelen comprometer al encuestado, el objetivo es que se sientan cómodos y relajados al expresar una opinión clara, profunda y sencilla”.

Para esta investigación, la obtención y análisis de datos proporcionarán al investigador una medición objetiva, ya que el fenómeno estudiado está rodeado de diversos juicios de valor cualitativo que lo describen y clasifican de acuerdo a su propia realidad. Hernández et al. (2018) afirman que es clave clasificar la información, pues esto da sentido a todas las respuestas de las herramientas de recolección de datos. Es imprescindible ir más allá de un simple conteo; con la ayuda de una computadora, se pueden archivar los resultados, los cuales luego podrán transformarse en información cualitativa interpretativa según las

categorías de estudio. El objetivo del análisis es describir en relación con las categorías y factores transdisciplinarios.

Método

La presente investigación pretende ser mixta cualitativa-cuantitativa y está centrada en un paradigma posmodernista-postpositivista, con una episteme empirista inductivo, basada en un método de investigación acción con un nivel explicativo. Se trata de investigar un fenómeno tal y como se encuentra en la realidad, el objetivo de los estudios cualitativos y cuantitativos es que permiten comprender y entender un fenómeno complejo. El énfasis está en medir las variables del fenómeno, para entenderlo, inclusive con o sin la intervención del investigador, porque el valor está en la crítica y experiencia de los sujetos estudiados, ya que el ser humano es el centro de toda la atención, donde se habla de variables, sino más bien de categorías a estudiar relacionadas con el hacer humano.

El paradigma positivista guarda una relación en base al enfoque cualitativo-cuantitativo, siendo la forma del abordaje a los sujetos de estudio en la presente investigación para consolidar el protocolo de acciones, en la realidad y el conocimiento de los involucrados, a través del método antes mencionado el cual le permitió al investigador recoger información con la observación activa de los actores

Resultados

Por lo que se refiere, al conocimiento que tienen los defensores escolares, docentes y funcionarios/as policiales, de la reforma a la Ley Orgánica Para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes (LOPNNA, 2015), dicen conocerla parcialmente, pero al plasmar sus argumentos desconocen el actuar y los artículos, además, pocos han hecho referencia al tema de medidas no privativas de libertad en adolescentes, porque antes del año 2015 los adolescentes de 12 y 13 años tenían otras medidas de responsabilidad penal, relacionadas a los derechos, garantías y deberes que tienen los adolescentes en esta Ley, ninguno expuso haber tenido muchos casos relevantes.

Ahora bien, los defensores escolares, docentes y funcionarios/as policiales están en un desconocimiento parcial de la mencionada Ley, lo que influye negativamente en el control de sus actuaciones legales, de allí algunos hechos pudieran ser punibles o algunos actos pueden llegar a ser acciones que pudieran parecer normales, las cuales pueden estar tipificadas y sancionadas por la ley, es decir, se puede dar el caso de que cometan algún delito por desconocimiento e ignorancia legal, que por su puesto de acuerdo a los principios jurídicos el desconocimiento de una norma o ley no los exime o es una excusa válida para su cumplimiento.

La experiencia en alguna situación donde se hace necesaria la aplicación de esta Ley, igualmente todos manifiesta no hacer activamente un seguimiento en algún caso relacionado. El desarrollo de la investigación, tiene como fin lograr que los funcionarios/as policiales, defensores escolares y docentes manejen el mismo criterio de actuación

considerando a los adolescentes como sujeto de estudio, la idea es conocer las sanciones, medidas no privativas de libertad y/o penalidades que asigna la ley en caso de cometer algún delito.

Es claro, la deficiencia de conocimientos y actuación por parte de defensores escolares, docentes y funcionarios/as policiales, los resultados muestran que el 75% de los defensores escolares, el 60% de los docentes y el 50% de los funcionarios policiales desconocen parcialmente la LOPNNA. Y sus medidas no privativas de libertad. Este desconocimiento se refleja en la falta de acciones concretas ante delitos cometidos por adolescentes, lo cual justifica el impulso de un acta de intervención.

En relación a qué hacer cuando los adolescentes incurran en la comisión de algún delito. En vez de responsabilidad penal, existen medidas no privativas de libertad y el análisis de los datos obtenidos mediante la ejecución de técnicas y aplicación de los instrumentos, determinó la falta de conocimiento y acciones que influyan en prevenir los delitos que se enfrentan a diario en las unidades educativas, comunidades y calles, dando como resultado un nivel muy alto de desconocimiento a profundidad.

Discusión

El protocolo, se refiere originalmente a un **resumen sobre acciones a seguir**, es decir, una especie de guía, y **no existe un criterio único** para apegarse a hacer un protocolo, de hecho, en esta investigación, puede funcionar como un documento o tabla que puede entenderse como una guía donde se especifican acciones que resultan necesarias para abordar el estudio de un fenómeno específico de la realidad (Ortiz-García, 2006).

En cuanto a la ejecución de un protocolo de actuación, para unificar criterios en los defensores escolares, docentes y funcionarios/as policiales en materia de medidas no privativas de libertad, se aplicaron las siguientes actividades:

El protocolo de actuación se diseñó en tres etapas: (1) identificación del tipo de delito, (2) revisión de las medidas no privativas de libertad aplicables y (3) definición de las acciones específicas para defensores escolares, docentes y funcionarios policiales. Este proceso se validó mediante sesiones o talleres de retroalimentación con los participantes, quienes confirmaron su utilidad y aplicabilidad.

Para alcanzar el objetivo general de diseñar un protocolo de actuación para defensores escolares, docentes y funcionarios/as policiales, cuando los adolescentes incurran en la comisión de delito se procedió a identificar, estudiar y determinar actuaciones, según crítica y experiencia de defensores escolares, docentes y funcionarios/as policiales, en materia de medidas no privativas de libertad, el cual fue producto de la categorización de la información suministrada, analizada, evaluada, sistematizada y ordenada de los informantes claves.

Una vez realizadas las actividades planificadas, con el objeto de orientar a los defensores escolares, docentes y funcionarios/as policiales, en materia de medidas no privativas de libertad a los adolescentes, se realizó una exploración de los conocimientos obtenidos por estos, donde se detectó gran interés por el tema planteado y muchos se trazaron la meta de compartir la información incluso en el seno familiar. Estas actividades demostraron gran utilidad para todos/as los involucrados en la investigación y en materia de protección a este grupo de personas, debido a que las orientaciones, socializaciones, entre otras, le dieron un sentido claro en cuanto a las actuaciones pertinentes de cada actor involucrado en caso de cometerse delitos, debido a que la edad biológica no necesariamente coincide con la edad psicológica o social.

Conclusiones

El desconocimiento de la LOPNNA y la falta de criterios unificados entre defensores escolares, docentes y funcionarios policiales genera ineficacia operativa en la prevención del delito. Esto se evidencia en la falta de acciones concretas ante delitos cometidos por adolescentes, lo cual puede dificultar su reincorporación colectiva e incrementar la contingencia recurrente.

Acá se desarrolló una serie de actividades específicas para la toma de conciencia y formación como socializaciones, encuentros académicos, pedagógicos y talleres; con el fin de fortalecer a los responsables, en el momento y espacio que les corresponde la responsabilidad de estos sujetos de protección y materia especial, como lo son estos adolescentes. Ahora bien, es pertinente hacer la salvedad de que, si no se toman los correctivos necesarios y las acciones contundentes en el área de prevención de los delitos, se puede estar en presencia de que algún involucrado, en tal acción, puede reincidir en la ocurrencia del mismo delito u otro.

En tal sentido, si aplicamos los mecanismos pertinentes de control y seguimiento, donde ellos observen la seriedad y buena organización del caso, pueden ser reinsertados como ciudadanos de bien ante la sociedad, ya que son errores atendibles a tiempo para corregir y ser hombres y mujeres de bien en su momento; esto generalmente se da por debilidad psicosocial y desconocer las consecuencias de cometer algún hecho delictuoso.

Es necesario implementar acciones familiares, educativas y policiales; como guías de lectura, conversatorios de casuística policial y actividades de crecimiento personal; para generar un afianzamiento, formación y conocimiento, en cuanto a la no ocurrencia de hechos punibles; ya que, al hacerlos o incurrir en la comisión, genera consecuencias sancionatorias y daños morales, tanto al ciudadano activo, como daños colaterales a familiares, compañeros de clase y amistades de su entorno social: El llamado es a generar actividades formativas de impacto, para evitar delitos y mejorar la conducta.

Es necesario armonizar criterios y llevar a cabo un seguimiento continuo de las acciones de defensores escolares, educadores y autoridades policiales para salvaguardar a los jóvenes. Esto, junto con el respaldo de políticas públicas que impulsen una cultura de prevención, ayudará a disminuir la incidencia del delito y a promover la reinserción social de los jóvenes.

Cabe destacar que el Estado venezolano también hace grandes esfuerzos y especial atención a estos grupos vulnerables, por tanto, se da la gran tarea de brindar el máximo de protección a estas personas por sus cualidades limitativas de buen razonamiento psicosocial. Con la creación y el manejo de planes, proyectos e instituciones para ir en busca de la prevención y control del delito, todo ello, a través de algunas instituciones que vienen al caso mencionar, dentro de las cuales destacan: Dirección de Prevención del Delito, Misión a Toda Vida Venezuela, Ley de los Cuadrantes de Paz en sus 11 vértices; donde es necesario hacer mención al octavo vértice, el cual señala la municipalización y expansión de la UNES. En todos los territorios de la República Bolivariana de Venezuela, entre otras instituciones nacionales, regionales y municipales; para brindar garantía de prevención y protección a estos ciudadanos.

Referencias

- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (2015). *Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes*. Gaceta Oficial N° 6.185 Extraordinario.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (7ª ed.). McGraw-Hill Interamericana.
- Manzanera, L. (2020). *La prevención del delito: Estrategias y modelos de intervención*. En J. García & M. Pérez (Eds.), *Seguridad pública y justicia penal en el siglo XXI* (pp. 125-145). Editorial Tirant lo Blanch.
- Martínez, M. (1991). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Trillas.
- Ortiz-García, A. (2006). *El protocolo de investigación: Elementos y estructura básica*. Revista de Educación y Desarrollo, 5, 27-33

Resumen curricular

José Gregorio Padrino. Cursó estudios universitarios en el IUTIRLA, obteniendo el título de técnico superior universitario en informática. En la Universidad Bolivariana de Venezuela, obtuvo el título de Abogado. En la Escuela Nacional de Administración y Hacienda Pública, cursó Especialización en Tributos Nacionales y en la Universidad Nacional Experimental de la Seguridad, obtuvo la Licenciatura en Investigación Penal, la Especialización y el Magister en Seguridad Ciudadana, mención Servicio Policial.

Universidad Politécnica Territorial del Norte de Monagas “Ludovico Silva”

Revista Multidisciplinaria Saber Universitario

Nº 15, enero-junio 2026

Venezuela

Disponible en <http://www.saber755.webnode.com.ve>

Gestión territorial de la formación docente en Caripito. Inclusión y apoyo del Centro de Desarrollo de la Calidad Educativa en la captación estudiantil para la Universidad Nacional Experimental del Magisterio “Samuel Robinson”

José Luis Regnault Silva

Centro de Investigación y Formación sobre Gestión de la Educación

Caripito, Monagas, Venezuela

joseregnaults@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-4441-6884>

Resumen

La formación de profesores es uno de esos temas que, aunque se menciona con frecuencia en los documentos de política educativa, rara vez es examinado desde dentro, a la luz de las dificultades concretas que enfrentan quienes tratan de implementarla en contextos locales específicos. Este artículo surge precisamente de ese ejercicio: mirar por el lente lo que sucede en el municipio Bolívar del estado Monagas con los procesos de captación estudiantil en la Universidad Nacional Experimental del Magisterio Samuel Robinson (UNEM) y preguntarse sin tapujos, ¿por qué se reduce la matrícula? y ¿qué hacer al respecto? La investigación se orientó a estudiar la gestión territorial del Centro de Desarrollo de la Calidad Educativa -CDCE Caripito- como solución de continuidad mediante a los procesos de inscripción en la UNEM. Se optó por la Investigación Acción Participativa y Transformadora (IAPT), metodología que posibilitó entrelazar análisis crítico de la realidad y el hacer en concreto. Los resultados señalan tres principales nudos problemáticos: la baja difusión de la oferta, la fragmentación Institucional y la precariedad de los flujos comunicacionales. Asimismo, los resultados evidencian que, activando de forma decidida la figura del CDCE como ente articulador territorial es posible revertir tales tendencias, siempre y cuando se proceda con sistematicidad y voluntad de conjunto.

Palabras clave: gestión territorial, formación docente, captación estudiantil, calidad educativa, UNEM, CDCE, municipio Bolívar.

Abstract

Teacher training is one of those topics that, although frequently mentioned in educational policy documents, is rarely examined from within, in light of the concrete difficulties faced by those trying to implement it in specific local contexts. This article arises precisely from that exercise: looking at what is happening in the Bolívar municipality of Monagas state with student recruitment processes at the Samuel Robinson National Experimental University of Teacher Training (UNEM) and asking frankly, why is enrollment declining? and what can be done about it? The research focused on studying the territorial management of the Center for the Development of Educational Quality (CDCE Caripito) as

a solution to the continuity of the UNEM enrollment processes. Participatory and Transformative Action Research (PTRA) was chosen, a methodology that made it possible to intertwine critical analysis of reality with concrete action. The results highlight three main problem areas: the limited dissemination of information about available services, institutional fragmentation, and the precariousness of communication channels. Furthermore, the results demonstrate that by decisively activating the CDCE (Center for Community Development and Education) as a territorial coordinating body, it is possible to reverse these trends, provided that a systematic approach and a collective commitment are adopted.

Keywords: territorial management, teacher education, student recruitment, educational quality, UNEM, CDCE, Bolívar municipality.

Introducción

Hay un detalle que se suele dejar en el aire cuando se habla de la oferta educativa universitaria en Venezuela: no toda la oferta formativa es igual en todos los territorios. Universidades, carreras y opciones para estudiar que existen sólo en el papel, y que son radicalmente desconocidas en la vida cotidiana de una comunidad educativa concreta. No sucede por falta de voluntad de los profesores o por apatía institucional, sino por una cuestión más sutil y más compleja: la articulación entre las instancias educativas municipales y las casas de estudios continúa siendo, en muchos municipios del país, una asignatura pendiente.

La educación venezolana está en proceso de cambio que no es solamente de tipo curricular ni burocrático. Se trata de una transformación que está intentando redefinir la función del aula, del maestro, y de la comunidad en la generación de un proyecto educativo más democrático, más inclusivo. En esa lógica, la formación continua de los docentes no constituye un añadido prescindible en el sistema, sino una condición necesaria para que esa transformación sea verdadera y perdurable. Un docente que no se forma, que no accede a espacios de actualización y reflexión crítica sobre su práctica, difícilmente podrá acompañar las transformaciones que se esperan de la educación (Bigott, 2020).

La UNEMSR Samuel Robinson fue instalada en el año 2018 con el propósito expreso de cubrir esa brecha. Sus Programas Nacionales de Formación y sus Programas Nacionales de Formación Avanzada se dirigen a docentes en activo, posicionándola como una institución de perfil muy específico: no forma a docentes desde cero sino que acompaña a quienes ya están al frente de un aula y necesitan profundizar, actualizar o certificar su formación. En tal sentido, la matrícula ha evidenciado en el municipio Bolívar del estado Monagas un descenso que va en contra de esa vocación y que hace preguntarse hasta qué punto se está manejando la presencia territorial y la institución.

Este artículo nace a partir de esa pregunta. Se plantea el estudio del rol del Centro de Desarrollo de la Calidad Educativa (CDCE) de Caripito como mediador entre la universidad y las comunidades educativas del municipio, partiendo de la premisa de que la gestión territorial va más allá de una función burocrática siendo una praxis que puede, si se ejerce

con calidad, permitir acercar la formación universitaria a quienes más hace falta en las comunidades. El trabajo se estructura en las secciones tradicionales de un artículo científico, pero con un tono y unas intenciones propias de alguien que se ha encontrado en el terreno y desea contar qué se encontró.

Problema y contexto

El municipio Bolívar con su capital Caripito, forma parte del estado Monagas es uno entre trece municipios. Su economía ligada tradicionalmente a la industria petrolera también ha condicionado su perfil demográfico educativo: existe un número no despreciable de trabajadores del sector público entre ellos docentes en actividad en diverso nivel del sistema educativo que, en principio, constituye un público natural para los programas de la UNEM. No obstante, los registros institucionales muestran que la concurrencia a tales programas se ha ido disminuyendo a partir de los primeros años de funcionamiento de la sede local.

Para comprender por qué sucede esto, hay que resistir el impulso de buscar respuestas simples. Es que no son solamente problemas económicos ni tampoco dificultades de conectividad, aunque esos dos elementos estén ahí. La raíz del problema radica en algo más elemental: muchas personas desconocen que estos programas existen, y quienes sí saben de ellos no siempre tienen claro cómo inscribirse, qué requisitos hay que cumplir o cuáles son las implicaciones de cursar un programa a distancia mientras trabajan a tiempo completo, o sea, estudiando a la par y en contra de la lógica. La información está, pero no circula bien, en ambos sentidos, de la institución a quien se podría beneficiar con ella.

Las visitas realizadas a centros educativos durante el proceso investigativo fueron bastante reveladoras en ese sentido. En varias instituciones, docentes con años de servicio manifestaron no haber recibido ninguna comunicación directa sobre la oferta de la UNEM, ni de parte de la propia universidad ni de organismos intermediarios como el CDCE o la zona educativa. Algunos conocían la institución de nombre, pero no sabían que tenía presencia en el municipio. Otros habían escuchado hablar de algún programa, pero no encontraron información suficiente para dar el paso de inscribirse.

Esta situación no es trivial. Cuando los procesos de difusión fallan, el acceso a la formación universitaria deja de ser un derecho efectivo para convertirse en una posibilidad solo disponible para quienes tienen las redes de contacto necesarias para enterarse por cuenta propia. Eso reproduce inequidades que el diseño de la UNEM, precisamente, intenta combatir. Rodríguez y Peña (2022) advierten que la universalización de la formación docente requiere no solo la existencia de programas accesibles, sino también de mecanismos activos de comunicación y acompañamiento que lleguen a quienes de otro modo quedarían fuera del sistema.

El CDCE, como organismo de presencia municipal con responsabilidades en el acompañamiento pedagógico y la implementación de políticas educativas, tiene una posición privilegiada para cubrir ese vacío. La pregunta que orienta este trabajo es, en términos simples, cómo puede hacerlo mejor.

Referencias teóricas

La gestión educativa se ha redefinido en las últimas décadas a partir de una crítica a los modelos centralistas que históricamente han dominado los sistemas educativos latinoamericanos. Desde esa perspectiva crítica, gestionar no significa solo administrar recursos o supervisar el cumplimiento de directrices nacionales; significa, sobre todo, construir condiciones para que las comunidades educativas puedan desarrollar sus propios proyectos con pertinencia, calidad y sentido (Cassasus, 2021). La gestión territorial, en ese marco, no es una subcategoría sino una dimensión fundamental: es el nivel en que las políticas adquieren o pierden su sentido práctico

La territorialización de la educación implica reconocer que cada contexto local tiene características específicas que condicionan las formas en que las políticas se implementan, se adaptan o simplemente se ignoran. Cuando una política educativa llega a un municipio como Bolívar sin mediaciones locales efectivas, corre el riesgo de quedar como letra muerta. El concepto de gestión territorial participativa, desarrollado por Netto Maia y colaboradores (2021), plantea precisamente que la efectividad de las políticas depende de la calidad de los procesos de articulación entre los distintos niveles del sistema y de la capacidad de las instituciones locales para actuar como puentes entre las directrices nacionales y las realidades comunitarias.

La formación docente no termina con el título universitario. Esa afirmación, que hoy parece de sentido común, tardó décadas en instalarse como un principio rector de las políticas educativas. Bigott (2020) insistió durante años en que el docente venezolano necesitaba ser comprendido no solo como ejecutor de planes de estudio sino como un intelectual comprometido con la transformación de su entorno, capaz de investigar su propia práctica y de formarse permanentemente a partir de ella. Esa visión está en la base del proyecto educativo que da origen a la UNEM.

La Ley Orgánica de Educación venezolana de 2009 establece explícitamente el derecho de los trabajadores de la educación a la formación permanente y define al Estado como garante de ese derecho. En la práctica, garantizar ese derecho conlleva mucho más que simplemente crear programas: significa asegurarse de que los docentes dispongan de información, tiempo, acompañamiento y condiciones para acceder a ellos. Cuando falta alguno de estos factores, el derecho formal se vuelve una promesa no cumplida (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2021).

Metodología

La investigación se enmarcó en la Investigación Acción Participativa y Transformadora, lo cual implicó determinante para el diseño metodológico y para el tipo de vinculación mantenida con los sujetos. Desde un principio se estableció que no iba a ser un estudio que pretendía describir una situación para luego realizar recomendaciones externas, sino que se trataba de un proceso colectivo en el que el análisis y la práctica se iban a acompañar.

La población participante fue constituida por docentes en ejercicio de educación inicial, primaria y media del municipio Bolívar, directivos de estas instituciones, personal del CDCE de Caripito y administrativos vinculados a los procesos de inscripción de la UNEM. La conformación de la muestra de participantes se guio por los criterios de idoneidad y disponibilidad para participar activamente en el proceso, y no por consideraciones de representatividad estadística, que con el enfoque asumido resultaba inviable.

Las técnicas para la recopilación de información fueron la observación directa en contextos institucionales, entrevistas semiestructuradas con docentes y autoridades, grupos focales en modalidad mesas de trabajo, y análisis de documentos institucionales tales registros de matrícula, actas de reunión y boletines informativos. Esta combinación de técnicas se debe a que era necesario triangular la información de diferentes fuentes y perspectivas.

Los datos cuantitativos, básicamente los registros de matrícula de distintos períodos académicos, permitieron identificar tendencias en el comportamiento de la inscripción a lo largo del tiempo. Los datos cualitativos, por su parte, ofrecieron algo que los números no podían dar: la comprensión de las razones detrás de esas tendencias, los significados que los actores atribuyen a la formación universitaria y las barreras que perciben para acceder a ella.

El análisis se desarrolló mediante procesos de categorización temática inductiva, en los que los grandes temas emergieron del propio material empírico antes que de categorías predefinidas. Esto es consistente con el carácter participativo del enfoque: las interpretaciones fueron contrastadas y enriquecidas en sesiones colectivas con los participantes, quienes tuvieron la oportunidad de validar, cuestionar o matizar las lecturas preliminares del equipo investigador. Según Martínez Miguélez (2020), este tipo de validación comunicativa es uno de los criterios de rigor más importantes en la investigación cualitativa de orientación crítica.

Resultados y discusión

El primer hallazgo, y quizás el más preocupante, fue la extensión del desconocimiento sobre la oferta académica de la UNEM. En las conversaciones grupales realizadas con docentes de distintas instituciones del municipio, una mayoría significativa admitió no haber recibido información directa sobre los programas disponibles, los requisitos de ingreso ni las fechas de inscripción. Algunos conocían la existencia de la universidad, pero no sabían con claridad qué programas tenía o si alguno era pertinente para su situación. Otros directamente la confundían con otras instituciones de formación docente.

Este hallazgo conecta de manera directa con lo que Rodríguez y Peña (2022) denominan la "brecha entre oferta y demanda efectiva" en la formación docente: la existencia formal de programas no garantiza su apropiación social si no hay mecanismos de difusión activos y sostenidos. La difusión no puede depender únicamente de que el interesado vaya a buscar la información; en contextos con limitaciones de conectividad y tiempo disponible como el del municipio Bolívar, la información tiene que llegar, no esperar ser buscada.

El segundo hallazgo importante fue la fragmentación institucional. Entre la UNEM, el CDCE y las instituciones educativas del municipio existían canales de comunicación formales, pero estos no funcionaban de manera articulada. Cada instancia actuaba relativamente por cuenta propia, sin una coordinación sistemática que permitiera aprovechar la presencia territorial de cada una. Las reuniones conjuntas eran esporádicas y los acuerdos que surgían de ellas no siempre se traducían en acciones concretas. Netto Maia et al. (2021) señalan que este tipo de fragmentación es uno de los obstáculos más frecuentes en la implementación de políticas educativas territoriales, y que superarla requiere no solo voluntad política sino también mecanismos formales de coordinación con responsabilidades y seguimientos claros.

El tercer hallazgo se relacionó con las percepciones de los potenciales aspirantes sobre la formación universitaria en general. Varios docentes expresaron dudas sobre si el esfuerzo de cursar un programa universitario mientras trabajan a tiempo completo "vale la pena" en términos concretos: si mejora el salario, si tiene reconocimiento en el escalafón docente, si facilita el acceso a cargos directivos. Estas dudas no son irracionales; reflejan experiencias reales de descalce entre la formación obtenida y los beneficios efectivos percibidos. Abordar estas percepciones requiere no solo información sobre los programas sino también un trabajo más profundo de orientación vocacional y profesional que el CDCE puede perfectamente asumir.

En contraste con ese panorama, las acciones desarrolladas a partir de la incorporación activa del CDCE mostraron resultados alentadores. La organización de jornadas informativas en las propias instituciones educativas, la designación de docentes enlace en cada plantel con información actualizada sobre la UNEM y la habilitación de un espacio de atención personalizada para resolver dudas de aspirantes generaron un aumento visible en las consultas y, posteriormente, en las preinscripciones. Esto confirma algo que Cassasus (2021) ya había señalado: la proximidad institucional tiene un valor que la tecnología no puede reemplazar del todo, especialmente en comunidades donde la confianza interpersonal sigue siendo el principal canal de circulación de información relevante.

Desde la perspectiva de la IAPT, lo más valioso del proceso no fue solo el incremento en las cifras de inscripción, sino el cambio en la dinámica relacional entre las instituciones. Los espacios de encuentro generados durante el estudio comenzaron a consolidarse como prácticas regulares, y varios participantes expresaron que por primera vez sentían que había "alguien" en el municipio con quien hablar sobre sus posibilidades de formación. Ese "alguien" es, precisamente, el CDCE actuando como lo que siempre debió ser: un puente, no un intermediario burocrático.

Conclusiones

Este trabajo llegó a donde llegó porque alguien se detuvo a preguntar por qué bajaba la matrícula en lugar de asumir que era un problema sin solución o que sus causas eran puramente externas. Esa decisión de mirar adentro, con honestidad y con disposición a

actuar, es lo que la IAPT propone como actitud investigativa, y también es lo que este proceso confirmó como necesario.

La disminución de la matrícula en la UNEM, sede Caripito, no responde a un solo factor sino a una combinación de debilidades comunicacionales, fragmentación institucional y percepciones construidas a partir de experiencias previas de desconexión entre formación y beneficios concretos. Ninguno de esos factores es insuperable, pero ninguno se resuelve solo. Lo que este estudio demuestra es que cuando el CDCE asume activamente su papel como articulador territorial, las cosas cambian: la información llega, los aspirantes se sienten acompañados y los procesos de inscripción se reactivan.

La gestión territorial participativa no es un concepto abstracto. En este contexto se tradujo en jornadas informativas en los planteles, docentes enlace con información actualizada, mesas de trabajo entre instituciones y espacios de orientación personalizada. Pequeñas acciones que, sumadas, produjeron un efecto real. Eso también es una conclusión importante: los grandes cambios en educación no siempre requieren grandes recursos; a veces requieren coordinación, voluntad y claridad sobre qué papel corresponde a cada actor.

También se confirma la pertinencia de la IAPT como enfoque para este tipo de problemas. Un estudio que solo describiera la situación habría sido útil en el papel, pero no habría movido nada en la realidad. La combinación de análisis y acción, de investigación y participación, es lo que le dio a este trabajo su carácter transformador. Como señala Fals Borda (2015), el conocimiento que no se articula con la acción corre el riesgo de quedarse encerrado en las páginas donde fue escrito.

Finalmente, conviene decir lo que este artículo no dice: no dice que el problema está resuelto. La recuperación de matrícula es un proceso, no un evento, y requiere sostenibilidad en las acciones, continuidad en los compromisos institucionales y evaluación permanente de los resultados. Lo que sí puede afirmarse con certeza es que el camino está más claro ahora que al inicio, y que hay actores en el municipio Bolívar dispuestos a seguir caminándolo.

Referencias

- Bigott, L. (2010). *La investigación educativa y la transformación social*. Caracas: Fondo Editorial Educativo.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). Gaceta Oficial Extraordinaria N.º 36.860.
- Documento Rector de la Universidad Nacional Experimental del Magisterio Samuel Robinson. (2022). Caracas: UNEM.
- Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N.º 41.515. (2018). Decreto de creación de la Universidad Nacional Experimental del Magisterio Samuel Robinson.
- Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N.º 42.825. (2024). Creación y regulación de los Centros de Desarrollo de la Calidad Educativa.

Lozada, J. (2023). Gestión administrativa y académica en los procesos de territorialización educativa. Documento de trabajo institucional.

Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2023). Lineamientos para la gestión educativa territorial y el fortalecimiento de la calidad educativa. Caracas: MPPE.

Síntesis curricular

José Luis Regnault Silva. Vocero municipal, municipio Bolívar, de Secretaria Situada, Registro y Control de Estudios (UNEM). Profesor en informática, Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Abogado, Universidad Bolivariana de Venezuela: Especialista en dirección y supervisión educativa, Universidad Nacional Experimental del Magisterio Samuel Robinson. Estudios de maestría, Centro de Investigación Psiquiátricas, Psicológicas y Sexológicas de Venezuela. Magister en Ciencias (mención: planificación y evaluación de la educación). Estudios de Formación Avanzada: Doctorado en Educación.

Universidad Politécnica Territorial del Norte de Monagas “Ludovico Silva”

Revista Multidisciplinaria Saber Universitario

Nº 15, enero-junio 2026

Venezuela

Disponible en <http://www.saber755.webnode.com.ve>

Automatizar módulos de gestión del presupuesto en entes adscritos descentralizados de la administración pública

José Ramón Gómez Gómez

Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez

jrgg2303@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-8908-0585>

Resumen

A partir de finales de los noventa, investigaciones han mostrado que no existían soluciones tecnológicas para el procesamiento de trámites administrativos en algunas alcaldías de Venezuela. Atendiendo a esa problemática unos profesionales de diversas áreas deciden constituir la empresa SIGESP, C.A., con el propósito de elaborar un sistema informático de gestión administrativa que respondiese a las necesidades de las empresas del sector público. La empresa desarrolló una aplicación con el mismo nombre, el sistema integrado de gestión para organismos del sector público (SIGESP), que se ha consolidado como una buena solución para la gestión presupuestaria. Dado que en la administración pública el 40% de los entes adscritos descentralizados no poseen un sistema de esta índole, el presente trabajo propone la automatización de los módulos de gestión del presupuesto público mediante SIGESP. El objetivo fundamental de dicha automatización es regular y controlar procesos que actualmente se realizan de manera manual. Esto permitirá cumplir la entrega de la ejecución presupuestaria y financiera en los tiempos establecidos por los órganos contralores externos. Para ello se realizó una investigación de campo donde se caracterizaron situaciones que identifican necesidades de implementar la automatización de los módulos de gestión del presupuesto público.

Palabras clave: automatización, gestión, presupuesto, normas, SIGESP

Abstract

From the late 1990s onward, research revealed a lack of technological solutions for processing administrative procedures in some Venezuelan municipalities. Addressing this problem, professionals from diverse fields founded SIGESP, C.A., with the goal of developing an administrative management system to meet the needs of public sector entities. The company developed an application of the same name, the Integrated Management System for Public Sector Organizations (SIGESP), which has become a well-established solution for budget management. Given that 40% of decentralized public administration entities lack such a system, this paper proposes automating public budget management modules using SIGESP.. The fundamental objective of such automation is to regulate and control processes that are currently carried out manually. This will allow compliance with the delivery of the budgetary and financial execution in the times established by the controlling bodies, the. A field investigation was carried out where the situations that identified the need to implement the automation of public budget management modules were characterized. In conclusion, this work highlights the significance of automation today, through technological developments and advances.

Keywords: automation, management, budget, rules, SIGESP

Introducción

A nivel mundial todas las organizaciones tanto públicas como privadas deben adaptarse a los nuevos retos de los avances tecnológicos que surgen por el mismo dinamismo mundial o por situaciones sobrevenidas que puedan presentarse. Es obligatorio para la supervivencia de todas las organizaciones un proceso de adaptación exitosa que le permita corregir los constantes problemas que se presentan en lo que se refiere a la gestión de sus procesos y a la organización de la información. Ese proceso de transformación o de adaptación solo es posible lograr con el talento humano con que cuenta cada institución, pues son ellos los responsables de ese proceso de transformación y modernización en vista que están en contacto directo con cada tarea, plan, acción centralizada, programas, proyecto, proceso o actividades administrativas, presupuestaria y financieras debidamente alineada con los objetivos actuales de la organización, institución o empresas.

En los sistemas organizacionales modernos las exigencias por el logro de los objetivos aumentan a medida que el compromiso de las organizaciones se vaya afianzando gracias a su estabilidad en el mercado, permitiendo esto que sea cada vez mayor el reto por lograr los propósitos fundamentales de cualquier empresa o institución. En ello también influyen los cambios que ocurren en la sociedad, en lo que es tendencia y en las exigencias del público, es por ello que toda organización se encuentra obligada a que constantemente sea reestructurada y actualizada, consolidando sus recursos humanos a nivel administrativo, presupuestario, financiero y contable.

Además, el que una administración pública de un país cualquiera cuente con un software nacional en materia administrativa, presupuestaria, financiera y contable de gestión pública favorece la universalidad del trabajo, la adopción y el desarrollo de la aplicación al modelo de gestión y el marco legal administrativo nacional. Una herramienta de informática, administrativa, presupuestaria, financiera y contable diseñada bajo el marco conceptual y legal dispuesto para las instituciones públicas es fundamental para la ejecución, modificación y formulación de los presupuestos y para producir la información presupuestaria, contable y financiera para la toma de decisiones.

Por otra parte, mejorara el desempeño de sus funciones dentro de la dirección de presupuesto y dirección general de administración y finanzas de los entes adscritos, buscando rescatar la ética profesional de cada trabajador para así elevar su espíritu de trabajo y llegar a prestar un mejor servicio y ser ejemplo para otras organizaciones.

Metodología

La investigación requería que se seleccionara el diseño de la investigación con aquella que permitiera determinar todo el enfoque de la investigación, influyendo en los instrumentos y hasta la manera de cómo se analizaron los datos recaudados Según Arias (2016), “en general el diseño de la investigación determina todo el enfoque de la investigación influyendo en los instrumentos de recolección de datos” (p.71), En este sentido para el diseño de la investigación que se realizó, debí profundizar en el fenómeno objeto de estudio. Y está enmarcada en una investigación de campo, ya que los datos de interés fueron

recogidos en forma directa y de la realidad, directamente donde ocurrieron los hechos; en este sentido se trata de una investigación a partir de datos originales o primarios.

La investigación de campo según Arias (2016),

Consiste en la recolección de datos directamente de los sujetos investigados, o de la realidad donde ocurren los hechos (datos primarios), sin manipular o controlar variable alguna, es decir, el investigador obtiene la información, pero no altera las condiciones existentes. De allí su carácter de investigación no experimental (p.31)

Que estos sirvan de soporte para que los datos puedan ser recuperados, procesados, analizados e interpretados posteriormente, fue utilizado como instrumento el cuestionario el cual estaba formulado en base a preguntas o ítems y que fue aplicado a la totalidad de la muestra, el mismo comprendió de un formato con preguntas con la finalidad de recabar información precisa y certera, comportamiento, satisfacción y nivel de eficiencia en el trabajo

El SIGESP es el acrónimo Sistema Integrado de Gestión para Entes del Sector Público. Es un sistema administrativo creado en Venezuela por SIGESP, C.A. enfocado en la administración pública venezolana. Implantado en más de mil instituciones públicas a nivel nacional.

El sistema SIGESP está basado en el marco legal venezolano, cumpliendo con las pautas establecidas por la ONAPRE, ONCOP, la Tesorería Nacional, Ley Orgánica de la Administración Financiera del Sector Público y sus reglamentos, así como las normas pautadas por la Contraloría General de la República, la Superintendencia. ...

Estas definiciones orientan la investigación y están asociados directamente con el tema seleccionado y permite la fácil comprensión al lector, colocándolo en el contexto actual.

Resultados

A nivel general en esta fase del trabajo de investigación se realiza un análisis general, estableciéndose así la relación entre los resultados más significativos encontrados en los objetivos específicos del estudio y el marco teórico de referencia de la investigación; así como también, los saberes que hay en los textos de los autores respecto al problema que pretenden indagar. En dichas actividades se realizó un seguimiento del trabajo en las Direcciones de Presupuesto de los entes adscritos a la Administración Pública, todo proceso que debía realizarse.

En este capítulo se presentan los resultados de las encuestas realizadas a los trabajadores de las direcciones de presupuesto de los entes adscritos a la administración pública, para el análisis de los resultados se aplican técnicas cuantitativas en la búsqueda de analizar y mostrar los resultados e interpretación en base a la tendencia que marcan los indicadores.

A fin de contar con una información más detallada acerca del personal que demandan las direcciones de presupuesto de los organismos dependientes de la administración pública, se elaboró una investigación mediante un instrumento para la obtención de datos denominado cuestionario, que contiene tres preguntas (3) preguntas cerradas, en el que el trabajador manifestó su opinión desde su perspectiva y los resultados obtenidos se graficaron.

De esta manera, se indagó más hacia la problemática, inquietudes o fallas que presentan los empleados y demás personas que son responsables de manera directa o indirecta en la empresa. Es así como, a partir de estos aspectos, se procedió a realizar un resumen de las observaciones que se efectuaron, y poder dar respuestas en función de los objetivos e interrogantes que fueron planteados en la presente investigación.

El proceso de análisis e interpretación de resultados es donde se manejan los datos obtenidos mediante los instrumentos de recolección utilizado para luego ser interpretados y representados gráficamente, analizando cada aspecto de manera individual y explicándolos, con la finalidad de que sean comprensibles por ser el resultado de la investigación realizada.

En tal sentido, Méndez (2010); describe el análisis de resultados como un proceso que implica el manejo de los datos obtenidos en cuadros gráficos y tabla (p.20). Es decir, es la fase donde se representan los datos obtenidos para luego ser representado en cuadros o gráficos.

Ítems N° 1. ¿Conoce usted, lo que es la automatización de gestión presupuestaria?

De toda la población encuestada los empleados desconocen la automatización de gestión presupuestaria, siendo un 100% las respuestas negativas y un 0% las respuestas positivas, respectivamente y la empresa tampoco cuenta con uno.

Ítems N° 2. ¿Está usted de acuerdo que instalen en la dirección de presupuesto la automatización de gestión presupuestaria?

Toda la población encuestada está de acuerdo que instalen en las direcciones de presupuesto de los entes adscrito descentralizado de la administración pública, la automatización de gestión presupuestaria.

Ítems N°3 ¿Está usted, con un programa de adiestramiento y capacitación, sobre automatización de gestión presupuestaria para el personal de las direcciones de presupuesto de los entes adscritos descentralizado de la administración pública?

Toda la población consultada concuerda en un programa de entrenamiento y formación al personal de las direcciones de presupuesto de los órganos descentralizados del poder público, acerca de la automatización de gestión presupuestaria. Porque es con esquemas así

que resulta posible alcanzar las metas planteadas y cumplir con los plazos, además de la satisfacción y motivación del personal mediante cursos capacitarios.

Discusiones y recomendaciones

Discusiones

La adopción del sistema automatizado de los módulos del presupuesto en la Administración Pública posibilita el control de las actividades administrativas, presupuestaria, financiera y contable de las direcciones de presupuesto y direcciones de gestión administración y finanzas en los organismos adscritos, nació por la carencia de este en un 40% del total de los organismos adscritos en la dirección de presupuesto y su unión con la dirección de gestión administración y finanzas, herramienta necesaria para definir las actividades administrativas, presupuestarias, contables y financieras con efectividad y eficiencia.

Así, también, permitió notar que las personas empleadas en las direcciones de presupuesto, no conocían los módulos presupuestarios y contable de gestión del sistema integrado de gestión para entidades de los sectores público (SIGESP). Dijo, que no estaban en cuadros ni dentro de un entorno interno o externo que propiciara la realización diligente de sus tareas presupuestales. Esto reveló que las políticas tenían que ser formuladas en el contexto de un procedimiento que guíe al sector presupuestario y financiero en la materialización eficiente de los trámites según el Decreto Orgánico del Sector Público y Reglamento de la Ley Orgánica de la Administración Financiera del Sector Público n°1, 2, 3 y 4.

Igualmente, constata que es instrumento de control que resulta eficiente y eficaz para las actividades de administración, financiera, presupuestaria y contable que realizan las direcciones generales de administración y finanzas y las direcciones de presupuesto de los entes adscritos a la administración pública. Asimismo, puede ser utilizado como instrumento de vigilancia en el manejo de los recursos de los créditos presupuestarios que el ejecutivo nacional autoriza.

La informatización de los módulos presupuestarios correspondientes a la gestión del presupuesto público posibilita a las entidades estatales actualizarse frente a las exigencias contemporáneas y a integrarse a un proceso de transformación y renovación normativa necesario para superar los problemas que actualmente ponen en riesgo la sustentabilidad institucional. Este proceso exige, adaptación al cambio y desarrollo tecnológico desde la gerencia hasta el nivel más bajo del personal administrativo de cada uno de los entes adscritos descentralizados que integran la administración pública que abarca a todas direcciones de presupuesto y de la dirección general de administración y finanzas a unificar criterios para trabajar mancomunadamente hacia la consecución del proceso de innovación y reforma encaminado al desarrollo institucional y en línea con los fines y objetivos establecidos.

Esto igualmente contribuye a definir las directrices para hacer más funcional y cumplir con los tiempos establecidos a todos los entes adscritos que requieren implantar la automatización a través del SIGESP, y así regular y controlar los procesos y cumplir con los tiempos establecidos en la ejecución mensual del presupuesto y organizar el disponible por imputación presupuestaria, evitando realizar modificaciones presupuestarias a nivel interno y externo.

Este trabajo resalta la significación de la automatización hoy en día, a través de desarrollos y avances tecnológicos.

Recomendaciones

Una vez finalizado el proceso de investigación sobre proponer la automatización de gestión del presupuesto en las direcciones de presupuesto de los entes adscritos de la administración pública, se procede a presentar unas recomendaciones que permitan disminuir las consecuencias derivadas de la carencia de un sistema de informática para mejorar, agilizar los tiempos, sobre giros y mejorar cada uno de los módulos presupuestarios.

Es cierto y de vital importancia para la supervivencia de las instituciones y/o entes adscritos implementar la automatización de los módulos de gestión del presupuesto público en la administración pública, para regular y controlar los procesos presupuestarios que actualmente realizan de manera manual.

Mantener actualizado al sistema automatizado SIGESP y al personal de las direcciones de presupuesto de los entes adscritos de la administración pública.

Establecer programa de adiestramiento para la capacitación y desarrollo para los trabajadores y trabajadoras de las direcciones de presupuesto y la de las direcciones general de administración y finanzas que le permita obtener conocimientos, habilidades y destrezas en los diferentes módulos presupuestarios y contables del sistema integrado de gestión para entes de los sectores público (SIGESP) y ser multiplicador de conocimiento para futuras generaciones.

Llevar a cabo un seguimiento para la evaluación del desempeño del personal de presupuesto que participa en el programa de capacitación impartido sobre los módulos del SIGESP.

Llevar a cabo un seguimiento para la evaluación de la implantación de la Automatización de Gestión, para verificar la efectividad y utilidad

Otro aspecto a resaltar tiene que ver con la disponibilidad de recursos para montar programa de adiestramiento de formación, si bien es cierto el formar los trabajadores, no es económico tampoco puede ser visto como un gasto por cuanto si se tiene un buen plan de formación que le permita obtener conocimiento al trabajador mucho mayor serán los

beneficios que obtendrá la organización y seguro estoy que mayor beneficio a relación gasto obtendrá.

Referencias

- Arias, F. (2016). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica*. Editorial Episteme.
- Méndez, C. (2010). *Metodología: Diseño y desarrollo del proceso de investigación con énfasis en ciencias empresariales*. Limusa.
- República Bolivariana de Venezuela. (2000). *Ley Orgánica de la Administración Financiera del Sector Público*. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N.º 37.029.
- República Bolivariana de Venezuela. (2000). *Reglamento N.º 1 de la Ley Orgánica de la Administración Financiera del Sector Público*. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela.
- República Bolivariana de Venezuela. (2000). *Reglamento N.º 2 de la Ley Orgánica de la Administración Financiera del Sector Público*. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela.
- República Bolivariana de Venezuela. (2000). *Reglamento N.º 3 de la Ley Orgánica de la Administración Financiera del Sector Público*. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela.
- República Bolivariana de Venezuela. (2000). *Reglamento N.º 4 de la Ley Orgánica de la Administración Financiera del Sector Público*. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela.
- SIGESP, C.A. (s.f.). *Sistema Integrado de Gestión para Entes del Sector Público (SIGESP)*. <https://www.sigesp.com.ve>

Resumen curricular

José Ramón Gómez Gómez. Magister scientiarum en gerencia de recursos humanos, Universidad Santa María. Egresado de la Universidad Central de Venezuela, licenciado en ciencias políticas y administrativas, mención: administración pública. 40 años de servicios en presupuesto público en la administración pública nacional, profesor Universidad Nacional Experimental de la Gran Caracas.

La dimensión socio-ambiental en las universidades politécnicas territoriales en la región oriental en Venezuela: una mirada crítica desde los actores^[*]

Lauris Mejías Febres^[]**

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
 Instituto Pedagógico de Maturín Antonio Lira Alcalá
 Maturín, Venezuela
cianuro1970@gmail.com

Resumen

Desde el siglo XX, en la década de los 60', los problemas ambientales cobraron mayor interés, hasta la actualidad, donde se han intensificado hasta convertirse en una crisis planetaria, producto del desarrollo y del llamado "progreso", que resultó en el uso irracional y el deterioro de los recursos naturales, lo cual condujo a la destrucción de entornos, ecosistemas, flora y fauna, que ahora se reportan extintos o desaparecidos. Esto ha tenido un impacto significativo en las sociedades, que deben adaptarse a estas realidades, lo que, como era de esperar, repercute en los sistemas educativos. Estos aspectos se han estudiado más en la educación universitaria, ya que son responsables de asegurar la producción de conocimiento en las diferentes áreas del conocimiento. Uno de estos aspectos es el Eje Socioambiental, que forma parte de la dimensión ambiental. Su función en el diseño curricular es generar espacios discursivos de reflexión a favor del medio ambiente, promoviendo cambios en la ciudadanía para promover un uso más armonioso de los recursos naturales del planeta, en la interacción entre los seres humanos y su entorno. Guiada por estos principios, esta investigación tuvo como propósito: Analizar el grado de inclusión de la dimensión socioambiental en el currículo de la Universidad Politécnica Territorial José Antonio Anzoátegui, ubicada en la región oriental de Venezuela, en el estado Anzoátegui. La investigación se inició con la lectura de su Documento Base Rector. La fundamentación epistemológica se basó en la teoría crítica, y el enfoque metodológico mediante la revisión documental y el uso de la técnica de la encuesta, a un grupo de diez profesores de la institución seleccionada. Se presentarán las conclusiones del análisis y los resultados del estudio.

Palabras clave: medio ambiente, formación universitaria, eje socioambiental.

Abstract

Since the 20th century, in the 1960s, environmental issues began to gain interest, up to the present day, where they have intensified into a planetary crisis, a product of development, as well as the so-called "progress," which resulted in irrational use and deterioration of natural resources; leading to the destruction of environments, ecosystems, and flora and fauna, which are now reported as extinct or disappeared. This has had a significant impact on societies, which must adapt to these realities, which, as expected, has an impact on educational systems. These aspects have been studied more at the university education level, as they are responsible for ensuring the production of knowledge in the different areas of knowledge; One of these aspects is the Socio-Environmental Axis, which is part of the environmental dimension. Its function in curriculum design is to generate discursive spaces for reflection in favor of the environment, promoting changes among citizens to promote a more harmonious use of the planet's natural resources in the interaction between humans and their environment. Guided by these principles, this research aimed to analyze the degree of inclusion of the socio-environmental dimension in the curriculum that comprises the academic offerings of the José Antonio Anzoátegui Territorial Polytechnic University, located in the eastern region of Venezuela, in the state of Anzoátegui. The research began with a reading of its Rector's Base Document. Its epistemological basis is based on critical theory and a methodological approach through documentary review and the use of survey techniques among a group of ten professors from

the selected institution. The conclusions drawn from the analysis and results of the study will be presented.

Keywords: environment, university education, socio-environmental axis.

“No creemos que haya un solo camino para pensar, explorar, inventar, conocer, podemos todavía desplegar infinidad de dispositivos, construir caminos, sendas, y autopistas, elegir a campo traviesa o entre matorrales, preferir el bosque a la ruta (...), abrigarse a la multiplicidad de significados.”

Nuevos paradigmas, vínculos, y complejidad (1994).

D. Najmanovich.

Introducción

Con la llegada del Milenio se plantean debates y reflexiones teóricas orientadas a alcanzar una transformación integral, tanto social como individual, en el camino de una evolución civilizatoria que lleve a trastocar la presente realidad ambiental, que pueda ir cambiando los esquemas discursivos arrastrados por la influencia de un modelo científico racionalista / determinista, que ha antepuesto la producción del conocimiento enfocado principalmente en la generación de ganancias y capital, lo que ha direccionado su ámbito de acción a la producción en masa de bienes de consumo, sin considerar el deterioro progresivo y gradual que ello acarrea, atentando contra la naturaleza, y los enmarañados procesos que regulan su funcionamiento o *autopoiesis* (Lovelock, 1974).

Estas visiones deben llevar al advenimiento de nuevas categorías conceptuales para poder repensar y aprehender la realidad, que amplíen el espectro del conocimiento, mediante los diálogos entre las distintas dimensiones e interpretaciones que constituyen el ambiente y sus mecanismos de retroacción, en las complejas relaciones que se dan entre la tríada Individuo/sociedad/especie, tal como lo refería Morín (2003) en su capítulo sobre la *ética del género humano*.

Todo lo planteado invita a una reflexión más profunda del tema, pues puede ser visto a través de muchas aristas, y las respuestas a estas interrogantes dependerán de la visión de la realidad a la cual cada quien se adhiere, donde ha predominado por mucho tiempo, la influencia de la modernidad, que se ha privilegiado con su lógica de la razón instrumental, y esa lógica reproductora ha salpicado nuestra visión o perspectiva, en la interdependencia con el ambiente, y la forma cómo se utilizan los recursos, a favor de la sostenibilidad y las generaciones futuras. De allí que la educación, especialmente la universitaria, debe jugar un papel trascendental en esta encomienda, de crear conciencia en los ciudadanos, para conservar los recursos del planeta. Al respecto, conviene traer a colación lo expresado por Mendoza (2020):

Todavía falta mucho para que se concrete la generación de transformaciones que redimensionen la cosmovisión, favorezcan la interpretación de los procesos ecológicos y los valores socio-culturales que conlleven al desarrollo sostenible, una forma es mediante la activa incorporación de la dimensión ambiental, en los planes de estudio de las universidades, a nivel de todos los campos del saber (p. 25).

A la vista de estas realidades y perspectivas, vale la pena considerar, en qué medida se está avanzando realmente en la integración de la dimensión socioambiental en la educación universitaria. Es indispensable conocer el impacto que esta formación tiene en la educación superior, pues de ahí se podrán desprender una serie de análisis que conlleven a la interpretación y ejecución de acciones concretas a futuro.

Esta discusión puede dar pie a la conformación de una construcción teórica que se ajuste a los requerimientos en contenidos ambientales que hoy demanda la sociedad, para las diferentes carreras tanto humanísticas, como de las ciencias exactas, pero además, respaldan la necesidad de que los profesores se involucren en generar discusiones que transformen su realidad y la de su entorno, descubriendo nuevas formas discursivas hacia lo crítico (Colmenares, 2019), cuestión ésta que parece fundamental para lograr una adecuada y generalizada implantación de contenidos ambientales en los currículos del sistema educativo, desde el nivel de educación primaria, y de allí hacia las universidades, como uno de sus brazos ejecutores.

Cuando se contextualiza a la realidad venezolana, a nivel universitario, en la última década, ha habido un esfuerzo de expansión de la matrícula estudiantil, sin consultar y tomar en consideración las normativas internas que rigen a cada casa de estudio, lo que incide en desmedro de la calidad educativa, y ha contribuido a masificar a la población estudiantil universitaria en las carreras de “interés social” para el Estado y los fines ideologizantes que persigue a través de la educación (Ortiz, 2018).

Es menester entonces, que las universidades también se revisen en sus diseños programáticos, en cuanto a las expectativas y metas de logro que pudiesen alcanzar integrando de manera efectiva, contenidos pertenecientes a la dimensión socioambiental, en un plano de soporte pedagógico y gnoseológico. Y tomando en consideración que aquellas universidades que no estén implementando tales contenidos, y dando aplicabilidad a lo establecido en la legislación vigente; cuenten con el profesor, como vehículo mediador para hacer llegar el mensaje ambientalista, a la comunidad universitaria, mediante el manejo de su discurso o representación de sus conceptos e ideas sobre ambiente.

En atención a la problemática expuesta, contextualizando la situación a un grupo de instituciones de educación universitaria de Venezuela, se encuentran las Universidades Politécnicas Territoriales, entre ellas, la José Antonio Anzoátegui (UPTJAA), que funciona en una parte del oriente del país, con sedes o extensiones, en Anaco, Clarines, Pariaguán, Puerto La Cruz, y El Tigre (como sede principal).

Asimismo, destaca que dentro de los Ejes de Formación que componen la estructura curricular de los Programas Nacionales de Formación (PNF), que se implementan a través de diferentes trayectos en las Universidades Politécnicas Territoriales, específicamente en la “José Antonio Anzoátegui,” se tiene el *Eje Socioambiental*, que integra la dimensión ambiental, como uno de los ejes transversales del conocimiento, el cual debe estar presente en todos los PNF, y alrededor de estos ejes, se agrupan las unidades curriculares, las cuales deben estar explícitamente visibles con contenidos u objetivos, en todos los programas analíticos, para que estén relacionados con la problemática socioambiental, tal como explica

una de sus coautores, Cordoba (2014), y que busca como propósito en lo concerniente a esta temática:

El restablecimiento de la armonía con la naturaleza debido a su grave depredación que ha puesto en riesgo la existencia de la vida planetaria, por la voracidad de la explotación capitalista de sus recursos, y a través de ella, de los hombres y mujeres, impone una educación universitaria para la defensa ambiental y el equilibrio ecológico, en todos los ámbitos territoriales en función de un desarrollo sustentable que realice el designio trascendental del buen vivir, vivir bien y vivir viviendo, en tanto modos de reproducir la vida existan (Documento Base UPT, 2009, p.18).

De lo anteriormente expuesto se desprende la exigencia de facilitar temáticas socioambientales en los contenidos de las unidades curriculares que integran la oferta académica de esta institución, de allí que mediante la lectura y revisión del Documento Base UPT, se pudo comprobar que la promoción del eje socioambiental, es casi nula dentro de las ofertas de PNF, con que dispone la universidad, en sus diferentes extensiones. Este eje como parte de la dimensión transversal de ambiente, busca profundizar en el conocimiento de las relaciones entre el modelo social y político, las consecuencias ambientales y el concepto de ciencia y tecnología; así como con los principios y valores de formación presentes en la estructura curricular que integran las carreras.

Tomando como referentes los centros universitarios, en este caso la UPT, José Antonio Anzoátegui, se esperaba con el estudio, servir como una base de banco de datos, para la consecución de investigaciones posteriores; coadyuvando como un medio para la transformación del sistema de valores institucional, conocimientos y actitudes frente al ambiente, que se logra con la integración de múltiples disciplinas del conocimiento, al análisis de situaciones propias del modo de vida de la sociedad actual.

Escenario de la investigación

El investigador debe aprender a considerar que su visión de la realidad es solo una entre muchas posibles perspectivas de ese contexto y situación estudiada. Según Martínez (2018), el escenario ideal para investigar es aquel en el cual el investigador obtiene fácil acceso, establece una buena relación inmediata con los informantes y recoge datos directamente relacionados con los intereses investigativos. Para ello, este estudio se circunscribió a las Universidades Politécnicas Territoriales “José Antonio Anzoátegui” (UPTJAA), Región Oriental en Venezuela.

Delimitación geográfica

La investigación se realizó en las cinco sedes que componen la UPTJAA, en el estado Anzoátegui, región oriental de Venezuela. El período de la observación y ejecución de la encuesta y revisión del Documento Base UPT, comprendió el segundo semestre del año 2024.

Informantes clave

De acuerdo con los señalamientos de Abecaces y Heros (2014), los informantes clave son aquellas personas que demuestran tener muchos conocimientos sobre el grupo o comunidad, con información veraz y coherente sobre los temas abordados por el investigador y son utilizados como fuente de información. En tal sentido, los fundamentos que se utilizaron, para seleccionar a los informantes fueron los siguientes: a) querer participar en el estudio, b) ser personal o haber formado parte de la institución, c) tener mínimo cinco años de experiencia laboral, e) estar residenciados en el estado Anzoátegui y trabajar en la extensión correspondiente a su residencia.

De allí, que se tomaron para la aplicación de la encuesta, a un total de diez profesores. La finalidad de la encuesta era determinar si los profesores, en sus prácticas pedagógicas, impartían contenidos relacionados con la dimensión ambiental, y el eje socioambiental; a pesar que en las mallas curriculares, de las catorce carreras que ofrece la universidad, solo cuatro, tienen contenidos relacionados con la dimensión ambiental, estas fueron:

1. PNF en agroalimentaria: TSU. – ING.
2. PNF en química: TSU. – LCDO.
3. PNF en seguridad alimentaria y cultura nutricional: TSU. – LCDO.
4. PNF en procesos químicos: TSU. – ING.

Referentes procedimentales

El procedimiento seguido por la investigadora para recolectar la información que sirvió de apoyo para la fundamentación del posterior análisis, que llevaría a la construcción de los resultados; fue la encuesta, mediante la aplicación por separado, a los informantes que se desempeñan en su quehacer docente en la UPTJAA. Para Taylor y Bogdán (2000) “...el escenario ideal para la investigación es aquel en el cual el observador obtiene fácil acceso, establece una buena relación inmediata con los informantes y recoge datos directamente relacionados con el interés investigativo” (p.36). En este contexto de la investigación se contó con el apoyo de los informantes clave y su disposición a donar sus experiencias y vivencias.

El diálogo entre los encuestados y la investigadora, se desarrolló de manera fluida en los propios espacios de la universidad, y en espacios abiertos que dieran lugar a la conexión entre los interlocutores. De acuerdo a Kvale (1996) citado por Martínez (2017) la encuesta tiene el propósito de “...obtener descripciones del mundo vivido por las personas encuestadas, con el fin de lograr respuestas fidedignas del significado que tienen los fenómenos descritos” (p.95). Produciéndose testimonios desde diversos actores (informantes clave) del contexto de la universidad seleccionada. Estos datos encontrados quedaron como soporte para contrastarlos con la revisión bibliográfica hallada, que se hizo del Documento Base Rector, que aportó insumos para elaborar el análisis, desde la perspectiva crítica y ontológica, lo que representaría una muestra (mirada) con vida propia. El número total de informantes clave representó un pequeño grupo factible de manejar por parte de la autora de la investigación, pues se contó como ventaja, que pertenece a la nómina

de profesores de la UPTJAA, y constantemente estaba viajando por todo el estado Anzoátegui. Para efectos del estudio, se creyó preciso contar con la incorporación de las voces de diez personas emparentadas a la labor universitaria de la UPTJAA, para el llenado de la encuesta, que abarcó las preguntas de criterio cerrado, distribuidas entre cuatro (04) preguntas de selección simple, sobre sus datos personales; y dos (02) preguntas de selección múltiple, que se subdividían, referentes a sus prácticas pedagógicas. De acuerdo a la posición de Tamayo (2020), la encuesta viene a ser:

Una muestra representativa de un colectivo más amplio, organizada mediante preguntas estandarizadas, que intentan medir la distribución de dicho colectivo a través de varias características. La representatividad no la garantiza el tamaño de la muestra, sino su adecuada elección (p.24).

En el ámbito de la educación, y a nivel universitario, el uso de las encuestas constituye una vía eficaz, ampliamente utilizada, ya que permite elaborar datos de modo rápido, y permite la incorporación, entre otras ventajas, de la obtención de información sobre un abanico de cuestiones a la vez, es decir, posibilita aplicaciones masivas que mediante técnicas de muestreo adecuadas pueden hacer extensivos los resultados a comunidades enteras, Ferrando (2019). Por lo que apunta el autor, que el interés final del investigador, no es la persona en sí, sino la población a la que pertenece, lo que puede conllevar a resultados estandarizados y confiables.

Descripción de resultados

En el apartado correspondiente a los datos personales que incluían el renglón sexo (S), y edad (E); el 70 % de los encuestados fueron hombres, y un 30 % mujeres. La edad promedio de los informantes fue de 44 años, oscilando desde la mínima con 33, y la máxima con 65 años de edad. Asimismo, en el apartado estudios profesionales (EP), el 100 % de los informantes tiene postgrado en su formación profesional, y en el ítem situación laboral actual (SLA), un 70% son contratados, en contraste con un 30 % de personal fijo, como se muestra en las tablas:

Tabla 1. Frecuencia absoluta y relativa, Ítem 1: S.

Informantes			
Mujeres		Hombres	
(Fa)	(Fr %)	(Fa)	(Fr %)
3	30%	7	70%

Fuente: Elaboración propia, Mejías (2024).

Tabla 2. Frecuencia absoluta y relativa, Ítem 2: E.

Informantes									
25-30 años		31-36 años		37-42 años		43-49 años		+ de 50años	
(Fa)	(Fr %)	(Fa)	(Fr %)	(Fa)	(Fr %)	(Fa)	(Fr %)	(Fa)	(Fr %)
0	0	3	30%	2	20%	3	30%	2	20%

Fuente: Elaboración propia, Mejías (2024)

Tabla 3. Frecuencia absoluta y relativa, Ítem 3: EP.

Informantes			
Pregrado		Postgrado	
(Fa)	(Fr %)	(Fa)	(Fr %)
0	0	10	100%

Fuente: Elaboración propia, Mejías (2024).

Tabla 4. Frecuencia absoluta y relativa, Ítem 4: SLA.

Informantes			
Fijo		Contratado	
(Fa)	(Fr %)	(Fa)	(Fr %)
3	30%	7	70%

Fuente: Elaboración propia, Mejías (2024).

Cuadro 1. Ítem 5. ¿Qué es el ambiente para ti?

Concepción de Ambiente	I 1	I 2	I 3	I 4	I 5	I 6	I 7	I 8	I 9	I 10	Total
Es un recurso que debemos administrar.									X		01
Es un conjunto de problemas que debemos prevenir y resolver.		X									01
Es todo el medio biofísico, es decir, todo lo que nos rodea.			X		X					X	03
Es un paisaje que se debe recorrer e interpretar.				X							01
Es una realidad de nuestra cotidianidad y un espacio donde desarrollamos todas nuestras actividades sociales.						X					01
Es un medio de vida donde se puede desarrollar un sentido de pertenencia.											0
Es un lugar de pertenencia e identidad cultural.							X				01
Es un sistema con múltiples interacciones entre sus elementos que deben ser comprendidos para tomar mejores decisiones.	X										01
Es un lugar o territorio (biosfera) donde podemos vivir a largo plazo.								X			01
Es un proyecto comunitario.											0

Fuente: Tomado de Sauvé (2005). Adaptado por Mejías (2024).

Cuadro 1. Continuación Ítem 5.

Definiciones de ambiente	Representaciones de ambiente según Sauvé
Es un recurso que debemos administrar.	Recurso.
Es un conjunto de problemas que debemos prevenir y resolver.	Problema.
Es todo el medio biofísico, es decir, “todo lo que nos rodea”.	Naturaleza
Es un paisaje que se debe recorrer e interpretar.	Paisaje.
Es una realidad de nuestra cotidianidad y un espacio donde desarrollamos todas nuestras actividades sociales.	Contexto.
Es un medio de vida donde se pueden desarrollar un sentido de pertenencia	Medio de vida.
Es un lugar de pertenencia e identidad cultural	Territorio
Es un sistema con múltiples interacciones entre sus elementos que deben ser comprendidas para tomar mejores decisiones	Sistema.
Es un lugar (biosfera) donde podemos vivir a largo plazo.	Biosfera.
Es un proyecto comunitario	Proyecto comunitario.

Fuente: Tomado de Sauvé (2005). Adaptado por Mejías (2024).

Nos apoyamos en las representaciones sobre el ambiente desarrolladas y propuestas por Sauvé (2005). Asimismo, se suscribió al pensamiento de Maturana (2010, p.16), sobre su visión de ambiente, que lo define como: “una realidad culturalmente y contextualmente determinada, socialmente construida, que escapa a cualquier definición precisa, global y consensual,” por tanto, todo parte de tener claro que es muy complejo definir al ambiente, y pueden darse diversidad de opiniones al respecto. De acuerdo con el cuadro 1, se les realizó la pregunta que concernía a la concepción de ambiente que poseen los diez informantes, a lo que ellos respondieron, dando como resultado de sus apreciaciones las siguientes categorías:

Cuadro 1. Continuación Ítem 5.

Categorías (Representaciones de ambiente Sauvé)	Subcategorías	Informantes	total	%
Natural	Biosfera	8	1	10%
	Paisaje	4	1	10%
	Recurso	9	1	10%
	Naturaleza	3, 5, 10	3	30%
Social	Contexto	6	1	10%
	Problema	2	1	10%
	Proyecto comunitario	0	0	0
Cultural	Medio de vida	0	0	0
	Territorio	7	1	10%
Sistema	Sistémica	1	1	10%

Fuente: Tomado de Sauvé (2005). Adaptado por Mejías (2024).

Las respuestas de los informantes evidencian que al sumar el 30 % de los que eligieron la *categoría naturaleza*, se le suma, el 10 % seleccionado en las *categorías biosfera, paisaje, y recurso*, daría un 60 % de respuestas que relacionan al ambiente solo con lo natural, con los factores naturales que hacen referencia a la biosfera, al paisaje y a los recursos naturales. No se puede considerar que esta postura (naturalista) sea incorrecta, sino que es una visión tradicional que deja de lado la relación entre naturaleza con otros factores (sociales, culturales, económicos, éticos, entre otros), por lo cual es conveniente recordar lo planteado por Jiménez (2020):

Esta concepción remite a la necesaria actitud de apreciación, respeto y conservación del medio físico natural. Aquí el concepto de ambiente alude al entorno original, puro, del cual la especie humana se ha distanciado, lo que queda de manifiesto por las actividades antrópicas que han provocado su deterioro (pág.31).

De allí que a partir de las respuestas de los informantes encuestados, se puede considerar que aún existe la tendencia, de relacionar al ambiente exclusivamente con la naturaleza, esto puede ser congruente con la experiencia de los informantes, y el modelo tradicional en que se desarrollan, pues al no tener clara la conceptualización, enfocado desde una visión integradora que englobe lo sociocultural, pues los contenidos y sus métodos de enseñanza, irán por una vía donde solo se priorice desde soluciones de problemáticas y conservación de la naturaleza, dada sus necesidades primarias. Por otro lado, fueron muy pocos los

encuestados que consideran que el ambiente también puede ser visto desde otros aspectos, social-cultural, u optar por una postura globalizadora (sistema), solo uno de los encuestados escogió esta opción.

Estos resultados contravienen lo que sostiene la PNUMA desde sus últimos encuentros, el más reciente en el año 2022, y lo que postula Leff (2006), entre otros autores, al definir al ambiente, el cual debe ser visto desde una postura sistémica, para integrar lo social, lo natural, lo cultural, la economía, la ética, entre otros factores, sin embargo, solo un informante consideró al ambiente como sistema, de lo cual se puede entender que los profesores encuestados desconocen lo concerniente a esa visión sistémica y de esta manera es reflejada en el desarrollo de sus prácticas formativas y métodos de enseñanza.

Por lo que se puede aseverar que en función de las concepciones que arrastre cada profesor en sus métodos de enseñanza, en esa medida irá “transmitiendo” todo ese bagaje formativo a sus estudiantes y futuros egresados, que tendrán la responsabilidad de unir esfuerzos para reducir el impacto erosivo del hombre sobre nuestra casa, la *Gaia*, para que se pueda garantizar la supervivencia de la especie humana; muchos pensadores y ambientalistas consideran que a pesar de la degradación, aun se puede rescatar el planeta, en una sinergia armónica que conjugue al hombre, con todo su ambiente.

Cuadro 2. Ítem 6. Prácticas ambientales promovidas con los estudiantes en tus métodos de enseñanza.

Ítem 6. Métodos de Enseñanza.	I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7	I8	I9	I10	T
Reflexión sobre las actividades humanas y la naturaleza.	X				X		X				3
Reciclaje.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10
Prácticas experimentales relacionadas con el ambiente.			X								1
Práctica de control de plagas en los patios de la universidad.					X		X				2
Prácticas de agricultura.					X		X				2
Campañas ambientales sobre problemáticas actuales.	X										1
Enseñanza de problemas del ambiente		X	X								2
Campañas de ornamentación en la universidad.	X	X			X	X	X				5
Protección de recursos como agua y suelo.	X	X		X			X	X		X	6
Salida de campo a los alrededores.								X	X	X	3
Desarrollar actitudes que beneficien el entorno.	X	X		X		X		X			5

Fuente: Tomado de Sauvé (2005). Adaptado por Mejías (2024).

Estos resultados obtenidos para los métodos de enseñanza, muestran una coherencia discursiva de los encuestados, que al ser conectados, con las categorías del ítem anterior, en la categoría naturalista, se agruparon en aquellas actividades que están relacionadas con el cuidado del entorno y la naturaleza. Siendo la categoría con mayor valoración, con un

porcentaje de 40%. La segunda categoría con más valoración es la concerniente a la resolución de problemas ambientales con un 23%. La tercera corresponde a las actividades que se denominan eco-educación, que hacen parte de la corriente planteada por Sauvé (2005), esta corriente está dominada por la perspectiva formativa, siendo seleccionadas por un 18%. La cuarta categoría de acuerdo a los porcentajes de mayor a menor valor, es la humanista, con un 14% en la que se encuentran actividades que van encaminadas a la transformación de actitudes humanas. Por último, la quinta categoría, corresponde a la corriente científica, integrada por una actividad que agrupa a la experimentación, con un 5% de valoración.

De lo que se desprende que los profesores realizan y consideran como actividades ambientales, aquellas que benefician el entorno, afirmando que están realizando algo bueno por el ambiente, sin una reflexión y una postura crítica acerca de lo apropiada que pueda ser una actividad con respecto al mejoramiento de la calidad de las interacciones de la naturaleza con la sociedad. Los profesores asumen una mirada del ambiente que atiende solo a conservar la naturaleza de una manera reduccionista y superficial, y eso mismo se ve reflejado en las actividades que desarrollan (García, 2019), esto se debe a la falta de formación del profesorado en el eje socioambiental, por lo cual no desarrollan proyectos contextualizados, solo actividades afines con el ambiente, como, por ejemplo, campañas de reciclaje, ornamentación y cuidado de plantas o de reforestación.

En este camino, la incorporación efectiva a los currículos, de la dimensión transversal ambiente, que integra el eje socioambiental, respaldada por una adecuada educación ambiental, como factor de cambio y desarrollo, se considera el instrumento más poderoso para resolver la problemática ambiental, como una de las mayores preocupaciones que presenta la humanidad; reafirmado en las conferencias mundiales celebradas en Estocolmo, Tbilisi, Jomtien, Río de Janeiro y Londres. Lograr dicha pretensión implica reconocer la existencia en las universidades, de unos ejes socioambientales, o dimensiones ambientales desde la perspectiva del desarrollo sostenible (Roque, 2007; Valdés, 2017; Díaz-Granado, 2019), que requiere llevar adelante estrategias pedagógicas orientadas a la incorporación del ambiente como una categoría vinculada a los procesos formativos.

Desde esta perspectiva, la autora de la investigación está casada con las ideas de Sató (2020), que propone procesos de investigación participativos para la formación, y establece que cuando se realizan investigaciones, se construyen conocimientos colectivamente, respetando las formas académicas y populares de “conocer el mundo,” lo cual establece un necesario diálogo de saberes, que deja atrás las formas autoritarias y hegemónicas impuestas por las filosofías occidentales a nivel universitario.

Esto solo se alcanzará cuando haya un verdadero proceso de inclusión de la dimensión ambiental en la vida universitaria, como coinciden la mayoría de los pensadores del tema ambiental, lo que daría como resultado una ambientalización curricular, lo que abonaría el terreno hacia una *Ecopedagogía*, como postuló Morín (2005). Este término, invita –en casi todos los casos– a la integración de lo ambiental en el quehacer institucional universitario, de tal forma que cada reflexión, acción y decisión, esté enmarcada en un referente de tipo ambiental.

Consideraciones finales

Las evidencias arrojaron que en cuanto a la incorporación de la variable: Dimensión Ambiental, perteneciente al Eje socioambiental; para la UPTJAA, fue detectada una situación de incipiente o muy poca incorporación en los contenidos que conforman las mallas curriculares, observando relación solamente en cuatro, de las catorce carreras que ofrece la universidad; con muy poca promoción de formación institucional, ya sea a través de talleres, cursos, jornadas. Encontrándose poco reconocimiento de la complejidad / sistemismo; desconocimiento de la función profesional del profesor con respecto al eje socioambiental, y su aplicabilidad en su planificación de contenidos de enseñanza; tal como lo reseñó Mora (2020), en su estudio llevado a cabo sobre las universidades politécnicas territoriales de la zona centro occidental de Venezuela.

Los resultados evidencian que en la plenitud del siglo XXI, en el caso de la UPTJAA, todavía existen signos que permiten revelar la racionalidad tradicionalista, antagónicas a lo que proponen los paradigmas emergentes complementarios e integradores del conocimiento. El desafío implica transitar por una noción que incluya las estrategias, el sistema de valores, lo estético, lo ético y lo político.

Colofón

Las ideas sobre el concepto y aplicabilidad de sostenibilidad, estrechamente engarzada con la dimensión ambiental, no se pueden imponer como una agenda, que funciona con un pensamiento universal; son cambiantes, varían de un país a otro, inclusive, de una universidad a otra, pues obedecen a patrones culturales, ideológicos y políticos que se expresan en sus normativas internas y valores institucionales. Esto lleva a que el proceso de inclusión ambiental, a nivel de la educación superior sea muy complejo, y no se pueda normalizar las actuaciones que funcionen en una, con la certeza que se pueda implementar en otra; cada contexto tiene, padece y vive su propia realidad, no se puede decir, que haya dos instituciones con igual visión en este aspecto.

A pesar de estas reflexiones, que trasbordan el discernimiento a reconocer lo difícil que es ejecutar y tratar el concepto de dimensión ambiental en el campo universitario, no quiere decir, que sea imposible de consolidar resultados a través de sus prácticas. Esta situación demanda que la universidad asuma un rol más protagónico dentro de las comunidades, pueda leer críticamente las tendencias que siguen surgiendo, para verdaderamente desde sus trincheras, arar el terreno que lleve al pluralismo de ideas y diversidad de pensamientos, frente al concepto de desarrollo sostenible que se intente incluir como eje socioambiental en los currículos. En esta acometida se debe dar respuesta a los siguientes cuestionamientos:

¿Cuándo se puede evaluar que la dimensión socioambiental se incorporó a una universidad?
 ¿Qué señales o indicadores se deben tener en cuenta? Las respuestas a estas preguntas generan incertidumbre, y quedan en el imaginario axiológico y ontológico de cada casa de estudio a nivel superior.

Notas

[*] El tema del artículo está enmarcado en la línea de investigación: “Ambiente y Calidad de Vida,” del Instituto Pedagógico “Prof. Antonio Lira Alcalá,” de Maturín, Monagas, Venezuela.

[**] Licenciada en Educación. Especialista en DDHH. Especialista en Supervisión y Dirección Educativa. Magister en Educación Abierta y a Distancia. Doctora en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Instituto Pedagógico “Prof. Antonio Lira Alcalá, de Maturín.” Profesora Jubilada dependiente del MPPE. Profesora Contratada por horas, en el área de postgrado, en la Extensión Académica Barcelona (UPEL). Profesora adscrita a la nómina fija de la UPTJAA, Extensión Académica Pariaguán, Anzoátegui, Venezuela.

Referencias

- Abecaces, M. y Heros, L. (2015). *Estudio de los informantes*. En Revista Candidus. Vol. 8, N° 12, Año IV.
- Colmenares, J. (2019). *Nociones de teoría crítica*. En Revista Saber, N° 123, Universidad de los Andes.
- Cordoba, N. (2014). *Educación universitaria para el siglo XXI. Análisis comparados (I)*. Caracas: MPPEU.
- Díaz-Granado, S. (2019). *Una mirada desde el banco de desarrollo*. Cuadernos de trabajo. México.
- Ferrando, V. (2019). *Investigación y enfoque de la encuesta*. En: Revista Mexicana de Investigación Educativa. 6 (11). México: autor.
- García, W. (2019). *Cultura, educación y concepciones*. Fondo Editorial Tropykis. Lima – Perú.
- Jiménez, E. (2020). *Concepciones y otros modos de representación en el campo universitario*. Madrid: La Boyera Editores.
- Leff, E. (2006). *Discursos sustentables. Resumen de la conferencia ante el PNUMA*. México.
- Lovelock, J. (1974). *La venganza de la tierra*. Madrid: Planet.
- Martínez, M. (2017). *Ciencia y Arte en la Metodología Cuantitativa: la encuesta*. Archivos mimeografiados de la Universidad de los Andes.
- Martínez, P. (2018). *Los escenarios en la Educación*. Estudio metodológico, Universidad de Bogotá, Colombia.
- Maturana, H. (2016). *Hacia una transformación ambiental universitaria*. En Revista Urbana (Ill.), Vol. II. Santiago: autores.
- Mendoza, B. (2020). *Formación ambiental universitaria*. Barcelona: Paidós.
- Mora, N. (2020). *La construcción del currículo desde perspectivas ambientales*. En Revista: Signo y Pensamiento. Vol. 29 (46), Universidad Javeriana de Bogotá.
- Morín, E. (2003). *Ética del género humano*. Archivos de la Universidad de los Andes (ULA). Mérida: autor.
- Morin, E. (2005). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. UNESCO - FACES - UCV. Caracas: Siglo XX.
- Ortiz, C. (2018). *Informe de las universidades venezolanas*. Archivos de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Central de Venezuela. Caracas: autor.
- Roque, D. (2007). *Sostenibilidad y sus retos*. Folleto mimeografiado de la Universidad de Carabobo.

- Sató, J. (2020). *Modelos de cogestión universitaria*. Revista Iberoamericana de Educación, Vol. 11, Caracas.
- Sauvé, L. (2005). *La Educación Ambiental entre la escuela y la comunidad*. Canadá, Montreal.
- Tamayo, M. (2020). *Metodología formal de la investigación científica*. Disponible en: <http://www.pensarclavecuantitativo/pdf> [Consulta: 2024, octubre 18].
- Taylor, S. y Bogdan, R. (2000). *Los escenarios en investigación cualitativa*. México: La Pomarrosa.
- Valdez, M. (2017). *Cultura sostenible universitaria*. Red española para el desarrollo sostenible. Barcelona.

Universidad Politécnica Territorial del Norte de Monagas "Ludovico Silva"
 Revista Multidisciplinaria Saber Universitario
 N° 15, enero-junio 2026
 Venezuela

Disponible en <http://www.saber755.webnode.com.ve>

Gestión estratégica de proyectos socioproductivos en el ámbito escolar, para el fortalecimiento de la economía sustentable.

Leidismar del Valle Rodríguez Subero

Centro de Educación Inicial "Teresa Eduardo "

Tucupita, Venezuela

leidismarrodriguez213@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0006-8863-114X>

Resumen

El propósito de este trabajo es analizar, en clave documental, las estrategias de gestión que posibilitan a las organizaciones escolares la concreción de proyectos socioproductivos en función del sostenimiento de una economía sustentable. El método fue documental, por lo que fueron seleccionadas 38 referencias entre artículos científicos, libros especializados y documentos sobre política educativa. Las categorías emergentes permitieron organizar los hallazgos en tres ejes: fundamentos conceptuales de los proyectos socioproductivos, estrategias de gestión escolar y vínculos con la economía sustentable. Los resultados muestran que los proyectos socioproductivos escolares funcionan mejor cuando la comunidad participa desde el diseño. Además, las instituciones que integran criterios de sustentabilidad en su planificación logran impactos más duraderos. La gestión estratégica actúa como articuladora entre el proyecto pedagógico y la transformación del entorno productivo local. El artículo concluye que la escuela tiene una oportunidad real de convertirse en motor de desarrollo local sustentable.

Palabras clave: gestión estratégica, proyectos socioproductivos, economía sustentable, educación escolar, desarrollo local.

Abstract

The purpose of this paper is to analyze, using documentary research, the management strategies that enable schools to implement socio-productive projects aimed at sustaining a sustainable economy. The method was documentary, and 38 references were selected from scientific articles, specialized books, and documents on educational policy. The emerging categories allowed the findings to be organized into three main areas: conceptual foundations of socio-productive projects, school management strategies, and links to the sustainable economy. The results show that school socio-productive projects function better when the community participates from the design stage. Furthermore, institutions that integrate sustainability criteria into their planning achieve more lasting impacts. Strategic management acts as a link between the pedagogical project and the transformation of the local productive environment. The article concludes that schools have a real opportunity to become drivers of sustainable local development.

Keywords: strategic management, socio-productive projects, sustainable economy, school education, local development.

Introducción

Hay algo que sorprende cuando se visita una escuela que maneja un huerto, elabora abono orgánico o vende artesanías realizadas por sus estudiantes: la sensación de que educar y trabajar no son realidades alienadas. Y es que, en el plano escolar, los proyectos socioprodutivos vienen demostrando desde hace décadas que tal separación es más un supuesto cultural que un requerimiento de orden práctico. Aunque aún la dirección estratégica de esos proyectos presenta todavía importantes flaquezas en muchas instituciones de América Latina.

Lo que no falla es la iniciativa. Muchas de las escuelas del mundo enfrentan obstáculos para realizar proyectos socioprodutivos: la falta de una planificación estratégica, la poca conexión con la comunidad local, la escasez de recursos y directoras y directores con competencias limitadas en cuanto a la administración de proyectos. No son dificultades insalvables, pero si demandan un trabajo sistemático. Y la investigación científica, todavía no generó síntesis suficientemente operativas para quienes deciden a nivel escolar.

La relevancia de este trabajo radica en atender ese vacío. Los proyectos socioprodutivos escolares tienen el potencial de articular la formación integral de los estudiantes con el fortalecimiento de economías locales sustentables. Meza y Meza (2021) documentan que las instituciones educativas que implementan proyectos productivos con enfoque comunitario generan hasta un 40 % más de participación de las familias en la vida escolar, lo que refuerza tanto los procesos de aprendizaje como la cohesión social del entorno. Esa doble ganancia - pedagógica y productiva- justifica con creces la inversión en su gestión estratégica.

La teoría también explica que la economía sostenible no es simplemente un problema de grandes corporaciones y grandes políticas estatales. Empieza, muchas veces, en la escuela. Garrido y Meza (2018) señalan que los proyectos socioprodutivos escolares que contemplan criterios de sustentabilidad (uso eficiente de los recursos, respeto al entorno natural, equidad en la distribución de los beneficios) forman en los estudiantes competencias que mantienen en el tejido productivo local durante y luego de terminar su escolaridad. Eso hace a la escuela un agente de transformación económica con efectos mucho más lejanos que sus paredes.

Este artículo compila y analiza la evidencia disponible respecto a ese proceso. Hay solamente una pregunta central que hay que responder: ¿qué estrategias de gestión pueden permitir a las escuelas complejas perseguir proyectos socioprodutivos, de manera tal que contribuyan eficazmente a una economía sustentable? La respuesta se construye a partir de una revisión documental sistemática de 38 fuentes publicadas entre 2015 y 2021. Los

hallazgos se agrupan en tres núcleos que se desarrollan en las siguientes secciones.

Metodología

El presente artículo hizo uso del método de investigación documental. La verdad es que ese método tiene una lógica propia que es conveniente explicitar: no es sólo cuestión de leer y resumir. la investigación documental rigurosa conlleva búsqueda sistemática, selección con criterios explícitos, lectura crítica y síntesis interpretativa orientada por categorías conceptuales. Hurtado de Barrera (2015) plantea que la investigación documental es una metodología que posibilita la generación de conocimiento nuevo a partir de preexistentes, siempre y cuando el proceso de selección, análisis y síntesis sea riguroso y transparente, en ese caso se considera investigación. Ese rigor fue el norte de todo el proceso.

El rastreo de las fuentes se realizó en dos bases de datos: SciELO y Google Scholar. Las palabras clave utilizadas fueron: proyectos socioproductivos, gestión escolar, economía sustentable, educación productiva y desarrollo local sustentable. Se aplicaron dos criterios de inclusión: publicación durante el periodo 2015-2021, y en idioma español.

El proceso de análisis siguió cuatro fases. La primera fue la lectura exploratoria, orientada a identificar los temas dominantes en el corpus seleccionado. La segunda fue la lectura analítica, con registro de ideas centrales, argumentos principales y datos relevantes de cada fuente. La tercera fue la categorización: los hallazgos se organizaron en tres categorías temáticas emergentes —fundamentos conceptuales, estrategias de gestión y vínculos con la economía sustentable—. La cuarta fue la síntesis interpretativa, que integró los hallazgos de las distintas fuentes para construir una respuesta articulada a la pregunta de investigación.

El objetivo del estudio fue el de una aproximación descriptiva-interpretativa. Lo que se pretendió no fue validar hipótesis estadísticas sino conocer a partir de la evidencia, cómo se entrelazan la gestión escolar y los proyectos socioproductivos con la economía sustentable. Bisquerra (2016) apunta que las revisiones documentales con fines de interpretación resultan muy provechosas cuando el área de conocimiento está en formación y se requiere afianzar un marco conceptual operativo antes de avanzar en estudios empíricos de mayor envergadura. Esa es precisamente la coyuntura del tema que nos ocupa en este artículo.

Resultados

El primer conjunto de resultados construye la base conceptual para los proyectos socioproductivos escolares. La revisión reveló que hay consenso en la literatura acerca de tres elementos que los definen: poseen un propósito productivo real concreto y propio vinculado al contexto local, integran la enseñanza-aprendizaje con la actividad productiva y están en condiciones de producir bienes y/o servicios con valor para la comunidad. Un huerto escolar que provee al comedor de la escuela, una panadería administrada por estudiantes de secundaria o una cooperativa de reciclaje que comercializa a empresas regionales son algunos de los casos que la literatura detalla. Lo que los hace

socioproductivos -y no simplemente productivos- es que el beneficio se reparte con la comunidad.

El segundo apartado sintetiza los resultados sobre las estrategias de gestión. Seis son las estrategias con más presencia en los casos exitosos, según la literatura. Primero es el diagnóstico participativo del entorno productivo local, por medio del cual se identifican necesidades concretas y oportunidades de vinculación con la escuela y la economía regional. La otra se denomina planificación estratégica con perspectiva de proyecto, se definen claramente los fines, actividades, responsables, tiempos y recursos. De acuerdo a Chiavenato (2017) la planificación estratégica en las instituciones educativas es el procedimiento en que una visión compartida se convierte en acciones específicas, mensurables y sustentables en el tiempo.

La tercera estrategia es la articulación interinstitucional. Las escuelas que establecen alianzas con organismos locales -municipios, cooperativas, empresas comunitarias, universidades- logran proyectos más robustos y con mayor impacto. La cuarta es la formación del personal directivo y docente en gestión de proyectos. La quinta es la integración curricular: los proyectos socioproductivos que se articulan con los contenidos del currículo escolar son pedagógicamente más ricos y tienen mayor continuidad en el tiempo. La sexta, y quizás la más subestimada, es la evaluación sistemática del proyecto: muy pocas instituciones miden el impacto de sus proyectos con indicadores claros, y eso limita la posibilidad de mejorar y de aprender de la experiencia.

El tercer eje conecta los proyectos socioproductivos con la economía sustentable. La revisión mostró que esa conexión opera en tres niveles. En el nivel micro, los proyectos generan ingresos o bienes que mejoran las condiciones de la propia institución y de las familias vinculadas a ella. En el nivel meso, forman competencias productivas en los estudiantes que se transfieren al tejido económico local. En el nivel macro, cuando los proyectos incorporan criterios de sustentabilidad -uso de energías renovables, producción sin agrotóxicos, economía circular- contribuyen a transformar los patrones productivos del territorio. Gudynas (2015) argumenta que la sustentabilidad fuerte requiere cambios en las prácticas productivas cotidianas, y los proyectos escolares son un espacio privilegiado para cultivar esos cambios desde temprana edad.

Un hallazgo especialmente interesante tiene que ver con la escala. La literatura revisada muestra que los proyectos socioproductivos escolares funcionan mejor cuando tienen alcance modesto, pero profundidad real. Un proyecto pequeño, bien gestionado, con impacto verificable en la comunidad, genera más aprendizajes y más sostenibilidad que uno grande y mal administrado. Eso tiene implicaciones directas para los directivos escolares: no hace falta esperar condiciones perfectas para empezar. Un huerto de 200 metros cuadrados bien gestionado puede ser más transformador que una propuesta ambiciosa que nunca llega a implementarse.

El análisis de las fuentes también identificó factores que potencian el éxito de los proyectos. El más consistente en la literatura es el liderazgo del director de la institución. Cuando el

directivo asume el proyecto socioproductivo como parte de su agenda estratégica -no como una actividad extra- la probabilidad de éxito aumenta considerablemente. El segundo factor es la participación activa de los estudiantes en las decisiones del proyecto, no solo en su ejecución. El tercer factor es la visibilidad del proyecto en la comunidad: los proyectos que tienen presencia en el entorno local generan mayor apoyo externo y mayor compromiso interno.

Análisis e interpretación de los resultados

Los hallazgos de esta revisión dialogan con los de estudios previos de manera reveladora. La recurrencia de las seis estrategias de gestión identificadas sugiere que hay patrones consolidados en las experiencias exitosas, y no solo buenas intenciones dispersas. Eso es alentador. Correa y Jáuregui (2019) documentaron, en un estudio de 12 escuelas rurales venezolanas, que la articulación entre planificación estratégica y diagnóstico participativo duplicó el número de proyectos socioproductivos que llegaron a la fase de producción efectiva, pasando de un 32 % a un 64 % en un período de dos años. Ese dato cuantifica algo que esta revisión confirma cualitativamente: las estrategias de gestión hacen diferencia real.

La verdad es que la conexión entre proyectos socioproductivos y economía sustentable todavía no está suficientemente desarrollada en la literatura. La mayoría de los estudios analizan los proyectos desde su dimensión pedagógica o desde su impacto en la gestión escolar, pero pocos los evalúan desde el aporte concreto que hacen al territorio económico. Eso es un vacío que este artículo señala con claridad, y que la investigación futura debería atender con estudios de campo que midan indicadores económicos locales antes y después de la implementación de proyectos escolares de largo aliento.

También las implicaciones teóricas son relevantes. En el artículo se propone analizar la gestión estratégica de proyectos socioproductivos como un proceso de vinculación entre tres dimensiones que suelen conceptualizarse por separado: gestión educativa, economía del desarrollo local y sustentabilidad. Esa triangulación conceptual no es sólo una propuesta académica; tiene consecuencias prácticas para la formación de líderes escolares. Serrano y Torres (2020) señalan que los programas de formación directiva pocas veces abordan la temática de gestión de proyectos productivos desde un enfoque sustentable, generando una distancia entre las competencias con que cuentan los directivos y las que el contexto actual demanda.

Desde el prisma pragmático, los hallazgos de este trabajo proporcionan un conjunto de estrategias concretas que todas las escuelas pueden poner en práctica. La participación en el diagnóstico, la planificación basada en proyectos, la correlación interinstitucional y la evaluación rigurosa son instrumentos bastante fáciles. No necesitan mucho dinero.

Lo que requieren es tiempo, voluntad institucional y una comprensión clara de para qué sirven. Además, se puede empezar con una sola estrategia e ir incorporando las demás de manera progresiva.

Las recomendaciones del estudio apuntan en tres direcciones. Primero, las instituciones escolares deberían incorporar la gestión de proyectos socioproductivos como parte de su planificación anual, con metas, responsables e indicadores de seguimiento. Segundo, las políticas educativas de los estados latinoamericanos deberían reconocer y apoyar los proyectos socioproductivos escolares con marcos normativos claros y recursos específicos. Tercero, la investigación futura debería priorizar estudios longitudinales que documenten el impacto de estos proyectos en la economía local a mediano plazo. Eso permitiría construir evidencia más sólida para la toma de decisiones en política educativa.

Conclusiones

La dirección estratégica de los proyectos socioproductivos en el ámbito escolar es un campo de desarrollo con evidencias en auge y capacidad de transformación comprobada. Esta revisión presenta los resultados en tres áreas: fundamentos conceptuales, estrategias de gestión y relación con la economía sustentable.

Los resultados indican que una apropiada gestión de los proyectos socioproductivos en los colegios aporta a la triple dimensión educativa, institucional y territorial. Navarro (2021) subraya que la integración escuela-comunidad-economía local, cuando se dirige con visión de futuro, produce sinergias que no pueden generar aislados ninguno de esos actores. Esa sinergia es el hallazgo central de este artículo.

Las seis estrategias de gestión identificadas -diagnóstico participativo, planificación por proyectos, articulación interinstitucional, formación del personal, integración curricular y evaluación sistemática- no son novedades teóricas. Son prácticas documentadas en experiencias reales que han funcionado. Lo que este artículo aporta es una sistematización que las organiza, las jerarquiza y las conecta con el objetivo de la economía sustentable. Eso las hace más accesibles para quienes necesitan implementarlas, porque el conocimiento práctico ordenado tiene un valor que el conocimiento disperso no tiene.

La escuela como agente de economía sustentable es una idea que merece más atención institucional de la que recibe. Los proyectos socioproductivos escolares forman competencias productivas en los estudiantes, generan bienes y servicios con valor real para la comunidad y contribuyen a transformar patrones productivos a nivel local. Eso no es poca cosa. Torres y Hernández (2017) argumentan que la educación para la sustentabilidad necesita anclarse en prácticas productivas concretas para tener impacto real, y los proyectos socioproductivos escolares son exactamente ese anclaje. La evidencia revisada respalda esa afirmación con consistencia.

La contribución más importante de este artículo es la propuesta de un marco integrado que articula gestión educativa, economía del desarrollo local y sustentabilidad en un mismo proceso. Ese marco tiene valor heurístico para investigadores y valor operativo para directivos escolares. La agenda de investigación que se abre es amplia y apasionante: estudios de caso longitudinales, medición de impacto económico territorial, análisis comparativo entre contextos urbanos y rurales, y diseño de programas de formación

directiva situados. La escuela tiene mucho que decir sobre la economía sustentable. Y ya lo está diciendo.

Referencias

- Bisquerra, R. (2016). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Chiavenato, I. (2017). *Planeación estratégica: fundamentos y aplicaciones*. McGraw-Hill.
- Correa, M., y Jáuregui, L. (2019). Proyectos socioproductivos escolares y articulación comunitaria en escuelas rurales de Venezuela. *Revista de Pedagogía*, 40(106), 78–97.
- Garrido, F., y Meza, P. (2018). Educación productiva y sustentabilidad: vínculos posibles en el contexto escolar latinoamericano. *Educación y Desarrollo Social*, 12(1), 34–55. <https://doi.org/10.18359/reds.2980>
- Gudynas, E. (2015). *Extractivismos: ecología, economía y política de un modo de entender el desarrollo y la naturaleza*. Centro de Documentación e Información Bolivia (CEDIB).
- Hurtado de Barrera, J. (2015). *El proyecto de investigación: comprensión holística de la metodología y la investigación*. Quirón Ediciones.
- Meza, J., y Meza, C. (2021). Participación familiar y proyectos productivos en instituciones educativas comunitarias. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26(95), 640–657. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.26.95.8>
- Navarro, R. (2021). Escuela, comunidad y economía local: sinergias para el desarrollo sustentable. *Cuadernos de Desarrollo Rural*, 18(88), 1–22. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.cdr18-88.ecel>
- Serrano, H., y Torres, N. (2020). Formación directiva y gestión de proyectos productivos en escuelas latinoamericanas: un análisis crítico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(1), 115–134. <https://doi.org/10.35362/rie8213706>
- Torres, R., y Hernández, A. (2017). Educación para la sustentabilidad: del discurso a la práctica productiva. *Perfiles Educativos*, 39(157), 88–105.

Síntesis curricular

Leidismar del Valle Rodríguez Subero. TSU en administración, mención contaduría pública, IUT Dr. Delfín Mendoza, 2004. Profesora, mención educación integral, IMPM - UPEL, 2013. Magister en pedagogía social, IMPM- UPEL, 2017. Especialización en dirección y supervisión educativa, UNEM, 2023. Actualmente, en desarrollo de tesis de maestría en dirección y supervisión educativa, UNEM, entre otras actividades.

Cultura escolar: una ruta pedagógica para transformar la enseñanza y el aprendizaje.

Lina del Valle Sánchez de Arocha

Universidad Nacional Experimental del Magisterio "Samuel Robinson"

Caripito / Venezuela

linaarochasan@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-2527-8304>

Resumen

Este trabajo se enfocó en fortalecer la cultura escolar como una pieza clave para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en la Escuela Pedro Gual. Bajo la metodología de Investigación, Acción, Participación y Transformación (IAPT), utilizamos la observación directa para entender la realidad del aula desde adentro. El diagnóstico inicial fue claro: encontramos grupos muy inquietos, roces en la disciplina y una baja participación de los padres, factores que golpean directamente la convivencia. La investigación se alinea con la Gestión Educativa y la Integración Socio-Comunitaria. Al final, las conclusiones dejan una lección fundamental: no hay aprendizaje real sin una convivencia sana. Necesitamos unir a la familia, la escuela y la comunidad bajo valores sólidos para crear, entre todos, un ambiente que sea verdaderamente armonioso y formativo.

Palabras clave: convivencia, enseñanza, cultura, proceso, estrategia

Abstract

This study focused on strengthening school culture as a cornerstone for improving teaching and learning at the Pedro Gual School. Guided by the Action-Research, Participation, and Transformation (ARPT) methodology, we used direct observation to understand the classroom reality from the inside out. The initial diagnosis was clear: we found highly restless student groups, disciplinary friction, and low parental involvement—factors that directly impact school coexistence. The research aligns with Educational Management and Socio-Community Integration. Ultimately, the findings offer a fundamental lesson: there is no such thing as real learning without healthy coexistence. We must bring together family, school, and community under a framework of solid values to collectively build an environment that is truly harmonious and educational.

Keywords: coexistence, teaching, culture, process, strategy

Introducción

En las siguientes líneas, se presenta una investigación que invita a mirar la cultura escolar desde una perspectiva distinta: no como un concepto rígido o un simple trámite administrativo, sino como una estrategia pedagógica que late y se transforma día a día. La cultura escolar, ese tejido invisible de creencias, rituales, normas y valores que todos

compartimos en el plantel, actúa como un "currículo oculto". Es, en última instancia, el factor silencioso que termina definiendo si el aprendizaje académico realmente prospera o se estanca.

A lo largo del tiempo, el sistema educativo ha puesto casi todo su peso en la instrucción de contenidos y el cumplimiento de metas teóricas. Sin embargo, en ese camino se ha descuidado lo más esencial: la construcción consciente de un clima de paz. Este trabajo propone recuperar ese espacio, entendiendo que sin un entorno emocionalmente sano, la enseñanza pierde su verdadero impacto. Tyack y Tobin (1994) hablan de la "gramática escolar" para referirse a esas estructuras tradicionales que se resisten al cambio. En nuestra realidad, esa gramática se manifestaba en una disciplina punitiva y en el aislamiento de la familia. La intención fundamental de este trabajo es demostrar una verdad esencial: cuando logramos transformar positivamente la cultura escolar, la capacidad de aprendizaje del niño se potencia de forma natural. Esta investigación no surge al azar; se justifica en la necesidad urgente de rescatar los valores de convivencia y la participación protagónica, principios que emanan tanto de nuestra Constitución como de las líneas de investigación de la UNEM. Buscamos que el aula deje de ser un espacio rígido para convertirse en un lugar de liberación y crecimiento humano integral.

Debemos entender que la cultura escolar no es un concepto estático ni un simple archivo administrativo; es un ecosistema vivo que se nutre de los encuentros y desencuentros de cada día. En este sentido, mejorarla implica una revisión profunda: desde los rituales de bienvenida al inicio de la jornada hasta la manera en que celebramos los logros académicos. Una cultura escolar sana funciona como un escudo protector frente al desinterés y la deserción, sembrando en el estudiante un sentido de pertenencia que lo motiva a superar sus propios límites.

Definimos esta cultura como el tejido de valores, normas y prácticas que moldean la vida dentro de la comunidad educativa, influyendo directamente en cómo el alumno se comporta y rinde académicamente. Bajo este contexto, el corazón de este trabajo es la convivencia como eje de la educación. El objetivo central se enfoca en potenciar la cultura escolar de la Escuela "Pedro Gual", en Caripito, utilizándola como una estrategia pedagógica que abra caminos reales para la enseñanza. La importancia de esta labor trasciende lo académico; radica en la urgencia de transformar la dinámica interna del plantel para rescatar el valor del entorno educativo. Más allá de la simple entrega de contenidos, nuestro reto está en tejer una convivencia real, cimentada en el reconocimiento del otro. Al transformar el trato diario, la escuela deja de sentirse como una estructura rígida para volverse un espacio de resguardo; un lugar donde cada estudiante se siente lo suficientemente seguro para explorar sus talentos y crecer sin miedo. Este cambio no puede ocurrir de forma aislada. Exige un compromiso real y una participación activa de todos los actores: familias, docentes, estudiantes y la institución misma, trabajando en conjunto por una educación que sea verdaderamente integral y de calidad. Aunque el estudio de la cultura escolar ha estado presente en la teoría pedagógica por años, es en la Venezuela contemporánea donde su relevancia cobra una fuerza renovada, presentándose como la clave para sanar y fortalecer nuestro tejido educativo desde la base.

Según Tagiuri y Litwin (2008), el clima y la cultura de una organización son determinantes para el éxito de sus objetivos. En la Escuela Pedro Gual, se hace imperativo analizar cómo estas normas no escritas afectan el desempeño académico. La gramática escolar, término acuñado por Tyack y Tobin (1994), nos permite entender que las escuelas tienen estructuras persistentes que a menudo se resisten al cambio. Por ello, esta investigación busca romper con esquemas tradicionales donde la disciplina era impuesta por el miedo, para transitar hacia una disciplina basada en el respeto mutuo y la identidad institucional.

La labor del docente investigador en el contexto de la Escuela Pedro Gual no se limita a la transmisión de contenidos programáticos, sino que se extiende a la comprensión de las subjetividades que convergen en el aula. El docente debe ser un mediador de conflictos y un arquitecto de ambientes de aprendizaje. Como señala Freire (1997), enseñar no es transferir conocimientos, sino crear las posibilidades para su producción o construcción. En este sentido, la cultura escolar que intentamos optimizar es el caldo de cultivo donde se gesta la curiosidad epistemológica del estudiante.

Hay que dejar claro que este trabajo no nace por un simple trámite o una inquietud administrativa. Por el contrario, surge de un compromiso ético ineludible: dar respuesta a los retos que enfrenta la educación hoy en día, especialmente en contextos donde la vulnerabilidad es la norma. La verdadera razón de ser de este estudio es la firme creencia de que la escuela pública tiene la misión sagrada de ser ese lugar seguro, el espacio donde finalmente se logren romper las cadenas de la violencia y la exclusión que tanto daño hacen a nuestra sociedad. Al optimizar la cultura escolar, estamos garantizando el derecho constitucional a una educación de calidad que trascienda la simple alfabetización. Este proceso de transformación pedagógica en la Escuela Pedro Gual busca sentar las bases de una ciudadanía participativa, donde el estudiante se reconozca como un sujeto histórico capaz de transformar su realidad y la de su comunidad de Caripito, convirtiendo el aula en un baluarte de esperanza y emancipación social.

Abordar la cultura escolar desde la Investigación Acción Participativa y Transformadora (IAPT) implica reconocer que el aula es un espacio de tensiones donde se reproducen las estructuras sociales. No se trata simplemente de un recinto donde se dictan lecciones, sino de un ecosistema donde convergen las subjetividades de 34 niños y sus familias. En este sentido, la optimización de la cultura no es un ajuste técnico, sino un acto de justicia social. Como señala la visión de la UNEM, el docente debe ser un intelectual crítico que no se conforma con los resultados académicos tradicionales, sino que busca la formación del ciudadano para la libertad. Por ello, este artículo no solo reporta una mejora en la disciplina, sino que documenta un proceso de re-humanización del espacio educativo, donde la pedagogía del amor se convierte en la principal herramienta de resistencia ante la indiferencia institucional.

Contexto de estudio y diagnóstico inicial

El escenario de esta investigación es el 5to grado, sección “B” de la Escuela Pedro Gual. El grupo está conformado por 34 estudiantes (18 varones y 16 hembras). El diagnóstico inicial se realizó bajo el enfoque de la Investigación Acción Participativa y Transformadora (IAPT), utilizando la cartografía social y la observación participante. Se detectó que la mayoría de los estudiantes habitan en sectores vulnerables de Caripito, donde la crisis socioeconómica ha golpeado la estructura familiar.

Al revisar los primeros registros anecdóticos, el escenario que encontramos fue realmente alarmante. Se observaba una marcada agresividad verbal entre los estudiantes, un desapego casi total a las normas básicas de convivencia y un desinterés que pesaba en el ambiente escolar. Pero lo más revelador surgió al conversar sobre la presencia de los representantes: descubrimos que un 60% de los padres se mantenía al margen de la institución. Muchos mencionaban la falta de tiempo como motivo principal, pero tras las palabras se escondía un sentimiento de inseguridad; muchos se sentían ajenos al proceso educativo simplemente por no contar con una formación académica avanzada, lo que creaba una barrera invisible entre el hogar y la escuela. Existía una brecha profunda entre el hogar y la escuela. Este diagnóstico jerarquizado permitió identificar que el nudo crítico no era la falta de capacidad intelectual de los niños, sino una cultura escolar debilitada que no ofrecía seguridad, afecto ni límites claros. Como señala Arias (2012), el conocimiento del contexto es vital para que la intervención pedagógica no sea un acto aislado, sino una respuesta a la realidad sentida.

El proceso de recolección de información no fue lineal. Se utilizaron diarios de campo donde se registraron las reacciones de los 34 estudiantes ante las nuevas dinámicas. La observación participante permitió identificar que los estudiantes líderes eran quienes más se resistían inicialmente, pero que, al ser involucrados en roles de responsabilidad durante las actividades, se convirtieron en promotores de la sana convivencia. Asimismo, las entrevistas con los padres revelaron una brecha comunicacional; muchos representantes manifestaron sentir que la escuela solo los llamaba para "dar quejas". Al cambiar el enfoque de la cultura escolar hacia uno más positivo, la resistencia de la familia disminuyó. En este proceso fueron útiles los aportes metodológicos de Busot (2008) y Álvarez, Tena y Arévalo (1997).

El proceso se inició con una reflexión sobre el contexto y la situación detectada en el aula de quinto grado de la Escuela Pedro Gual (34 estudiantes). Mediante la observación directa y el diagnóstico DOFA, se detectó la problemática: un grupo de estudiantes con conductas inquietas e indisciplina que impedían un ambiente armonioso. Esta observación permitió identificar que la cultura escolar en la institución no era vista como un elemento dinamizador, sino como un conjunto de trámites. Se percibió un distanciamiento entre el docente y el representante, lo que generaba que el estudiante no tuviera un referente de autoridad coherente, afectando su disposición al estudio y su comportamiento en el aula. Las debilidades incluían inasistencia, conflictos familiares, agresividad entre los niños y desmotivación en el apoyo pedagógico desde el hogar. El problema se centró en la carencia de estrategias pedagógicas efectivas para optimizar la cultura escolar.

Fundamentación teórica

Para sustentar esta transformación, acudimos a referentes que entienden la educación como un hecho social. La Teoría del Aprendizaje Social de Albert Bandura (2004) es fundamental: el estudiante aprende por observación e imitación del entorno. Si el niño se desenvuelve en una cultura escolar donde el conflicto se resuelve con autoritarismo, replicará esa conducta. Por el contrario, si la estrategia pedagógica modela el diálogo, el niño internalizará la paz.

Por otro lado, César Coll (1996) enfatiza que el aprendizaje es una construcción social. El "clima de clase" es el andamiaje que permite que el estudiante se sienta seguro para explorar el conocimiento. Si la cultura escolar es tóxica, el cerebro del niño entra en modo de supervivencia y no de aprendizaje. Tagiuri y Litwin (2008) definen el clima organizacional como una cualidad del ambiente interno que influye en el comportamiento de sus miembros. En la Escuela Pedro Gual, optimizar este clima significó intervenir en los rituales diarios del aula.

Desde la gestión, nos basamos en Castillo (2006), quien propone una gestión educativa transformadora donde la escuela sea el centro del quehacer comunitario. La integración de la tríada (Escuela-Familia-Comunidad) es el eje central de la UNEM, fundamentada en autores como Morales (2005). Legalmente, la Ley Orgánica de Educación (2009), en su artículo 17, establece la corresponsabilidad de las familias, lo cual respalda nuestra propuesta de no dejar al padre fuera del aula, sino convertirlo en un aliado pedagógico.

El estudio se apoya en la concepción humanista de la persona, reconociéndola como un ser con potencialidades y valores. Se aborda la disciplina escolar desde el modelo humanista, donde el docente debe analizar y negociar medidas con el estudiante, promoviendo la comprensión. La investigación está enmarcada en la línea de Gestión Educativa desde la Integración Socio-Comunitaria, enfatizando que la educación de calidad se logra a través de una interacción efectiva y armónica entre la escuela, la familia y la comunidad.

Es fundamental profundizar en los componentes de la cultura escolar. Autores como Deal y Peterson (2009) definen la cultura escolar como una compleja red de rituales, tradiciones y valores que permean cada rincón de la institución. En nuestra experiencia, observamos que existen "subculturas" dentro del aula que a veces entran en conflicto con la normativa institucional. Estas dinámicas de grupo, si no son orientadas a través de estrategias pedagógicas claras, derivan en los problemas de disciplina detectados.

La cultura escolar actúa como un currículo oculto. Los estudiantes no solo aprenden matemáticas o lengua, sino que aprenden cómo relacionarse con el poder, cómo resolver disputas y cómo valorar el trabajo ajeno. Al proponer una cultura escolar optimizada, estamos interviniendo directamente en este currículo oculto, asegurando que los mensajes que recibe el estudiante sean coherentes con los principios de paz y tolerancia.

Propuesta transformadora y aplicación

La propuesta surge como respuesta al diagnóstico y se diseñó para atacar la apatía y el conflicto. Se estructuró en el plan "Cultura Escolar y Convivencia para el Aprendizaje". Esta propuesta no se limitó a dar charlas, sino a cambiar la dinámica de poder en el salón. Se basó en la Pedagogía del Amor, el Ejemplo y la Curiosidad.

La transformación consistió en convertir cada momento escolar en una oportunidad de aprendizaje social. Se propuso pasar de un modelo de "reglas impuestas" a uno de "acuerdos consensuados". La estrategia principal fue la horizontalidad: la maestra ya no es la única dueña de la verdad, sino una mediadora que ayuda a los niños a descubrir que el respeto es la base para poder jugar, aprender y crecer. Esta propuesta buscó empoderar al estudiante como sujeto de derechos, pero también de deberes compartidos, integrando lo lúdico con lo normativo.

La Propuesta Transformadora se diseñó para alcanzar la convivencia sana e integrar a todos los actores educativos, con el fin de optimizar la cultura escolar y evitar la mala disciplina.

Para revertir esta situación, el plan de acción se enfocó en humanizar la gestión. Se ejecutaron las 'Demostraciones Divertidas', donde a través del rasgado, el baile y las canciones, se logró que el niño viera la escuela como un espacio de disfrute y no de imposición. Asimismo, las asambleas de padres no fueron solo informativas; se convirtieron en espacios de reflexión donde se leyeron y reconstruyeron los acuerdos de convivencia, logrando que el hogar y la escuela hablaran el mismo lenguaje pedagógico.

- Asambleas de Padres y Representantes: Para exponer la problemática y buscar alternativas de solución.
- Explicación de los Acuerdos de Convivencia: Lectura y discusión de los acuerdos en mesas de trabajo conjuntas, involucrando a la defensoría escolar.
- Exposición de Valores: Integración de padres y niños en exposiciones sobre valores (respeto, responsabilidad) para fomentar el trabajo colaborativo.
- Integración de Familia, Escuela, Comunidad: Se estableció un compromiso para el refuerzo de los valores y la participación en el hogar y en las actividades escolares.

Discusión de resultados

La discusión de los hallazgos nos permite contrastar la realidad inicial con la transformación lograda, analizando no solo el "qué" cambió, sino el "porqué" de dicho cambio. Al inicio del año escolar, la Escuela Pedro Gual presentaba lo que Sarason (1996) denomina "la cultura de la resistencia", donde el estudiante percibe el conocimiento como una imposición externa. Los resultados demuestran que, al introducir las Demostraciones Divertidas, se produjo una ruptura en la linealidad del aula. El juego y el arte no funcionaron como distractores, sino como mecanismos de regulación emocional que permitieron que el cerebro social del niño se abriera al aprendizaje formal.

Si comparamos la dinámica de septiembre con la de julio, la diferencia es cualitativa. En las primeras observaciones, la resolución de conflictos dependía exclusivamente de la intervención autoritaria de la docente. Para el cierre del proyecto, el 80% de los desacuerdos en el 5to grado "B" eran gestionados por los propios estudiantes mediante el uso de la palabra y el recordatorio de los Acuerdos de Convivencia. Esta transición del control externo a la autonomía moral es, quizás, el logro más significativo de la investigación. No solo se optimizó la enseñanza, sino que se sembró una semilla de ciudadanía crítica en niños que viven en contextos de alta vulnerabilidad.

Sistematizar esta experiencia no fue simplemente ordenar datos, sino reconstruir el significado de nuestra práctica pedagógica en Caripito. Durante el proceso, emergió una categoría de análisis fundamental: La Pedagogía de la Presencia. Descubrimos que la ausencia de los padres no era desinterés, sino una respuesta a una cultura escolar que históricamente los había mantenido al margen. Al transformar las asambleas en espacios de diálogo horizontal, la escuela recuperó su función como centro del quehacer comunitario.

Desde un punto de vista socio pedagógico, los resultados sugieren que la cultura escolar es un organismo vivo. Cuando la docente cambia su mirada y comienza a valorar el error como parte del proceso, el estudiante pierde el miedo a participar. Vimos algo asombroso en las sesiones de lectura: la fluidez de los niños mejoró notablemente, y no fue por pasar horas repitiendo sílabas, sino porque el miedo se fue del salón. Al saber que nadie se burlaría de ellos, los estudiantes soltaron la lengua y se atrevieron a leer. Esto nos confirma que cuando un niño se siente protegido emocionalmente, su mente se libera para aprender; es esa confianza, y no la técnica, lo que realmente permite que la enseñanza rinda frutos y alcance su máximo nivel. La integración de la tríada dejó de ser un eslogan para convertirse en una práctica tangible que alteró el "habitus" del plantel.

La trascendencia de este estudio exige una visión de sostenibilidad. A partir de los hallazgos, se proponen las siguientes rutas de acción:

- Hacia una gestión curricular flexible: es fundamental que la institución promueva espacios donde el currículo se adapte a las realidades emergentes de Caripito. La cultura escolar se debilita cuando el contenido académico ignora las vivencias del estudiante.
- Fortalecimiento de la escuela para familias: se propone crear un cronograma de "Encuentros de Saberes" donde el representante comparta sus oficios y vivencias. Esto eliminaría la barrera de inferioridad que muchos padres sienten frente a la academia.
- El cuidado del cuidador: no se puede generar una cultura de paz si el docente no cuenta con herramientas de contención emocional. La institución debe fomentar espacios de autocuidado para los maestros.
- Monitoreo del clima de aula: implementar instrumentos de autoevaluación para los estudiantes, como el "Termómetro de la Convivencia", para ajustar la estrategia pedagógica en tiempo real.

Esta propuesta de optimización busca que la escuela deje de ser un recinto de tránsito para convertirse en un centro de identidad social. Al aplicar estas recomendaciones, la Escuela Pedro Gual podrá transitar de una cultura de la obediencia a una de la responsabilidad compartida.

Conclusiones

Las conclusiones de la investigación destacan los aportes logrados y las inquietudes que persisten:

- Se logró la sensibilización y participación activa de los padres y representantes en las actividades pedagógicas.
- El acercamiento positivo de los padres no ha sido un detalle menor; ha transformado por completo la motivación y los resultados de los estudiantes. Vimos cómo, al involucrarse la familia, el aprendizaje deja de ser una carga y se convierte en un reto que el niño asume con mayor confianza y éxito.
- Se demostró con claridad que una educación de verdadera calidad no surge de esfuerzos aislados. Por el contrario, solo se sostiene cuando existe una interacción real y efectiva entre la escuela, la familia y la comunidad, formando un tejido de apoyo que es la base de todo crecimiento académico.

Inquietudes y reflexiones

- Persiste la cultura del "desahogo familiar", donde los padres delegan toda la responsabilidad educativa y formativa a la escuela.
- La comunicación entre docentes, representantes y directivos ha sido limitada, siendo necesario gestar un ámbito de información más abierto.
- Es crucial despertar el interés y la creatividad en los docentes para el desarrollo de estrategias pedagógicas que faciliten la integración efectiva de los padres.
- Se recomienda que la institución mantenga espacios de formación permanente para el personal docente, donde se discutan nuevas formas de integración comunitaria. La cultura de paz y aprendizaje lograda debe ser documentada para que sirva de guía a las futuras generaciones de docentes de la Escuela Pedro Gual.

Referencias

- Álvarez, J., Tena, R. y Arévalo, A. (1997). *La investigación-acción interpretativa en la educación*. Universidad de Sevilla.
- Arias, F. (2012). *El Proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica*. Editorial Episteme.
- Bandura, A. (2004). *Teoría del aprendizaje social*. Editorial Espasa.
- Castillo, T. (2006). *Gestión educativa transformadora*. Caracas.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). *Gaceta Oficial* N° 36.860.

- Deal, T. y Peterson, K. (2009). *Shaping school culture: pitfalls, paradoxes, and promises*. Jossey-Bass.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI Editores.
- Ley Orgánica de Educación. (2009). *Gaceta Oficial* N° 5.929. Caracas, Venezuela.
- Morales, M. (2005). La tríada: escuela, familia y comunidad. Venezuela.
- Tagiuri, R. y Litwin, G. (2008). *Organizational climate: explorations of a concept*. Harvard University Press.
- Tyack, D. y Tobin, W. (1994). The "grammar" of schooling: why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*.

Agradecimientos

Agradezco a la Universidad Nacional Experimental el Magisterio Samuel Robinson por abrir sus puertas para la maestría. También quiero agradecer a mi tutora Magister Thais Acosta por sus orientaciones, conocimiento y paciencia.

Síntesis curricular

Lina del Valle Sánchez de Arocha. Licenciada en Educación Integral, Universidad Nacional Abierta (U.N.A.). Licenciada en Educación Especial, Universidad Nacional Abierta (U.N.A.). Especialista en Educación Primaria UNEM. Magíster en Educación Primaria (en proceso de titulación, 2024), UNEM. Responsabilidad laboral actual: Docente de aula en la Escuela Pedro Gual.

Universidad Politécnica Territorial del Norte de Monagas “Ludovico Silva”

Revista Multidisciplinaria Saber Universitario

Nº 15, enero-junio 2026

Venezuela Disponible en

<http://www.saber755.webnode.com.ve>

Geoliderazgo noosférico: una cosmovisión ética en la gestión de la educación básica desde las experiencias de sus directivos

Lisbeth Josefina Cabeza de Salazar

Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Ciudad Bolívar-Venezuela

cabezalisbeth72@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0004-5170-1138>

Resumen

El presente artículo emerge de una investigación cualitativa que tuvo como propósito comprender el geoliderazgo noosférico como una cosmovisión ética para la gestión de la educación básica, desde las voces de directivos venezolanos. El estudio se fundamentó en el paradigma interpretativo y el enfoque fenomenológico hermenéutico, lo que permitió explorar las experiencias vividas por cinco (5) directivos docentes con más de diez años de servicio en escuelas de Ciudad Bolívar, Estado Bolívar, Venezuela. Mediante entrevistas semiestructuradas y observación participante, se recopilieron narrativas que fueron sometidas a un proceso de categorización y análisis temático. Los hallazgos revelan tres categorías centrales: (a) Liderazgo como conciencia planetaria, que expresa la necesidad de una visión global e integradora en la gestión escolar; (b) Gestión ética y humanista, que emerge como respuesta a los desafíos complejos del contexto venezolano; y (c) Transformación desde lo colectivo, que evidencia el surgimiento de nuevas prácticas colaborativas en los espacios emergentes. Se concluye que el geoliderazgo noosférico se configura como una cosmovisión que trasciende los enfoques tradicionales de gestión, al integrar dimensiones éticas, ecológicas y humanistas que permiten a los directivos enfrentar la incertidumbre desde una conciencia planetaria y un compromiso con la transformación social.

Palabras clave: geoliderazgo, noosfera, gestión educativa, educación básica, fenomenología hermenéutica.

Abstract

This article stems from a qualitative research project that aimed to understand noospheric geoleadership as an ethical worldview for basic education management, from the perspectives of Venezuelan school administrators. The study was grounded in the interpretive paradigm and the hermeneutic phenomenological approach, allowing for the exploration of the lived experiences of five (5) school administrators with more than ten years of service in schools in Ciudad Bolívar, Bolívar State, Venezuela. Through semi-

structured interviews and participant observation, narratives were collected and subjected to a process of categorization and thematic analysis. The findings reveal three central categories: (a) Leadership as planetary consciousness, which expresses the need for a global and integrative vision in school management; (b) Ethical and humanistic management, which emerges as a response to the complex challenges of the Venezuelan context; and (c) Transformation from the collective, which demonstrates the emergence of new collaborative practices in emerging spaces. It is concluded that noospheric geoleadership is configured as a worldview that transcends traditional management approaches by integrating ethical, ecological, and humanistic dimensions that allow leaders to confront uncertainty from a planetary consciousness and a commitment to social transformation.

Keywords: geoleadership, noosphere, educational management, basic education, hermeneutic phenomenology.

Introducción

La educación básica, considerada la piedra angular del desarrollo humano y social, enfrenta en la actualidad múltiples desafíos que demandan un enfoque innovador y ético en su gestión. En este contexto, el concepto de "Geoliderazgo Noosférico" emerge como una propuesta teórica que, al integrar visiones ecológicas y sociales, promueve una cosmovisión orientada a la interdependencia y la responsabilidad colectiva. Sin embargo, la aplicación de este enfoque en las dinámicas de gestión educativa presenta múltiples problemas, desafíos y limitaciones que requieren una investigación exhaustiva.

En atención a lo expuesto, el liderazgo en este tiempo expresa una intencionalidad global, compartida e inherente al ser humano con un carácter noosférico más allá de diversos roles que debe asumir el personal directivo con la asignación de tareas y responsabilidades sobre el personal a cargo. Tomando en cuenta lo plasmado anteriormente, en la gestión de la educación básica se demanda un nuevo abordaje epistemológico del liderazgo que incorpore el humanismo, el existencialismo y la dialéctica como principios filosóficos para adaptarse a los procesos complejos que experimenta la humanidad por medio de la nueva realidad política, económica, social, educativa, ambiental y sanitaria.

Al respecto, Duran (2016, p. 86) indica que "el liderazgo es como la belleza, nadie la puede definir, pero cuando alguien la ve, la reconoce. De todo esto debe surgir una forma de repensar el liderazgo". En consecuencia, destacar el ejercicio de la gerencia en las condiciones actuales requiere de la aplicación de un conjunto de principios para encauzar acciones en búsqueda de adaptar los procesos a este reto al que algunos comparan como el mayor desafío después de la segunda guerra mundial, donde las alternativas emergentes como la noosfera cobran sentido pertinente trayendo consigo cambios hacia un enfoque del liderazgo global y humanista.

En este sentido, la noosfera auspicia la herramienta para construir un liderazgo humanista orientado hacia la gestión del conocimiento, el aprendizaje y la inteligencia, donde se

permita abordar los desafíos educativos desde una perspectiva del geoliderazgo, ya que está demostrado que la influencia exterior planetaria en sus diversos contextos y modalidades repercute en la gestión educativa, dejando líderes y directivos en planteamientos situacionales que no les permite adaptarse a los cambios inesperados y sorpresivos vigentes en la actualidad.

La conceptualización de la noosfera es comprensible en la esfera del pensamiento, de la inteligencia, de la conciencia; es posible si el liderazgo ahora es guiado por directivos conscientes, por sus nociones hacia el otro, hacia lo diverso, lo complejo, y al compromiso con los valores universales de la humanidad, el crecimiento exponencial de los saberes y su complejidad.

En estos términos, se observa la necesidad de impulsar acciones del mismo en los niveles estratégicos, tácticos y operativos, y contribuir a agilizar muchas de las relaciones que se establecen en una organización y sus subordinados, adentrándose más en los niveles gerenciales y en el área de resultados claves, donde se reviste de mayor importancia porque ayuda a definir qué cambiar y por qué cambiar. En otras palabras, se habla entonces de un geoliderazgo.

Abordaje metodológico-epistemológico

El artículo de investigación se expresa desde un enfoque cualitativo, considerando la posibilidad de interpretar el estudio de las cualidades humanas, sociales, culturales e históricas del contexto. Al respecto, Taylor y Bogdan (1992, p. 21) expresan que:

La investigación cualitativa implica el modo de encarar el mundo empírico, desarrollando conceptos, intelecciones y comprensiones partiendo de las pautas de los datos, y no recogiendo datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidas. El investigador ve el escenario en una perspectiva holística: las personas en el contexto de su pasado y de las situaciones en las que se hallan, en tanto que los grupos sociales no son considerados variables reductibles, sino apreciados como un todo.

Desde el punto de vista epistemológico, esta investigación se enmarca dentro del paradigma interpretativo construccionista, lo que implica una comprensión de la realidad intersubjetiva como algo que se construye y se negocia socialmente. La epistemología intersubjetiva, según Denzin y Lincoln (2005), "busca el significado de las experiencias y los contextos a través de la interpretación de los relatos de los sujetos". La búsqueda del conocimiento en el Geoliderazgo Noosférico se fundamenta en la comprensión de la experiencia humana y el papel de los directivos.

El enfoque metodológico adoptado es cualitativo, utilizando el método fenomenológico hermenéutico. Esta estrategia permite explorar en profundidad las experiencias de los directivos en la gestión educativa, indagando en sus significados y comprensiones

individuales y colectivas (Gadamer, 1986). El uso de entrevistas y observación facilitará la captura de narrativas ricas que reflejen las complejidades del Geoliderazgo Noosférico y sus implicaciones éticas en la educación básica. La fenomenología, conforme a Merleau-Ponty (1962), enfatiza la experiencia vivida y su relación con el mundo, proporcionando un marco robusto para entender cómo los directivos construyen su realidad educativa.

La investigación se desarrolló en el contexto de la Educación Básica Venezolana, tomando en cuenta una postura construccionista sobre el Geoliderazgo Noosférico como una cosmovisión ética. Todo ello, con la intención de contextualizar la realidad social, recolectando información pertinente desde diversos actores sociales, para contrastarse con la revisión teórica y la perspectiva de la investigadora.

Razón por la cual el contexto situacional toma en cuenta la experiencia en Venezuela; el proyecto se desarrollará en el contexto de la educación básica, específicamente en Ciudad Bolívar, Estado Bolívar, en el eje territorial de la parroquia Sabanita, donde convergen la E.B.N. Rosario Guacarán de Barón, C.E.N. Carlos Afanador Real, U.E. Sebastián Francisco de Miranda, U.E.I.B. Dr. Cruz del Valle Rodríguez y E.B.N. Elsa Montes de Rivas.

En este caso se seleccionaron cinco (5) docentes-directivos con experiencia en diversas escuelas del Estado Bolívar, tomando en cuenta criterios de densidad poblacional e impactos ambientales. Es por ello que se procura la emergencia construccionista del significado para el estudio profundo de la realidad recabada en el campo de investigación suscrita por diversos actores sociales. En cuanto a los sujetos que representaron la muestra, para su selección se consideró: a) docentes directivos con más de 10 años de servicio; b) docentes directivos con estudios de maestría; c) docentes directivos adyacentes al contexto.

Las técnicas de recolección de la información se desarrollaron considerando la observación participante y la entrevista semiestructurada, desprendiéndose desde el método fenomenológico hermenéutico.

Resultados y discusión

A continuación, se presentan los hallazgos obtenidos a partir de las entrevistas en profundidad aplicadas a los cinco directivos docentes, así como del proceso de observación participante en las instituciones educativas seleccionadas. Siguiendo los procedimientos del método fenomenológico hermenéutico, se identificaron categorías emergentes que reflejan la esencia de las experiencias vividas por los participantes en relación con el geoliderazgo noosférico como cosmovisión ética para la gestión educativa.

Liderazgo como conciencia planetaria

Los informantes coincidieron en señalar que el ejercicio del liderazgo en la educación básica venezolana actual requiere una visión que trascienda los límites de la institución escolar para

conectarse con realidades globales y planetarias. Esta categoría emerge de las narrativas que expresan la necesidad de comprender la escuela como un sistema interconectado con dinámicas sociales, económicas, políticas y ambientales más amplias.

"Uno como director no puede estar aislado de lo que pasa en el mundo. La pandemia nos enseñó eso. De repente tuvimos que aprender a manejar situaciones que nunca imaginamos, y eso requiere una visión más amplia, una conciencia de que somos parte de algo global" (Informante 2, comunicación personal).

Esta percepción encuentra resonancia con lo planteado por Duran (2016) cuando señala que el liderazgo debe ser repensado desde nuevas perspectivas. Los directivos expresan que los modelos tradicionales de gestión, centrados en lo administrativo y lo local, resultan insuficientes para enfrentar la complejidad contemporánea.

"Antes uno pensaba que la gestión era resolver problemas del día a día en la escuela: los recursos, los conflictos entre docentes, la relación con los padres. Pero ahora te das cuenta de que esos problemas están atravesados por cosas más grandes: la crisis económica, la migración, el cambio climático. Uno tiene que desarrollar una conciencia más planetaria" (Informante 4, comunicación personal).

Desde la perspectiva de la teoría de sistemas aplicada a la gestión educativa, estos testimonios reflejan la comprensión de la organización escolar como un sistema dinámico de elementos interrelacionados con su entorno. La conciencia planetaria que emerge en los discursos se alinea con la noción de noosfera como esfera del pensamiento y la inteligencia colectiva, donde las decisiones locales tienen implicaciones globales y viceversa.

Los hallazgos evidencian que los directivos que desarrollan esta conciencia planetaria logran mayor capacidad de adaptación ante los cambios inesperados. Como señala un informante:

"Cuando entiendes que los problemas no son solo de tu escuela, que hay cosas que están pasando en el país y en el mundo que te afectan, empiezas a buscar soluciones diferentes. Ya no esperas que todo llegue desde arriba, sino que te conectas con otros directivos, buscas información, te actualizas. Es como si tu mente se expandiera" (Informante 1, comunicación personal).

Esta expansión de la conciencia se relaciona directamente con el concepto de geoliderazgo propuesto en el estudio, entendido como un liderazgo que integra la dimensión territorial con la visión global, reconociendo las influencias exteriores planetarias y actuando en consecuencia desde una posición ética y humanista.

Gestión ética y humanista

La segunda categoría emergente se refiere a la dimensión ética y humanista que los directivos consideran indispensable en la gestión educativa contemporánea. Los informantes expresaron que, frente a la incertidumbre y la complejidad, los valores y el compromiso con el ser humano se convierten en ejes orientadores de su práctica.

"En estos tiempos difíciles, lo que más ha funcionado es poner a la persona en el centro. No puedes manejar una escuela como si fuera una empresa, con pura eficiencia y productividad. Aquí trabajamos con seres humanos que están sufriendo, que tienen necesidades, que buscan esperanza. La gestión tiene que ser humanista o no es" (Informante 3, comunicación personal).

Este testimonio se relaciona con las críticas a los enfoques de gestión científica que, según algunos autores, ignoran los aspectos humanos y sociales de la educación, como la creatividad, la motivación y la diversidad. Los directivos venezolanos, inmersos en un contexto de crisis prolongada, enfatizan la necesidad de un liderazgo que reconozca la dignidad de las personas y actúe en consecuencia.

"He tenido que aprender a escuchar más, a ser más comprensivo. Mis docentes llegan con problemas de transporte, de alimentación, de salud. Si yo solo me dedico a exigir resultados, no voy a lograr nada. Primero tengo que ver por ellos como personas, y luego viene lo académico" (Informante 5, comunicación personal).

La dimensión ética también se expresa en la relación con los estudiantes y las comunidades. Los informantes señalaron que la gestión educativa debe trascender lo administrativo para convertirse en una práctica de acompañamiento y transformación social.

"La escuela tiene que ser un refugio. Los niños vienen de contextos muy difíciles: violencia familiar, pobreza, desnutrición. Si nosotros no tenemos una mirada ética, si no nos duele lo que les pasa, no podemos educar. Primero hay que sanar, luego enseñar" (Informante 2, comunicación personal).

Estos hallazgos se alinean con los principios de las relaciones humanas en la gestión educativa, que enfatizan la importancia de las relaciones interpersonales, la comunicación y la cooperación para fomentar un clima escolar positivo y abordar las necesidades e intereses de docentes y estudiantes. Desde la perspectiva del geoliderazgo noosférico, esta dimensión ética y humanista constituye el fundamento de una cosmovisión que reconoce la interdependencia y la responsabilidad colectiva como valores esenciales.

Transformación desde lo colectivo

La tercera categoría emergente revela que los directivos experimentan la gestión educativa como un proceso de transformación que solo es posible desde la acción colectiva. Los

informantes enfatizaron que el liderazgo no puede ser ejercido de manera individual, sino que requiere la construcción de redes, equipos y comunidades de aprendizaje.

"Yo dejé de creer en el líder héroe, en esa persona que llega a salvar la escuela. Aquí las cosas han mejorado cuando trabajamos juntos: directivos, docentes, personal obrero, padres, representantes, incluso los mismos estudiantes. Lo colectivo es lo que transforma" (Informante 4, comunicación personal).

Esta perspectiva se relaciona con enfoques emergentes como el liderazgo lateral, que promueve la cooperación entre agentes pertenecientes a un mismo nivel técnico-operativo para transformar la gestión educativa. La colaboración y la participación se convierten en estrategias fundamentales para enfrentar los desafíos contemporáneos.

"Hemos creado redes entre escuelas del sector. Antes cada director trabajaba aislado, compitiendo por recursos. Ahora nos reunimos, compartimos experiencias, nos apoyamos. Si una escuela consigue algo, lo comparte. Si un directivo tiene una idea, la socializa. Eso es lo que nos ha permitido sobrevivir en estos tiempos" (Informante 1, comunicación personal,).

Los informantes también destacaron que la transformación desde lo colectivo implica procesos de empoderamiento y desarrollo de nuevos liderazgos al interior de las instituciones.

"Uno tiene que aprender a soltar, a confiar en los demás. Yo he promovido que los docentes tomen iniciativas, que propongan proyectos, que lideren comisiones. Así van surgiendo nuevos líderes, y la escuela se fortalece. Ya no dependemos de una sola persona" (Informante 3, comunicación personal).

Este hallazgo coincide con estudios recientes que evidencian que el liderazgo transformacional, cuando se ejerce con autenticidad, cercanía y visión estratégica, no solo promueve procesos de cambio exitosos, sino que también enriquece las instituciones y aporta valor significativo a nivel social y organizacional. La emergencia de nuevos liderazgos internos constituye un indicador de sostenibilidad y resiliencia institucional.

Desde la perspectiva del geoliderazgo noosférico, la transformación desde lo colectivo se vincula con la noción de noosfera como inteligencia compartida, donde el conocimiento y la conciencia se construyen en la interacción y el diálogo entre los actores. Los directivos experimentan que las soluciones a los problemas complejos no provienen de decisiones unilaterales, sino de procesos participativos que integran diversas miradas y saberes.

"Cuando nos sentamos a dialogar, a escucharnos, surgen ideas que ninguno había tenido solo. Es como si entre todos pudiéramos ver más allá. Eso es lo que necesitamos en educación: no directores que den órdenes, sino facilitadores que promuevan el encuentro y la creatividad colectiva" (Informante 5, comunicación personal).

Triangulación de hallazgos

El proceso de triangulación entre las categorías emergentes, los referentes teóricos y la perspectiva de la investigadora permite identificar convergencias significativas que fortalecen la comprensión del geoliderazgo noosférico como cosmovisión ética para la gestión de la educación básica.

En primer lugar, la categoría "liderazgo como conciencia planetaria" se relaciona directamente con los postulados de la teoría de sistemas en educación y con la noción de noosfera como esfera del pensamiento y la inteligencia colectiva. Los directivos expresan una comprensión de la escuela como sistema abierto e interconectado, lo que implica superar visiones fragmentadas y adoptar una perspectiva holística e integradora.

En segundo lugar, la categoría "gestión ética y humanista" encuentra sustento en los enfoques de relaciones humanas y en los principios del liderazgo transformacional que apelan a valores, visión y emociones. Los testimonios evidencian que, en contextos de crisis y vulnerabilidad, la dimensión ética se convierte en el eje articulador de la práctica directiva, situando a la persona en el centro del proceso educativo.

En tercer lugar, la categoría "transformación desde lo colectivo" se alinea con los planteamientos del liderazgo lateral y con los hallazgos de estudios fenomenológicos sobre liderazgo transformacional que destacan la emergencia de nuevos liderazgos internos. Los directivos experimentan que la gestión educativa efectiva requiere procesos participativos y colaborativos que potencien la inteligencia colectiva.

La triangulación evidencia que el geoliderazgo noosférico no es un concepto abstracto, sino una experiencia vivida por los directivos que, enfrentados a contextos de alta complejidad, han desarrollado formas de gestión que integran conciencia planetaria, compromiso ético y acción colectiva. Estas dimensiones no operan de manera aislada, sino que se articulan en una cosmovisión que orienta las prácticas cotidianas y las decisiones estratégicas en las instituciones educativas.

Conclusiones

La investigación realizada permitió comprender el geoliderazgo noosférico como una cosmovisión ética para la gestión de la educación básica, a partir de las voces y experiencias de directivos docentes en el contexto venezolano. A continuación, se presentan las conclusiones derivadas del estudio, en correspondencia con los objetivos planteados y los hallazgos obtenidos.

En primer lugar, se concluye que el geoliderazgo noosférico emerge como una respuesta necesaria y pertinente a los desafíos contemporáneos que enfrenta la gestión educativa. Los directivos participantes evidenciaron que los enfoques tradicionales, centrados en lo administrativo y lo local, resultan insuficientes para abordar la complejidad de un mundo globalizado, interdependiente y en constante transformación. La conciencia planetaria

que expresan en sus narrativas constituye el núcleo de una nueva forma de comprender y ejercer el liderazgo, donde las decisiones institucionales se toman considerando las múltiples conexiones con realidades sociales, económicas, políticas y ambientales más amplias.

En segundo lugar, se concluye que la dimensión ética y humanista constituye el fundamento del geoliderazgo noosférico en contextos de crisis y vulnerabilidad. Los hallazgos evidencian que, frente a la incertidumbre y la complejidad, los directivos que logran sostener procesos educativos de calidad son aquellos que sitúan a la persona en el centro de su gestión, reconociendo su dignidad, atendiendo sus necesidades y promoviendo su desarrollo integral. Esta perspectiva humanista no es un agregado optativo, sino una condición indispensable para que la educación cumpla su función transformadora en sociedades marcadas por la desigualdad y la exclusión.

En tercer lugar, se concluye que la transformación de la gestión educativa solo es posible desde lo colectivo. Los directivos participantes experimentaron que el liderazgo no puede ser ejercido de manera individual, sino que requiere la construcción de redes, equipos y comunidades de aprendizaje donde confluyan diversos actores y saberes. La emergencia de nuevos liderazgos al interior de las instituciones, así como la conformación de redes entre escuelas, constituyen estrategias fundamentales para fortalecer la resiliencia institucional y generar respuestas innovadoras a los desafíos compartidos.

En cuarto lugar, se concluye que el geoliderazgo noosférico se configura como una cosmovisión que integra, de manera sistémica, las dimensiones planetaria, ética y colectiva del liderazgo educativo. No se trata de un modelo prescriptivo ni de un conjunto de técnicas gerenciales, sino de una forma de comprender y habitar la gestión escolar que reconoce la interdependencia de todos los seres y la responsabilidad compartida frente a los desafíos de la humanidad. Esta cosmovisión, anclada en las experiencias concretas de los directivos venezolanos, ofrece horizontes de sentido para repensar la educación básica en el siglo XXI.

Por último, desde el punto de vista metodológico, se concluye que el enfoque fenomenológico hermenéutico resultó pertinente y fecundo para aproximarse a la complejidad de las experiencias vividas por los directivos. La posibilidad de acceder a sus narrativas, de interpretar sus significados y de construir categorías emergentes desde sus voces permitió una comprensión profunda y contextualizada del fenómeno estudiado, superando aproximaciones reduccionistas o meramente instrumentales.

En términos de implicaciones prácticas, los hallazgos de esta investigación sugieren la necesidad de repensar los programas de formación de directivos docentes, incorporando dimensiones éticas, humanistas y ecológicas que hoy resultan centrales. Asimismo, invitan a diseñar políticas educativas que promuevan el trabajo en red, la colaboración interinstitucional y el desarrollo de liderazgos compartidos como estrategias para fortalecer la gestión escolar en contextos complejos.

Se abre, finalmente, la necesidad de continuar profundizando en el estudio del geoliderazgo noosférico en otros contextos y niveles educativos, así como de explorar sus conexiones con categorías emergentes como la justicia social, la interculturalidad y la sostenibilidad. La construcción de una educación verdaderamente emancipadora requiere líderes capaces de mirar más allá de los muros escolares, de comprometerse éticamente con las personas y de transformar desde lo colectivo las realidades que nos duelen y nos interpelan.

Referencias

- Creswell, J. W. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage Publications.
- Duran, M. (2016). *Liderazgo educativo en tiempos complejos*. Editorial Educativa.
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229.
- Gadamer, H. G. (1986). *Verdad y método*. Ediciones Sígueme.
- Goleman, D. (2022). *Inteligencia emocional en el liderazgo educativo*. Kairós.
- Guerrero Talez, M. S. (2025). Liderazgo Lateral: metodología para transformar la gestión educativa. *Revista Electrónica REDINE*, 17(2), 70-78.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.15685367>
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Fenomenología de la percepción*. Fondo de Cultura Económica.
- Pérez, G. (2000). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Editorial La Muralla.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.
- Soto-Pérez, G. (2025). Estudio Fenomenológico sobre la Relación entre el Liderazgo Transformacional y la Efectividad de las Iniciativas de Gestión de Cambio en las Organizaciones [Doctoral dissertation, Nova Southeastern University]. *NSUWorks*. https://nsuworks.nova.edu/fse_etd/1059/
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. State University of New York Press.
- Vega, M. (2021). Estrategias dialógicas en la educación permanente. *Revista de Pedagogía*, 42(2), 571-588.

Universidad Politécnica Territorial del Norte de Monagas “Ludovico Silva”
 Revista Multidisciplinaria Saber Universitario
 N° 15, enero-junio 2026
 Venezuela
 Disponible en <http://www.saber755.webnode.com.ve>

De la cultura de silos a la reconstrucción del conocimiento: estrategias desde el coaching ontológico frente a la diáspora del talento venezolano

Loanins Alejandro Arenas Becerra

Universidad Latinoamericana y del Caribe
 Anaco, Venezuela
loaninsa@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0009-0316-9382>

Resumen

Este artículo trata de interpretar la relación entre la cultura en silos y la emigración del talento humano en Venezuela, proyecta su impacto sobre la gestión del conocimiento dentro de las organizaciones y plantea lineamientos de transformación desde el coaching ontológico. Desde lo metodológico, se fundamenta en una perspectiva cualitativa bajo la corriente hermenéutico-interpretativa, la cual permite analizar las construcciones de sentido que emergen en contextos traumatizados por la fuga de talento. Los resultados revelan que la diáspora ha quebrado los procesos de transferencia del conocimiento, muy particularmente el conocimiento tácito, afectando la continuidad organizacional y la capacidad de innovación (Nonaka & Takeuchi, 1995). Paralelamente, se constata un efecto sofocante en la cultura hacia un “culture of silos” que implicaba la retención estratégica del conocimiento para sobrevivir ante la incertidumbre, y que impedía colaborar y aprender en colectivo (Davenport & Prusak, 1998/Echeverría, 2003). En tal sentido, el coaching ontológico se constituye en una propuesta teórico-práctica para resignificar la cultura organizacional al impulsarse cambios en el observador, el lenguaje y las dinámicas conversacionales, posibilitando que se erijan espacios de confianza, aprendizaje y gestión compartida del conocimiento (Echeverría, 2003; Olalla, 2014). Se consigna que para superar la cultura de silos, resultante del presente estudio, es menester un modelo integral que integre las dimensiones culturales, emocionales y estructurales, encaminado a recomponer el tejido organizacional dentro de escenarios de alta complejidad.

Palabras clave: cultura organizacional, gestión del conocimiento, diáspora del talento, coaching ontológico, cultura de silos.

Abstract

This article seeks to interpret the relationship between siloed culture and the emigration of human talent in Venezuela, projecting its impact on knowledge management within organizations and proposing transformation guidelines from an ontological coaching

perspective. Methodologically, it is based on a qualitative perspective within the hermeneutic-interpretive framework, which allows for the analysis of the meaning-making processes that emerge in contexts traumatized by brain drain. The results reveal that the diaspora has disrupted knowledge transfer processes, particularly tacit knowledge, affecting organizational continuity and the capacity for innovation (Nonaka & Takeuchi, 1995). Simultaneously, a stifling effect on the culture is observed, leading to a “culture of silos” that involves the strategic withholding of knowledge to survive uncertainty, hindering collaboration and collective learning (Davenport & Prusak, 1998/Echeverría, 2003). In this sense, ontological coaching constitutes a theoretical and practical proposal to redefine organizational culture by promoting changes in the observer, language, and conversational dynamics, enabling the creation of spaces of trust, learning, and shared knowledge management (Echeverría, 2003; Olalla, 2014). It is noted that to overcome the culture of silos identified in this study, an integrated model is needed that incorporates cultural, emotional, and structural dimensions, aimed at rebuilding the organizational fabric within highly complex scenarios.

Keywords: organizational culture, knowledge management, talent diaspora, ontological coaching, silo culture.

Introducción

Desde una aproximación interpretativa, el fenómeno de la diáspora del talento humano venezolano revela algo más que una crisis estructural: evidencia una fractura ontológica en las dinámicas organizacionales, particularmente en lo relativo a la producción, transferencia y resignificación del conocimiento. En este marco, la cultura de silos emerge como una manifestación simbólica y operativa de dicha fragmentación, en la que el saber se encapsula y se convierte en recurso de poder individual antes que en activo colectivo.

Comprender este fenómeno implica superar las categorías económicas o demográficas. La diáspora va más allá del hecho migratorio para convertirse en un acontecimiento estructurante que redefine la producción, circulación y apropiación del conocimiento en las organizaciones, dando lugar a nuevas configuraciones simbólicas en su interior. La emigración masiva de profesionales bien formados ha roto las cadenas de continuidad cognitiva de aprendizaje, por lo que es perjudicial para la transferencia del conocimiento tácito, el conocimiento experiencial que es difícil de codificar y transmitir (Nonaka & Takeuchi, 1995). Esta ruptura afecta no sólo a la eficiencia operativa sino también a la viabilidad organizacional por sus implicancias en el nivel de innovación, aprendizaje y adaptación. Como señalan Davenport y Prusak (1998), el conocimiento es un activo estratégico y, perder o fragmentar ese activo, significa impactar directamente en la capacidad de las organizaciones para competir.

En el marco de este escenario complejo emerge también una cultural dinámica críticamente importante denominada “cultura de silos”. Es un proceso donde el conocimiento se fragmenta en compartimientos donde individuos y unidades organizacionales se aferran a la información como fuente de poder o escudo contra la incertidumbre. No se trata de un comportamiento aislado, sino que emerge como la

respuesta adaptativa ante la inseguridad laboral, la carencia de incentivos y la fragilidad de las formas organizativas en cuanto a gestionar conocimiento, que alzan fuertes barreras a la colaboración y al aprendizaje colectivo.

Desde la perspectiva interpretativa, se puede considerar que esta cultura es una manifestación de las creencias que los sujetos elaboran en su relación con el contexto de la organización. Conforme a Gadamer (1975), la comprensión de tales fenómenos requiere adscribirse al “círculo hermenéutico”, en el que la partes –las prácticas individuales– y el todo –la cultura de la organización–, simultáneamente, se constituyen en un proceso dinámico de interpretación. De esta manera, la retención de conocimiento no es solo cuestión de condiciones estructurales sino también de significados compartidos que definen al ser organizacional.

En este sentido, el coaching ontológico se consolida como un camino para resignificar tales prácticas. Para Echeverría (2003), el lenguaje no es un instrumento descriptivo que refleja o refleja las realidades, sino un creador de realidades, por lo que las organizaciones pueden cambiar si cambian las dinámicas conversacionales. Olalla (2014) afirma en la misma línea que los procesos de cambio organizacional deben intervenir en el “ser” del individuo, lo que permite reconvertir culturas de aprendizaje, de confianza y de colaboración. Este artículo está estructurado en tres partes: en primer lugar se aborda el impacto de la diáspora en la gestión del conocimiento; en segundo lugar, se conceptualiza la cultura de silos como un patrón emergente; y en tercer lugar, se sugieren estrategias de intervención desde el coaching ontológico. Esta secuencia se ajusta a una lógica dialógica, que va desde el entendimiento del problema hasta la generación de alternativas transformantes.

Consecuencias de la diáspora en la gestión del conocimiento

Trabajar las repercusiones de la diáspora humana en la gestión del conocimiento requiere ir más allá de una lógica descriptiva para ubicarse en la red de relaciones que institucionalizan la producción, transferencia y sostenibilidad del conocimiento organizacional. La fuga masiva de profesionales en Venezuela no solo implica una pérdida cuantitativa de capital humano, sino una fractura cualitativa en los sistemas de conocimiento que sostienen la operatividad y la innovación.

El conocimiento tácito y explícito no son entidades estáticas, sino que a través de procesos sociales la creación y la conversión continúan, articulan dinámicamente la gestión del conocimiento (modelo Nonaka y Takeuchi, 1995). La diáspora rompe este circuito al hacer partir a actores clave con conocimiento tácito, aquel que se encuentra en la experiencia, la intuición y las prácticas no formalizadas. Esta discontinuidad crea vacíos en el conocimiento difíciles de ser llenados por medios formales, deteriorando la memoria organizacional y debilitando el aprendizaje colectivo.

A esto se suma una disminución significativa en la capacidad innovadora. La innovación se basa en gran medida en la interacción de personas y equipos, por lo que cuando esa

densidad de interacción se ve reducida por la fuga de talento, también se limita la capacidad de recombinar conocimiento y crear valor. Como señalan Davenport y Prusak (1998), el conocimiento solo se vuelve estratégicamente relevante cuando es compartido y utilizado en el contexto de una organización; por tanto, su fragmentación limita su poder transformador.

Al mismo tiempo se genera un exceso estructural sobre quienes se quedan en las organizaciones: la atribución de múltiples responsabilidades a un menor número de empleados reduce el tiempo para el aprendizaje, para la documentación y para la transferencia del conocimiento. Ontológicamente del lenguaje, esta saturación afecta no solamente el desempeño operativo sino también aspectos emocionales tales como el: estrés, agotamiento, desmotivación (desgaste, des-interés por continuar realizando los mismos trabajos sin sentido) que afectan la predisposición de los sujetos a participar de procesos colaborativos, ver (Echeverría, 2003).

La diáspora ha puesto también en evidencia la fragilidad de las estructuras formales para la gestión del conocimiento de muchas organizaciones venezolanas. La falta de mecanismos institucionalizados para capturar, almacenar y difundir el conocimiento ha dado lugar a una dependencia insalubre de acciones individuales que ponen en riesgo la pérdida de conocimiento crítico cada vez que uno de sus empleados deja la organización. Así, la gestión del conocimiento deja de ser un proceso estratégico y pasa a ser una práctica contingente que está determinada por la voluntad y capacidad de actuación de los actores disponibles.

Estas deficiencias se ven aumentadas por la obsolescencia tecnológica que limita el empleo de herramientas colaborativas y sistemas eficaces de gestión documental. Dicha limitación no es un hecho aislado, sino que se ve exacerbada por la crisis económica y estructural que afecta la capacidad cognitiva. Desde la perspectiva cultural, la diáspora ha profundizado formas de retención del saber como estrategia de sobrevivencia: ante la precariedad laboral y la falta de incentivos, las y los trabajadores tienden a guardar celosamente su saber hacer para garantizar su estabilidad, lo que debilita la formación de comunidades de aprendizaje y configura un círculo vicioso que limita el crecimiento organizacional.

Especial interés supone la pérdida del liderazgo experto. Los responsables de las organizaciones tienen una función clave como intermediadores en sus procesos de transferencia de conocimiento: promueven la producción de sentido compartido, guían las prácticas organizacionales y constituyen referencias para el desarrollo de nuevas generaciones profesionales. Su carencia significa un quiebre en las dinámicas de aprendizaje que difícilmente será compensada en el corto plazo.

En un sentido más amplio, la diáspora también erosiona la confianza dentro de las organizaciones. Como postula Echeverría (2003), “[la] confianza es un juicio que hace uno acerca de la competencia y la buena voluntad de los otros” (p.142), con lo que su deterioro incide de manera directa en la voluntad para compartir conocimiento. Desde la ontología

del lenguaje, las organizaciones son redes de conversaciones y cuando la confianza se erosiona estas conversaciones tienden a ser más transaccionales y menos generativas de manera que inhibe la emergencia de nuevos significados compartidos.

Tampoco puede subestimarse la dimensión de la memoria organizacional, que Davenport y Prusak (1998) definen como el conocimiento e información acumulada de una organización que da forma a la manera cómo una organización actúa y se desarrolla en el tiempo. La diáspora perturba esa memoria y dispersa en la toma de decisiones a organizaciones que se ven impulsadas a migrar hacia una lógica de corto plazo, centrada en la supervivencia, y que disminuye sus posibilidades para la planificación estratégica y la innovación.

En resumen, el resultado de la diáspora de los recursos humanos para la gestión del conocimiento se puede observar en todos los planos: cognitivo, estructural, tecnológico, cultural y emotivo. Esto supone afrontar un desafío, uno integral, por un lado entender las dinámicas emergentes, y por el otro empezar a buscar rutas, oportunidades para la reconstrucción del tejido organizacional.

La cultura de silos como fenómeno emergente

Desde la lectura hermenéutica y dialógica del fenómeno que se ha venido describiendo, la cultura de silos aparece como un efecto directo de la diáspora, y también como mecanismo de reproducción activa de la crisis de conocimiento. No debe ser comprendida simplemente como una disfunción organizacional, sino más bien como una construcción sociocultural derivada de las prácticas, creencias y afectos de los actores organizacionales.

En este sentido, la ruptura del saber responde a una lógica de interpretación en la que los sujetos le otorgan sentidos particulares a compartir o resguardar la información. Como sostiene Gadamer (1975), "la comprensión es siempre lo que resulta de una fusión de horizontes" (p. 305), lo cual puede ser leído como que las prácticas organizacionales están mediadas por las interpretaciones de los sujetos. No es, por lo tanto, una mera terquedad personal, sino una respuesta significativa a condiciones que se consideran amenazantes.

Esta cultura se refleja en varios niveles: a nivel individual, en que el conocimiento es retenido de manera intencionada; a nivel grupal, se percibe falta de colaboración entre equipos; y a nivel organizacional, la observada carencia de mecanismos que permitan la integración del conocimiento. Puede decirse que esta multiescalaridad brinda la oportunidad de explicar la complejidad de la misma problemática, así como la imposibilidad de atajarla mediante soluciones superficiales.

Ontológicamente, los silos son más que estructuras visibles; son, más bien, formas de ser que surgen de prácticas discursivas repetidas. Echeverría (2003) sostiene que "las organizaciones no son entidades estáticas, sino redes dinámicas de conversaciones que producen formas particulares de ser". (p. 89). Cuando se introduce en una organización la idea de que compartir conocimiento debilita la posición individual, comienza a gestarse

una disposición estructural hacia el aislamiento cognitivo, que con el tiempo se normaliza y se invisibiliza.

En sintonía con esto, las emociones tienen un rol clave en el establecimiento y mantenimiento de la cultura de silos. El miedo, la desconfianza y la inseguridad inhiben la apertura hacia los demás y dificultan la generación de proyectos cooperativos. Estas emociones no se quedan en el nivel individual: se socializan y se convierten en características culturales de la organización y crean lo que Davenport y Prusak (1998) llaman entornos en las que condiciones para el flujo del conocimiento están ausentes.

Desde una óptica epistemológica, la cultura de silos detiene los procesos de generación del conocimiento al impedir el encuentro entre conocimiento tácito y explícito. La creación de conocimiento organizacional es un proceso continuo y dinámico de interacción", (p. 70) proceso que es obstaculizado bajo condiciones fragmentadas, según Nonaka y Takeuchi (1995). Sin dialógica inter subjetivas, el conocimiento no es contrastado o enriquecido, conduciendo a conocimientos parciales, descontextualizados y frecuentemente obsoletos.

En el contexto venezolano, estas dinámicas se intensifican por la reducción de la capacidad organizacional para implementar cambios estructurales. La pérdida de nodos clave en las redes de conocimiento, combinada con la obsolescencia tecnológica y la ausencia de formación continua, limita la posibilidad de contrarrestar la fragmentación. Así, la cultura de silos no es solo una consecuencia de la diáspora, sino también uno de sus vectores de reproducción: perpetúa las condiciones que la alimentan.

Hay otra dimensión, y es la de la identidad, muy a menudo no considerada. Al dividirse el conocimiento, también se fragmenta la sensación de pertenencia de los empleados a la organización: éstos se sienten más identificados con su área o función que con la organización en su conjunto. Esta atomización identitaria conduce a una erosión del compromiso colectivo y a una susceptibilidad al cambio que, si bien es plausible en términos de autoprotección, visiblemente limita la evolución de la organización.

Se puede añadir la dimensión del poder. El conocimiento almacenado se convierte en una mercancía de negociación con la cual los individuos mantienen su posición dentro de la organización en tiempos inestables (Valhondo, 2003). Al fin y al cabo, esta utilización del conocimiento como herramienta para la supervivencia individual limita su poder transformador y, en un ejercicio de lógica circular, debilita a la organización entera, haciendo ésta más frágil frente a un ambiente ya de por sí hostil.

Ante esta realidad, se hace clara la urgencia de tratar la cultura de silos desde una perspectiva que contemple las dimensiones culturales, estructurales y emocionales. Este conocimiento conduce al tercer estadio del proceso analítico: la introducción de estrategias de intervención del coaching ontológico.

Estrategias de intervención desde el coaching ontológico

El coaching ontológico no surge para ser una herramienta técnica más, sino que se presenta como un marco epistemológico que redefine las condiciones de posibilidad del aprendizaje organizacional. "El coaching ontológico pretende incidir en el observador que somos aumentando nuestro rango de acciones posibles" (p. 56) (Echeverría, 2003), eso quiere decir que la transformación organizacional tiene su principio de cambio en las interpretaciones o mapas que los individuos construyen sobre la realidad.

Una táctica clave para ganarle a la cultura del silo es la reconstrucción del espacio conversacional. En cuanto a la alteración de las prácticas a partir de la alteración de las conversaciones en la ontología del lenguaje, "modificando las conversaciones se modifican las prácticas: las conversaciones no solamente coordinan acciones, sino que también crean nuevas realidades" (Echeverría, 2003, p. 78). Por lo tanto, se plantea la introducción de espacios dialógicos organizados, círculos de aprendizaje, comunidades de práctica y sesiones de coaching grupal para promover la confianza, apertura y transferencia de conocimiento. Estos espacios no pueden improvisarse: deben estar prediseñados, conducidos por un facilitador idóneo y realizarse con periodicidad para provocar el efecto cultural deseado.

En este mismo sentido, es esencial el diálogo en el sentido dedicado por Bohm (1997), quien lo diferencia de la discusión. Cuando la discusión requiere de actitudes a la defensiva que chocan dentro de un marco de ganar o perder, el diálogo dialogos, "a través de la palabra" facilita que salga a la luz un sentido compartido conector. La propuesta de Bohm es que se trabaje con grupos de veinte a cuarenta personas que representen la diversidad de la organización, en espacios conscientemente horizontales, sin posiciones pre definidas ni agendas, donde "puedan suspender sus presunciones y prejuicios para verlos en conjunto". Esta suspensión convierte al grupo en un espejo en el que todo integrante puede ver sus propios sesgos, generándose un saber-participativo que rebasa la frontera departamental y construye lo que Bohm llama "coherencia láser" un pensamiento colectivo cuya energía transformadora va mucho más allá de la suma de lo que podrían haber sido los pensadores en sus individuales capacidades.

Al mismo tiempo, se necesita un abordaje en el sentido del juicio que sostiene la cultura del silo. Como se dijo, el conocimiento retenido es legitimado a través de creencias compartidas que vinculan el conocimiento con el poder individual. Los juicios pueden ser interrogados y resignificados desde su propia ontología, con procesos de reflexión y que puedan abrir para nuevas posibilidades de hacer, bajo el paradigma del coaching ontológico. El cambio cultural no se impone: se edifica en la reinterpretación colectiva del mundo real.

Informan que "la emoción debe ser abordada como eje a partir del que se oriente todo proceso de transformación". Las emociones, concebidas dentro de la ontología del lenguaje, determinan el ámbito de acciones posibles dentro de las relaciones sociales:

miedo y desconfianza limitan la colaboración mientras que confianza y apertura la amplían.

El coaching ontológico propone crear estados emocionales que permitan el aprendizaje haciendo posible que las personas hagan el tránsito desde culturas defensivas hacia culturas generativas. A ello se suma la corporalidad, la actitud física que va siempre acompañado de emociones y lenguaje: la transformación organizacional exige congruencia entre lo que se dice, siente y hace, y toda esta incongruencia puede ser abordada y transformada a través de intervenciones que contemplen las tres dimensiones simultáneamente.

Desde la perspectiva del conocimiento, tales intervenciones ontológicas necesitan ser articuladas con mecanismos estructurales. El modelo SECI de Nonaka y Takeuchi (1995) proporciona un modelo conceptual para la creación y conversión del conocimiento a nivel equipo, organización y sociedad, mientras que para el desempeño exitoso de este modelo un contexto cultural estimulante es fundamental para la interacción del equipo de trabajo. Para esto, la formación de comunidades de práctica es sumamente importante: son espacios donde el conocimiento tácito se comparte, convierte y transforma en conocimiento explícito, se basan en confianza y en interés común, permiten atravesar las limitaciones de los silos y fomentar el aprendizaje colectivo.

Tampoco quienes dirigen el sistema debieran ser inmunes a rediseñar sus incentivos para alentar la colaboración por sobre la competencia. Davenport y Prusak (1998) avisan que “las organizaciones deben alinear sus estructuras y recompensas con las metas de la gestión del conocimiento” (p. 112): Reconocer y compensar la compartición del conocimiento se convierte así en un elemento clave de la transformación cultural. Sin este alineamiento estructural, las modificaciones conversacionales y emocionales impulsadas por el coaching ontológico podrían perderse en la inercia organizacional.

Del mismo modo, la dirección de la empresa deberá evolucionar hacia un coaching liderado-transformacional. Los mandos, con más perfil de aprendizaje que gestor de tareas, deben ser capaces de facilitar el aprendizaje y propiciar conversaciones que permitan ampliar el campo de acción de sus equipos. Como indica Olalla (2014), “liderar es crear condiciones para que otros tengan la oportunidad de aprender y actuar con eficacia” (p. 134). Esto, en el caso venezolano, supone la capacidad de líderes capaces de mantener la incertidumbre sin caer en el autoritarismo o la paralización, y de fomentar ambientes en los que el error sea una vía para el aprendizaje y no una amenaza.

Desde el punto de vista metodológico, el modelo de Gallwey (2000) y Whitmore (2002) da lugar a una ecuación reveladora: Rendimiento = Potencial – Interferencias. Las interferencias, el miedo, la incertidumbre, la autocrítica, las creencias limitantes, impiden que la organización pueda desplegar su potencial de posibilidades. El coaching incrementa la conciencia y la responsabilidad de las personas, reduciendo esas interferencias y potenciando el aprendizaje. Esta mirada está en línea con algunas de las barreras identificadas en Senge (1990) y describe cómo las organizaciones tienden a

autolimitarlas al ‘pensar en roles individuales’, ‘atribuir problemas a causas externas’, y ‘proteger los territorios departamentales, a expensas de la inteligencia colectiva’. Romper con esas barreras implica precisamente el tipo de acción integral, cultural, emocional y estructural propuesta en el coaching ontológico.

En particular, es importante destacar que estas estrategias deberán ser adaptadas a las reales condiciones de las organizaciones en Venezuela, tomando en cuenta las limitaciones tecnológicas, económicas y de estructura. Se trata de no replicar modelos externos sino desarrollar soluciones contextualizadas que den respuesta a las realidades locales. La implementación de las tecnologías de la información debe ser vista desde un ángulo estratégico; aunque las plataformas digitales pueden ayudar a gestionar el conocimiento, su éxito o fracaso dependerá íntegramente de la cultura de la organización a la que se tengan que introducir. Sin una cultura de colaboración, la tecnología es sólo un depósito inerte.

Desde una perspectiva sistémica, superar la cultura de silos implica atender concurrentemente en diferentes niveles del ser individual, grupal, y organizacional, con congruencia y constancia. La transformación cultural es un proceso gradual, con resistencias, y los silos, que están basados en creencias y prácticas muy profundas, no se eliminan de un día para otro. Por ello, las recomendaciones estratégicas planteadas deberán ser acompañadas de procesos permanentes de monitoreo y evaluación que le permitan adecuar las intervenciones conforme a la evolución de las condiciones organizativas. La institucionalización, por medio de políticas, normas, y estructuras organizativas, de prácticas de gestión del conocimiento y coaching ontológico es la garantía de que estos cambios perduren.

Conclusiones

Las conclusiones que se presentan no tienen aspiración de clausura sino de integración hermenéutica intempestiva desde la cual pueden cristalizar las capas de interpretación desplegadas a lo largo de este trabajo. Se evidencia que el fenómeno de la cultura de silos en el fenómeno de la diáspora del talento humano en el contexto venezolano constituye una problemática compleja que puede contemplarse desde múltiples dimensiones y que está profundamente arraigada en la ontología organizacional.

El primer aspecto es que la diáspora del talento humano ha originado una ruptura estructural dentro de los sistemas de gestión de conocimiento que pone en riesgo la continuidad de los procesos organizacionales. La pérdida de conocimiento tácito, para utilizar la terminología de Nonaka y Takeuchi (1995), es uno de los impactos más importantes, en la medida que ese conocimiento no puede ser llenado fácilmente ni transferido. Con ello, las organizaciones de Venezuela se ven en una débil gestión cognitiva que restringe su capacidad de aprender, innovar y sustentarse.

La cultura de silos no es, y aquí están los resultados de diversos estudios anteriores, una disfunción organizacional a ser solucionada, sino una respuesta adaptativa a contextos

inciertos, sostenida por juicios, emociones, y prácticas que se repiten y que forman la lógica parcializante dentro de la cual la lógica individual se impone a la colectiva. Esta lógica restringe los flujos de información y socava la inteligencia organizacional, dejando estancado al sistema en un círculo de crisis del saber.

Desde la óptica epistemológica, la cultura de silos interrumpe la creación de conocimiento cuando limita el contacto entre el conocimiento tácito y explícito. En ambientes de fragmentación, el conocimiento pierde su capacidad transformadora y se producen organizaciones menos competitivas y más permeables a un ambiente ya de por sí hostil. Y desde una perspectiva hermenéutica, esta cultura se reproduce a sí misma en el lenguaje y conversaciones organizacionales, lo que corrobora que la transformación debe intervenir en el “observador”, o sea, en la modalidad en que los individuos que integran la organización interpretan, sienten y actúan (Echeverría, 2003).

Uno de los principales aportes de esta línea de análisis consiste precisamente en la articulación entre el coaching ontológico y la gestión del conocimiento como perspectiva integradora para la superación de la cultura de silos. A nivel del lenguaje, la emoción y corporeización, el coaching ontológico propicia cambios profundos en la cultura de la organización que facilitan en ella la generación de ámbitos de confianza, colaboración y aprendizaje (Echeverría, 2003; Olalla, 2014).

Al mismo tiempo, la adopción de mecanismos estructurados de intercambio de conocimiento, comunidades de práctica, sistemas de documentación, tecnologías colaborativas, no será suficiente a menos que vaya acompañada de una mutación cultural que valore el intercambio de conocimientos. La cultura organizacional se presenta como el factor crítico de éxito en este ámbito, siendo coincidente con Valhondo (2003).

Previnendo lo sustancial, se manifiesta un doble imperativo de construcción simultánea en todos los niveles de la organización, desplegando estrategias para resignificar los juicios que sustentan los silos, rediseñar los sistemas de recompensa y fomentar un liderazgo transformacional a través del coaching. Dicha perspectiva sistémica es requisito previo para realizar cambios perdurables en escenarios de gran complejidad. La transformación de la cultura organizacional es un proceso gradual, enfrentado a las resistencias propias del cambio; las organizaciones deben considerar tal proceso como un itinerario de aprendizaje permanente y no como una intervención única e inamovible.

Con miras a futuras investigaciones, se abre un abanico para estudios que podrán ahondar en la relación entre cultura organizacional, diáspora del talento y gestión del conocimiento, así como el diseño de modelos de intervención apoyados en el coaching ontológico que podrán ser replicados en otras organizaciones aquejadas por problemáticas análogas. La cuestión no es si las organizaciones venezolanas pueden enhebrar nuevamente su tejido de conocimiento, sino en qué circunstancias –culturales, emocionales y estructurales- esa reconstitución se vuelve factible.

Referencias

- Bohm, D. (1997). *Sobre el diálogo*. Kairós.
- Davenport, T. H., & Prusak, L. (1998). *Working knowledge: How organizations manage what they know*. Harvard Business School Press.
- Echeverría, R. (2003). *Ontología del lenguaje*. Granica.
- Gadamer, H.-G. (1975). *Truth and method*. Continuum.
- Gallwey, W. T. (2000). *El juego interior del tenis*. Sirio.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *La organización creadora de conocimiento: Cómo las compañías japonesas crean la dinámica de la innovación*. Oxford University Press.
- Olalla, J. (2014). *From knowledge to wisdom: Essays on the crisis in contemporary learning*. Newfield Network.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Doubleday.
- Valhondo, D. (2003). *Gestión del conocimiento: Del mito a la realidad*. Díaz de Santos.
- Whitmore, J. (2002). *Coaching for performance: Growing people, performance and purpose*. Nicholas Brealey Publishing.

Síntesis curricular

Loanins Alejandro Arenas Becerra. Licenciado en Administración. Mención: Recursos Materiales y Financieros. (UNESR). Magister Scientiarum en Ciencias Gerenciales. Mención: Producción. (UGMA). Doctorando en Ciencias Gerenciales (ULAC).

Universidad Politécnica Territorial del Norte de Monagas “Ludovico Silva”
 Revista Multidisciplinaria Saber Universitario
 N° 15, enero-junio 2026
 Venezuela

Disponible en <http://www.saber755.webnode.com.ve>

Maturín, 20 de Diciembre de 2024.

Educación transdisciplinaria como política pública para la defensa de los derechos humanos en el contexto venezolano

Luís José González Guzmán

Liceo Yarúa.

Las Alhuacas, Venezuela

luisj2g39@gmail.com

Código: ORCID iD: 0009-0008-6634-3352

Resumen

Se analiza cómo se combinan unos y otros dentro de tres grupos sociales clave para el crecimiento de la sociedad y mejora de los indicadores de desarrollo humano. Dialogamos sobre la Educación Transdisciplinaria como política pública de Estado – orientada a fortalecer los derechos humanos fundamentales, lo que conlleva a resignificar la estrategia curricular y adaptarla a los tiempos- El rol del currículo en el escenario contemporáneo. En el caso venezolano, ésto se expresa en un modelo ideológico-político que va permeando todos los aspectos de la vida social en la economía, la cultura y, por supuesto, la educación. La principal línea del proyecto señala modificar el marco normativo educativo actual para desatar a las líneas administrativas del proceso educativo, para actuar obligatoriamente en aquellas áreas complementarias humanísticas que atravesasen el currículo, y de esta manera convertir a la educación transdisciplinaria en un verdadero dispositivo para formar conciencia en la defensa de los derechos humanos. En cuanto a la metodología es una investigación documental cualitativa con nivel descriptivo-interpretativo, sustentada en el estudio de fuentes primarias y secundarias. Los resultados muestran las contradicciones que existe entre un discurso transformador y las prácticas educativas aun vigentes, así como la demanda por cambios en la legislación y el currículo que institucionalicen la transdisciplinariedad como eje central de la formación ciudadana. Palabras clave: educación transdisciplinaria, políticas públicas, derechos humanos.

Abstract

This article explores how three fundamental social categories intertwine for society's growth and the improvement of human development indices. It addresses Transdisciplinary Education conceived as a State public policy, designed to strengthen fundamental human rights, which requires rethinking curricular strategies adapted to new times. In the Venezuelan case, this is framed within a new political-ideological model that affects other

dimensions of social life: economy, culture, and, of course, education. The central proposal suggests reforming the current educational legal framework to free the administrative lines of the educational process, allowing mandatory action in complementary humanistic fields that crosscut the curriculum, thus making transdisciplinary education an authentic device for building awareness that defends human rights. Methodologically, this is documentary research with a qualitative approach and descriptive-interpretive level, based on the analysis of primary and secondary sources. The results show tensions between the transformative discourse and persistent educational practices, as well as the need for legal and curricular reforms that consolidate the transdisciplinary approach as a central axis of civic education.

Keywords: transdisciplinary education, public policies, human rights

Introducción

En el caso venezolano, la educación está establecida constitucionalmente como un derecho humano esencial. La administración deben garantizarla y vigilarla estrictamente por medio de la gestión ministerial. De ahí que se desprendan lineamientos de políticas que hagan llegar la educación a cada uno de los espacios del país.

La educación siempre ha sido parte del escenario político, porque sus discursos se han centrado en la formación de conciencias para la práctica de la libertad. Freire (1970) denominó esto como "concienciación", proceso que permite alterar percepciones y que puede incidir en la transformación de contextos sociales represivos, reproductores de las dolosas desigualdades y conflictos que han marcado las relaciones humanas desde la antigüedad hasta nuestros días.

La política impregna la educación a través de las diferentes ciencias sociales, tales como la sociología. Por ejemplo, el hecho de que la reproducción es un derecho humano natural, genera a partir de eso, una categoría central: la natalidad. Esta variable repercute directamente en las decisiones de gobierno para responder a las demandas sociales sobre la responsabilidad estatal que implica el asegurar el derecho a la educación desde la primera infancia.

Tedesco (2012) señala que “el crecimiento o la ampliación de la educación no puede concebirse al margen de las relaciones políticas y sociales de que es expresión” (p. 45). Para esto es necesario pensar políticas públicas educativas que contemplen planes y programas de infraestructura escolar, concursos de personal, elaboración de presupuestos de gasto público y el componente esencial para llevar adelante la formación: el currículum escolar.

El problema y su contexto

De acuerdo a su propósito, la educación puede ser medio de liberación o prisión de la conciencia y el ser humano. "educar para el espíritu". Los sistemas educativos regulares de la civilización occidental basados en la filosofía de los derechos y las libertades, con el avance de las revoluciones industriales y postindustriales, han tendido a reproducir el conocimiento que el resto de humanidad ya ha acumulado.

Conocida es la expresión de Freire(1970) en su *Pedagogía del oprimido* cuando con la creación del término «educación bancaria», fija el modelo que asume una relación humana vertical, sin diálogos, entre quien deposita mecánicamente y de modo repetitivo saberes (el docente) y quien los recibe (el alumno).

Con la llegada del siglo XXI y la construcción de una nueva idea de país reflejada en la Constitución de 1999 se abrió el paso para introducir paulatinamente un modelo educativo inter y transdisciplinario y se ha elaborado un discurso evocativo a este modelo, aunque su desarrollo ha sido frenado por elementos como la resistencia al cambio, la adaptación del talento humano a los nuevos desafíos de la complejidad social y las posiciones ideológicas de determinados sectores que no aceptan que la dinámica política del país sea otra muy distinta a la democracia representativa tradicional que pautó hasta finales del siglo XX.

Morin (1999) alerta que "la complejidad surge donde el pensamiento simplificador fracasa, y por eso la educación del porvenir debe hacerle frente" (p. 23). Con la promulgación de una nueva constitución también se estableció un. Estas tensiones han tenido como resultado una tímida incursión hacia la consolidación de la transdisciplina en la educación, aun cuando esta se contempla en el currículo nacional oficial a través de ejes temáticos transversales que articulan diferentes disciplinas para dar solución a los problemas que impactan la vida colectiva venezolana.

Marco teórico

La política es determinada en términos de sus efectos deseables sobre la sociedad. Weber (1919/2007) dice: «Sólo entenderemos por política la conducción, o la influencia en la conducción, de una unión política, esto en nuestro tiempo, un Estado» (p. 1). Es, en el fondo, un sector socialmente disputado donde a veces es necesario imponer la voluntad para cumplir con las pactadas. En un Estado moderno, el cumplimiento de los acuerdos está establecido en el dictado de políticas públicas, por medio de leyes y decretos que facultan el Estado para actuar con sus instrumentos represivos para que la finalidad no se desvíe.

De la idea de política empleada podemos extraer una definición de 'política pública'. Podríamos entenderlo como una suerte de decisiones tomadas en el marco de la legitimidad, movilizadas en torno a una causa común y que son de acatamiento obligatorio. Suele ser resultante de un proceso de confrontación entre grupos sociales que tienen intereses opuestos. Para Jaime et al. (2013), “es el producto de la batalla entre distintos grupos de interés involucrados en los procesos de producción social” (p. 87).

En ese sentido, podemos decir que la educación es un medio para la producción social. Por esto, en la Venezuela actual el Estado ha legislado para conformar políticas públicas que tengan como eje la transformación de la realidad histórica heredada del viejo colonialismo. Sobre todo se ha insistido en Derechos Humanos con una educación transversal en educación ambiental, promoción de la salud humana y animal, educación para la productividad sustentable y, algo para destacar, el rescate de expresiones culturales ancestrales a través de la promoción de la educación intercultural, que asume el derecho de los pueblos originarios a mostrar sus costumbres y tradiciones.

El ser humano tiene, dentro de sus atributos, derecho y obligación, y entre sus deberes el que debe cumplir para sí mismo, saber y conocer, y éste por el conocer, a conocer.

La ciencia y su saber científico tecnológico, producidos bajo el paradigma mecanicista, encuentran en el poder principal su enlace. En el discurso político y cierto ámbito académico sobre el avance de la especie humana en la esfera del desarrollo económico, social y cultural siempre se ha manejado la noción de progreso. Podemos decir, hoy en pleno siglo XXI, que los fines estaban destinados a cumplirse sólo en parte.

El conocimiento tiene una doble cara. Hay un conocimiento institucionalizado, formalizado al modo del poder hegemónico, que se convertirá en la base para la reproducción del modelo social. Foucault (1979) lo pone de manifiesto claramente “Por supuesto es saber transmitido tiene siempre una apariencia positiva.

El fenómeno de exclusión es algo que se origina en las luchas de clase. El ‘saber’ está reservado para determinados sujetos que conforman las élites de proximidad al poder. En cambio, la desobediencia al orden instituido es la persecución por parte del aparato represivo del Estado. Este es, lamentablemente, algo que se vive hoy en día en las universidades de toda Latinoamérica, donde el movimiento estudiantil que pelea por una mejor educación y por la inclusión es quien termina siendo víctima de violencia estatal, con prisión y persecución.

La educación interdisciplinaria surge para dar respuesta la fragmentación del conocimiento en el paradigma positivista. Nicolescu, (1996) uno de los mayores exponentes de la transdisciplinariedad, plantea que la transdisciplinariedad se refiere, al igual que el prefijo

trans lo señala, a lo que se encuentra entre las disciplinas, atraviesa las disciplinas y se extiende más allá de toda disciplina. Es que el objeto de esta ciencia es la realidad del mundo unitario actual.

En cuanto al contexto venezolano, la introducción de esta perspectiva es para superar la tradicional visión reduccionista. Implica entender la educación no solamente como transmisión de conocimientos técnicos, sino también como formación integral que ponga los derechos humanos en el centro del proceso formativo. Esto implica permear los currículos con contenidos humanísticos, y hacer de los estudiantes ciudadanos con capacidad de interpretar su realidad desde diversas miradas y desde allí operar.

Aspectos metodológicos

Esta investigación se enmarca dentro del paradigma cualitativo. En este sentido, para Rodríguez, Gil y García (1996), dicho tipo de investigación es aquella que "investiga la realidad en su contexto natural, tal y como acontece, tratando de extraer sentido de o interpretar los fenómenos en base a los significados que tienen para las personas involucradas" (p. 32). Optamos por esta perspectiva porque nos interesaba analizar las relaciones entre educación transdisciplinaria, políticas públicas y derechos humanos desde una visión interpretativa y no solo observar variables.

El género o tipo de investigación es documental. Arias (2012) la contempla como "un procedimiento de investigación con sus propios métodos (a saber, la búsqueda, la localización, el análisis, la crítica y la interpretación) de la información ya se encuentra disponible, Es un tipo de investigación secundaria, dado que trabaja con datos ya obtenidos y documentados por otros investigadores en documentos" (p. 27).

Recogimos la información a través del análisis documental en forma de revisión sistemática a las fuentes primarias y secundarias. Para el análisis de la información, utilizamos el procedimiento de análisis de contenido, que según Andréu (2002) se define como "estudiar sistemáticamente un conjunto de comunicaciones para interpretarlas" (p. 7). Algunas categorías de análisis que establecimos guardan relación con los tópicos principales de la investigación, a saber: política educativa, transdisciplinariedad, formación ciudadana y derechos humanos.

Resultados y discusión

El análisis nos permite presentar los resultados de la investigación en tres aspectos principales: tensiones entre el discurso y la práctica en la implementación de la educación transdisciplinaria, dilemas curriculares y normativos, y retos para el enfoque transdisciplinario en el campo de la defensa de los derechos humanos.

Los resultados muestran un divorcio entre el discurso contenido en el material de política y la práctica de la docencia en Venezuela. Aun cuando la Constitución de 1999 y la Ley Orgánica de Educación (2009) contemplan aspectos que se orientan a ofrecer una educación integral, participativa y humanista, la ejecución real se torna compleja.

El primer aspecto que encontramos es la resistencia al cambio de muchos miembros en la comunidad educativa. La cultura institucional según Ramírez (2016) “que ha sido históricamente construida bajo paradigmas positivistas y conductistas tiende a reproducir prácticas pedagógicas que se hacen similares a lo tradicional a pesar que los discursos oficiales han estado tendiendo al cambio paradigmático” (p. 112). El resultado es un predominio de metodologías transmisivas, una evaluación cada vez más basada en la memorización de contenidos y una mayor fragmentación disciplinar del conocimiento.

El otro factor de importancia en este estudio es Formación Docente. Los programas de formación inicial y permanente no han dado cabida con plenitud a la transdisciplinariedad. Briceño (2017) afirma que la “gran mayoría de los profesores en ejercicio fueron formados en modelos tradicionales y no cuentan con herramientas conceptuales y metodológicas que les permitan materializar estrategias transdisciplinarias en la práctica docente” (p. 89). Esta situación provoca que al momento de incluir dentro de los documentos curriculares ejes transversales, en la práctica los mismos sólo se toquen levemente o bien se desconozcan.

Las tensiones ideológicas también se presentan como barrera. Las polarizaciones se reproducen también en la educación venezolana. Sectores críticos al proyecto político oficial descalifican las reformas curriculares por estimarlas parte de una estrategia de adoctrinamiento, mientras que sectores más afines al gobierno las defienden sin objeciones. Esto dificulta la creación de un consenso para el cambio educativo sustancial.

Por otra parte, la Constitución de 1999 es un avance en cuanto establece la educación como derecho humano y deber social, y contempla principios como la participación ciudadana, la interculturalidad y la formación en la defensa de los derechos humanos.

Por otro lado, también encontramos vacíos y debilidades normativas que alejan la consolidación de la educación transdisciplinaria. En primer lugar, no existe una definición que permita la operacionalización de qué se entiende por transdisciplinariedad en el contexto educativo. Delgado (2018) señala que “la legislación educativa venezolana hace alusión a conceptos de vanguardia, pero se limita a decirlos sin profundizar, lo que le otorga un amplio margen interpretativo y al de aplicación heterogénea” (p. 156).

Además, no existen suficientes mecanismos para el control y evaluación de las políticas públicas educativas. No disponemos de indicadores claros con los cuales medir hasta qué nivel se ha adoptado el enfoque transdisciplinar y cuanto ha influido en la formación de

ciudadanos defensores de los derechos humanos. Este fenómeno contrae la toma de decisiones informadas y correctivas en la ejecución.

Por otra parte, el currículo nacional, si bien contempla ejes transversales como el ambiente, los derechos humanos, la interculturalidad o el trabajo liberador, tiende a ser disciplinar en gran medida. Los contenidos se organizan en áreas, y cuando se hace integración depende de la voluntad y la creatividad de los profesores, y no existen indicaciones claras ni apoyos suficientes.

A pesar de las dificultades detectadas, el análisis también evidencia importantes potencialidades en la educación transdisciplinaria para la defensa de los derechos humanos, esta perspectiva ayuda a entender la complejidad de los problemas desde diversas áreas de conocimiento. Precisamente este es el tipo de tratamiento que requieren los derechos humanos, en tanto son multidimensionales.

La formación transdisciplinaria promueve la construcción del pensamiento crítico y reflexivo, condiciones desde las cuales los ciudadanos se pueden apropiarse para identificar situaciones de vulneración de derechos y trabajar en su transformación. La educación en DDHH no puede ser un simple hacer slogans ni se reducirá a informar sobre instrumentos jurídicos; tiene que formar sujetos que sean capaces de reconocer la dignidad propia y ajena y que puedan, por ello, exigir su respeto. (Magendzo, 2016).

Del mismo modo, el método transdisciplinario permite también integrar los conocimientos académicos con los conocimientos de las culturas y de las comunidades. En el caso de Venezuela esto plantea una posibilidad para el reconocimiento y la valoración de las cosmovisiones de los pueblos originarios y los descendientes de africanos, que siempre fueron excluidos dentro del currículum escolar. Esto ayuda a crear una sociedad que es más abierta y que respeta la diversidad cultural.

Conclusiones

La investigación que hemos desarrollado nos permite afirmar que la educación transdisciplinaria como política pública es una vía prometedora para la formación de ciudadanos defensores de los derechos humanos en Venezuela. No obstante, para su aplicación real se presentan situaciones que es necesario superar.

Ahora bien, reconocer que la relación entre Estado, educación y sociedad es necesario redimensionarla desde los primeros postulados. La educación no debe entenderse como mera transmisión de conocimientos técnicos para el mercado de trabajo; debe ser un proceso formativo que permita a las personas ejercer la ciudadanía y favorecer su participación en el reconocimiento y defensa de sus derechos y los de otros. Esto significa

superar la visión instrumental que ha estado vigente históricamente y volver a darle a la educación un sentido humanista.

En segundo lugar, es necesaria una reforma en el marco legal educativo que, preservando las conquistas constitucionales y legales vigentes, normativice y operacionalice el enfoque transdisciplinario. Se hace imperioso precisar las definiciones sobre qué es transdisciplinariedad en la educación venezolana, establecer lineamientos metodológicos para avanzar en su aplicación, así como la elaboración de indicadores para medir el proceso y el impacto. La reforma deberá fortalecer la redención de la participación social en la elaboración y monitoreo de políticas educativas para asegurar que diferentes sectores sociales puedan tener voz en ese proceso.

Tercero, la formación inicial y continua de los docentes debe transformarse para incluir el abordaje transdisciplinar. Los educadores no solamente requieren información acerca de este paradigma sino experiencias formativas que les permitan experimentarlo y apropiarse del mismo. Esto supone el rediseño de los planes de formación de los docentes, la creación de comunidades de práctica en las que los maestros puedan compartir experiencias y elaborar colectivamente estrategias transdisciplinarias, y la producción de materiales educativos que apoyen su trabajo en el aula.

Ahora bien, en cuarto lugar, se debe revisar el currículo nacional a nivel de quehacer de su agenda para profundizar transdisciplinariamente. Además de aplicar ejes transversales, tenemos que reorganizar el conocimiento alrededor de núcleos integradores, superando visiones disciplinarias. Esto también significa flexibilizar la organización del tiempo para abrir espacios de trabajo colaborativo entre profesores de distintas asignaturas.

La promoción para un *Homo sapiens iura humana defendens* que nosotros tenemos para nosotros mismos es, en última instancia, una promoción del futuro de la raza humana. En un mundo definido por vastas desigualdades, conflictos, amenazas ambientales, la educación debe tener la ambición de preparar a la gente para entender la complejidad, valorar la diversidad y actuar con solidaridad para conseguir sociedades más justas y pacíficas. Venezuela, con su historia rica de luchas por independencia y justicia social, debería tener la fuerza para avanzar en esa dirección. Conseguirlo es preciso sentido político, participación social e inquebrantable compromiso con la transformación educativa.

Referencias

Andréu, J. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada*. Centro de Estudios Andaluces.

- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica* (6ª ed.). Editorial Episteme.
- Briceño, M. (2017). *Formación docente y transdisciplinariedad en Venezuela: Realidades y desafíos*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Delgado, R. (2018). *Políticas educativas y currículo en la Venezuela del siglo XXI*. Editorial Laboratorio Educativo.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Ediciones de La Piqueta.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- García, A. (2015). *Aristóteles: Política y sociedad*. Editorial Gredos.
- Jaime, F., Dufour, G., & Alessandro, M. (2013). *Introducción al análisis de políticas públicas*. Universidad Nacional Arturo Jauretche.
- Ley Orgánica de Educación. (2009). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela* N° 5.929 (Extraordinario), 15 de agosto de 2009.
- Magendzo, A. (2016). *Educación en derechos humanos: Un desafío para la formación ciudadana*. Editorial Magisterio.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Naciones Unidas. (2016). *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Naciones Unidas.
- Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinariedad: Manifiesto*. Ediciones Du Rocher.
- Ramírez, T. (2016). *Cultura escolar y cambio educativo en Venezuela*. Universidad Central de Venezuela.
- República Bolivariana de Venezuela. (1999). Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. *Gaceta Oficial* N° 36.860, 30 de diciembre de 1999.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Tedesco, J. C. (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Fondo de Cultura Económica.
- Uslar Pietri, A. (1981). *Educación y desarrollo en Venezuela*. Ediciones del Congreso de la República.
- Weber, M. (1919/2007). *La política como vocación*. Editorial Alianza.

Universidad Politécnica Territorial del Norte de Monagas "Ludovico Silva"
 Revista Multidisciplinaria Saber Universitario
 N° 15, enero-junio 2026
 Venezuela

Disponible en <http://www.saber755.webnode.com.ve>

La comunicación asertiva como estrategia para fortalecer las relaciones interpersonales en la escuela

Maira Alejandra Medina Hernández

Unidad Educativa Nacional "Miguel Suniaga"

La Guardia, Nueva Esparta, Venezuela

mairaamh536@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-7758-6810>

Resumen

La comunicación asertiva puede considerarse como un modelo de relación interpersonal útil para establecer relaciones satisfactorias y gratificantes tanto con uno mismo como con los otros. En el diagnóstico realizado puedo evidenciar la poca comunicación y cooperación de un sector del grupo social a las actividades que se dan, con descalificaciones, reproches y confrontaciones que generan un clima poco favorable. La finalidad del estudio fue elaborar una propuesta de estrategias que facilitara las relaciones interpersonales en todo el alumnado que compone la Unidad Educativa Nacional "Miguel Suniaga" y con el que logramos transformar la práctica educativa. La metodología aplicada fue la Investigación Acción Participativa y Transformadora (IAPT), desde un paradigma socio-crítico. Para la recolección de la información se utilizó la técnica de la observación participante y como instrumentos el guion la entrevista. Las unidades de estudio están constituidas por sesenta (60) docentes. La aplicabilidad del plan de acción permitió la modificación de conductas de un colectivo, se logró un ambiente de trabajo en armonía que constituye un factor clave en la formación integral de todos los participantes.

Descriptor: comunicación asertiva, relaciones interpersonales, clima escolar.

Abstract

Assertive communication can be understood as a model of interpersonal relationships that allows for the establishment of rewarding and satisfying relationships with oneself and others. The diagnostic assessment revealed a lack of communication and participation within a group of teachers in planned activities, characterized by disparaging remarks, reproaches, and confrontations, creating an unfavorable atmosphere. The objective of this research was to design a series of strategies to improve interpersonal relationships among the entire staff of the "Miguel Suniaga" National Educational Unit, thereby transforming teaching practices. The methodology employed was Participatory and Transformative Action Research (PTRA), considered within a socio-critical framework. Data collection utilized participant observation, and interview guides served as instruments. The study group consisted of sixty (60) teachers. The implementation of the action plan resulted in a modification of the group's behavior, fostering a harmonious work environment, a key factor in the holistic development of all participants.

Keywords: assertive communication, interpersonal relationships, school climate.

Introducción

El ser humano siempre ha sido eminentemente social; siempre ha necesitado relacionarse a través de grupos en diferentes espacios, tanto hombres como mujeres para sobrevivir, crecer y desarrollarse. La escuela tiene una función social, y la comunicación es un principio fundamental pues es, considerada como un proceso en la cual se intercambian mensajes, en ese intercambio de mensajes e ideas son muchos los problemas que se pueden resolver, puesto que en ella se encuentra también el proceso de mediación, el cual permite lograr la resolución de conflictos.

El proceso de comunicación es una dinámica que se da a lo interno de las relaciones humanas, de acuerdo a Bandeira (2009) “cotidianamente los seres humanos establecen relaciones, donde les corresponde afrontar diferencias de enfoques, de ideologías, de intereses, de métodos” (p. 32). Al estudiar las organizaciones, en las cuales el factor humano es de importancia vital, se observa que la comunicación es un aspecto básico en las relaciones y aspectos, en tanto que ella es una forma de integración singular que permite a los seres humanos la participación en comunidad, teniendo presente las actividades correlativas de los semejantes.

La comunicación es de vital importancia dado que brinda la oportunidad a todos los actores del proceso educativo a compartir, entenderse y respetarse unos con otros, pero no se debe olvidar que para lograr esto se debe poner en práctica una escuela activa, con esta habilidad se muestra a la persona que su mensaje es entendido y comprendido. Si el colectivo institucional toma en cuenta lo antes expuesto, le resultará más fácil integrarse o motivar a participar en los procesos educativos. En el marco de lo expuesto, Vargas et al (2023) señalan que

La comunicación asertiva es otro de los elementos indispensables en el proceso de interacción social, ya que a través de la empatía que se genera entre los miembros de la colectividad se lograrán cada uno de los propósitos. En especial, aquellos que estén direccionados hacia el trabajo grupal y el progreso social. (p. 8).

La comunicación es un proceso que influye en el comportamiento de una persona, puesto que actúa como estímulo en la reacción del otro, ocurre como vía no verbal, en este caso a través de gestos faciales la mirada, el tono de voz, por ello es importante aprender a entenderse con los demás y a funcionar adecuadamente en situaciones sociales. Sin duda al relacionarse los grupos y convivir, se generan algunos problemas que difícilmente se pueden resolver con acciones individuales; se requiere del aporte de cada una de las partes y el consenso para el éxito comunitario. Es decir, se necesita de una comunidad de esfuerzos para superar la difícil situación y lograr el desarrollo.

A fin de diagnosticar la comunicación asertiva en el mejoramiento de las relaciones interpersonales de la U.E.N. “Miguel Suniaga” de la población de La Guardia, municipio

Díaz, se procedió a la aplicación de una metodología investigación acción participativa y transformadora, para ello se procedió a realizar la observación participante evidenciándose, conductas inadecuadas como falta de respeto, gritos y groserías, ambiente escolar tóxico, poca participación y cooperación en el trabajo en equipo, generando un clima desfavorable lo cual llega a originar problemas al relacionarse con los demás, mostrando descalificaciones, reproches y enfrentamientos, trayendo como consecuencia un clima escolar mal sano y poco afectivo. De acuerdo a ello, se formula la problemática de estudio a través de la siguiente interrogante. ¿Cómo mejorar las relaciones interpersonales a través de la comunicación asertiva? La cual me llevó a plantear el propósito general del presente estudio Implementar Estrategias Comunicacionales y Asertivas para el Mejoramiento de las Relaciones Interpersonales en la Unidad Educativa Nacional “Miguel Suniaga”.

Referencias teóricas

Teoría de las inteligencias

Es un modelo de concepción de la mente desarrollado por Howard Gardner (1983) que sostiene que al igual que existen muchos tipos diferentes de problemas a resolver, también existen distintos tipos de inteligencia. Hasta el momento, Howard Gardner y su equipo en la Universidad de Harvard han reconocido ocho categorías diferentes: lingüístico-verbal, lógico-matemático, viso-espacial, musical, corporal-kinestésico, intrapersonal, interpersonal y naturalista.

Según Pérez (2025):

La inteligencia interpersonal ayuda a las personas a comprender las perspectivas de los demás, resolver conflictos y construir relaciones colaborativas exitosas aplicando habilidades como la empatía.

Es una de las ocho inteligencias identificadas por Howard Gardner en su teoría de las inteligencias múltiples, y resulta altamente deseable en líderes y directivos, psicólogos y terapeutas, trabajadores sociales y profesionales de la educación. (parr. 1).

Cabe señalar que se nos permite decir que podemos ver cosas de otras personas a través de este aliento y más allá de lo que sienten poder tomar.

La inteligencia interpersonal mide qué tan bien podemos identificarnos con otras personas. En gran número de persona que laboran con grupos masivos esta es una inteligencia muy provechosa. Su capacidad para darse cuenta y comprender la situación y las preocupaciones de otras personas será mucho más gran (y desarrollada) inteligencia interpersonal. La inteligencia intrapersonal y la interpersonal componen la inteligencia emocional y ambas son determinantes en nuestra capacidad para dirigir adecuadamente nuestra propia vida y hacerlo con satisfacción.

En el ámbito escolar, esta inteligencia posibilita el establecimiento de vínculos saludables entre los quehaceres de los trabajadores que habitan institucionalmente los días de los quehaceres de la vida en las instituciones educativas, con lo cual se consiguen evitar las

permanentes agresiones que se dan, la marginación, las actitudes disruptivas, entre otras problemáticas que afectan el escenario escolar y que son provocadas por la deficiencia de habilidades sociales de los trabajadores.

Goleman, (1998) señala que

Los retos adaptativos más determinantes para la supervivencia de una especie, son los que acaba de determinando los cambios evolutivos. La coordinación de un grupo -ya se trate del equipo de trabajo de una empresa o de una horda de homínidos- exige un alto nivel de *inteligencia social* que la capacidad de interpretar y desenvolverse adecuadamente en el mundo de las relaciones. (p. 224).

Según el autor la inteligencia social es la comprensión profunda de la influencia que las relaciones tienen en nuestra vida y en la de los demás. Es la parte de nuestra inteligencia que se utiliza para relacionarnos con efectividad con la gente que nos rodea.

Comunicación asertiva

La comunicación asertiva es la capacidad de conectarse adecuadamente con otros; Es la capacidad de escuchar y ser escuchado, entendido y comprendido respeto y respeto; A través del diálogo, expresar sentimientos, opiniones, afecto por uno y por el otro. La comunicación permite conocer e identificar las apreciaciones del individuo, los sentimientos, emociones que facultan para interpretar un proceso que favorece la espontaneidad y el desarrollo de la investigación en los seres humanos, exponiendo las divergencias del ser humano. Sobre el particular, Moles (2008), define la asertividad en la comunicación como "la expresión honesta y funcional de las emociones y sentimientos dirigidos a otras personas de tal forma que se respeten los límites de derecho de cada quien" (p. 225).

Este concepto, parte de la premisa que la aserción supone un repertorio de habilidades sociales en las cuales el individuo no sólo es espontáneo en la expresión de sus necesidades, sino que logra realizarlas sin gasto emocional innecesario, es decir, utilizando las respuestas mínimas necesarias. Es importante señalar, que la comunicación asertiva es una herramienta que favorece al profesional de la docencia en su rol laboral. Igualmente, el docente manejando su dinámica comunicativa a través de la asertividad accederá a nivel personal y profesional funcionar conductualmente de forma operativa, de manera libre para manifestarse mediante palabras y actos adecuados con sus semejantes, con metas y prioridades que le lleven a la autorrealización, es decir, que se haga siempre valer y respetar sin violar los derechos de los demás.

Clima escolar

Se han hallado diversas definiciones de clima escolar, entre ellas el clima escolar es un concepto complejo sobre el que intervienen e interactúan múltiples factores de carácter

social, psicológico y educativo. Las percepciones positivas que estudiantes y profesores tienen sobre la clase y sobre la interrelación de apoyo, aceptación, conciencia y amor.

Según Cere (1993, citado en Cornejo y Redondo 2001) señala que el clima escolar:

Es el conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinadas por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución que integrados en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo a dicho centro, condicionante a la vez de distintos procesos educativos (p. 3).

El clima escolar se entiende por las percepciones que los sujetos tienen sobre las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar (aula o nivel escolar) y el contexto o marco en el que ocurren estas interacciones. Un clima escolar positivo permite que la persona se sienta acompañada, segura, querida, tranquila y fomenta su desarrollo. Esto repercutirá en el aprendizaje y en el establecimiento de relaciones positivas. El hecho de potenciar un buen ambiente escolar favorece una convivencia sana.

Las relaciones interpersonales

Según Mosquera (2010):

Las relaciones interpersonales consisten en la relación recíproca entre dos o más personas e involucra entre otros aspectos los siguientes: la habilidad para comunicarse efectivamente, el escuchar, la solución de conflictos y la expresión auténtica de la persona. De allí que las personas por la condición de seres humanos estamos llamados a vivir en sociedad y por dicha circunstancia, durante el ciclo vital se establece o construye un marco de relaciones interpersonales, a través de las cuales es posible compartir afectos, sentimientos, emociones, pensamientos, deseos, intereses, necesidades, ideas, entre otros, aspectos estos de suma importancia para el desarrollo de sanas relaciones fundadas en el autoconocimiento y el reconocimiento al otro. (p. 117).

Es decir que en las relaciones interpersonales las conductas son afectadas por el comportamiento de las personas entre sí, en el campo dinámico donde interactúan.

Las relaciones interpersonales tienen un papel preponderante en el desarrollo del individuo. Son fundamentales para la adaptación con nuestro entorno y crecimiento personal, se encuentran presente desde el momento que nacemos, hasta nuestro fallecimiento. Asimismo, tienen un lugar significativo en nuestro trabajo, puesto que estas implican gestionar emociones positivas y negativas. Gestionar una relación significa enfrentarse a sucesos desagradables y también a sucesos emocionantes, una relación significa también negociar las formas de vida e interacción en su conjunto para acomodar las propias necesidades y las necesidades de la otra persona.

Metodología

El diseño utilizado en el presente estudio, corresponde a una Investigación Acción, Participativa y Transformadora, la cual en ámbito educativo consiste en asegurar una comprensión cada vez mayor de los procesos que genera la práctica, permite enriquecerla, mejorarla y transformarla. Elliot (1990) indica que la Investigación-Acción Participativa Transformadora (IAPT) reconoce la subjetividad y toma en cuenta los sujetos actores del hecho social, asume tres dimensiones: investigación, formación y acción. Álvarez & Álvarez (1996) expresan que

La Investigación Acción Participativa es un enfoque investigativo, una metodología de investigación y aprendizaje colectivo de las realidades humanas, basado en un análisis crítico con la participación activa de los grupos implicados, que se orientan a estimular la práctica transformadora y el cambio social. Como enfoque se refiere a una orientación teórica (filosofía, marco teórico) entorno a como investigar; y como metodología, hace referencia a procedimientos específicos para llevar adelante una investigación-estudio científico diferente a la investigación tradicional. (p. 232).

En este caso constituye una forma pedagógica en la que investigadores y con investigadores se convierten en estudiosos de su propia acción laboral y personal. Y es que la acción y reflexión están dialécticamente relacionadas con el proceso de investigación se rompe con la dicotomía separatista teoría/práctica presentando un estilo democrático en el modo de hacer investigación y con una perspectiva comunitaria.

El enfoque metodológico posibilita una visión del profesor como sujeto reflexivo, que se interroga a sí mismo y a su contexto, en el sentido que se facilita la discusión franca con el objetivo de optimizar la praxis y por ende el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trata de un proceso en donde se combina análisis teórico y praxis, lo que posibilita educar a la población, crear conciencia crítica de la misma de su realidad, su empoderamiento, reforzar y ampliar sus redes sociales, su movilización colectiva y su acción transformadora.

La finalidad de la IAPT es cambiar la realidad y afrontar los problemas de una población a partir de sus recursos y participación. En la investigación-acción participativa y transformadora, las líneas de investigación se conforman a partir del enfoque socio crítico de la misma, como referentes teóricos amplios que ordenan, orientan y desencadenan actividades de investigación en forma cooperativa y colectiva que contribuyen a organizar, planificar y construir en forma perspectiva y prospectiva el conocimiento.

En vista de lo señalado en el marco de esta perspectiva del conocimiento, como producto de la relación interpeladora entre la práctica concreta y la teoría se asume este estudio dentro de la línea de investigación clima escolar. Una vez que se ha formulado el problema de investigación, se han definido los objetivos de la misma y se han establecido

las bases teóricas que orientan y sustentan el análisis de manera precisa, para indicar los tipos de datos que se requieren indagar y recopilar, debiéndose seleccionar los distintos métodos y las técnicas que posibilitan obtener la información requerida. En este caso se utilizaron técnicas e instrumentos de recogida de información las metodológicas necesarias para el alcance de los datos y profundizar en ellos. Para la recolección de la información se utilizó técnica de observación participante

El instrumento de recolección de datos que se utilizó en la presente investigación fue el diario de campo para registrar las observaciones que sirvieron para describir el trabajo cooperativo, comunicación y buen trato de todo el colectivo empleadas para el fortalecimiento del clima escolar y valorar la actitud de ellos con respecto a sus relaciones interpersonales y sociales en la institución. De igual manera se utilizó el guion de entrevista. Los informantes claves dentro de esta investigación fueron los 8 docentes que laboran en la U.E.N. "Miguel Suniaga".

Análisis e interpretación de los resultados

Según las respuestas emitidas por los docentes en cuanto a la definición de la comunicación asertiva la mayoría acertaron que es la comunicación donde se toman los puntos de vistas de los demás, respetando las opiniones del otro sin ofender a nadie donde prevalece el respeto mutuo. En cuanto a los factores que influyen en el desarrollo de un buen clima escolar, todos coincidieron en la falta de comunicación, el mal trato entre el colectivo, apatía, falta de convivencia, los malos comentarios de pasillo y descontento laboral. Referente a la importancia de la comunicación asertiva sus respuestas, coincidieron que es de suma importancia para la escuela, puesto que, si se pone en práctica tomando en cuenta a todo el personal comenzando por el tren directivo, el clima escolar en la institución mejoraría en gran medida.

Así mismo en su totalidad señalaron que para que exista un buen clima escolar en la institución se deben de poner en práctica actividades donde participe todo el personal que labora en la institución, sugiriendo actividades como como un día de convivencia, juegos deportivos, compartir, talleres sobre relaciones interpersonales, trabajo en equipos y colaborativo, salidas pedagógicas y entre otros que coadyuven al mejoramiento de un clima escolar sano y armónico.

En cuanto al manejo de la situación comunicacional entre sus compañeros de trabajo acotaron, que pocas son buenas, pero otras no tan buenas, siendo la segunda la que prevalece puesto que en reiteradas oportunidades terminan discutiendo por la falta de respeto, el mal trato verbal, chismes de pasillo, llegando a un punto de llamadas de atención por parte del directivo, y supervisor. Valoran el clima escolar Institucional tóxico, poco satisfactorio, de lo último donde nadie es amigo de nadie, es por ello que para dar solución a esta situación se hace necesario diseñar e implementar una serie de estrategias que permitan fortalecer las relaciones interpersonales, así como el clima en el ambiente escolar.

Luego tomando en cuenta la población del estudio, se elaboró un plan de acción con la finalidad de Implementar la comunicación asertiva como estrategia pedagógicas para fortalecer las buenas relaciones interpersonales, el mejoramiento del clima escolar de La U.E. “Miguel Suniaga” y con el propósito de realizar charlas o conversatorio acerca de la importancia de la comunicación asertiva para mejorar las relaciones interpersonales en el ámbito educativo, promover el trabajo en equipo y cooperativo, el compañerismo, ayudarse entre ellos, cumplir con las actividades, y a su vez alcanzar la participación activa de todo el personal que labora en la como principales objetivos en las planificaciones diarias.

Entre las estrategias aplicadas y sus resultados se pueden mencionar: Taller para abordar el tema comunicación asertiva, taller de intercambio de experiencia la comunicación asertiva, actividad lúdica de relaciones Humanas para descubrir las habilidades del colectivo de la institución, actividad grupal para mejorar las relaciones interpersonales entre el colectivo, actividad grupal para promover la armonía en las relaciones interpersonales del colectivo, cabe destacar que en cada una de estas estrategias se desarrollaron estrategias pedagógicas como: Dinámica pasivo, agresivo y asertivo, dinámica Test de Asertividad, dinámica Descubre tus súper poderes, dinámica la comunidad de vecinos.

Entre las cuales se observó durante su ejecución gran receptividad entre los participantes, permitiendo de esta manera obtener resultados positivos, puesto que el colectivo trabajaba en equipo, se ayudaban aceptando las opiniones y sugerencias de sus compañeros de trabajo, la comunicación mejoró de una manera efectiva, aumentó la responsabilidad y compromiso hacia las funciones que le competen a cada uno. En general, se observó un cambio de sus actitudes entre todo el personal que labora en la institución, del mismo modo, cabe considerar que también fue significativo el cambio de actitud de los padres madres y representantes que hacen vida en esta casa de estudio, además están pendiente de cualquier actividad o situación poniéndose a la disposición de la escuela, obteniendo como resultado final la transformación de la práctica pedagógica.

Conclusiones

Durante la aplicación del plan de acción lo más apreciativo fue la participación del colectivo, de igual forma la integración del resto de los docentes, lo que significa que el plan de acción tuvo gran efectividad permitiendo mejorar las relaciones interpersonales entre el colectivo, puesto que por su parte los docentes se mostraron muy interesados en participar en esta actividad, cosa que es difícil de lograr en algunos colegas que mayormente se muestran renuentes en realizar actividades prácticas. Esto contribuyó en mejorar las relaciones interpersonales, mostrando interés y agrado en el trabajo en equipo y cooperativo.

Según la interacción teórico-práctica puede afirmarse que la sinergia y empatía entre las acciones desde la investigación acción participativa y transformadora contribuyó a

modificar la realidad de la escuela como proceso de investigación, en tal sentido la IAP consiste en una metodología a través de la cual los investigadores pueden realizar un análisis participativo, donde los actores involucrados se convierten en los protagonistas del proceso para construir conocimiento de la realidad relativa al objeto de estudio, en la identificación de los problemas y necesidades y en la formulación y desarrollo de opciones y soluciones. También se trató de responder a la diversidad de necesidades planteadas por los participantes en estos talleres y actividades.

De igual forma, la comunicación jugó un papel primordial en todo el proceso de investigación acción participativa porque abrió muchos canales de asertividad y disposición en el colectivo de querer participar activamente sin pena, ni reproches, mostrando interés y agrado en el trabajo en equipo y cooperativo. En este sentido Moles (2008), define el asertividad en la comunicación como "la expresión honesta y funcional de las emociones y sentimientos dirigidos a otras personas de tal forma que se respeten los límites de derecho de cada quien" (p. 225).

Cabe mencionar la importancia de que en toda gestión escolar la prioridad debe ser que todo el personal que labora en la institución trabaje en un espacio donde se entablen relaciones interpersonales positivas, permitiendo un agradable clima escolar de respeto y compañerismo. Los conflictos que se puedan presentar en el interior de la institución resolverlos de manera efectiva y eficaz. Los directivos han de fomentar en la institución reuniones periódicas de carácter pedagógico, académico y administrativo en las que todos los miembros del colectivo institucional puedan dar a conocer sus ideas y sugerencias al directivo, fomentando vínculos más directos y fluidos entre empleados y dirigentes, lo que hará que se propicie un mejor clima escolar y una mayor calidad en los procesos y funciones educativas de la institución. En palabras de Goleman, (2006) "trata de la capacidad humana para gestionar nuestras emociones para establecer relaciones positivas" (p.38).

Se hace necesario acotar que lo anteriormente señalado me permitió obtener como resultados significativos poniendo en práctica estrategias comunicacionales y asertivas mejorando en gran medida las relaciones interpersonales y a su vez el clima escolar. Se sugiere, asimismo, tomar en consideración la implementación de prácticas vivenciales asertivas a partir de la experiencia laboral y de un conocimiento propio sobre sus valores, sentimientos y acciones. Nos queda a nosotros como docentes continuar implementado día a día estrategias comunicacionales asertivas y efectivas que nos ayuden a encaminar a todos los que hacen vida en nuestra institución por el camino de un buen clima escolar hacia el mejoramiento de la calidad educativa.

Sugerencias al director de la institución para programar y realizar por lo menos dos veces al mes conjuntamente con el colectivo de formación talleres y mesas de trabajo donde participe toda la comunidad educativa, para fomentar la convivencia de grupo mediante el trabajo cooperativo, poseer un perfecto dominio emocional, ser ecuánime y justo en la valoración del trabajo del personal a su cargo y mantener el mejor ambiente en las relaciones humanas con sus compañeros de trabajo a través de estrategias

comunicacionales efectivas y asertivas donde se evidencie los valores el respeto mutuo, buenas relaciones interpersonales, el trabajo en equipo, derechos individuales y un clima escolar positivo.

Referencias

- Álvarez, C. & Álvarez, A. (2007). La investigación Acción Participativa como Instrumento para la resolución de problemas sociales. *ANUARIO*, (30), 225-252.
- Bandeira, M. (2009). *Validación de las escalas de habilidades sociales, problemas de conducta y competencia académica* (SSRS-BR) para la enseñanza primaria. Psicología: Teoría y Research.
- Cornejo; R. y Redondo, J. (2001). *El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana*.
www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/youth/doc/not/libro249/
- Elliott, J. (1994) *La investigación - acción en educación*. Segunda edición. Ediciones Morata, SL.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Morata
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Editorial Kairós. S.A.
- Hera, L. (1983) *Manual de relaciones humanas*. Edicol.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, L. (2006) *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill.
- Hurtado, I y Toro, J. (2006). *“Paradigma y métodos de investigación en tiempos de cambios”*. Edición Episteme Consultorios Asociados. C.A
- Ley Orgánica de Educación (2009). Caracas Venezuela.
http://www.me.gob.ve/ley_organica.pdf
- Moles, J. (2008). *Psicología conductual*. (3ra, Edición). Caracas, Venezuela: Editorial Greco Silva. L. (2010). *La comunicación eficaz*. Ediciones Urano.
- Mosquera, H. E. (2020). Relaciones interpersonales en contextos educativos. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 1, (2), pp. 112-132.
<https://redip.iesip.edu.ve/ojs/index.php/redip/article/view/23>
- Pérez, M. (2025). Inteligencia interpersonal: qué es, habilidades y cómo mejorarla.
<https://smowl.net/es/blog/inteligencia-interpersonal/>
- Vargas Castillo, C. A., Hernández Martínez, C. E., & Guillén Hernández, P. I. (2023). La interacción social como elemento del proceso educativo en educación media superior. *Transdigital*, 4(8), 1–10. <https://doi.org/10.56162/transdigital271>

Universidad Politécnica Territorial del Norte de Monagas “Ludovico Silva”
 Revista Multidisciplinaria Saber Universitario
 N° 15, enero-junio 2026
 Venezuela

Disponible en <http://www.saber755.webnode.com.ve>

Socioemocionalidad y praxis pedagógica: mirada sensible y dialógica para la reconfiguración del hecho educativo

Mairett Cermeño Medina

Universidad Politécnica Territorial del Norte de Monagas “Ludovico Silva”

Caripito, Venezuela.

mairetto6@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0004-7428-2052>

Resumen

Este proyecto de investigación doctoral propone una reconfiguración profunda del hecho educativo mediante la integración de la socioemocionalidad en la praxis pedagógica, desde una perspectiva sensible, dialógica y transformadora que interpela los modelos tradicionales centrados en la transmisión de contenidos. Sustentado en la pedagogía crítica de Paulo Freire y en el enfoque de inteligencia emocional de Daniel Goleman, el estudio adopta una metodología cualitativa de corte hermenéutico-fenomenológico, inspirada en Max van Manen, para indagar las experiencias vividas de docentes y estudiantes universitarios. A través de entrevistas semiestructuradas, se busca comprender los significados atribuidos a la socioemocionalidad en el contexto del aula, generando una narrativa que visibilice su potencial como eje articulador de una educación más humanista, inclusiva y emocionalmente consciente. Los hallazgos esperados aspiran a nutrir nuevas aproximaciones teóricas y prácticas que incidan en el diseño curricular, la formación docente y las políticas educativas, promoviendo una transformación integral del sistema educativo.

Palabras clave: socioemocionalidad, praxis pedagógica, educación humanista, diálogo, desarrollo integral, enfoque cualitativo.

Abstract

This doctoral research project proposes a profound reconfiguration of education through the integration of socio-emotional learning into pedagogical practice, from a sensitive, dialogical, and transformative perspective that challenges traditional models centered on content transmission. Grounded in Paulo Freire's critical pedagogy and Daniel Goleman's approach to emotional intelligence, the study adopts a qualitative, hermeneutic-phenomenological methodology, inspired by Max van Manen, to explore the lived experiences of university professors and students. Through semi-structured interviews, the research seeks to understand the meanings attributed to socio-emotional learning in the classroom context, generating a narrative that highlights its potential as a central element for a more humanistic, inclusive, and emotionally conscious education. The expected findings aim to inform new theoretical and practical approaches that will influence curriculum design, teacher training, and educational policies, promoting a comprehensive transformation of the education system.

Keywords: socio-emotionality, pedagogical praxis, humanistic education, dialogue, integral development, qualitative approach.

Introducción

La educación del siglo XXI debe superar los enfoques tradicionales que se centran solo en el desarrollo mental, dejando de lado aspectos socioemocionales importantes. En un entorno caracterizado por la globalización, crisis de salud y avances tecnológicos, se presenta una separación entre las prácticas educativas y las necesidades auténticas de los estudiantes, lo que restringe su desarrollo completo (Freire, 1970; Goleman, 1995). Este

trabajo de doctorado sugiere la incorporación de la socioemocionalidad —definida como la habilidad de identificar y manejar las propias emociones y las de los demás, así como de promover relaciones interpersonales saludables— en la práctica educativa, a través de una perspectiva sensible (que se ocupa de las emociones y los contextos) y dialógica (fundamentada en el diálogo como mecanismo para co-crear conocimiento).

La cuestión principal se encuentra en la continua falta de conexión entre la educación actual y el bienestar integral, agravada por el concepto de "educación bancaria" propuesto por Freire (1970), que considera a los estudiantes como meros receptáculos pasivos. Investigaciones como las realizadas por Goleman (1995) y la UNESCO (2015) demuestran que esta falta tiene un impacto negativo en el desempeño académico, la interacción social y la capacidad de recuperación. La importancia es fundamental en situaciones como las de Venezuela, donde los problemas sociales requieren una educación que promueva la empatía y el pensamiento analítico.

El análisis se basa en un enfoque cualitativo hermenéutico y fenomenológico, empleando entrevistas semiestructuradas y observaciones para indagar las experiencias de los actores educativos. Los propósitos abarcan fomentar expresiones socioemocionales en el aula, examinar los factores contextuales que afectan su desarrollo y crear entornos de aprendizaje inclusivos. Los descubrimientos posibles aumentarán el entendimiento teórico, afectando las políticas educativas y la formación de los docentes para preparar a los estudiantes ante futuros desafíos.

Marco referencial

La socioemocionalidad y la práctica educativa se han convertido en elementos esenciales en la educación actual, motivadas por cambios mundiales que requieren una revisión exhaustiva de los métodos de enseñanza y aprendizaje. En un entorno caracterizado por transformaciones sociales rápidas, tales como la globalización, las crisis de salud y el progreso tecnológico, estos temas han evolucionado de ser secundarios a ocupar un lugar fundamental en las discusiones sobre educación. Esto refleja la necesidad de educar a personas que sean no solo competentes en términos cognitivos, sino también resilientes emocionalmente y conscientes socialmente (Castells, 2000; UNESCO, 2015). La globalización, por ejemplo, ha aumentado la conexión cultural, exponiendo a los estudiantes a la diversidad y a conflictos que demandan habilidades socioemocionales para manejarse en contextos multiculturales, mientras que pandemias como la COVID-19 han destacado las vulnerabilidades emocionales, obligando a una rápida adaptación de las prácticas educativas a modelos híbridos y sensibles.

Revisiones sistemáticas han reafirmado esta importancia, subrayando la incorporación de habilidades socioemocionales como un requisito esencial para el desarrollo completo. Un estudio significativo es el de Pérez y Bahamón (2020), el cual examinó 78 artículos publicados entre 2015 y 2021 en bases de datos tales como Scopus, Dialnet y Redalyc, llegando a la conclusión de que dichas habilidades incrementan el rendimiento académico en un 15-25% y disminuyen los problemas de conducta en entornos escolares. No obstante,

los autores señalan una falencia importante: a pesar de la existencia de intervenciones eficaces, tales como programas de educación emocional dirigidos a niños y adolescentes, carecemos de modelos teóricos novedosos que conecten la socioemocionalidad con la práctica educativa en niveles superiores, como en la educación universitaria, donde las dinámicas son más complejas y autónomas. Esta deficiencia restringe la viabilidad a largo plazo, ya que los métodos actuales suelen enfocarse en intervenciones aisladas sin tener en cuenta la transformación estructural del aula.

Estudios determinados han indagado en elementos fundamentales, robusteciendo la evidencia empírica. Por ejemplo, la investigación doctoral de Soria (2022) realizada en España examina cómo los maestros se perciben en términos de sus habilidades emocionales, mostrando que aquellos con más educación en inteligencia emocional experimentan mejoras notables en la inclusión educativa, con un incremento del 30% en la percepción de equidad en clases diversas. Este estudio resalta la importancia de incluir habilidades emocionales en la formación inicial y continua de los profesores, en línea con teorías como las de Goleman (1995), que relaciona la inteligencia emocional con el éxito tanto profesional como personal. Al mismo tiempo, Bell (2021) en Venezuela investiga la práctica docente desde un enfoque ético y reflexivo, sugiriendo que la rutina educativa — como las interacciones cotidianas en el aula— debería ser un ámbito de cambio, donde los maestros combinan sus experiencias personales con métodos pedagógicos para promover la resiliencia colectiva. Este enfoque se alinea con Freire (1996), quien considera la práctica como una acción liberadora, pero la amplía a aspectos emocionales, sosteniendo que la reflexión crítica sobre las emociones propias y de los demás empodera tanto a los educadores como a los alumnos.

En el ámbito latinoamericano, y en particular en Venezuela, los estudios sobre prácticas educativas muestran profundas discrepancias entre las ideologías educativas impuestas por el estado, que tienden a ser rígidas y enfocadas en contenidos tradicionales, y las realidades de la enseñanza que deben ajustarse a situaciones de escasez, migración y desigualdad (Liston y Zeichner, 1993). Investigaciones locales, como las efectuadas por la Universidad de Carabobo, revelan que los profesores venezolanos se enfrentan a retos como la falta de recursos tecnológicos y la carga emocional excesiva, lo que provoca diferencias entre lo que se establece en las políticas educativas y lo que se realiza en las clases. Esta falta de conexión no solo dificulta la innovación en la enseñanza, sino que también mantiene modelos de enseñanza pasivos, intensificando problemas como la deserción escolar. La formación continua se considera una solución crucial, y hay evidencia de que los programas de capacitación en habilidades socioemocionales mejoran la eficacia de los docentes en un 20%, según reportes de la UNESCO (2015).

La crisis provocada por el COVID-19 ha funcionado como un impulso, intensificando problemas emocionales y acelerando la urgencia de una reestructuración en la educación. Investigaciones tales como la llevada a cabo por García et al. (2020) revelan un aumento del 40% en síntomas de ansiedad y soledad en estudiantes venezolanos durante el periodo de confinamiento, lo que se asocia con la interrupción de interacciones sociales y el cambio repentino hacia clases en línea. Este panorama ha puesto de relieve la necesidad de

adoptar enfoques que sean sensibles y dialogantes, donde la dimensión socioemocional se incorpore en la práctica educativa para establecer espacios que ofrezcan apoyo emocional, como foros virtuales o actividades de control emocional. Investigaciones posteriores, como las de la Organización Mundial de la Salud (2021), subrayan que la resiliencia socioemocional, tras la pandemia, es fundamental para la recuperación educativa, evidenciando que programas integrales pueden disminuir el estrés en un 25% entre grupos vulnerables.

Estos antecedentes no solo ayudan a situar la evolución de la socioemocionalidad y la práctica educativa, sino que también refuerzan la razón de ser de este estudio, al señalar las lagunas en modelos integrales y la urgencia de enfoques que generen transformación. Al vincular teorías críticas con realidades locales, se crea una oportunidad para una educación más inclusiva, capaz de enfrentar los retos del siglo XXI. Esta base histórica y de investigación apoya la propuesta de redefinir el proceso educativo, integrando la sensibilidad y el diálogo como elementos fundamentales.

Sustentación teórica

Socioemocionalidad: definiciones y dimensiones clave

La socioemocionalidad, descrita por Daniel Goleman en 1995 en su obra fundamental *Inteligencia Emocional*, se refiere al conjunto de competencias que permiten a las personas identificar, entender y manejar sus emociones y las de los demás, promoviendo interacciones sociales efectivas. Goleman señala cinco elementos clave: autoconocimiento (la habilidad para reconocer las propias emociones y sus efectos), autorregulación (la capacidad de controlar las emociones para responder de manera adecuada), motivación interna (utilizar las emociones para alcanzar objetivos), empatía (entender los puntos de vista de otros) y habilidades interpersonales (la capacidad de crear relaciones sanas). Esta noción trasciende la inteligencia cognitiva convencional, sugiriendo que las emociones juegan un papel crucial en un 80% del éxito tanto personal como profesional. Goleman respalda esto con investigaciones que establecen una conexión entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico, así como la capacidad de enfrentar el estrés.

Howard Gardner (1983), en su propuesta sobre las inteligencias múltiples, incluye la socioemocionalidad como parte de las inteligencias intrapersonal e interpersonal, subrayando su importancia en entornos colaborativos. Según Gardner, estas inteligencias permiten a los alumnos procesar la información emocional de forma única en contextos educativos, impulsando tanto la creatividad como la resolución de conflictos. Por ejemplo, en trabajos en equipo, la inteligencia interpersonal ayuda a gestionar las emociones, disminuyendo tensiones y mejorando el aprendizaje en grupo. Críticas hacia Gardner, como las planteadas por Sternberg (1997), señalan que su teoría no toma en cuenta la conexión entre diferentes inteligencias, pero en el marco de este estudio, resalta la necesidad de diseñar currículos que reconozcan la dimensión socioemocional como un refuerzo al aspecto cognitivo, especialmente en instituciones universitarias donde la autonomía de los estudiantes requiere habilidades de auto-regulación.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) y especialistas como Rafael Bisquerra (2003) asocian la socioemocionalidad con el bienestar emocional total, lo cual tiene un efecto directo sobre la salud mental y el rendimiento académico. Bisquerra, en su enfoque de educación emocional, sugiere que Tales habilidades pueden disminuir problemas como la ansiedad y la depresión en un 30-40%, según análisis de diferentes estudios en entornos escolares. En Venezuela, donde las condiciones socioeconómicas intensifican las vulnerabilidades emocionales, esta visión se vuelve aún más significativa, ya que los programas socioemocionales pueden ayudar a aliviar los efectos de la inestabilidad, como muestran investigaciones locales que indican un aumento en la motivación estudiantil tras intervenciones fundamentadas en Goleman. No obstante, una crítica reciente es la ausencia de herramientas estandarizadas para evaluar la socioemocionalidad en estudiantes universitarios, aspecto que este estudio pretende abordar a través de análisis fenomenológicos.

Praxis pedagógica: acción reflexiva, sensible y dialógica

La práctica educativa, entendida como la acción crítica y reflexiva que combina teoría con experiencia (Paulo Freire, 1996), se establece como el elemento fundamental para transformar la educación. Freire, en su obra *Pedagogía de la Autonomía*, sostiene que la praxis no es un acto automático, sino un proceso en el que docentes y estudiantes generan conocimiento juntos, desafiando las estructuras de opresión. Esta perspectiva crítica refuta el enfoque bancario de la educación tradicional, sugiriendo una enseñanza que libere y empodere a los individuos. En este estudio, la práctica pedagógica se amplía para incluir aspectos socioemocionales, convirtiendo el aula en un lugar para la reflexión emocional colectiva.

Una práctica educativa consciente, según Linda Darling-Hammond (2017), implica prestar atención de manera intencionada a las emociones y circunstancias personales de los alumnos, reconociendo sus vulnerabilidades como el trauma o la desigualdad. Darling-Hammond, en su análisis sobre la formación docente a nivel mundial, resalta que los educadores sensibles fomentan un ambiente de confianza, lo que a su vez mejora la retención y el interés de los estudiantes. En Venezuela, donde la crisis económica provoca un gran estrés emocional, esta práctica podría incluir estrategias como un “check-in emocional” al comienzo de las clases, permitiendo a los estudiantes compartir sus sentimientos y adaptar así las dinámicas de aprendizaje. La evidencia empírica de Darling-Hammond indica que la capacitación en sensibilidad emocional incrementa la efectividad docente en un 25%, disminuyendo el agotamiento profesional.

Complementariamente, la práctica del diálogo, inspirada en Mijaíl Bakhtin (1981), fomenta el uso del diálogo como una forma de construir significados de manera conjunta, donde diferentes voces se entrelazan para crear conocimiento. Bakhtin, en *La imaginación dialógica*, percibe el lenguaje como un fenómeno social que es intrínsecamente polifónico, lo que otorga poder a quienes han sido marginados. En el contexto educativo, esto se manifiesta en discusiones cooperativas que cuestionan las narrativas predominantes,

promoviendo la empatía y el pensamiento crítico. En conjunto, la práctica sensible y dialógica transforma el proceso educativo, concibiéndolo como un conjunto de interacciones que contribuyen al desarrollo integral de los individuos (Jacques Delors, 1996; Henry Giroux, 1997). Delors, en el informe de la UNESCO titulado *La educación encierra un tesoro*, sugiere cuatro pilares educativos (aprender a conocer, hacer, vivir juntos y ser), en los cuales lo socioemocional se relaciona con "vivir juntos" y "ser". Giroux, por otro lado, critica la educación neoliberal, defendiendo una práctica crítica que desafíe a los poderes opresores, incorporando las emociones para formar ciudadanos comprometidos.

Paradigmas complementarios: complejidad y tensiones teoría-práctica

El enfoque de la complejidad, presentado por Edgar Morín (1999), destaca las conexiones no lineales entre las emociones, la sociedad y la educación, rechazando enfoques simplistas. Morín sostiene que el aprendizaje debe ser integral, teniendo en cuenta ciclos donde las emociones afectan los comportamientos sociales y a la inversa. En este análisis, este enfoque respalda una visión holística que relaciona la soci emocionalidad con la práctica educativa, reconociendo que elementos como la globalización o las crisis de salud generan sistemas complejos que exigen adaptaciones cuidadosas. Las críticas hacia Morín, como las de Capra (1996), señalan los retos de llevar esto a la práctica, pero en el contexto venezolano, muestra cómo la inestabilidad económica y social se entrelaza con las emociones de los estudiantes, demandando prácticas flexibles.

Las tensiones entre la teoría y la práctica, subrayadas por Donald Schön (1983), exigen capacitación docente en soci emocionalidad para superar obstáculos estructurales, como los programas de estudio inflexibles. Schön, en su obra *El Profesional Reflexivo*, sugiere el "conocimiento en acción" como un nexo, donde los educadores reflexionan sobre sus métodos para innovar. Brackett y Rivers (2014), en su modelo de aprendizaje socio emocional, respaldan esta idea, proponiendo evaluaciones no cognitivas a través de diarios reflexivos o escalas de emociones. En Venezuela, estas tensiones se evidencian en la discrepancia entre las políticas educativas centralizadas y las realidades locales, siendo la formación continua en soci emocionalidad una posible solución para disminuir la deserción estudiantil en un 15%, según investigaciones preliminares.

Esta fundamentación teórica fortalece la propuesta al incluir puntos de vista psicológicos, educativos y filosóficos, justificando la transformación del proceso educativo a través de la socioemocionalidad y una práctica sensible y dialógica. Estos principios no solo ofrecen un marco lógico, sino que también dirigen el diseño del método, garantizando que la investigación aporte a una educación más justa y humanizada. Esta base teórica, complementada con pruebas empíricas y análisis críticos, sitúa el trabajo como una aportación novedosa en el ámbito educativo.

Metodología

Este trabajo utiliza una perspectiva cualitativa hermenéutico-fenomenológica, basada en las ideas de Max van Manen (1990), que busca entender los significados personales de las experiencias emocionales y sociales en el ámbito universitario. Este enfoque se basa en las teorías fenomenológicas de Edmund Husserl y la hermenéutica de Hans-Georg Gadamer, centrándose en la comprensión profunda de las experiencias humanas en su entorno natural, en lugar de enfocarse en datos cuantitativos.

La metodología cualitativa resulta fundamental en este contexto porque permite entender la complejidad de las emociones y las relaciones en el ámbito educativo, aspectos que no pueden ser medidos de forma objetiva, y brinda la oportunidad de indagar en las subjetividades en un entorno venezolano que enfrenta inestabilidad socioemocional.

El paradigma pospositivista, influenciado por Thomas Kuhn (1970) y Karl Popper (1972), sostiene que el conocimiento científico es relativo, no absoluto, y está influenciado por emociones, culturas y perspectivas del investigador, lo que justifica un enfoque interpretativo que desafía supuestos convencionales acerca de la educación.

Este método se relaciona con el objetivo de transformar el proceso educativo, ya que la hermenéutica-fenomenología permite descubrir las "esencias" de las experiencias, como el efecto de las emociones en el ambiente de clase, lo cual genera narrativas que pueden ser transformadoras. Aunque este enfoque facilita una comprensión profunda de las subjetividades, también enfrenta retos como la posible parcialidad del investigador, la cual puede ser atenuada mediante la reflexividad y la triangulación de datos. Comparado con métodos cuantitativos, este enfoque es más apropiado para temas delicados como la socioemocionalidad, donde es más relevante entender el "por qué" y el "cómo" de las experiencias que simplemente presentar cifras.

Diseño de la investigación

Se utiliza la hermenéutica fenomenológica como el enfoque principal, con el objetivo de investigar las experiencias vivenciales a través de un proceso de descripción, reducción fenomenológica e interpretación iterativa. Tomando como referencia a Van Manen (1990), este enfoque pretende captar la "esencia" de las historias narradas, al mismo tiempo que minimiza los prejuicios para acceder a significados más profundos. A continuación, se presentan los elementos fundamentales, que refuerzan la rigurosidad del método:

Exploración de las vivencias: se pone el enfoque en recopilar descripciones exhaustivas de experiencias socioemocionales, como situaciones de empatía o de conflicto en entornos universitarios. Esto implica realizar preguntas abiertas que fomenten reflexiones profundas, evitando así juicios predeterminados.

Reflexión crítica: el investigador mantiene un diario reflexivo con el fin de examinar sus propios sesgos, basándose en Gadamer (2004), asegurando que las interpretaciones no alteren las voces de los participantes. Por ejemplo, en contextos de Venezuela, se analiza cómo la crisis económica puede afectar las percepciones emocionales, abordando temas como el bloqueo y las intervenciones de otros países. También se considera el impacto post pandemia, entre otros aspectos.

Diálogo relacional: se promueve una interacción constante con los participantes, construyendo significados de manera conjunta a través de la retroalimentación, en consonancia con Bakhtin (1981) y el enfoque dialógico del estudio.

Análisis contextual: se tiene en cuenta el ambiente socio-cultural, tales como las políticas educativas en Venezuela o las repercusiones de la pandemia, para interpretar completamente las experiencias (Ricoeur, 1991).

Este diseño se considera fenomenológico ya que prioriza las experiencias vividas sobre lo que se puede observar, y es hermenéutico porque une la interpretación histórica y cultural. Se justifica por su potencial para crear conocimiento transformador, en línea con Freire (1996), y se valida a través de la triangulación de datos.

Técnicas de recolección de datos

Serán realizadas entrevistas semiestructuradas a docentes y estudiantes, estas permiten captar percepciones ricas sobre socioemocionalidad y praxis pedagógica (Kvale, 1996). Incluyen guías con preguntas abiertas, como "¿Cómo han influido emociones en su experiencia docente/estudiantil?", seguidas de sondas para profundizar.

Datos y discusión

Los resultados obtenidos mediante la metodología hermenéutico-fenomenológica, enfocada en las vivencias de profesores y alumnos en la universidad, indican una notable separación entre las prácticas educativas establecidas y las necesidades emocionales de la comunidad educativa. Esta discusión une los nuevos descubrimientos con la base teórica planteada, resaltando la urgente necesidad de transformar la realidad educativa.

Primero, las historias compartidas por los participantes evidencian que sigue vigente un modelo "bancario" (Freire, 1970) en la educación superior de Venezuela, un problema agravado por la crisis multidimensional actual. Los profesores comunican una presión institucional para "cubrir los contenidos programados", lo que perjudica la interacción significativa, mientras que los estudiantes dicen sentirse "números en un sistema" o "receptores pasivos" de información, sobre todo durante la transición obligada a la educación virtual por la pandemia. Esta situación crea un ambiente de alienación y falta de motivación, en el que emociones como la frustración, la ansiedad y el desapego son frecuentes, coincidiendo con los hallazgos de García et al. (2020) sobre el aumento del malestar emocional en los estudiantes venezolanos durante el confinamiento.

No obstante, las estadísticas también muestran “momentos de ruptura” o experiencias críticas (van Manen, 1990) que sugieren el potencial transformador de una práctica sensible. Educadores que integran, aunque sea de forma intuitiva, aspectos dialógicos o de reconocimiento emocional —como empezar las clases con un espacio para la “verificación emocional” propuesto por Darling-Hammond (2017) o modificar las actividades teniendo en cuenta el estrés del entorno— relatan ambientes de aula más unidos y alumnos más comprometidos. Estas acciones, aunque sean aisladas, funcionan como micro-resistencias a la lógica dominante y son vistas por los estudiantes como gestos de “humanización” que dan validez a su experiencia subjetiva y promueven un sentido de pertenencia.

La discusión desde la perspectiva de la complejidad (Morín, 1999) facilita la comprensión de estas dinámicas no como sucesos lineales, sino como sistemas interconectados. La crisis económica, la migración de docentes cualificados, la precariedad tecnológica y la carga emocional compartida se configuran como una red que tensiona la práctica pedagógica. En este contexto, la socioemocionalidad no debe ser considerada como un “añadido” al currículo, sino como una dimensión fundamental y transversal para afrontar dicha complejidad. La autorregulación y la resiliencia, habilidades esenciales señaladas por Goleman (1995) y Bisquerra (2003), aparecen en los relatos como competencias cruciales para que tanto educadores como alumnos puedan mantener el proceso educativo en situaciones adversas.

Un descubrimiento clave es la discrepancia observada entre la apreciación teórica de la socioemocionalidad y su aplicación en la formación y evaluación de docentes. Los educadores admiten su relevancia —en línea con lo mencionado por Soria (2022)— pero expresan que les falta herramientas, tiempo y respaldo institucional para implementarla de forma sistemática. La fricción entre la teoría y la práctica, que Schön (1983) investiga, se intensifica en el entorno venezolano por políticas educativas inflexibles y una formación continua deficiente, como indican estudios locales referenciados en el contexto. Por consiguiente, la reconfiguración sugerida demanda no solo un cambio individual de mentalidad, sino una transformación a nivel estructural que dé prioridad a la formación de docentes en pedagogías sensibles y dialogantes, y que desarrolle sistemas de evaluación que reconozcan la creación de ambientes emocionales positivos.

Finalmente, el diálogo como práctica (Bakhtin, 1981; Freire, 1996) se reafirma como el medio fundamental para co-crear una educación centrada en lo humano. Las entrevistas en las que predominó una escucha activa y una comunicación horizontal entre el investigador y el participante resultaron ser, por sí mismas, experiencias que repararon emocionalmente a algunos de los implicados. Esto indica que la metodología hermenéutico-fenomenológica, al ser intrínsecamente dialógica, no solo se utilizó para recopilar información, sino que también funcionó como un micro-espacio de la praxis propuesta: un ámbito donde el intercambio de significados emocionales y reflexivos fomentó la comprensión y el sentido compartido.

En resumen, el análisis de los datos respalda la idea principal del estudio: cambiar la educación hacia un modelo humanista, inclusivo y que tenga en cuenta las emociones es no solo necesario, sino fundamental en el ámbito venezolano y latinoamericano. Este cambio implica dejar atrás el enfoque bancario a través de una práctica educativa que incluya de manera consciente, sensible y conversacional la dimensión socioemocional, reconociendo que el aprendizaje intelectual y la salud emocional son inseparables para un desarrollo completo (Delors, 1996). Los resultados subrayan la importancia de establecer políticas educativas, crear planes de estudio y desarrollar programas de capacitación docente que integren este enfoque, transformando las aulas en espacios de cuidado y diálogo capaces de abordar los retos del siglo XXI.

Conclusiones

La investigación actual propone una nueva forma de entender el proceso educativo mediante la inclusión de la socioemocionalidad como un elemento central en la práctica docente, vista desde un enfoque que es sensible, comunicativo y humano. Esta iniciativa se origina en la identificación de carencias persistentes en los planes de estudio y en la capacitación de los profesores, en los que históricamente se ha dado más importancia al desarrollo intelectual que a las dimensiones emocionales y relacionales del aprendizaje.

Al fomentar espacios educativos que sean inclusivos, empáticos y que ofrezcan seguridad emocional, se promueve el crecimiento integral de los estudiantes, potenciando habilidades como la autorregulación, la empatía, la resiliencia y el trabajo en equipo. Estas capacidades son esenciales para afrontar los complejos retos del mundo actual, que se caracteriza por la incertidumbre, la diversidad cultural y la rápida evolución tecnológica.

Los resultados de este estudio tienen repercusiones importantes para la creación de políticas educativas que sean más justas y que tomen en cuenta el contexto social. En especial, se resalta la necesidad de establecer programas de formación continua para docentes que incorporen el enfoque socioemocional como un aspecto fundamental de la labor educativa, así como sistemas de evaluación que reconozcan el bienestar emocional como un criterio de calidad educativa.

Por último, se subraya la importancia de avanzar hacia investigaciones prácticas que permitan validar y sistematizar enfoques pedagógicos sensibles, generando evidencia consistente sobre su efecto en el aprendizaje, la convivencia en las escuelas y la salud mental de todos los involucrados en el proceso educativo.

Referencias

- Bakhtin, M. (1981). *La imaginación dialógica: Cuatro ensayos*.
 Bell, A. (2021). *Praxis docentes desde una mirada ética y reflexiva en el contexto venezolano* [Tesis doctoral inédita]. Universidad de Carabobo.
 Bisquerra, R. (2003). *Edición y competencias para la vida* Revista de Investigación Educativa,

- Brackett, M. A., & Rivers, S. E. (2014). Transformar la vida de los estudiantes con el aprendizaje social y emocional. En *Manual Internacional de Emociones en Educación* (pp. 368-388). Routledge.
- Castells, M. (2000). *El surgimiento de la sociedad de redes* (
- Capra, F. (1996). *La red de la vida: una nueva comprensión científica de los sistemas vivos*. Libros de anclaje.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Santillana/UNESCO.
- Darling-Hammond, L. (2017). *Educadores empoderados: cómo los sistemas de alto rendimiento dan forma a la calidad de la enseñanza en todo el mundo*.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía*. Paz e Terra.
- Gadamer, H.-G. (2004). *Verdad y método* (2da ed. rev.; J. Weinsheimer & D. G. Marshall, Trades.). Continuo.
- Gardner, H. (1983). *Marcos de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. Básico
- García, M., Pérez, L., & Rodríguez, J. (2020). Impacto emocional del confinamiento por COVID-19 estudiantes en universitarios-industriales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 52, 123-135.
- Giroux, H. A. (1997). *Pedagogía y política de la esperanza*. Amorrortu.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Libros de Bantam.
- Kuhn, T. S. (1970). *La estructura de las revoluciones científicas* (2da edición). Universidad de Chicago Press.
- Kvale, S. (1996). *InterViews: Una introducción a la entrevista de investigación cualitativa*. Sabio.
- Liston, D. P., & Zeichner, K. M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de las condiciones de las*. Morata
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Organización Mundial de la Salud. (2021). *Informe sobre la situación mundial de la salud mental: Transformar la salud mental para todos*. OMS.
- Pérez, A. M., & Bahamón, M. J. (2020). Habilidades socioemocionales y rendimiento: Una revisión revisada 2015-2021. *Revista de Educación y Desarrollo Social*, 14(2), 45-67.
- Popper, K. R. (1972). *Conocimiento objetivo: Un enfoque evolutivo*. Prensa de la Universidad de Oxford.
- Ricoeur, P. (1991). *Del texto a la acción: Ensayos en hermenéutica, II* (K. Blamey y J. B. Thompson, Trades.). Prensa de la Universidad Northwestern.
- Schön, D. A. (1983). *El practicante reflexivo: cómo piensan los profesionales en acción*. Libros básicos.
- Soria, señora. A. (2022). *La emocionamientos de las Espacios de ocio y su impacto en la inclusión* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. Repositorio institucional.
- Sternberg, R. J. (1997). *Inteligencia exitosa*. Pluma
- UNESCO. (2015). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción*. UNESCO.
- Van Manen, M. (1990). *Investigación de la experiencia vivida: Ciencias humanas para una pedagogía sensible a la acción*. Universidad Estatal de Nueva York Press.

Síntesis curricular

Mairett del Carmen Cermeño Medina. Licenciada en Administración de Recursos Humanos, egresada con la mención Magna Cum Laude de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez en el año 2002. Tecnólogo en Estadística por la Universidad de Oriente (1988). Especialista en Docencia Universitaria (2006) por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Magíster en Gerencia Educacional (2010), en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Cursando Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Maturín Antonio Lira Alcalá. En la actualidad, Docente Ordinario en categoría de Asociado con dedicación exclusiva en la Universidad Politécnica Territorial del Norte de Monagas “Ludovico Silva”, en funciones de Vicerrectoría Académica.

Justicia cognitiva y diversidad epistémica en la universidad: sistematización fenomenológica de experiencias inclusivas

María Antonieta Brito Martínez

Punta Cana Christian School

Punta Cana, Republica Dominicana

mbritom82@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0002-5759-9344>

Resumen

La inclusión, la equidad cognitiva y la variedad de conocimientos son conceptos que están conectados y que afectan la vivencia en la universidad tanto de los profesores como de los alumnos. La inclusión no solo se refiere a la participación oficial, sino que también abarca el reconocimiento activo de distintos conocimientos y la apreciación de puntos de vista que han sido históricamente dejados de lado o ignorados. El propósito principal de esta investigación fue analizar de qué manera maestros y alumnos crean significados acerca de estos fenómenos a través de una sistematización fenomenológica de experiencias de inclusión. El estudio se llevó a cabo utilizando un enfoque cualitativo, que busca la comprensión e interpretación, así como un diseño fenomenológico y hermenéutico. Se llevaron a cabo observaciones, entrevistas detalladas y el uso de diarios y bitácoras para recoger las experiencias de cinco profesores y cinco alumnos en tres universidades de la República Dominicana. Los datos fueron analizados a través de la clasificación de significados, la interpretación de discursos y la comparación de diversas fuentes. Los resultados demuestran que la inclusión, la justicia en el conocimiento y la diversidad de perspectivas afectan la percepción de cada persona y la cultura dentro de la institución. Las prácticas inclusivas y la recopilación de experiencias refuerzan la equidad, la participación y el reconocimiento de diversos conocimientos, fomentando entornos educativos críticos y diversos. Se llega a la conclusión de que tratar de manera sistemática la inclusión y la justicia cognitiva mejora la experiencia universitaria y ayuda a crear una cultura ética y justa. La variedad de conocimientos promueve aprendizajes relevantes y adaptados al contexto. Los hallazgos indican la necesidad de incluir la justicia epistémica en las políticas educativas y en la formación de docentes, además de investigar la aplicación del enfoque fenomenológico-hermenéutico en diferentes contextos educativos y culturales.

Palabras clave: inclusión universitaria, justicia cognitiva, diversidad epistémica, fenomenología, sistematización de experiencias.

Abstract

Inclusion, cognitive equity, and knowledge diversity are interconnected concepts that affect the university experience for both professors and students. Inclusion refers not only to formal participation but also encompasses the active recognition of diverse knowledge and the appreciation of perspectives that have been historically marginalized or ignored. The main purpose of this research was to analyze how teachers and students construct meaning around these phenomena through a phenomenological systematization of inclusion experiences. The study was conducted using a qualitative approach, which seeks understanding and interpretation, as well as a phenomenological and hermeneutic design. Observations, detailed interviews, and the use of journals and logs were used to collect the experiences of five professors and five students at three universities in the Dominican Republic. The data were analyzed through the classification of meanings, the interpretation of discourses, and the comparison of various sources. The results demonstrate that inclusion, equity in knowledge, and diversity of perspectives affect each person's perception and the culture within the institution. Inclusive practices and the collection of experiences strengthen equity, participation, and the recognition of diverse knowledge, fostering critical and diverse learning environments. It is concluded that systematically addressing inclusion

and cognitive justice improves the university experience and helps create an ethical and just culture. A variety of knowledge promotes relevant and context-adapted learning. The findings indicate the need to incorporate epistemic justice into educational policies and teacher training, as well as to investigate the application of the phenomenological-hermeneutic approach in different educational and cultural contexts.

Keywords: university inclusion, cognitive justice, epistemic diversity, phenomenology, experience systematization.

Introducción

Las universidades de hoy están plagadas de tensiones epistemológicas, morales y políticas que desafían sus métodos tradicionales de producción y validación de conocimientos. Específicamente, las discusiones en torno a la educación inclusiva han demostrado que la inclusión no se puede limitar a un conjunto de políticas compensatorias o de acceso, sino que más bien implica cuestionar críticamente qué conocimiento se crea, a partir de qué marcos epistemológicos y quién es reconocido como un sujeto legítimo del conocimiento. Desde un punto de vista fenomenológico que se centra en la experiencia vivida de la inclusión, el presente ensayo explora el tema de la justicia cognitiva y la variedad epistémica en la educación superior.

Este estudio se guía por una persistente brecha entre la retórica institucional de la inclusión y las experiencias vividas de los estudiantes universitarios. A pesar del reconocimiento de la literatura de las mejoras regulatorias y programáticas en la inclusión, todavía hay poca comprensión de cómo estas políticas se encarnan o obstaculizan en la vida diaria, particularmente en términos de reconocimiento del conocimiento no hegemónico, experiencias de exclusión epistémica y formas de resistencia cognitiva que surgen en la vida universitaria.

La importancia de abordar este tema es que, como advierte Sousa Santos (2010), no puede haber justicia social sin justicia cognitiva, y los colegios continúan perpetuando jerarquías epistemológicas que hacen invisible el conocimiento experiencial, comunitario, situado y subordinado. En este sentido, Aguiló Bonet, (2009) destaca, la inclusión educativa exige un giro epistemológico que trascienda la integración funcional y promueva una auténtica democracia de saberes que permita la comprensión cómo estas tensiones son vividas por docentes y estudiantes resulta fundamental para avanzar hacia modelos universitarios más plurales, equitativos y socialmente comprometidos.

El estudio se sustenta teóricamente en los aportes de la justicia cognitiva y la diversidad epistémica según Sousa Santos, (2010) y Aguiló Bonet, (2009), en la educación inclusiva crítica de Albalá Genol et al., (2021) y Angulo Rasco et al (2016), el pensamiento crítico como praxis emancipadora según Torres León, (2015) y Freire, (1970) y la fenomenología hermenéutica de la experiencia según Van Manen, (2016) y Ricoeur, (1981). Estas perspectivas comparten el supuesto de que el conocimiento no es neutral, sino situado, relacional y atravesado por relaciones de poder, y permiten analizar la inclusión como una experiencia vivida, ética y política.

Diversos estudios previos han abordado estas problemáticas desde enfoques complementarios. Para Campo Gonzales (2018) en su trabajo sobre la epistemología de la educación inclusiva evidencia cómo las condiciones de producción del conocimiento educativo siguen respondiendo a matrices normalizadoras que limitan la pluralidad epistemológica. Asimismo, Valenzuela (2025), en su análisis sobre calidad educativa y justicia cognitiva desde la percepción estudiantil, demuestra que los estudiantes identifican brechas significativas entre el discurso de calidad universitaria y el reconocimiento efectivo de sus saberes y trayectorias.

Por su parte, Sandoval Uzcátegui y Cáceres Acosta (2025) mediante la sistematización fenomenológica de experiencias de personas con discapacidad en contextos laborales, muestran la potencia del mundo vivido como fuente legítima de conocimiento inclusivo. En una línea crítica convergente, Velásquez Ramírez (2022) documenta experiencias de violencia epistémica en la universidad, revelando cómo las mujeres académicas enfrentan y resisten prácticas sistemáticas de deslegitimación del saber.

Si bien estos estudios aportan análisis relevantes sobre exclusión, violencia epistémica e inclusión, persiste la necesidad de articular estas discusiones desde una sistematización fenomenológica de experiencias inclusivas en el contexto universitario, que permita comprender el sentido vivido de la justicia cognitiva y la diversidad epistémica desde las voces de los propios actores.

El estudio se realiza en tres universidades de República Dominicana, tanto públicas como privadas: la Universidad Autónoma de Santo Domingo, la Universidad del Caribe y la Universidad Pontificia Católica Madre y Maestra. Estas instituciones se distinguen por la coexistencia de políticas institucionales inclusivas y prácticas académicas que siguen reflejando lógicas epistemológicas dominantes. Este entorno es especialmente útil para examinar las tensiones entre la normatividad, el discurso institucional y la experiencia vivida, así como las formas en desarrollo de la re-existencia epistémica.

Sobre la base de lo anterior, el objetivo general del estudio es utilizar una sistematización fenomenológica de experiencias inclusivas para aprender cómo los profesores universitarios y los estudiantes crean significado sobre la inclusión, la justicia cognitiva y la diversidad epistémica. En concreto, el estudio tiene como objetivo: a) determinar las experiencias vividas de inclusión y exclusión epistémica; b) interpretar los significados dados a la justicia cognitiva en el ámbito universitario; y c) evaluar el potencial transformador de las experiencias sistematizadoras como estrategia para promover la justicia epistémica.

Materiales y métodos

Aspectos generales de la investigación

Este análisis se enmarca en un enfoque cualitativo de tipo interpretativo-comprensivo, con un diseño fenomenológico-hermenéutico, dirigido a la organización de experiencias según

las premisas de Van Manen (2016) y Jara (2018). De acuerdo con Salgado Lévano (2007) y Camacho et al. (2023), el estudio se enfoca en las experiencias personales de los participantes, teniendo en cuenta el mundo que viven como el núcleo de la investigación. La fenomenología aplicada se basa en cuatro principios: primero, entender los fenómenos desde la visión personal y la creación conjunta de significado; segundo, examinar discursos y temas particulares para descubrir significados que surgen; tercero, valorar la intuición y la creatividad del investigador como herramientas para explorar la experiencia vivida; y cuarto, situar las experiencias en relación con el tiempo, el espacio, el cuerpo y las interacciones sociales.

Población y muestra

La población incluyó docentes y estudiantes universitarios vinculados a prácticas de inclusión y diversidad epistémica. La muestra para decir de Flick, (2015) y Strauss & Corbin, (2002). fue intencional y no probabilística, siguiendo criterios de saturación teórica, como la participación en experiencias de inclusión, disposición a reflexionar críticamente y pertenencia a la comunidad universitaria, y criterios de exclusión como ausencia de experiencia directa con el fenómeno. Se seleccionaron cinco estudiantes y profesores de cada Universidad suficiente para obtener las informaciones significativas (Van Manen, 2016).

Técnicas e Instrumentos de recolección de datos

De acuerdo con Sánchez Valles (2000), las técnicas de la metodología cualitativa son herramientas que facilitan la obtención de información para reconocer y detallar las características del objeto de estudio. En la investigación cualitativa, las metodologías más comúnmente empleadas comprenden la observación, la entrevista, la narración de vida, el grupo focal, la discusión en grupo y la recopilación de información documental.

En este contexto, es importante destacar que las metodologías empleadas en la investigación incluyeron la observación, que se define como el registro sistemático de acciones y circunstancias, llevado a cabo a partir de los sentidos, con el propósito de obtener información específica (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Una entrevista es un diálogo que ocurre entre dos o más individuos, en el cual el entrevistador formula preguntas para entender las opiniones, circunstancias, dificultades y soluciones que los entrevistados expresan en sus propias palabras (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), fomentando un ambiente de confianza.

En el ámbito de la investigación cualitativa, según lo indicado por Sánchez Valles (2000) y Flick (2015), los instrumentos son herramientas esenciales que permiten captar la riqueza de las experiencias vividas y facilitan un análisis detallado. En este estudio, enfocado en recopilar experiencias de profesores y alumnos sobre inclusión, justicia cognitiva y diversidad epistémica en el ámbito universitario, se utilizaron los siguientes métodos: A- Observación. Que facilita al investigador entender no solo lo que sucede, sino

también cómo sucede y qué significados surgen de las interacciones entre los participantes (Angrosino, 2007; Van Manen, 2016).

Los diarios y bitácoras son herramientas que registran de forma ordenada los sucesos y pensamientos de los involucrados acerca de su vida diaria (Jara, 2018; Ghiso, 2019). De acuerdo con Van Manen (2016), las historias de vida, las autobiografías y las memorias enriquecen estos registros al proporcionar una visión completa de los significados personales asociados a las experiencias.

La entrevista es un método fundamental en la investigación fenomenológica, ya que facilita la comprensión de los significados que los participantes otorgan a sus experiencias (Kvale y Brinkmann, 2015; Van Manen, 2016). Se entiende como un proceso de creación social, en el cual el entrevistador y el informante se relacionan, intercambiando y acordando significados. Este grupo de herramientas facilitó la triangulación de la información, integrando la observación, los testimonios escritos y las entrevistas detalladas, lo que reforzó la validez y la fiabilidad de los hallazgos en investigaciones fenomenológico-hermenéuticas (Flick, 2015; Jara, 2018).

Análisis de la información

Los datos obtenidos a través de observaciones, diarios, relatos de vida y entrevistas detalladas fueron analizados de acuerdo con los fundamentos de la investigación fenomenológica-hermenéutica según Van Manen (2016) y Ricoeur (1981). Este método se menciona según Flick (2015) y Jara (2018). Se centra en entender los significados que los participantes dan a sus experiencias, en lugar de generalizar conclusiones estadísticas.

Transcripción y organización de los datos

Todos los registros de observación y entrevistas fueron transcritos literalmente, y las bitácoras y diarios fueron organizados sistemáticamente. Posteriormente, los datos se clasificaron según los ejes de estudio: inclusión, justicia cognitiva y diversidad epistémica (Hernández, Fernández y Baptista, 2010; Angrosino, 2007). Esta organización permitió comparar la información proveniente de distintos instrumentos, facilitando la triangulación de datos y la identificación de patrones comunes.

Codificación y categorización

De acuerdo con las sugerencias de Flick (2015) y Van Manen (2016), los datos fueron examinados a través de codificación abierta, otorgando códigos a secciones significativas que reflejaban experiencias o percepciones importantes de los participantes. Luego, se llevó a cabo la codificación axial, vinculando los códigos entre ellos para desarrollar categorías y subcategorías de análisis que representaran los significados principales que surgían del fenómeno investigado. Este método facilitó reconocer tanto patrones generales como particularidades de las experiencias experimentadas (Salgado Lévano, 2007; Jara, 2018).

Análisis interpretativo

El estudio se centró en descifrar significados ocultos y en una comprensión exhaustiva de los fenómenos, teniendo en cuenta la temporalidad, el contexto, la corporeidad y las interacciones sociales de los involucrados (Van Manen, 2016; Ricoeur, 1981). Para garantizar rigor y consistencia, se utilizó la triangulación metodológica, contrastando resultados de observaciones, entrevistas y documentos escritos. Igualmente, se aplicó la validación a través de los participantes (member checking), en la que los involucrados revisaron ciertas interpretaciones iniciales para asegurar que reflejaban sus verdaderas perspectivas (Flick, 2015; Jara, 2018).

En conjunto, según Flick, (2015) Van Manen, (2016) (2018) estas estrategias analíticas aseguraron que los resultados reflejaran la riqueza y complejidad de las experiencias de inclusión y diversidad epistémica en el ámbito universitario, alineándose con los principios del enfoque fenomenológico-hermenéutico y garantizando la validez y fiabilidad de los hallazgos.

A continuación, se muestra la matriz de análisis, donde se conectan las categorías de análisis, los objetivos específicos del estudio, las teorías que respaldan la investigación, los estudios anteriores y las experiencias compartidas por las participantes obtenidas mediante los instrumentos aplicados (observación, diarios y bitácoras, entrevistas profundas).

Esta organización facilita observar de forma organizada cómo cada componente del análisis se relaciona con los descubrimientos y contribuye a la comprensión fenomenológica de la inclusión, la justicia cognitiva y la diversidad epistémica en el ámbito universitario.

Matriz de análisis de experiencias sobre inclusión, justicia cognitiva y diversidad epistémica

Categoría de análisis	Objetivo relacionado	Teorías / Marco conceptual	Estudios previos	Experiencias narradas / Evidencias (Participante y Universidad)
Experiencias de inclusión y exclusión epistémica	Identificar las experiencias vividas de inclusión y exclusión epistémica (Objetivo a)	Justicia social y pedagogía crítica (Freire, 1970; Albalá Genol et al., 2021); Epistemología del Sur (Sousa Santos, 2010)	Sandoval Uzcátegui (2020); Campo Gonzales (2018)	“Me siento parte de la comunidad cuando m aporte es considerado” (Docente 1, Univ. A) “Mis conocimientos locales nunca se valoran” (Estudiante 3, Univ. B)
Significados de	Interpretar los	Justicia cognitiva	Velásquez	“Sentí que mi

Justicia cognitiva	significados atribuidos a la justicia cognitiva en la práctica universitaria (Objetivo b)	y diversidad epistémica (Sousa Santos, 2010; Aguiló Bonet, 2009); Fenomenología hermenéutica (Van Manen, 2016)	Ramírez (2019); Valenzuela (2025)	experiencia no era válida para el profesor” (Estudiante 2, Univ. C) “Cuando se reconoce mi saber, me siento respetado y motivado” (Docente 4, Univ. B)

Categoría de análisis	Objetivo relacionado	Teorías / Marco conceptual	Estudios previos	Experiencias narradas / Evidencias (Participante y Universidad)
Sistematización de experiencias como estrategia transformadora	Analizar el potencial transformador de la sistematización de experiencias como estrategia de justicia epistémica (Objetivo c)	Sistematización de experiencias y fenomenología (Jara, 2018; Ghiso, 2019; Van Manen, 2016)	Velásquez Ramírez (2019); Jara (2018)	“Al narrar lo vivido comprendí mi práctica y pude reflexionar sobre ella” (Estudiante 5, Univ. A) “Compartir experiencias fortalece la construcción de conocimiento colectivo” (Docente 3, Univ. C)
Diversidad epistémica y reconocimiento de saberes distintos	Comprender cómo los participantes perciben y valoran distintos saberes dentro del contexto universitario	Epistemología del Sur (Sousa Santos, 2010); Justicia cognitiva (Aguiló Bonet, 2009)	Sandoval Uzcátegui (2020); Campo Gonzales (2018)	“Los saberes comunitarios no se toman en cuenta en el currículo” (Docente 2, Univ. B) “Integrar otros saberes en clase enriquece el aprendizaje” (Estudiante 1, Univ. C)

Resultados

Los resultados de esta investigación se exponen conforme a las categorías de análisis reconocidas, reflejando las vivencias de los profesores y alumnos universitarios en torno a la inclusión, la justicia cognitiva y la diversidad epistémica. Se recolectaron datos mediante observación, entrevistas en profundidad y diarios/bitácoras en 3 universidades,

con 5 docentes y 5 estudiantes por cada institución, lo que facilitó la captura de una amplia variedad de perspectivas y experiencias.

1. *Experiencias de inclusión y exclusión epistémica*

Los participantes relataron experiencias en las que se sintieron apreciados o menospreciados por su saber y contribuciones. La observación y las entrevistas mostraron que la inclusión se siente cuando se reconocen y consideran los conocimientos de los estudiantes y docentes en los entornos de aprendizaje. En cambio, la exclusión epistémica se evidenció cuando ciertos saberes, en especial los derivados de vivencias comunitarias o no académicas, no eran reconocidos en el aula. Ejemplos de experiencias narradas: “Me siento parte de la comunidad cuando mi aporte es considerado” (Docente 1, Univ. A). “Mis conocimientos locales nunca se valoran” (Estudiante 3, Univ. B).

Estos hallazgos confirman lo señalado por Sousa Santos (2010) y Albalá Genol et al. (2021), quienes destacan que la exclusión epistémica limita la participación plena y el reconocimiento de saberes diversos.

2. *Significados de justicia cognitiva*

El análisis de los datos mostró que la justicia cognitiva se percibe cuando se reconoce y respeta el conocimiento de todos los actores universitarios. Los participantes señalaron que la falta de reconocimiento genera desmotivación y sensación de invisibilidad. Por otro lado, cuando se integran diferentes perspectivas en la práctica académica, se promueve un ambiente de equidad cognitiva.

Ejemplos de experiencias narradas: “Sentí que mi experiencia no era válida para el profesor” (Estudiante 2, Univ. C). “Cuando se reconoce mi saber, me siento respetado y motivado” (Docente 4, Univ. B).

Estos resultados son consistentes con los planteamientos de Aguiló Bonet (2009) y Velásquez Ramírez (2019) sobre la importancia de la justicia cognitiva en los contextos educativos.

3. *Sistematización de experiencias como estrategia transformadora*

Los datos mostraron que la sistematización de experiencias facilitó a los participantes reflexionar sobre su labor, crear aprendizajes colectivos y valorar la relevancia de diversas perspectivas. La combinación de observaciones, entrevistas y diarios mejoró el análisis y facilitó entender la práctica universitaria desde diversas perspectivas.

Ejemplos de experiencias narradas: “Al narrar lo vivido comprendí mi práctica y pude reflexionar sobre ella” (Estudiante 5, Univ. A). “Compartir experiencias fortalece la construcción de conocimiento colectivo” (Docente 3, Univ. C).

Según Jara (2018) y Van Manen (2016), la sistematización de experiencias es un instrumento clave para transformar prácticas y promover la justicia epistémica en contextos educativos.

4. *Diversidad epistémica y reconocimiento de saberes distintos*

Se observó que la diversidad epistémica se percibe cuando se integran y valoran distintos saberes dentro del currículo universitario y en las interacciones docentes- estudiantes. La valoración de conocimientos provenientes de experiencias comunitarias o contextos no académicos fortaleció la percepción de inclusión y justicia cognitiva.

Ejemplos de experiencias narradas: “Los saberes comunitarios no se toman en cuenta en el currículo” (Docente 2, Univ. B). “Integrar otros saberes en clase enriquece el aprendizaje” (Estudiante 1, Univ. C).

Estos resultados corroboran lo mencionado por Sousa Santos (2010) y Sandoval Uzcátegui (2020) acerca de la importancia de valorar diversos conocimientos como parte de una educación inclusiva y epistemológicamente equitativa.

Discusión

Los hallazgos de este estudio permiten entender de forma profunda cómo profesores y estudiantes universitarios crean significados sobre la inclusión, la justicia cognitiva y la diversidad epistémica, demostrando la riqueza y complejidad de las vivencias en el ámbito universitario.

1. *Experiencias de inclusión y exclusión epistémica*

El estudio demostró que la inclusión se expresa no solo a través de la participación formal en el aula, sino también en el reconocimiento de conocimientos variados y en la apreciación de las experiencias previas de los asistentes. La exclusión epistémica, por el contrario, aparece cuando ciertos saberes no son reconocidos o se consideran marginales, restringiendo la construcción conjunta del conocimiento. Estos resultados se alinean con Sousa Santos (2010), quien indica que los sistemas educativos convencionales suelen privilegiar ciertos conocimientos sobre otros, perpetuando desigualdades epistémicas. De igual manera, la investigación respalda lo expuesto por Albalá Genol et al. (2021), al evidenciar que la exclusión epistémica produce efectos adversos en la motivación y el involucramiento de estudiantes y profesores.

2. *Justicia cognitiva*

La percepción de justicia cognitiva se vincula con la evaluación justa de los conocimientos y contribuciones de todos los participantes universitarios. Los resultados indican que al reconocer la diversidad de conocimientos, se refuerza la participación y la confianza en el proceso educativo. Esto demuestra que la justicia cognitiva no es únicamente un principio

moral, sino un factor que influye de manera directa en la calidad educativa y en el aprendizaje en colaboración.

3. Sistematización de experiencias como estrategia transformadora

La sistematización de experiencias permitió a los participantes reflexionar sobre su práctica, identificar fortalezas y debilidades, y generar aprendizajes colectivos. La triangulación de observaciones, entrevistas y bitácoras fortaleció la validez de los hallazgos y evidenció el potencial transformador de esta estrategia en la promoción de justicia epistémica. Estos resultados coinciden con lo señalado por Van Manen (2016) y Jara (2018), quienes destacan que la sistematización fenomenológica de experiencias facilita la comprensión profunda de los significados atribuidos a las prácticas educativas y fomenta procesos de cambio y mejora en la interacción docente-estudiante.

4. Diversidad epistémica y reconocimiento de saberes distintos

La investigación demostró que la incorporación de conocimientos variados en el currículo y en la práctica educativa crea un entorno más justo y enriquecedor. La evaluación de saberes que provienen de contextos comunitarios y vivencias no académicas favorece el desarrollo de un aprendizaje más relevante y la percepción de equidad cognitiva entre los involucrados. Este descubrimiento concuerda con las ideas de Sousa Santos (2010) y Sandoval Uzcátegui y Caceres Acosta (2025), quienes sostienen que la educación inclusiva debe reconocer y conectar diversas formas de conocimiento, trascendiendo la dominancia de saberes tradicionales y fomentando la diversidad epistémica como fundamento pedagógico.

En conjunto, la discusión muestra que las vivencias de inclusión, justicia cognitiva y diversidad epistémica no son meramente conceptos teóricos, sino realidades experimentadas que influyen en la generación de conocimiento en la universidad. La mezcla de métodos de recolección de datos (observación, entrevistas, diarios) facilitó la comprensión de la complejidad de estas experiencias y aporta pruebas para crear políticas y estrategias educativas que fomenten entornos más inclusivos y epistemológicamente equitativos.

Conclusiones

El estudio reveló que maestros y alumnos desarrollan significados sobre la inclusión y diversidad epistémica basándose en sus experiencias, apreciando la interacción, el reconocimiento de diferentes conocimientos y la participación en entornos académicos. Se demostró que la inclusión va más allá de la participación o asistencia formal, y conlleva el reconocimiento y la valorización de la diversidad de saberes y vivencias. Este descubrimiento coincide con las perspectivas de Sousa Santos (2010), quien subraya la importancia de aceptar la diversidad de conocimientos para fomentar la justicia epistémica y entornos educativos inclusivos, así como con Velásquez Ramírez (2019),

quien indica que la justicia cognitiva impacta de manera directa en la motivación y el compromiso de los actores educativos.

Los hallazgos indicaron que, en entornos académicos, las vivencias de inclusión están vinculadas a la apreciación de las contribuciones de cada participante y a la disposición hacia la diversidad de conocimientos. En contraste, las vivencias de exclusión epistémica surgen cuando determinados conocimientos o puntos de vista son ocultados o vistos como marginales. Estos resultados se alinean con Albalá Genol et al. (2021), que indican que la exclusión epistémica produce impactos adversos en la participación y el aprendizaje, subrayando la urgencia de estrategias educativas que reconozcan y aprecien los conocimientos diversos.

La percepción de justicia cognitiva está ligada a la equidad en el reconocimiento de saberes y vivencias de estudiantes y docentes. El estudio mostró que entornos que favorecen la justicia cognitiva estimulan la confianza, la participación y la motivación, fortaleciendo aprendizajes significativos y colaborativos. Este hallazgo respalda las ideas de Aguiló Bonet (2009) y Velásquez Ramírez (2019), quienes subrayan que la justicia cognitiva necesita un reconocimiento activo de la diversidad de saberes como fundamento para la inclusión y la equidad educativa.

La sistematización fenomenológica de vivencias resultó ser una estrategia eficaz para analizar la práctica educativa, reconocer obstáculos y posibilidades, y crear aprendizajes colectivos que promueven la inclusión y la diversidad epistémica. La triangulación de herramientas de observación, entrevistas y registros facilitó la captura de la riqueza de las experiencias y potenció la validez y fiabilidad de los resultados.

En conjunto, los resultados corroboran que la inclusión, la justicia cognitiva y la diversidad epistémica son fenómenos conectados que afectan de manera notable la experiencia universitaria de profesores y alumnos. La indagación demuestra que la inclusión va más allá de la participación oficial o el respeto a regulaciones institucionales, ya que requiere el reconocimiento activo de conocimientos y vivencias variadas, así como la apreciación de visiones históricamente marginadas o silenciadas (Sousa Santos, 2010; Velásquez Ramírez, 2019). De igual modo, la justicia cognitiva se configura como un elemento fundamental para crear entornos educativos justos, en los que los participantes se sientan escuchados, valorados y puedan aportar al conocimiento colectivo de forma relevante (Aguiló Bonet, 2009).

La diversidad epistémica, vista como la coexistencia de variadas formas de conocimiento y maneras de interpretar la realidad, se convierte en un factor transformador del proceso educativo, facilitando el desarrollo de aprendizajes más profundos, críticos y adecuados al contexto (Van Manen, 2016; Flick, 2015). La combinación de instrumentos, entre los cuales se encuentran observaciones, entrevistas a fondo y bitácoras, facilitó la comprensión de la complejidad de estas vivencias, poniendo de manifiesto cómo las prácticas inclusivas y la organización de experiencias producen transformaciones en la

percepción personal y en la cultura de las instituciones universitarias (Jara, 2018; Ghiso, 2019).

Prácticamente, estos descubrimientos ofrecen pruebas para guiar políticas y enfoques educativos que fomenten la equidad y la inclusión en la educación universitaria. Esto implica la necesidad de capacitación docente en justicia epistémica, el establecimiento de espacios de diálogo intersubjetivo y la aplicación de metodologías que reconozcan la participación de estudiantes y docentes en la co-creación del conocimiento. Desde la perspectiva fenomenológica-hermenéutica, la investigación evidencia que entender las experiencias vividas facilita no solo la descripción de la realidad educativa, sino también la generación de aprendizajes significativos, ayudando al fortalecimiento de la educación universitaria como un ámbito de inclusión, reconocimiento y valorización de la diversidad de saberes (Van Manen, 2016; Jara, 2018).

Finalmente, la evidencia indica que afrontar de forma sistemática la inclusión y la justicia cognitiva no solo enriquece la experiencia académica, sino que puede influir en la creación de una cultura institucional más ética, reflexiva y dedicada a la equidad, consolidando a la universidad como un espacio de conocimiento diverso, crítico y socialmente responsable (Sousa Santos, 2010; Velásquez Ramírez, 2019)

Referencias

- Aguiló Bonet, A. (2009). *Justicia cognitiva y epistemologías del Sur*. Icaria.
- Albalá Genol, M. del C., Angulo Rasco, F., & otros autores. (2021). *Educación inclusiva crítica: Perspectivas epistemológicas y pedagógicas*. Síntesis.
- Angrosino, M. (2007). *Doing ethnographic and observational research*. Sage.
- Angulo Rasco, F., Bolívar, A., & Moreno, J. (2016). *La inclusión educativa desde una perspectiva crítica*. Octaedro.
- Campo Gonzales, A. (2018). *Epistemología de la educación inclusiva: Un estudio sobre condiciones de producción y fabricación de conocimiento* (Tesis doctoral). Universidad de Granada.
- Camacho Ruiz, E. J., Escoto Ponce de León, M. del C., López Rosales, F., & Mancilla Díaz, J. M. (Coords.). (2023). *Metodología aplicada a la psicología y las ciencias de la salud* (1.^a ed.). Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- Flick, U. (2015). *Introducción a la investigación cualitativa* (5.^a ed.). Morata.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Ghiso, A. (2019). *Sistematización de experiencias: Prácticas y saberes para la transformación social*. Universidad de Antioquia.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5.^a ed.). McGraw-Hill.
- Jara Holliday, O. (2018). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles*. CEP Alforja.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (3rd ed.). Sage.

- Ricoeur, P. (1981). *Hermeneutics and the human sciences: Essays on language, action and interpretation*. Cambridge University Press.
- Salgado Lévano, A. C. (2007). Investigación cualitativa: Diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13, 71–78.
- Sánchez Valles, M. del M. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Síntesis.
- Sandoval Uzcátegui, J. (2020). *Inclusión, diversidad y justicia epistémica en contextos educativos*. Fondo Editorial.
- Sandoval Uzcátegui, J., & Cáceres Acosta, A. (2025). Sistematización fenomenológica de experiencias inclusivas en contextos universitarios. *Revista Educere Investigación Arbitrada* - ISSN: 1316-4910 - Año 30 - N.º 95 - enero - Abril 2026 / 027-037
- Sousa Santos, B. de. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Torres León, R. M. (2015). *Pensamiento crítico y praxis emancipadora en educación*. Siglo XXI Editores.
- Valenzuela, L. (2025). *Calidad educativa y justicia cognitiva en el ámbito universitario: Un análisis desde la percepción estudiantil*. Arace
- Van Manen, M. (2016). *Fenomenología de la práctica: Métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica*. Herder.
- Velásquez Ramírez, J. A. (2022). *Violencia epistémica en la Universidad de Antioquia: Experiencias desde la praxis de mujeres académicas que las han experimentado y resistido*. Universidad de Antioquia.
- Velásquez Ramírez, M. (2019). Justicia cognitiva y violencia epistémica en la universidad. *Revista de Educación Crítica*, año 15. numero 17 (Completar datos editoriales)

Síntesis curricular

María Antonieta Brito Martínez. Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), en espera de defensa de tesis. Magister en Gerencia Educativa (2.020), Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Magister en Educación Especial – Integral (2.016), Universidad Latinoamericana y del Caribe (ULAC). Licenciada en Educación (2.010), Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV). En la actualidad: Coordinadora Académica, Punta Cana Christian School, Republica Dominicana.

Universidad Politécnica Territorial del Norte de Monagas "Ludovico Silva"
 Revista Multidisciplinaria Saber Universitario
 N° 15, enero-junio 2026
 Venezuela
 Disponible en <http://www.saber755.webnode.com.ve>

Hacia una formación tributaria ética-estética. Una mirada transformadora

María de los Ángeles Barreto

SENIAT (Servicio Nacional Integrado de Administración Aduanera y Tributaria)

Maturín, Monagas, Venezuela

mariangelesbarreto@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-4654-1433>

Resumen

Este ensayo plantea una reflexión en torno a cómo la formación tributaria debe estar articulada con una dimensión ética y estética que trascienda la enseñanza técnica de la legislación tributaria. El núcleo del argumento es que la ciudadana resistencia a cumplir con obligaciones fiscales puede explicarse en buena parte por la carencia de valores en la educación tributaria -y en la educación en general- y no sólo en la complejidad normativa o en la presión coercitiva del Estado. Se sostiene, en base a los aportes de Paulo Freire, Max Scheler, Immanuel Kant, Adela Cortina, Byung-Chul Han, John Dewey, entre otros, que una formación tributaria que aspire a ser transformadora para los sujetos tiene que considerar toda la complejidad del ser humano (sus emociones, su capacidad reflexiva, su sentido estético, su vocación ética). En términos metodológicos, la investigación adopta el paradigma interpretativo con enfoque cualitativo y método hermenéutico, pretendiéndose entender de qué manera podrían la articulación tributo-ética-estética contribuir a un cambio de paradigma en la relación entre ciudadano-contribuyente y Estado.

Descriptor: educación tributaria, formación ética, estética, axiología, mirada transformadora, ciudadanía fiscal.

Abstract

This essay reflects on how tax education should be integrated with an ethical and aesthetic dimension that transcends the technical teaching of tax legislation. The core argument is that citizens' resistance to fulfilling their tax obligations can be largely explained by a lack of values in tax education -and in education in general- and not solely by regulatory complexity or coercive state pressure. Based on the contributions of Paulo Freire, Max Scheler, Immanuel Kant, Adela Cortina, Byung-Chul Han, John Dewey, and others, it is argued that tax education that aspires to be transformative for individuals must consider the full complexity of human beings (their emotions, their capacity for reflection, their aesthetic sense, and their ethical vocation). In methodological terms, the research adopts the interpretive paradigm with a qualitative approach and hermeneutic method, aiming to understand how the articulation of taxation, ethics, and aesthetics could contribute to a paradigm shift in the relationship between citizen-taxpayer and the State.

Keywords: tax education, ethical formation, aesthetics, axiology, transformative perspective, fiscal citizenship.

Introducción

Hay algo revelador en el modo en que la mayoría de los ciudadanos aprende sobre tributos: aprende a tenerles miedo. O a evitarlos. Raramente aprende a comprenderlos como parte de un contrato social que hace posible la vida en comunidad. Esta paradoja -que el sistema tributario exista para financiar el bienestar colectivo y al mismo tiempo sea percibido como una amenaza o una carga- no es un accidente: es el resultado previsible de una educación que ha privilegiado la transmisión de normas sobre la formación del criterio.

En las carreras del área de ciencias económicas, contables y jurídicas, el tema tributario suele enseñarse como una técnica: se memorizan alícuotas, se aprenden procedimientos, se clasifican deberes formales. El estudiante sale de esas aulas sabiendo calcular impuestos, pero rara vez habiendo reflexionado sobre por qué existen, a quién sirven o qué valor ético tienen. Tal separación entre el conocimiento técnico y el compromiso moral no es inofensiva: da lugar a profesionales que aplican la norma sin hacerla suya, y a ciudadanos que la cumplen por miedo a la sanción, pero que la eluden en cuanto pueden.

Lo que aquí se plantea no es sustituir la formación técnica, sino complementarla con una dimensión que ha estado sistemáticamente ausente: la ética y la estética. Eso significa concebir el impuesto no sólo como un deber legal, sino también como una manifestación de responsabilidad cívica, de sentido de pertenencia, de reconocimiento de la interdependencia que nos vincula con los demás.. Implica, también, recuperar la experiencia educativa como un acto de formación del ser completo -no solo del futuro profesional-, siguiendo una tradición pedagógica que va de Paulo Freire a Wilhelm von Humboldt y que insiste en que educar es, antes que cualquier otra cosa, ayudar a alguien a convertirse en persona.

Educación y formación

La historia de la educación podría narrarse en tanto historia de una disputa entre dos concepciones desprestigiadas entre sí acerca de qué es enseñar. Una, hegemónica, que hace siglos consideraba la educación como transmisión: el profesor sabe, el alumno no sabe y debe tener lugar un traspaso de eso que el primero sabe. La otra forma (en menor medida, situada en la minoría, de manera recurrente siempre urgente) concibe la educación como formación: un proceso en el que el individuo se constituye, ejercita su capacidad crítica, ensaya su sensibilidad y comienza a habitar el mundo de forma reflexiva y responsable.

A la primera le atribuyó Paulo Freire el calificativo de "educación bancaria", y su comentario sobre la misma en *Pedagogía del oprimido* (1972) se mantiene vigente con una puntería que incomoda. El alumno que memoriza, que no interroga, que entiende el conocimiento como un depósito en una cuenta a la que no tiene acceso, no crea las

herramientas para transformar su realidad. Aprende a obedecer, no a pensar. Y una ciudadanía que solo obedece es una ciudadanía que no comprende por qué las normas existen, y que por lo tanto no las respeta más allá del alcance de la vigilancia.

Este diagnóstico es especialmente pertinente para el campo tributario. La educación fiscal que predomina en nuestros sistemas educativos sigue el modelo bancario sin mayores disimulos: se transmiten las normas del Código Orgánico Tributario, se enseñan los tipos de tributos, se explican las consecuencias del incumplimiento. Todo ello dentro de una lógica de la coacción —si no pagas, te sancionan— que refuerza la idea de que el tributo es fundamentalmente una imposición externa, no una expresión de responsabilidad cívica.

Simón Rodríguez, maestro de Bolívar y pedagogo visionario, ya advertía en el siglo XIX que "instruir no es educar". Sabía que podían coexistir en una misma persona el dominio técnico de un oficio y la total ignorancia sobre cómo vivir con otros, cómo asumir responsabilidades colectivas, cómo actuar desde principios y no solo desde el cálculo de conveniencias. Su demanda de educación para la vida y la ciudadanía, que tomara en cuenta la realidad latinoamericana y no una copia de modelos extranjeros, se adelanta con notable claridad a lo aquí expuesto: se requiere una educación tributaria que eduque personas y no sólo contribuyentes.

La formación Wilhelm von Humboldt, padre de la Universidad de Berlín y uno de los grandes teóricos de la educación contemporánea, sostenía que la enseñanza -Bildung en alemán- es un proceso de formación de la persona que abarca todas sus dimensiones: el desarrollo de sus capacidades cognitivas, sus posibilidades morales y su sensibilidad estética. Humboldt sostenía que un ser humano que únicamente sabe hacer cosas pero no ha formado su carácter, no tiene un criterio ético, ni ha desarrollado una sensibilidad que lo lleve a contemplar lo bello, no es sino un ignorante con herramientas y no un verdaderamente educado. Esta idea, que hoy puede sonar utópica, es en realidad la condición de posibilidad de cualquier educación tributaria que aspire a cambiar comportamientos de fondo y no solo a producir cumplimiento formal.

El valor ético

La ética no es un adorno de la educación. Es su columna vertebral. Una formación que prescinde de la reflexión moral produce personas técnicamente competentes pero éticamente desorientadas, capaces de aplicar procedimientos con precisión pero incapaces de preguntarse si esos procedimientos son justos, si sirven al bien común, si son coherentes con los valores que dicen profesar.

Immanuel Kant construyó su ética a partir del deber: No es correcto lo que nos gusta o lo que nos es útil, sino que es correcto lo que quisiéramos que se convierta en ley universal. Esta expresión es conocida como el imperativo categórico y se puede aplicar también directamente a la tributación: si todo ciudadano con capacidad contributiva dejase de cumplir con sus obligaciones fiscales, el Estado no podría financiar los bienes públicos que todos utilizamos -hospitales, carreteras, escuelas, seguridad-. Evadir impuestos, para la

ética kantiana, no era solamente una infracción legal, sino que equivalía a un contrasentido moral, una acción que socavaba el principio del que pretendía beneficiarse.

Pero el propio ánimo kantiano tiene sus límites en ese punto ético. Su enfoque hacia la razón y el deber no contempla de manera significativa a las emociones, y es que las emociones son el lugar donde los humanos realmente hacen sus elecciones. La filósofa española que más ha reflexionado con rigor y claridad sobre la ética en la vida cotidiana, ofrece ahora una alternativa: educar las emociones con razones, cultivar el carácter a través de la praxis, edificar una ética que no ignore los sentimientos, sino que los guíe. Al carecer de valores se pagan precios altísimos, muy concretos –en sufrimiento, en dinero público derrochado, en convivencia menoscabada– y hacer caso omiso a ese precio es una manera de irresponsabilidad colectiva, sostiene Cortina en su ensayo *¿Para qué sirve la ética?* (2013).

Su observación respecto a cuán costosa es la inmoralidad tiene resonancia particularmente fuerte en materia tributaria en Venezuela. No es lo único que genera la evasión masiva de impuestos, porque no sólo genera déficit fiscal: genera hospitales sin insumos, escuelas sin mantenimiento, carreteras destruidas. Los principales que pagan no por el costo de la evasión son los evasores, sino quienes sobreviven gracias a los servicios públicos. Una educación tributaria con base ética tiene que mostrar esa cadena de consecuencias, tiene que hacer visible al estudiante que detrás de cada impuesto hay un entramado de dependencias que hace posible -o imposible- la vida en común.

Una mirada al valor estético

La estética, en la tradición filosófica, se ocupa de la experiencia de lo bello y la capacidad de conocer lo que trasciende de lo útil. Max Scheler, filósofo alemán de principios de siglo veinte, concibió una jerarquía de valores en la que los valores estéticos –la belleza, la armonía, la proporción, lo bello en sí mismo– estarían en un rango superior al de los valores hedónicos o utilitarios. Para Scheler, estos valores no son subjetivos ni arbitrarios: poseen una objetividad que podemos captar mediante la intuición emocional, una sensibilidad que se cultiva y que no siempre nos permite explicar con palabras lo que reconocemos como valioso.

¿En qué se relacionan la estética y los impuestos? Más de lo que se cree a primera vista. Una ciudadanía que sabe apreciar lo bello también es una ciudadanía que sabe apreciar lo que no tiene precio: la cohesión social, los espacios públicos bien mantenidos, la confianza entre desconocidos, la justicia como experiencia cotidiana. Todo ello requiere financiamiento público. Y, en definitiva, que contribuyan los ciudadanos. La sensibilidad estética, para entender nos en esa amplia acepción, es requisito antecedente para la cultura tributaria. John Dewey, en su *Arte como experiencia* (1934/2008), sostuvo que la experiencia estética no se encuentra únicamente en museos o teatros: es parte de la vida misma, es la calidad de la atención a lo que hacemos y a lo que vivimos. Una persona que ha desarrollado esa atención -que sabe mirar, escuchar, apreciar los matices de su entorno- tiene más recursos para relacionarse con el mundo desde la responsabilidad que

desde la indiferencia. El arte, en ese sentido, no es un lujo educativo: es una herramienta de formación ciudadana.

Byung-Chul Han, filósofo surcoreano que escribe desde el presente más inmediato, ha llamado la atención sobre el empobrecimiento estético de nuestras sociedades de rendimiento, donde todo se mide en productividad y todo lo que no puede cuantificarse tiende a desaparecer. En su *La sociedad de la transparencia* señala que la presión por ser productivos nos ciega ante la riqueza de la experiencia vivida, nos vuelve incapaces de contemplar, de maravillarnos, de reconocer lo que vale más allá de su precio. Esa ceguera tiene consecuencias éticas: una persona que solo percibe valor en lo que puede monetizarse difícilmente desarrollará el sentido de la responsabilidad colectiva que el tributo requiere.

Una formación tributaria ética-estética

Todo lo anterior conduce a una pregunta concreta: ¿cómo sería una formación tributaria que integrara seriamente las dimensiones ética y estética? No se trata de añadir una asignatura de valores al currículo de derecho tributario, ni de ilustrar las clases fiscales con ejemplos artísticos. Se trata de algo más profundo: de repensar los fundamentos desde los que se enseña el tributo, cambiando el eje desde la norma coercitiva hasta el vínculo comunitario.

Una formación tributaria ética-estética comenzaría por reconocer que el contribuyente no es simplemente un sujeto pasivo de obligaciones legales, sino un actor político cuya participación en el financiamiento del Estado es una forma de ejercer ciudadanía. Esta reorientación no es trivial: implica que la educación fiscal deja de ser materia exclusiva de abogados y contadores para convertirse en parte de la formación general de cualquier persona que viva en sociedad. La propuesta de incorporar contenidos de educación tributaria con base axiológica desde los primeros años de escolaridad -en continuidad hasta el nivel universitario, y en todas las carreras, no solo las del área económica- responde a esta lógica.

Freire insistía en que la educación verdadera parte de la realidad del educando, no de contenidos abstractos que flotan sobre su experiencia. Una clase de educación tributaria que le preguntara a sus estudiantes por los servicios públicos que usan cada día -el agua, la electricidad, la calle que transitaron para llegar- y que los invitara a reflexionar sobre cómo se financian esos servicios, estaría haciendo algo radicalmente distinto de una clase que comienza con la definición de "hecho imponible". El tributo deja de ser abstracción y se convierte en experiencia vivida, en pregunta personal.

La dimensión estética entra en juego cuando la formación no se limita a explicar sino a cultivar la sensibilidad hacia lo colectivo. Esto puede ocurrir a través del arte -la literatura, el teatro, el cine pueden mostrar con una concreción que el argumento filosófico no siempre alcanza cómo el deterioro o el florecimiento de lo público afecta la vida de las personas- pero también a través de prácticas pedagógicas que promuevan la escucha, la

empatía, la capacidad de ponerse en el lugar del otro. Una educación que forme esa sensibilidad está formando, al mismo tiempo, las condiciones subjetivas del cumplimiento tributario voluntario.

Sigmund Freud, desde una perspectiva completamente distinta, ofrece un elemento adicional para esta reflexión: la formación de la personalidad ocurre en etapas, y los valores que se interiorizan en la infancia tienden a persistir en la adultez. Si los primeros encuentros de un niño o una niña con la idea del bien común ocurren en el marco de experiencias positivas -de orgullo por el espacio compartido, de satisfacción por contribuir- es más probable que de adulto ese ciudadano desarrolle una relación sana con sus obligaciones fiscales. Si, en cambio, el primer aprendizaje es que los impuestos son algo que los adultos "tienen que pagar" con resignación o irritación, el patrón emocional queda marcado de manera duradera.

Conclusiones

Al terminar este recorrido, la conclusión más honesta que puedo formular es que el problema de la cultura tributaria en Venezuela —y en gran parte de América Latina— no es principalmente un problema de información. La mayoría de los ciudadanos sabe que debe pagar sus impuestos. El problema es de formación: de la calidad del vínculo emocional y ético que los ciudadanos tienen con sus obligaciones fiscales, de si perciben esas obligaciones como parte de un proyecto común o como una extracción que los empobrece para enriquecer a otros.

Cambiar ese vínculo requiere educación. Pero no cualquier educación: requiere una educación que tome en serio la complejidad del ser humano, que no pretenda producir cumplimiento mediante la intimidación sino mediante la comprensión, que confíe en que las personas son capaces de actuar desde convicciones y no solo desde el miedo a la sanción. Eso es, precisamente, lo que una formación tributaria ética-estética propone.

No es una tarea simple ni rápida. Implica transformar los currículos, la formación docente, los materiales didácticos y, sobre todo, la cultura institucional de las organizaciones que tienen a cargo la recaudación y la fiscalización. Implica que el propio Estado sea coherente con el discurso que propone: que el dinero de los impuestos sea visible en servicios públicos de calidad, que la gestión fiscal sea transparente y que la corrupción —que es, también, una forma de evasión al revés— sea combatida con la misma energía que el incumplimiento ciudadano.

Pero la apuesta vale. Una ciudadanía que comprende el tributo, que lo valora como expresión de solidaridad y de pertenencia, que lo practica desde la convicción y no solo desde el temor, es una ciudadanía más fuerte, más democrática y más capaz de exigir que sus contribuciones se conviertan en bienestar real. Esa es la mirada transformadora que este ensayo propone: no la de quien acepta el sistema porque no tiene más remedio, sino la de quien lo sostiene porque ha entendido que en esa sostenibilidad va también la suya propia.

Referencias

- Barberan, N., Bastidas, T., & Yong, L. (2026). Educación, confianza y moral tributaria: análisis del sistema gubernamental y contribuyentes. *Revista Venezolana de Gerencia*, 31(15).
<https://produccioncientificaluz.org/index.php/rvg/article/view/45484>
- Cortina, A. (2013). *¿Para qué sirve realmente la ética?* Paidós.
- De Zubiría, J. (2010). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Magisterio.
- Dewey, J. (2008/1934). *El arte como experiencia*. Paidós Estética.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freud, S. (2010). *El malestar en la cultura*. Amorrortu Editores.
- Gadamer, H. G. (2022). *Verdad y método*. Sígueme.
- Han, B.-C. (2013). *La sociedad de la transparencia*. Herder Editorial.
- Kant, I. (2007). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Alianza Editorial.
- Morín, E. (2000). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. UNESCO/IESALC.
- Ortiz, L. (2024). *Modelo teórico desde una visión axiológica para la mitigación de las conductas disruptivas que afectan la convivencia escolar*. Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas.
- Ramírez, R., & Romero, R. (2006). *Guía práctica de cumplimiento de obligaciones tributarias y laborales*. Publicaciones Monfort.
- Savater, F. (2012). *Ética de urgencia*. Editorial Planeta Colombiana.
- Scheler, M. (2001). *Ética: Nuevo ensayo de fundamentación de un personalismo ético*. Caparrós Editores.

Universidad Politécnica Territorial del Norte de Monagas "Ludovico Silva"
 Revista Multidisciplinaria Saber Universitario
 N° 15, enero-junio 2026
 Venezuela
 Disponible en <http://www.saber755.webnode.com.ve>

Gestión integral de riesgos psicosociales desde la perspectiva de cultura de bioseguridad en planteles del subsistema de educación básica

María del Rosario Rodríguez García

Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada Nacional Bolivariana
 Valencia, Carabobo, Venezuela
 mro4139@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0004-8618-5874>

Resumen

Se aborda en el presente trabajo la gestión sistémica de los riesgos psicosociales asociados a la introducción de una cultura de bioseguridad desarrollada en planteles del subsistema de educación básica en Venezuela. Desde el paradigma sociocrítico y de la Investigación-Acción Participativa y Transformadora (IAPT), se planteó como propósito construir un puente teórico-práctico entre el bienestar emocional docente y los protocolos de seguridad sanitaria, a partir de la consideración de la salud laboral como un constructo colectivo e históricamente situado. La información fue construida con actores clave (docentes, directivos y personal comunitario) a través de círculos de reflexión pedagógica, entrevistas en profundidad, cartografía social y observación participante. Los resultados evidencian que las prácticas rígidas de protocolos de bioseguridad, sin acompañamiento emocional y sin sostén relacional, profundizan el desgaste docente y el síndrome de burnout. Como contribución al campo científico, se presenta la propuesta de un modelo de gestión ecosistémica, signado como "Educoemocionalidad Colectiva e Integral", que resignifica la bioseguridad -más allá de los dispositivos punitivos o clínicos- en la práctica del cuidado mutuo, la soberanía sanitaria y la salvaguardar la vida en el espacio escolar.

Palabras clave: riesgos psicosociales, cultura de bioseguridad, educación básica, IAPT, salud escolar.

Abstract

Se aborda en el presente trabajo la gestión sistémica de los riesgos psicosociales asociados a la introducción de una cultura de bioseguridad desarrollada en planteles del subsistema de educación básica en Venezuela. Desde el paradigma sociocrítico y de la Investigación-Acción Participativa y Transformadora (IAPT), se planteó como propósito construir un puente teórico-práctico entre el bienestar emocional docente y los protocolos de seguridad sanitaria, a partir de la consideración de la salud laboral como un constructo colectivo e históricamente situado. La información fue construida con actores clave (docentes, directivos y personal comunitario) a través de círculos de reflexión pedagógica, entrevistas en profundidad, cartografía social y observación participante. Los resultados evidencian que las prácticas rígidas de protocolos de bioseguridad, sin acompañamiento emocional y

sin sostén relacional, profundizan el desgaste docente y el síndrome de burnout. Como contribución al campo científico, se presenta la propuesta de un modelo de gestión ecosistémica, signado como "Educoemocionalidad Colectiva e Integral", que resignifica la bioseguridad -más allá de los dispositivos punitivos o clínicos- en la práctica del cuidado mutuo, la soberanía sanitaria y la salvaguardar la vida en el espacio escolar.

Keywords: psychosocial risks, biosafety culture, basic education, PTAR, school health.

Introducción

La escuela contemporánea ya no puede comprenderse como un espacio neutral de transmisión de contenidos. Las profundas transformaciones sociales de las últimas décadas, aceleradas por crisis sanitarias, deterioro económico y reconfiguraciones del vínculo comunitario, han convertido el aula en un territorio de relaciones complejas, tensiones emocionales y demandas institucionales que desbordan la función pedagógica tradicional. En ese escenario, categorías como bienestar emocional, salud laboral y seguridad sanitaria han dejado de ser consideraciones secundarias para ocupar un lugar central en el debate educativo.

La Universidad Nacional Experimental del Magisterio "Samuel Robinson" (UNEM) sostiene que investigar la escuela no equivale a observarla desde afuera. Investigarla implica sumergirse en sus contradicciones, dar visibilidad al agotamiento de sus actores y construir salidas colectivas a través de la Investigación-Acción Participativa y Transformadora (IAPT). Desde esa perspectiva, este artículo aborda un nudo crítico que la medicina del trabajo y la administración escolar han tratado históricamente por separado: la confluencia entre los riesgos psicosociales del magisterio y la cultura de bioseguridad institucional.

Durante años, la bioseguridad fue concebida como un conjunto de barreras, protocolos y desinfectantes orientados a contener peligros biológicos. Paralelamente, el estrés, la ansiedad y el desgaste docente se leían como debilidades personales, desvinculadas del contexto organizacional. Esta investigación propone un cambio de perspectiva: la salud en la escuela es una totalidad indivisible. El funcionamiento real de cualquier protocolo sanitario no depende solo de la rigidez de la norma, sino de las condiciones relacionales, emocionales y materiales en las que docentes y comunidades deben aplicarlo.

El recorrido que aquí se presenta va desde el diagnóstico crítico de las condiciones escolares venezolanas, pasando por la escucha activa de los propios protagonistas, hasta la formulación de un modelo de gestión integral donde la bioseguridad se humaniza y los riesgos psicosociales dejan de ser cargas individuales para convertirse en objetos de transformación colectiva.

Problemática y contexto

Las instituciones educativas no son burbujas aisladas de su entorno. Son, al mismo tiempo, el reflejo y el parachoques de las tensiones estructurales del país. En Venezuela, el

sistema educativo ha enfrentado en los últimos años los efectos acumulados del deterioro de los servicios públicos, la precariedad material de los planteles y el impacto subjetivo de una pospandemia que redefinió las formas de presencialidad y convivencia escolar. El retorno a las aulas introdujo una exigencia institucional novedosa: la implantación de una "Cultura de Bioseguridad". Sin embargo, en la práctica cotidiana de los planteles de educación básica, ese concepto chocó con contradicciones severas.

La bioseguridad técnica exige infraestructuras óptimas, suministro constante de agua potable, insumos de desinfección permanentes y personal especializado. Al confrontar ese estándar normativo con la realidad de muchas escuelas ubicadas en sectores vulnerables, emerge una brecha que genera, de entrada, una angustia institucional profunda. Ante la insuficiencia de recursos materiales, el peso de la bioseguridad ha sido transferido casi exclusivamente a la subjetividad y al esfuerzo personal del docente. El maestro de educación básica no solo planifica, evalúa y atiende las realidades afectivas de un promedio de treinta estudiantes; ahora también actúa como vigilante epidemiológico, administrador de recursos escasos y contenedor del pánico o la negligencia sanitaria de la comunidad.

Esta acumulación de roles genera lo que la literatura científica denomina factores de riesgo psicosocial. Entre los nudos críticos identificados en esta investigación destacan tres. El primero es la sobrecarga funcional: los límites entre el espacio laboral y la vida personal se han diluido, y el docente experimenta una demanda de atención constante que no culmina al sonar el timbre de salida. El segundo es el deterioro del clima relacional por paranoia sanitaria, que lleva a concebir al otro -el estudiante, el colega, el representante- como una amenaza biológica latente, debilitando el tejido de confianza imprescindible para el acto pedagógico. El tercero es la discrepancia esfuerzo-recompensa: el desgaste físico y emocional invertido para mantener las escuelas abiertas y bioseguras no encuentra un correlato de valoración social, salarial ni institucional, lo que produce alienación y sentimientos de minusvalía profesional.

Desde la mirada sociocrítica de la UNEM, este escenario no puede atenderse con cartillas informativas ni cuestionarios estandarizados de estrés. Esas soluciones superficiales perpetúan el problema porque invisibilizan sus causas estructurales. La pregunta que orientó este estudio fue la siguiente: ¿cómo trascender el enfoque biomédico y punitivo de la bioseguridad para co-construir colectivamente una gestión integral que mitigue los riesgos psicosociales, dignifique la labor docente y proteja la salud colectiva de la comunidad escolar?

Marco teórico

Riesgos psicosociales y determinación social de la salud docente

Abordar los factores de riesgo psicosocial en el magisterio exige convocar las categorías de la Medicina Social Latinoamericana. Autores como Laurell y Breilh proponen sustituir el concepto reduccionista de "riesgo" -entendido como probabilidad estadística de daño

individual- por la categoría de determinación social de la salud. Desde esta perspectiva, el proceso salud-enfermedad del trabajador de la educación no está en función de su dotación genética ni tampoco se ve condicionado por su capacidad para "manejar el estrés", sino que es un reflejo directo de sus condiciones reales de vida y de trabajo.

El trabajo docente tiene una especificidad histórica: su materia prima es la subjetividad humana, y su herramienta principal es el vínculo relacional. Dejours (1980) demostró que cuando la organización del trabajo impone prescripciones rígidas y demandas contradictorias que suprimen la autonomía del trabajador, se produce una ruptura en el equilibrio psíquico denominada sufrimiento ético-político. Esta brecha entre el trabajo prescrito y el trabajo real es especialmente aguda en el magisterio venezolano, donde la norma sanitaria exige una bioseguridad que el entorno material frecuentemente hace irrealizable.

A esto se suma lo que Andrade Oliveira (2003) conceptualiza como intensificación del trabajo docente: la expansión desmedida de la jornada laboral y la multiplicación de exigencias funcionales. El maestro ya no solo educa; gestiona la alimentación escolar, media conflictos intrafamiliares, asume tareas administrativas hipertrofiadas y ahora vigila la bioseguridad institucional. Esta polivalencia satura las capacidades adaptativas del sujeto y cronifica el desgaste psicofísico. El Síndrome de Burnout, en este contexto, no debe leerse como un fracaso de la resiliencia personal, sino como la respuesta sintomática de un cuerpo y una mente que han vaciado sus reservas emocionales en un sistema que demanda dar constantemente sin ofrecer reciprocidad ni soporte.

Cultura de bioseguridad: más allá de la contención biomédica

La bioseguridad ha sido históricamente patrimonio de las ciencias biomédicas y la epidemiología positivista. Definida como el conjunto de medidas preventivas orientadas a controlar factores de riesgo procedentes de agentes biológicos, físicos o químicos, esta definición técnica resulta insuficiente cuando se traslada mecánicamente al espacio vivo de la escuela. En los planteles educativos, la bioseguridad bajo lógica puramente clínico-mecanicista suele transformarse en un dispositivo de control biopolítico -en términos de Foucault- donde el miedo al contagio y la imposición punitiva de reglamentos se imponen por encima de la pedagogía del encuentro.

Esta investigación propone, en cambio, una Cultura de Bioseguridad construida desde la ecología de saberes y la pedagogía crítica de Freire. Una cultura de bioseguridad implica que el cuidado de la vida y el manejo de los riesgos sanitarios no se asuman como imposición heterónoma, sino como praxis consciente, autónoma y corresponsable de la comunidad educativa en su totalidad. Cuando la bioseguridad carece de este anclaje cultural y socioemocional, produce lo que la psicología social denomina disonancia cognitiva: la exigencia de un ideal de asepsia irrealizable genera en el maestro un estado de alerta permanente donde se percibe a sí mismo como perpetuo infractor o como víctima desprotegida. Humanizar la bioseguridad significa entender que el cuerpo que se protege

del virus es el mismo cuerpo que siente, que necesita el reconocimiento del otro y que sin salud emocional no hay salud biológica sostenible.

Ecología de la salud escolar

El tercer eje teórico unifica los anteriores a través del constructo Ecología de la Salud Escolar, fundamentado en la Teoría Ecológica de los Sistemas de Bronfenbrenner y enriquecido por el pensamiento crítico ambiental latinoamericano de Leff y la concepción de Comunalización Educativa propia del contexto venezolano. Este enfoque concibe al plantel no como una estructura física, sino como un ecosistema socio-educativo vivo donde la salud no reside en el interior del cuerpo del docente de forma aislada, sino que emerge de la cualidad de las interacciones entre los sujetos y sus múltiples entornos.

El microsistema escolar -el aula, los pasillos, el comedor- determina la salud mediante variables micro-ambientales (ventilación, hacinamiento, ruido) combinadas con variables micro-relacionales (estilo de liderazgo, clima de convivencia). El mesosistema comunitario expresa el nexo escuela-familia-comunidad-comuna: si este vínculo está fracturado, el docente experimenta el abandono institucional; si es sinérgico, la comunidad cogestiona los riesgos y alivia la carga individual. El exosistema institucional -los circuitos educativos, las redes de salud, el propio Ministerio- opera como amortiguador cuando ofrece canales de comunicación fluidos y planes de formación permanente en salud laboral. El macrosistema político-cultural, finalmente, proporciona el marco ético donde la soberanía sanitaria y los derechos constitucionales a la salud y la educación legitiman la inversión en la transformación escolar desde las bases.

La convergencia de estos tres vectores conceptuales da lugar a la categoría sintética de esta investigación: la "Educoemocionalidad Colectiva e Integral", que entiende el bienestar socioemocional del magisterio como derecho político, hecho relacional y subproducto ecológico del proceso de trabajo. La salud del maestro es la base material indispensable del acto pedagógico liberador.

Aspectos metodológicos

La coherencia entre el objeto de estudio y la ruta metodológica es, en investigación sociocrítica, una exigencia ética irrenunciable. Por ello, este trabajo se inscribe en el Paradigma Sociocrítico y adopta la Investigación-Acción Participativa y Transformadora (IAPT) como estrategia metodológica, en sintonía con los lineamientos político-pedagógicos de la UNEM. Este paradigma, enraizado en el pensamiento de Fals Borda, Freire y la Escuela de Frankfurt, postula que la ciencia no tiene como fin último describir el mundo sino transformarlo a partir de la autoconciencia colectiva de sus sujetos.

La IAPT supera la dicotomía positivista entre el investigador que sabe y el sujeto que es estudiado. En su lugar, propone una espiral dialéctica donde la acción y la reflexión se retroalimentan de manera continua. El proceso se estructuró en cuatro fases dinámicas e interconectadas. La primera fue el diagnóstico participativo y la concientización crítica:

mediante asambleas pedagógicas y recorridos territoriales, los propios actores escolares mapearon las zonas de vulnerabilidad sanitaria y las fuentes vivas de malestar psicosocial.

No se aplicaron test cerrados ni encuestas a distancia; se partió del auto-reconocimiento de las dolencias físicas y emocionales de la comunidad. La segunda fase fue la planificación colectiva y el co-diseño de alternativas, donde los núcleos problemáticos identificados se convirtieron en insumos para un plan de acción flexible, construido en debate entre saberes técnicos y necesidades afectivas concretas del plantel. La tercera fase fue la acción transformadora: ejecución de estrategias co-diseñadas a través de círculos de reflexión pedagógica, talleres de educoemocionalidad y jornadas comunitarias de readecuación ambiental. En esta fase, la bioseguridad comenzó a vivirse como práctica de ayuda mutua. La cuarta fase consistió en la sistematización crítica y evaluación de impacto, donde la comunidad de coinvestigadores reconstruyó la experiencia, identificó resistencias persistentes y extrajo las categorías teóricas emergentes de la praxis.

En consonancia con el enfoque IAPT, la categoría positivista de "muestra" fue reemplazada por la de actores clave y coinvestigadores. Participaron docentes de aula de nivel inicial y primaria, personal directivo y de supervisión, personal administrativo y de apoyo (cocineras, obreros) y voceros del poder popular (consejos comunales, movimiento de familias). Cada voz tuvo igual valor epistémico: el saber cotidiano de la cocinera dialogó en un plano de igualdad con los postulados teóricos de la investigadora.

Las técnicas dialógicas utilizadas fueron cuatro. Los círculos de reflexión pedagógica propiciaron el debate colectivo y horizontal sobre las vivencias afectivas y los miedos ante el riesgo biológico. Las entrevistas en profundidad indagaron en las subjetividades de actores con signos de desgaste severo, reconstruyendo sus trayectorias laborales y sus significados sobre la salud. La cartografía social de la salud escolar permitió mapear visualmente los puntos de riesgo ambiental y los espacios de soporte socioemocional dentro del plantel. La observación participante registró las discrepancias entre los protocolos de bioseguridad decretados y la praxis real del aula, documentada en un cuaderno de bitácora.

El análisis de la información se realizó mediante categorización emergente y triangulación dialéctica. Los testimonios orales, los mapas comunitarios y las anotaciones del diario de campo fueron sometidos a procesos de lectura crítica colectiva, garantizando que las categorías analíticas emergieran del propio discurso de los coinvestigadores y no fueran impuestas de forma apriorística.

Resultados

La sistematización de las experiencias recogidas en los círculos de reflexión, la cartografía social y los diarios de campo permitió visibilizar tensiones que permanecían ocultas bajo la cotidianidad formal de los planteles. El análisis dialéctico, que contrastó la norma institucional con la acción cotidiana real, dio lugar a tres macro-categorías analíticas.

La intensificación del rol docente y el sufrimiento ético-político ante la burocratización higienista

Esta categoría describe cómo las demandas de bioseguridad, lejos de asumirse como prácticas fluidas de protección, se tradujeron en una expansión desmedida de las responsabilidades administrativas del docente, desdibujando su identidad pedagógica. La "burocratización higienista" ocurre cuando el llenado de reportes epidemiológicos y el control métrico se priorizan sobre el proceso socioafectivo del aprendizaje. Los testimonios recogidos en los círculos de reflexión revelaron un patrón recurrente que coincide con los postulados de Andrade Oliveira (2003) sobre la polivalencia exigida al magisterio y con el concepto de sufrimiento ético-político de Dejours (1980).

Una docente de primer grado con dieciocho años de servicio lo expresó con claridad: llegar a la escuela pensando no en la planificación pedagógica sino en si habrá agua, en si el cloro alcanzará para toda la semana y en cómo impedir que treinta niños compartan los lápices, genera al final del día una frustración que agota más que cualquier carga académica. El tiempo para escuchar a los estudiantes, para atender sus propias ansiedades, se consume en planillas de control de síntomas. Este testimonio evidencia la disonancia entre lo que el maestro desea ser y lo que las condiciones organizacionales le permiten hacer. La fuerza laboral que debería orientarse a la mediación cognitiva y afectiva se disipa en la gestión de la escasez, cronificando el síndrome de burnout.

La paranoia sanitaria y la erosión del microsistema relacional

El acto educativo en la escuela básica es, por naturaleza, un acto de encuentro, corporalidad y afectividad. Esta segunda categoría revela cómo la imposición de una bioseguridad puramente biomédica y punitiva sembró dinámicas de sospecha mutua que alteraron el clima escolar. A través de la cartografía social, los coinvestigadores identificaron que las aulas cambiaron su significado simbólico: de espacios de seguridad y comunión pasaron a ser percibidas como zonas de vulnerabilidad epidemiológica. El estudiante, el colega, el representante comenzaron a decodificarse como peligros biológicos latentes, fracturando la pedagogía de la ternura.

Un maestro de educación primaria describió cómo el miedo transforma la forma de mirar a los compañeros: cuando alguien tose en la sala de profesores se genera una tensión silenciosa, un aislamiento que agota más que tres clases seguidas. El instinto de abrazar al niño que llora, de sentarse cerca del que le cuesta leer, choca con una barrera invisible de sospecha. Desde la perspectiva de la ecología de la salud escolar, este fenómeno representa una alteración patogénica del microsistema: al erosionarse la confianza intersubjetiva, se anulan las estrategias defensivas colectivas que Dejours (1980) identifica como protectoras de la salud mental. El docente ya no encuentra en los espacios comunes de la escuela un lugar de desahogo y validación mutua, sino un entorno de vigilancia horizontal que cronifica la ansiedad.

La resistencia comunal y la co-gestión solidaria como factores protectores emergentes

La IAPT, fiel a su esencia transformadora, permitió también visibilizar una contracorriente de resiliencia dentro del mesosistema escolar. Ante la insuficiencia de respuestas institucionales verticales, la articulación entre la escuela, la familia y el poder popular organizado emergió como el principal escudo protector de la salud colectiva. Cuando la investigación-acción activó espacios horizontales de diálogo, la comunidad comprendió que la bioseguridad no podía seguir siendo una carga exclusiva sobre los hombros del maestro. Se transitó así de la obediencia reglamentaria a una praxis de cuidado mutuo.

Una vocera comunitaria narró cómo, al comprender que la maestra no podía sola, el consejo comunal se coordinó para garantizar el llenado del tanque de agua los domingos, mientras representantes y madres procesadoras organizaron brigadas de desinfección rotativas. El efecto en el ambiente institucional fue inmediato: los docentes trabajaron con mayor tranquilidad al saber que no cargaban solos con la responsabilidad sanitaria. Este hallazgo tiene un valor científico significativo: demuestra que la salud del maestro mejora radicalmente cuando se democratiza la gestión ambiental del plantel. La bioseguridad, despojada de su ropaje biomédico punitivo y cobijada por la solidaridad comunal, deja de producir alienación y comienza a generar cohesión socioemocional.

Reflexiones

Los hallazgos de esta investigación permiten articular un conjunto de reflexiones que no pretenden clausurar el debate, sino profundizarlo y abrirlo a nuevas perspectivas para el pensamiento educativo crítico de la región.

La primera reflexión remite a la indivisibilidad de la salud escolar. Pretender edificar un plantel bioseguro sobre la base del desgaste psicofísico y la alienación socioemocional de sus docentes constituye una contradicción material insostenible. No puede haber una escuela sanitariamente segura si sus maestros habitan el territorio de la zozobra y la sobrecarga relacional. La salud de la institución es una totalidad dialéctica: lo que enferma al maestro, enferma también al proceso pedagógico y, por extensión, al aprendizaje de los estudiantes.

La segunda reflexión cuestiona los límites del enfoque biomédico de la bioseguridad. Cuando esta se reduce al cumplimiento de barreras físicas y protocolos de desinfección, ignora su dimensión organizacional y afectiva. Esta investigación demuestra que una cultura de bioseguridad genuina impacta directamente en el clima institucional: al reducir la incertidumbre y el miedo al contagio, disminuye también la ansiedad crónica del personal docente, administrativo y estudiantil. La bioseguridad, en este sentido, es inseparable de la salud emocional colectiva.

La tercera reflexión atañe al liderazgo directivo. El éxito de cualquier gestión integral de riesgos no recae únicamente en las normativas ministeriales, sino en la capacidad de los equipos directivos para liderar desde la empatía y la participación democrática. Promover

canales de comunicación asertiva y redes de apoyo mutuo son condiciones sine qua non para que cualquier protocolo sanitario sea sostenible en el tiempo sin convertirse en una carga mental impositiva.

La cuarta reflexión aborda la necesidad de trascender la obediencia punitiva. Una bioseguridad impuesta y decretada verticalmente solo produce cumplimiento superficial y resentimiento silencioso. La pedagogización de la norma, en cambio, transforma su naturaleza: cuando el maestro, el obrero y el vecino de la comunidad comprenden que cuidar los cuerpos es un acto político de resistencia, amor y soberanía, la norma pierde su carácter coercitivo y se convierte en praxis emancipadora de preservación de la vida.

La quinta y última reflexión señala a la comunalización como antídoto del burnout docente. Los hallazgos de esta investigación son categóricos: los riesgos psicosociales disminuyen y la serenidad pedagógica se eleva cuando el poder popular se corresponsabiliza del ecosistema escolar. La escuela venezolana no se sana en el aislamiento; se sana en el abrazo solidario del mesosistema comunitario que arropa a sus maestros y dignifica su labor transformadora.

Conclusiones

Esta investigación permite concluir, en primer lugar, que los riesgos psicosociales en el magisterio de educación básica no son disfunciones individuales ni fracasos de resiliencia personal. Son expresiones sintomáticas de condiciones de trabajo precarizadas, agravadas por la transferencia indebida de la responsabilidad sanitaria hacia la subjetividad del docente. Abordarlos exige intervenir sobre la organización del trabajo, no sobre la psiquis individual del maestro.

En segundo lugar, la cultura de bioseguridad en los planteles educativos solo alcanza efectividad real cuando trasciende el paradigma biomédico y punitivo para convertirse en una praxis colectiva de cuidado mutuo. Los protocolos sanitarios que no se anclan en relaciones de confianza, corresponsabilidad y soporte emocional no protegen la salud; la erosionan desde adentro, añadiendo una capa más de exigencia a un colectivo ya sobrecargado.

En tercer lugar, el modelo ecosistémico de gestión integral de la salud escolar propuesto, sustentado en el constructo de Educoemocionalidad Colectiva e Integral, ofrece una alternativa teórica y práctica a los enfoques fragmentados que han predominado en la literatura especializada. Al articular la determinación social de la salud, la humanización de la bioseguridad y la ecología de los sistemas escolares, este modelo permite comprender la salud del plantel como un proceso continuo de homeostasis que involucra simultáneamente dimensiones materiales, relacionales y comunitarias.

En cuarto lugar, la IAPT se confirma como una ruta metodológica pertinente y potente para investigar y transformar los entornos de salud laboral en el subsistema de educación básica. Al posicionar a los propios actores escolares como coinvestigadores con plena

capacidad epistémica, garantiza que los diagnósticos y las propuestas emergentes respondan a la verdad viva del territorio y no a categorías analíticas importadas de realidades ajenas.

Por último, los resultados de esta investigación apuntan hacia la necesidad urgente de migrar de un modelo reactivo -que actúa solo cuando emerge la crisis o la enfermedad- hacia un modelo de gestión preventiva, sistemática y democráticamente corresponsable. Construir escuelas saludables que protejan la integridad física, mental y emocional de sus comunidades es, a la vez, una condición para la calidad educativa y una exigencia ética de la sociedad venezolana.

Referencias

- Andrade Oliveira, D. (2003). Reformas educativas e trabalho docente: elementos para a análise da vulnerabilidade do professor. En D. Andrade Oliveira y M. F. Rosar (Eds.), *Política e gestão da educação* (pp. 89–108). Autêntica.
- Breilh, J. (2010). *La epidemiología crítica: una nueva forma de mirar la salud en el espacio urbano*. Salud Colectiva, 6(1), 83–101. <https://doi.org/10.18294/sc.2010.359>
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.
- Dejours, C. (1980). *Travail: usure mentale. Essai de psychopathologie du travail*. Le Centurion. [Traducción al español: *Trabajo y desgaste mental*. Humanitas, 1992.]
- Fals Borda, O., y Rahman, M. A. (1991). *Acción y conocimiento: cómo romper el monopolio con la IAP*. CINEP.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica: curso en el Collège de France (1978-1979)*. Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Laurell, A. C. (1989). La salud-enfermedad como proceso social. *Revista Latinoamericana de Salud*, 2(1), 7–25.
- Leff, E. (2004). *Racionalidad ambiental: la reapropiación social de la naturaleza*. Siglo XXI.
- Maslach, C., y Leiter, M. P. (2016). Burnout. En G. Fink (Ed.), *Stress: Concepts, cognition, emotion, and behavior* (pp. 351–357). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-800951-2.00044-3>
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007). *Diseño curricular del sistema educativo bolivariano*. MPPE.
- Universidad Nacional Experimental del Magisterio "Samuel Robinson". (2015). *Orientaciones para la Investigación-Acción Participativa y Transformadora en la UNEM*. UNEM.

Síntesis curricular

María del Rosario Rodríguez García. Magíster Scientiarum en Gerencia de Recursos Humanos. Docente de aula de tiempo completo. Desarrollo de unidades curriculares y facilitación de talleres especializados. Tutora de trabajos de grado y tesis enfocadas en el área de administración de desastres. Asesoría metodológica y técnica para el diseño de

planes de gestión de riesgos institucionales. Coordinación Municipal de la Misión Sucre (Municipio Carlos Arvelo). Coordinación de Servicio Comunitario en el Área de Desastres (UNEFA). Coordinación de Jornadas Científicas (UNEFA), Área: Administración de Desastres. Participación en el diseño del Plan de Desarrollo Comunal y agregación territorial.

Universidad Politécnica Territorial del Norte de Monagas "Ludovico Silva"
 Revista Multidisciplinaria Saber Universitario
 Vol. 7, N° 15, enero – junio 2026
 Venezuela
 Disponible en <http://www.saber755.webnode.com.ve>

Formación del enfermero venezolano desde los atisbos ontoaxioepistepedagogicos centrados en la práctica clínica.

Dorka Sedemira González Narváez

Universidad Territorial Deltaica Francisco Tamayo
 Tucupita, Venezuela
 bellavel2009@gmail.com
 Orcid: 0000-0003-0608-1975

Resumen

La columna educativa del estudiante de enfermería en Venezuela está desarrollada en las instituciones universitarias y los centros de salud, este binomio se conecta en virtud de fomentar en el futuro enfermero un pensamiento crítico, reflexivo y resolutivo. En tal sentido, el presente artículo presenta un grano de arena para enfermería, es decir, un constructo teórico enfocado en la formación práctica clínica del estudiante de enfermería, realizado bajo el método etnográfico. Dentro de la estructura del artículo: el primer apartado aborda la realidad enfocada en la formación práctica clínica del estudiante de enfermería desde los supuestos. En el segundo apartado, el constructo: formación del estudiante de enfermería desde el atisbo ontoaxioepiste-pedagógico en Venezuela, centrado en la práctica clínica, el mismo propone afinar efectiva y afectivamente la formación práctica clínica de los estudiantes de enfermería en los hospitales venezolano. Por último, se muestran reflexiones de la autora.

Descriptores: formación del enfermero, atisbos ontoaxioepiste-pedagogicos, práctica clínica.

Abstract

The educational column of the nursing student in Venezuela is developed in university institutions and health centers, this binomial is connected by promoting critical, reflective and decisive thinking in the future nurse. In this sense, this article presents a grain of sand for nursing, that is, a theoretical construct focused on the practical clinical training of the nursing student, a document extracted from the doctoral thesis of the writer. Within the structure of the article: the first section addresses the reality focused on the clinical practical training of the nursing student from the assumptions. In the second section, the construct: training of the nursing student from the ontoaxioepiste-pedagogical perspective in Venezuela, focused on clinical practice, proposes to effectively and affectively refine the clinical practical training of nursing students in Venezuelan hospitals. Finally, reflections from the author are shown.

Descriptors: nurse training, ontoaxioepiste-pedagogical glimpses, clinical practice.

Introducción

En enfermería la formación práctica clínica forma parte del proceso enseñanza aprendizaje que permite aprender, adquirir las destrezas y habilidades en procedimientos clínicos ofrecidos al paciente durante su estadía hospitalaria; en ocasiones, es más eficaz que la enseñanza académica, el estudiante se enfrenta a su campo laboral y éste le permite interactuar con personas de mayor experiencia que deben estar dispuestos a entrenarlos en todas las orientaciones que necesite. El presente artículo presenta un grano de arena para enfermería es decir, un

constructo teórico enfocado en la formación práctica clínica del estudiante de enfermería en los centros de salud, desde la hermenéutica reflexiva de la neo-visión de los Hospitales como centros educativos, este constructo fue extraído de la tesis de la articulista, el mismo tubo un enfoque epistemo-metodológico basado en la utilización de la hermenéutica como corriente epistémica para esto se consideraron los aportes del filósofo Scheleimacher (1999). Por otra parte, se utiliza como método etnográfico bajo la guía del pedagogo Bizquera (2009). Para el estudio el escenario lo conforma el Complejo Docente Hospitalario Dr. Luis Razetti de Tucupita, estado Delta Amacuro y el Hospital Universitario Dr. Manuel Núñez Tovar de Maturín, estado Monagas. En relación a los informantes clave se seleccionan dos estratos, estudiantes de enfermería y enfermeras. La información se obtiene por medio de la entrevista en profundidad y la observación participante, dicha información, es analizado bajo la técnica análisis datos obteniendo las once categorías, las que exhibieron los hallazgos de la investigación, de los mismos se seleccionan para anclar el constructo presentado. El propósito es afinar efectiva y afectiva la formación de los estudiantes de enfermería en los hospitales venezolano desde la propuesta teórica de los atisbos ontoaxioepiste-pedagógicos. En tal sentido, el objetivo del artículo es difundir el constructo considerando que esto posibilita el hecho que la concurrencia interprete la inquietud y postura de la autora.

Dentro de la estructura del artículo: el primer apartado aborda la realidad enfocada en la formación práctica clínica del estudiante de enfermería desde los supuestos. En el segundo apartado, el constructo: formación del estudiante de enfermería desde el atisbo ontoaxioepiste-pedagógico en Venezuela, centrado en la práctica clínica, el mismo propone afinar efectiva y afectivamente la formación práctica clínica de los estudiantes de enfermería en los hospitales venezolano. Por último, se muestran reflexiones de la autora.

La realidad enfocada en la formación práctica clínica del estudiante de enfermería desde los supuestos

La enfermería, profesión que abarca el estudio del cuidado al ser humano, su esencia formativa está blindada de conocimientos, valores, habilidades y destrezas, que van a definir su rol profesional. Su proceso de formación a través del tiempo se ha enfrentado a un sin fin de situaciones dictadas por los cambios sociales y necesidades del ser humano. Durante la edad media lo que mostraban vocación por servir, se formaban empíricamente. Luego, pasó a ser una formación incidental, mediante práctica y la tradición oral; es decir, se transmitían el conocimiento a través de la experiencia.

Durante la edad moderna, en el proceso de formación del enfermero, prevalece el modelo biologicista. Éste, se limita a canalizar la salud solventando la enfermedad. Así, en el año 1860, la teoría de Florencia Nightigale es reconocida en el proceso formativo del futuro enfermero. Ésta se enfocaba en valorar el entorno del paciente durante la práctica de los cuidados; a pesar del reconocimiento el modelo biologicista era el que predominaba.

En el transcurrir del tiempo, a mediado y finales del siglo XX, se fue anexado al proceso formativo del enfermero, modelos humanistas. Éstos, son abordados por modelos y teorías del cuidado, enmarcados en las necesidades humanas. Por ejemplo, en 1955, Virginia Henderson, planteó la teoría de las necesidades básicas. En 1979 Jean Watson, presenta la teoría del cuidado humano; además, la América Nurse Association consideró que el proceso enfermero aportado por Yura y Walsh en 1967, formara a ser la estructura del ejercicio de la enfermería, dado a que ésta se basa en resolver problemas, estableciendo la capacidad cognitiva, técnica e interpersonal. Estos dos modelos de formación, aunque muy diferente en el contexto del cuidado, han mantenido un matiz en su base estratégica de formación, como lo es el proceso teórico práctico.

En la actualidad en Venezuela, prevalecen dos modelos de formación, en educar a un futuro enfermero. Éstos son usados de acuerdo al estándar de las universidades venezolanas; uno basado en el modelo biologicista asentado sobre los conceptos de síntomas, diagnóstico y tratamiento; y el otro, el modelo humanista, fundamentados en el principio de los cuidados, los mismo se han unificados por el valor que tiene el uno para el otro.

Por consiguiente, la educación del futuro enfermero se desarrolla bajo estos modelos, en las instituciones académica e instituciones de salud. Estas últimas, instituciones de salud; han permitido instruir al estudiante con una visión real en el arte de cuidar. La base es la enseñanza sostenida en un cúmulo de conocimientos teórico práctico, que le permitan enfrentarse aun sin fin de respuestas humanas, al momento de realizar la práctica de los cuidados; esto, bajo la mirada de un equipo de formadores especializados que guían al estudiante durante el desempeño de su práctica clínica.

Un dato importante de declarar, para el año 1907 eran los hospitales que enmarcaban el desarrollo de competencias para el proceso formativo de los futuros enfermeros. Éstos permitían la obtención de conocimientos y a su vez la puesta en práctica de los cuidados. Este ambiente real envuelto en tecnología, beneficiaba el proceso formativo de un futuro enfermero; luego en el año 1912, pasaron a ser las

instituciones académicas los responsables de este proceso de formación, respetando siempre el binomio formativo institucional académica-hospital.

Por tal motivo, los hospitales son considerados centros formadores. Éstos facilitan la formación práctica clínica del estudiante de enfermería, proporcionando el adquirir a través del intercambio de saberes entre los asesores especialista del ambiente clínico, el aprender a interpretar y poner en práctica los conocimientos teórico-práctico, captados en el aula de clase, permitiendo así obtener habilidades y destrezas.

Sin embargo, contemplado los supuestos, la autora considera que este proceso está sumergido en un grado de utopía. La enseñanza teórica y la puesta en práctica de este conocimiento, será condicionada por ciertas vicisitudes reales del campo clínico. El proceso de formación del futuro enfermero, como todo proceso formativo, está envuelto en corrientes filosóficas que permiten darle sentido a educar con calidad. Pero sin ser fingidores de una realidad vista con los años, desde visión en la construcción de esta tesis, se considera que al futuro enfermero, ontológicamente se debe enfocarse en sus necesidades, en el sentir de éste, durante las prácticas clínicas.

Además, se evidencia, axiológicamente, los valores que se inculcan al estudiante de enfermería son provistos como base para evitar un problema ético legal. Aunado a esto, está el hecho que epistemológicamente donde la teoría se enfrente a ambientes clínicos que incurren en lo idóneo, y hace una realidad practica angustiosa. Por último, pedagógicamente, el guía clínico o personal de salud, en su efecto el enfermero que es el que educa al futuro enfermero, ¿está instruido para participar en el proceso enseñanza aprendizaje?

De lo antes expuesto, la intensidad de la investigadora emana de un sentimiento de desasosiego que impacta a su ser enfermera, y bajo la firme convicción que los buenos enfermeros nacen y se hacen, declara la necesidad de reatender el proceso de formación práctico clínico del estudiante de enfermería. Considerando para esto, construir a través de la interpretación de los protagonistas de la investigación, una redimensión de los elementos ontológicos, axiológicos epistemológicos y pedagógico; que abrace con pertinencia al proceso de formación practico clínico del estudiante de enfermería en los hospitales venezolanos. De esta manera, formar efectiva y afectivamente al futuro enfermero que necesita de una dedicada compresión de la realidad en su desempeño profesional.

El constructo: Formación del estudiante de enfermería desde el atisbo dimensional ontoaxioepiste-pedagógico en Venezuela, centrado en la práctica clínica

Enfermería, es uno de los profesionales que se forma en un sistema de conocimientos científicos, aunado a esto, es responsable de conservar y guardar la salud de un ser humano. Desde esta perspectiva, más allá de ser una profesión basada en ciencia, la enfermería representa el compromiso de salvaguardar la vida. Es, posiblemente, la labor más humana que existe; muchos ven en el enfermero a un 'ángel en la tierra' que, con palabras y tacto, devuelve la esperanza al desahuciado. Inspirada por esta *esencia ontológica*, la presente investigación busca aportar un constructo teórico que enriquezca la formación de los nuevos profesionales del cuidado.

Ante el panorama argumentado, se anclan las aristas conducentes a presentar, desde la visión de la autora; el constructo teórico, inherente al proceso de formación práctica clínica del estudiante de enfermería en Venezuela. Considerando el rigor científico desde la hermenéutica reflexiva en la neo-visión de los hospitales, en su condición de centros educativos. De esta manera se presentan los atisbos establecidos en las dimensiones: ontológicos, axiológicos, epistemológicos y pedagógica.

Atisbos ontológicos

Desde la ontología es pertinente, que las personas sean vistas como seres valorados por su óptimo desempeño. Estos esbozos ontológicos, permitirán la combinación del espacio biológico y el espacio de interés del ser humano. Desde esta perspectiva ontológica, es donde se hace referencia a la visión del ser como persona que siente y padece en sus relaciones sociales, sentimentales y su vinculación con el contexto sociocomunitario. Por esta razón, se considera involucrar en el proceso de formación práctica clínica del estudiante de enfermería, la necesidad de fomentar el interés por aprender.

Esto mediante la *motivación* intrínseca y extrínseca del ser; es decir, impulsar a que el estudiante quiera y tenga deseo de aprender. Esto Incrementa la sensación de obligación en el estudiante por su proceso formativo, además produce el deseo de conseguir solidificar sus habilidades y destrezas durante su práctica clínica.

Además, el interés por aprender por parte del estudiante de enfermería durante su formación práctica clínica, influye positivamente en el proceso enseñanza aprendizaje. Este interés por el aprendizaje, estimula a los facilitadores que se encuentran en el hospital, a enseñar y a su vez, a comprometerse con el estudiante

durante su estadía práctica. Aunado esto, está la necesidad de revisar protocolos, inherentes a la formación práctica clínica, y sedimentar así, el equilibrio entre la exigencia disciplinaria que se le solicita al estudiante; con el impulso motivacional, que debe recibir durante el proceso formativo académico.

Atisbos axiológicos

La enfermería, de acuerdo a sus competencias, se integra en el cuidar y preservar la salud de un ser humano. Ésta a su vez, marca con su *perfil profesional* las bases para un cuidado orientado desde la ética y moral, confiriendo así un valor a la profesión. “Por lo que se podría afirmar que constituyen la identidad profesional debido a que son un referente en el comportamiento dentro del ámbito de la práctica del cuidado” (Díaz, Castro y Cuevas, 2012, p. 289). Por lo tanto, los valores, pasan a ser elementos bases en la formación de un futuro enfermero, dado a que éstos, son emulados por el estudiante durante su formación práctica clínica.

Tal consideración, es valioso en los estándares de calidad del proceso formativo práctico clínico, dado a que son los enfermeros asistenciales los responsables de identificar su compromiso con la humanidad y develar el perfil profesión. La postura de la autora, guarda sintonía con la visión de Peñaloza (1995), el cual comenta:

El fin de la educación es buscar que los educandos se realicen integralmente como seres humanos, lo cual implica estimular su libertad y autonomía, pero no segregándolos del grupo social, sino encintándolos a aprehender la cultura a la que han advenido, despertando su capacidad de captar valores, para con la libertad y responsabilidad alcanzada, participar crítica y creadoramente en nuevas realizaciones culturales (p. 26).

Anclada en este pensar, se considera abordar *conresponsabilidad* por parte del profesional de enfermería, el proceso formativo del futuro enfermero. Este anclaje, bajo una mirada pretérita y futurista; permite realizar la reflexión, que el formado en el área clínica en su momento fue igualmente formado por un enfermero. Esta formación en valores, es la que favorecerá la guía del proceso formativo clínico; dado que al encontrarse el estudiante con un enfermero que demuestre tener consolidados: perfil profesional y calidad en su proceso formativo. Esto lo invita a exponer durante sus actividades clínicas, valores fundados en la ética y moral que le proporcionarán seguridad. A su vez, lo aleja de implicaciones legales por *mala praxis*. Riesgo legal que envuelve al estudiante, docente formador, y enfermero asistencial guía. Es decir, los tres vinculados a la práctica clínica, tienen responsabilidad, en un hecho de mala práctica.

Atisbos epistemológicos

La epistemología conceptualizada en el estudio del conocimiento, se considera una ciencia enmarcada en la filosofía que está presente en las premisas del ser humano que buscada la verdad. El conocimiento científico es sufin; la reflexión, su visión. Sumada a esta visión de la autora, Bunge (2002) afirma que la epistemología es la "Rama de la filosofía que estudia la investigación científica y su producto, el conocimiento científico" (p. 21). En este sentido, en la formación práctica clínica, se necesita de la obtención de conocimientos científicos. Son éstos, los que otorgan la base al conjunto de habilidades prácticas, que benefician al paciente; por ello la obtención conocimiento permite mostrarse como un futuro profesional efectivo y afectivo.

La investigadora, delinea el aporte precedente, de acuerdo con los pensamientos de Popper y Piaget. Para Popper, la epistemología establece el interés por validez un conocimiento, el desinterés hacia el sujeto del conocimiento, además, por poseer un carácter lógico-metodológico. Sin embargo, para Piaget la epistemología se caracteriza fundamentalmente por ser científica, teórica y empírica.

En consideración a estos dos pensamientos, se traza los atisbos epistemológicos enfocados en *la ampliación de conocimientos válidos*, esto, bajo la necesidad de considerar y respetar los diferentes ángulos de la adquisición del conocimiento en el proceso de formación práctica clínica del estudiante de enfermería. Es decir, estimar al campo clínico como ambiente donde el intercambio de saberes, entre el personal profesional y el estudiantado, permita el camino hacia el desarrollo de las habilidades y destrezas. A al respecto. "La ciencia se ofreció como un conocimiento homogéneo, como la ciencia de nuestro propio mundo, en el contacto con la vida cotidiana, organizada por una razón universal y estable, con aceptación final de nuestro interés común" (Bachelard, 1971, p .9).

Por otro lado, el mirar al *hospital*, como un contexto sistémico, además de ser centro dispensador de salud. A su vez, es centro formativo y de investigación, siendo entonces garante de la calidad de la formación práctica clínica del estudiante de enfermería; dado a que enfrenta al estudiante al mundo real del cuidado humano. Por tal motivo, el proceso de formación práctico clínico impartido en los hospitales, debe conservar el equilibrio con la formación académica. Las universidades son centros garantizadores que el estudiante obtenga los conocimientos pertinentes al área clínica donde realizara sus prácticas.

Seguidamente, es pertinente considerar, al estudiante en su condición como sujeto participante de su proceso formativo. Dicho estudiante transita de manera

pertinente; su sendero en busca del conocimiento, y es protagonista de su historia. Por tal motivo, cuando exista la necesidad de exponer su *conocimiento teórico-práctico*; este hecho posibilita captar la atención de los profesionales de su entorno práctico. De esta manera, dichos sujetos son engranados a las prácticas con mayor seguridad, proporcionándoles la adquisición de habilidades y destrezas que solo la práctica puede ofrecer.

Atisbos pedagógicos

La pedagogía, en su esencia epistémica, comporta atisbos que hacen referencia al estudio premeditado, metódico y científico de la educación. Teniendo por objeto plantear solución a los problemas educativos. Por consiguiente, la pedagogía, según la visión de la autora, está estructurada por un conjunto de normas, principios y leyes. Así, la pedagogía analiza los fines que fundamentan los principios, normas, diferentes tipos de educación en el marco de aplicación de métodos, sistemas de evaluación, recursos y ciencias que le contribuyen.

La pedagogía debe estar inserta en el enfermero formador. Éstos deben estar provistos de habilidades que les permitan transmitir sus saberes, facilitando al estudiante que aprenda en un ambiente que se considera complejo, y su vez valioso en conocimiento. Al esbozar estos atisbos, la autora considera enfocar el proceso práctico clínico del estudiante de enfermería en *procesos cognitivos reforzantes*. Al respecto, Freire (2006) refiere: "los educandos se van transformando en sujetos reales de la construcción y de la reconstrucción del saber enseñado, al lado del educador, igualmente, sujeto del proceso" (p. 28). En consecuencia, la autora se ubica en estas consideraciones teóricas, e incorpora, basada en la hermenéusis: *los espacios educativos*. Dentro de los hospitales deben considerarse ambientes cognoscitivos positivos hacia el estudiante. Dichos espacios, apoyan y facilitan la organización de la enseñanza, fomentando así el auto aprendizaje y el desarrollo de su ideario opinante y creativo. Los formadores por su parte, ubican a los estudiantes en *las unidades clínicas*, de acuerdo a su competencial teóricas y prácticas, alcanzadas en el aula de clase. Estos elementos están abocados a ser utilizados como métodos de aprendizajes.

Otro referente a exhibir, es la relevancia de mantener el acompañamiento constante del docente en la enseñanza del cuidado; a su vez, la ejecución de la función docente de enfermería por parte del enfermero asistencial. Desde la mirada de la autora el primer elemento se considera un constructor en el proceso de enseñanza aprendizaje, dado el seguimiento que realiza a los procedimientos clínicos y técnicas expuestas en las aulas de clase.

Con respecto, a la función docente de enfermería, el enfermero, se despliega en un universo de roles que le permiten brillar en el contexto que se maneje. Es decir: administrativo, docente, investigativo y asistencial. Durante sus actividades del cuidado, y por encontrarse en un escenario formativo, es la primera figura a la cual el estudiante se enfrenta, siendo éste, el guía durante el proceso formativo práctico clínico. Ahora la pregunta es: ¿Este enfermero, está formado académicamente y cumplir con esta función? Sin caer en contradicción, y desde la valoración de la autora, este elemento encamina al constructo a nuevos pensamientos.

De acuerdo a lo expresado; los atisbos esbozados, inducen a la reflexión sobre los matices considerados por la autora, los cuales constituyen una base fortificadora del proceso de formación práctica clínica para el estudiante de enfermería en los hospitales. Siendo éstos: motivación, responsabilidad, compromiso, ampliación de conocimientos válidos y cognitivos reforzantes.

Reflexiones

En relación con los elementos ontológicos, axiológicos, epistemológicos y pedagógicos; éstos como en todo proceso formativo se consideran base en la formación práctica clínica de los estudiantes de enfermería en los hospitales venezolanos. Así pues, se consideraron las voces de los informantes clave, inherentes a los elementos categoriales emergentes desde la hermenéutica reflexiva. Pues ello, permitió a la autora, la estructuración del constructo teórico, centrado en la práctica clínica de la formación del estudiante de enfermería, desde los emergentes situacionales de los hospitales, en su condición de centros educativos.

Por ello, desde la visión de la autora, conectada con su sentido de pertinencia y compromiso por el proceso formativo del estudiante de enfermería, es relevante valorar estas aristas, concebidas como atisbos en las dimensiones que conjugan lo ontoaxioepiste-pedagógico. Esta episteme aporta elementos reales, dada la complejidad que envuelve el proceso formativo en los hospitales venezolanos. En consecuencia, al recorrido consolidado en la presente investigación; se aportan:

a.- *Motivación*: como un elemento de significación, que debe ser considerado de manera permanente en la formación práctica clínica del estudiante de enfermería. La motivación como herramienta del quehacer ontológico, permitirá consolidar nuevas conductas que tributarán en plantar el rol pedagógico en el enfermero asistencial. Donde el proceso de enseñanza y aprendizaje, será fortalecido en cultivar su propio aprendizaje; de manera responsable.

b- *Responsabilidad*: la autora de la presente investigación; considera pertinente valorar ciertos elementos que caractericen al enfermero asistencial en su desempeño académico, y profesional. Consecuente a esta postura, es pertinente recurrir a la ética inherente a su responsabilidad misma; enmarcado en aspecto que consolides su estatura axiológica. Es decir, considerando los valores como guía y reglamento de su ejercicio profesional.

c- *Ampliación de conocimientos válidos*: los aprendizajes aprehendidos en la praxis hospitalaria y en el proceso académico desde las universidades, consolidaran con alta ponderación, conocimientos necesarios y requeridos por el estudiante de enfermería. Estas aristas epistémicas, centradas en el conocimiento pertinente, tributarán a la adquisición de habilidades y destrezas que consolidarán óptimos desempeños, y nueva estatura epistemológica en dicho estudiante de enfermería.

d- *Cognitivos reforzantes*: necesario es, abrazar con pertinencia los elementos que consolidan desde el hecho educativo, el rol pedagógico en el proceso de enseñanza aprendizaje del estudiante de enfermería. Se debe considerar los espacios educativos y unidades clínicas, estructuras positivas donde el estudiante se mantenga en constante aprendizaje. De igual manera, el docente en la enseñanza del cuidado, y enfermero asistencial, deben ejercer la función pedagógica, enmarcadas en nuevos conocimientos que posibiliten el óptimo desempeño en lo profesional, del educando y el formador.

A partir de lo descrito, se considera que el futuro profesional de enfermería debe asumir un rol protagónico en la mejora de la formación práctica clínica en los hospitales de Venezuela. Aunque el proceso de transformación es lento, las acciones individuales son esenciales para generar un cambio significativo. La labor del docente, más allá de la gestión técnica, implica una responsabilidad pedagógica y social de guiar a los estudiantes hacia la excelencia profesional y humana.

Referencias

- Bizquera, R. (2009). *Método de investigación Educativa. Guía práctica*. Editorial la muralla. Barcelona: Ceac
- Díaz, F; Castro, R y Cuevas, J. (2012). *Valores profesionales de enfermería: una mirada hacia la formación en la educación superior*, Humanidades Medicas.
- Peñaloza, M. (1995). *El currículo integral*: Optimice Editorial. Lima.
- Bunge, M. (2002). *Epistemología*. Argentina: Siglo XXI.
- Bachelard, G. (1971). *Epistemología*. Barcelona, Editorial Anagrama.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI Editores.

Schleiermacher, F. (1999). *Los discursos sobre hermenéutica*, Pamplona, edición bilingüe de Lourdes Flamarique. Universidad de Navarra.

Síntesis curricular

Dorka Sedemira González Narváez. Edad: 47 años. Doctora en Ciencias de la Educación (UPEL). Magister Scientiarum en Enfermería materno infantil mención obstetricia. Universidad experimental de los llanos centrales Rómulo Gallegos. Lcda. En enfermería Universidad Central de Venezuela, Ocupación: Docente Ordinario tiempo completo categoría: asociado. Universidad Territorial Deltaica “Francisco Tamayo”. Tucupita Edo Delta Amacuro.

Universidad Politécnica Territorial del Norte de Monagas “Ludovico Silva”
 Revista Multidisciplinaria Saber Universitario
 N° 15, enero-junio 2026
 Venezuela
 Disponible en <http://www.saber755.webnode.com.ve>

Estrategias para el desarrollo lógico matemático a los estudiantes de educación primaria

Euvencio Rafael Navarro Leonet

Unidad Educativa Manuel Saturnino Peñalver Gómez
 San Antonio de Capayacuar, Venezuela
navarrorafael87@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0002-5269-6268>

Resumen

Este trabajo fue realizado en la Unidad Educativa “Manuel Saturnino Peñalver” ubicada en el municipio Acosta del estado Monagas Venezuela. Inició con una preocupación concreta: el bajo nivel que alcanzan en matemática muchos estudiantes de la educación media, un problema con raíces en las primeras etapas de la educación primaria. La propuesta se fundamenta en la estimulación del pensamiento y lenguaje lógico-matemático desde temprana edad, a través de recursos lúdicos y estrategias grupales en trabajo de campo como eje metodológico fundamental. Por ello se tienen dos objetivos: mejorar el rendimiento crítico a largo plazo y transformar la visión abstracta que niños y niñas tienen de las matemáticas en una caja de herramientas que dé sentido a su vida cotidiana. Para ello se propone la participación de docentes especialistas del área que, además de fortalecer sus prácticas, harán la labor de acompañar al docente integral a que implemente estrategias didácticas más creativas y efectivas. La investigación se encuentra enmarcada dentro de la sociocrítica y metodológicamente se apoya en la Investigación acción Participativa Transformadora (IAPT).

Palabras clave: estrategias pedagógicas, lenguaje lógico-matemático, juegos lúdicos, educación primaria, rendimiento académico.

Abstract

This work was carried out at the “Manuel Saturnino Peñalver” Educational Unit, located in the Acosta Municipality of Monagas State, Venezuela. It stemmed from a specific concern: the low level of mathematics proficiency achieved by many secondary school students, a problem rooted in the early stages of primary education. The proposal is based on stimulating logical-mathematical thinking and language from an early age, through play-based resources and group strategies in fieldwork as a fundamental methodological axis. Therefore, two objectives are pursued: to improve long-term critical thinking skills and to transform children's abstract view of mathematics into a toolbox that gives meaning to their daily lives. To this end, the participation of specialist teachers in the field is proposed. These teachers, in addition to strengthening their own practices, will support general education teachers in implementing more creative and effective teaching

strategies. This research is framed within socio-critical theory and methodologically based on Transformative Participatory Action Research (TPAR).

Keywords: pedagogical strategies, logical-mathematical language, play-based learning, primary education, academic performance..

Introducción

Hay un hecho que los sistemas educativos de todos los países tienen en común: ninguno puede imaginarse sin las matemáticas. Desde las más amplias reformas curriculares hasta los planes de estudio más limitados, esta materia se sitúa en el centro de la formación de los estudiantes (Bishop, 1988; Mora, 2002). Y, aún con todo esto, pocos campos provocan tanto temor, tanta repulsión y fracaso escolar. La pregunta que orienta este trabajo no es novedosa, pero continúa vigente: ¿por qué tantos niños y niñas ingresan a la educación secundaria sin saber las operaciones básicas?

No es fácil dar una respuesta a esta encrucijada. Involucra la formación del docente, los recursos con que cuenta, el espacio físico del aula, los estudiantes motivados, las estrategias de enseñanza que ponen en práctica o no día tras día en la escuela. Pero hay un factor que subyace a todas estas esferas: cómo se enseña matemática en los primeros años va a determinar -en buena medida- la relación que el estudiante tendrá con esta ciencia durante toda su vida.

En Venezuela, la familia y la escuela son instituciones básicas a través de las cuales se realiza la educación. Son ellas las que deben impulsar el aprendizaje en los principales ámbitos del desarrollo social e intelectual. Para que ello suceda realmente, sin embargo, se necesita algo más que presencia institucional: se necesita una pedagogía que se vincule con la vida real del chico, que despierte su curiosidad y que transforme lo abstracto en algo próximo, accesible, hasta divertido.

Este trabajo parte de esa convicción. La matemática no es enemiga del niño: lo que a veces resulta hostil es la forma en que se le presenta. El juego, el trabajo colaborativo, el lenguaje lógico-matemático desarrollado desde temprana edad, los materiales didácticos adecuados y los docentes con el perfil y la motivación necesarios son herramientas que pueden cambiar esa relación. No de manera mágica ni inmediata, pero sí de manera sostenida si se implementan con consistencia y compromiso.

La investigación se desarrolló en la Unidad Educativa "Manuel Saturnino Peñalver Gómez", en San Antonio de Capayacuar, municipio Acosta, estado Monagas. Se originó a partir de la observación directa de las aulas, conversación con docentes y estudiantes, y un análisis medido sobre las virtudes y falencias del proceso de enseñanza-aprendizaje en matemática durante la educación primaria. Se busca presentar una propuesta a ser considerada por un equipo interdisciplinario que contemple estrategias metodológicas concretas para revertir los bajos niveles detectados, partiendo por la transformación de la praxis pedagógica desde su interior.

Problemática y contexto

La crisis social y económica que atraviesa a los países de América Latina no sólo está afectando los bolsillos de los hogares, sino que impacta directamente en los sistemas educativos. Ha habido en los últimos años inversiones importantes de dinero en educación, pero los índices de rendimiento no sólo no han aumentado, sino que en algunos casos han descendido alarmantemente. Para Kliksberg (1997) el problema no es tanto la inversión, sino la falta de lineamientos precisos que la orienten y la carencia de instrumentos que permitan evaluar de modo efectivo sus efectos.

Un estudio titulado Venezuela en el año 2000: Educación para el Crecimiento Económico y Equidad Social identificó con crudeza una de las raíces del problema: docentes mal calificados que pasan la mayor parte del tiempo reproduciendo prácticas pedagógicas tradicionales, como la copia de ejercicios desde la pizarra o la memorización verbal, premiando la repetición mecánica sobre la comprensión genuina. Esos maestros y maestras, formados en un modelo que concibe al educador como mero transmisor de conocimiento, terminan replicando los mismos esquemas que los limitaron a ellos.

Esta realidad no es histórica ni lejana: sigue siendo visible hoy en muchas aulas del país, especialmente en la educación básica. Muchos docentes reconocen abiertamente sus limitaciones en el área de matemática, algunos afirman que nunca les gustó la asignatura, que la evitan, que no saben cómo enseñarla de manera que resulte significativa. Ese malestar personal, cuando no se trabaja, se transmite a los estudiantes con más efectividad que cualquier contenido curricular.

Rodríguez (1995) reportó que sólo el 60% de los estudiantes de primer año de educación secundaria aprobaba matemática, y el 70% lengua. Más de veinte años después, la situación no ha variado mucho. Los escolares que egresan de primaria para iniciar-se en secundaria tienen debilidades en operaciones básicas como la suma, la resta y la multiplicación, no porque sean incapaces de aprender, sino porque no se les permitió hacerlo, adecuadamente.

González (1993) señala que la mayoría de los profesores de matemática concibe su trabajo como algo esencialmente sencillo, para lo que basta dominar la materia y aplicar algunas nociones generales de pedagogía. Esa percepción, aunque comprensible, es uno de los factores que alimenta el bajo rendimiento: un docente que no reflexiona críticamente sobre su práctica difícilmente podrá transformarla.

A todo esto, se suma el problema del entorno físico. En muchas aulas se pueden ver carteles sobre historia o ciencias, pero casi nunca sobre matemática: su historia, sus creadores, sus aplicaciones cotidianas. La matemática aparece como una asignatura aislada del mundo, sin relatos ni personajes, sin conexión con la vida que los niños conocen. Esa ausencia también educa, aunque en dirección contraria a la deseada.

En la Unidad Educativa "Manuel Saturnino Peñalver Gómez", el análisis de la realidad mediante la matriz DOFA permitió identificar un conjunto de debilidades que sintetizan el problema: carencia de recursos didácticos, docentes con perfil insuficiente para enseñar matemática en primaria, ausencia de estrategias que despierten el interés de los estudiantes, evaluaciones basadas exclusivamente en la repetición y el tiempo insuficiente que el docente integral puede dedicar a esta asignatura entre todas las que tiene a su cargo. Pero el diagnóstico también reveló fortalezas importantes: la disposición de los docentes para trabajar con especialistas, el interés del colectivo institucional por mejorar y la existencia de personal calificado en el área que puede aportar desde su especialidad.

La pregunta central que surgió de este diagnóstico fue la siguiente: ¿puede el docente especialista en matemática obtener mejores resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje con niños y niñas a partir de cuarto grado? Y de esa pregunta se desprendieron otras: ¿qué estrategias utilizan actualmente los maestros y maestras de primaria? ¿Están preparados para enseñar esta asignatura motivando genuinamente a sus estudiantes? ¿Usan el lenguaje lógico-matemático adecuado para cada edad y lo conectan con la vida cotidiana? ¿Qué les gustaría hacer si tuvieran las herramientas para hacerlo?

Fundamentación teórica

Para comprender cómo los niños/as aprenden matemática, debemos partir de cómo construyen su conocimiento del mundo. Piaget (1997 citado por el Ministerio de Educación, 1997) también estableció que los conceptos matemáticos no se enseñan ni se entregan, sino que se construyen: son el resultado de la interacción del niño con su ambiente, a través de la manipulación de objetos reales, de las relaciones que mantiene con ellos. Esta construcción no se lleva a cabo de manera inmediata: es un proceso genético que puede ser motivado, pero no obligado.

Piaget diferencia tres clases de conocimiento que se integran: el conocimiento empírico, el de otro tipo y el construido. El conocimiento físico se refiere a las propiedades observables de los objetos: el color, la forma, el tamaño, la textura. El conocimiento lógico-matemático se construye a partir de las relaciones que el niño establece entre estos objetos y que abarcan procesos de clasificación, seriación, y comprensión del número que se organizan de forma gradual siguiendo un patrón evolutivo predecible. El conocimiento social, a su vez, emerge de la interacción del niño con su contexto cultural: el lenguaje, las reglas, los números como convención social. No debe olvidarse que éstos tres conocimientos no actúan en compartimientos estancos, se retroalimentan y una estrategia pedagógica que no tome en cuenta dicha integración, está destinada a generar aprendizajes superficiales y endebles.

García (1997) subraya que para que el pensamiento lógico-matemático se desarrolle de manera genuina, los niños y niñas necesitan actuar directamente sobre los objetos, guiados por un docente que propicie experiencias significativas, que los rete con preguntas y los estimule a explorar. No se trata de un docente que explica desde el frente del aula y

espera que los estudiantes repliquen lo que vieron, sino de un facilitador activo que construye junto a ellos.

La didáctica de la matemática, surgida en Francia tras las reformas educativas de los años sesenta, nació de la insatisfacción con ese modelo transmisivo. La experiencia de la matemática moderna evidenció que saber matemática no equivale a saber enseñarla, y que introducir contenidos sin considerar cómo los estudiantes los comprenden genera más confusión que claridad.

El juego ocupa un lugar central en esta propuesta. El Centro Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Ciencia (1987, citado en Rivas, 1996) argumenta que permite al niño construir modelos que reflejan situaciones concretas, descubrir estructuras subyacentes y desarrollar su poder creador. No es un recurso secundario: se trata de un modo válido y efectivo de construcción de conocimientos matemáticos (Fernández y Rodríguez, 1997).

El juego, además de tener un impacto en el desarrollo físico, mental, emocional y social del niño, promueve una actitud positiva hacia la matemática, estimula la atención y la memoria, ayuda a la comprensión y motiva la cooperación (Rivas, 1996). Todas esas cosas, a las que los modelos tradicionales intentan llegar mediante la repetición y la presión, un buen diseño de juego tiene posibilidades de conseguirla a través del placer y de la implicación verdadera.

González (1992) aporta otro ángulo fundamental: existe una correlación positiva entre la actitud del estudiante hacia la matemática y su rendimiento. Un estudiante que siente satisfacción al aprender matemática aprende mejor, y esa satisfacción no surge de la dificultad sino del logro, de sentirse capaz, de ver que lo que aprende tiene sentido en su vida. El docente que logra generar esa experiencia está haciendo algo que va mucho más allá de cumplir un programa.

La planificación de la enseñanza también recibe atención teórica en esta fundamentación. Mialaret (1975) sostiene que la educación básica debe partir de los conocimientos ya existentes en el niño, de las nociones que ha ido construyendo a través de su experiencia, para construir sobre ellas una trama sólida que soporte el desarrollo lógico-matemático posterior. Knoll (1976) agrega que el éxito de la enseñanza no puede basarse únicamente en el arte personal del docente ni en los métodos tradicionales: debe satisfacer las exigencias que emergen de los propios estudiantes, distribuyendo las demandas del acto de aprender de manera que resulten manejables y estimulantes. Y Alves (1977) sostiene que los objetivos pedagógicos deben ser formulados en términos de los cambios concretos que éstos propician en el pensamiento, habla y actuaciones del estudiante, y no como abstractos principios de los cuales nadie se acuerda cuando se cierra el libro de planificación.

En relación con la evaluación, esta es definida por Querales (1994) como el procedimiento de estimación de los logros que han alcanzado los estudiantes dentro de un conjunto de

fines previamente establecidos. Pero más importante que la definición es la advertencia que surge del contexto: la evaluación matemática no puede reducirse a una sucesión de pruebas escritas con formatos estandarizados. La ampliación en los instrumentos - encontrando espacio para la investigación, los trabajos en grupo, las exposiciones, la participación en el aula, la solución de problemas en diferentes situaciones-, es una forma de hacer que la evaluación sea realmente formativa y no sólo reproductora de desigualdades.

Bayer (1994) y Skovsmose (1994) señalan que es necesario aplicar un lenguaje natural en la enseñanza de la matemática en los niveles iniciales, vinculando las expresiones formales con aquellas expresiones que los niños y niñas poseen como previo conocimiento. Esa relación entre lenguaje común y lenguaje matemático es uno de los puentes más importantes que un profesor debe construir, y uno de los más comúnmente dejados de lado en la práctica docente habitual.

Metodología

Esta investigación se inscribe en un enfoque sociocrítico y adopta como metodología la Investigación Acción Participativa Transformadora (IAPT), un modelo que parte del reconocimiento de que el conocimiento no se produce desde afuera de la realidad sino desde adentro de ella, junto a quienes la viven. Esta opción metodológica difiere de la concepción educativa impositiva y se orienta hacia una educación integral, emancipadora y con soberanía del conocimiento.

El estudio se realizó directamente en la Unidad Educativa "Manuel Saturnino Peñalver Gómez", San Antonio de Capayacuar, municipio Acosta, estado Monagas. Los datos se recabaron de la propia realidad institucional, lo que lo convierte en una investigación de campo en el sentido que le otorga la UPEL (2006): el análisis sistemático de un problema real, con el propósito de describirlo, interpretarlo, comprender su naturaleza y producir propuestas de transformación a partir de datos primarios.

Por su nivel de profundidad, la investigación es de tipo descriptivo. De acuerdo con Arias (2006), los estudios descriptivos consisten en describir un hecho o fenómeno para conocer su estructura o forma de actuar, midiendo por separado las variables que se encuentran enunciadas en los objetivos. En este caso, el objeto de caracterización fueron las estrategias utilizadas por los maestros para enseñar matemáticas en cuarto, quinto y sexto grado de educación primaria.

El diseño fue no experimental transeccional descriptivo: los datos se recopilaban en un momento único, sin manipulación de variables, con el objetivo de describir su comportamiento e identificar los factores que inciden en el problema detectado (Hernández y Baptista, 2001). Esto permitió obtener una fotografía clara de la situación actual antes de proponer cualquier intervención.

Los instrumentos utilizados fueron cuestionarios y listas de cotejo aplicados al cuerpo docente de los grados involucrados. Los instrumentos permitían investigar el conocimiento y uso de recursos didácticos, las estrategias de planificación y evaluación utilizadas, el perfil académico de los docentes en relación con la enseñanza de la matemática y la periodicidad con que se integran al proceso de enseñanza-aprendizaje actividades vinculadas con el juego y en forma colaborativa. La información cuantitativa fue complementada con observaciones directas en el aula que permitieron contrastar entre lo que los docentes dijeron y lo que hacían efectivamente en la clase.

El proyecto se articula, además, a la legislación vigente, especialmente a lo establecido en la Ley Orgánica de Educación, que consagra como prioridad el desarrollo académico del personal docente y la obligación del Estado de proveer a los centros públicos de los recursos y materiales didácticos imprescindibles para la consecución de los fines educativos planteados. La propuesta definitiva que emerge de la investigación es un plan de acción que recoge la intervención de docentes especialistas en matemática de cuarto a sexto grado, la aplicación sistemática de estrategias lúdicas y colaborativas, la adecuación del espacio físico del aula para hacer visible la presencia de la matemática en la historia y en la vida diaria y la formación permanente del docente integral en didáctica de la matemática.

Resultados

El análisis de los datos obtenidos mediante cuestionarios, listas de verificación y observaciones directas en las aulas, facilitó la elaboración de un perfil, si bien alarmante, de la situación de la enseñanza de la matemática en la Unidad Educativa “Manuel Saturnino Peñalver Gómez”. El cuerpo docente que participó en el estudio era conocido por poseer un bajo nivel de conocimiento sobre la matemática y, debido a esto, el primer hallazgo importante fue que el profesorado tenía un conocimiento restringido en cuanto a los recursos didácticos para enseñar la matemática. No es solo una cuestión de falta de información: la ausencia de esta repercute en las decisiones pedagógicas que día a día toman. Un profesor que no dispone de recursos, no se podrá decidir por ninguna de estas, y acabará utilizando lo único que sabe a ciencia cierta: la pizarra, el marcador, y la repetición.

Los docentes sí diseñan actividades didácticas para la enseñanza-aprendizaje de la matemática, pero le destinan escasas horas semanales a la materia y su repertorio de estrategias es muy reducido. Como consecuencia, se reduce drásticamente la capacidad formativa de los alumnos: adquieren procedimientos, pero no comprenden. Hacen cálculos, pero no piensan acerca de ellos.

La conexión entre la matemática y otras áreas del conocimiento -y particularmente entre la matemática y la vida cotidiana de niñas y niños- no estaba presente en las aulas observadas. Las actividades propuestas tienen poco que ver con situaciones reales. Los juegos lúdicos son utilizados de manera excepcional y no sistemática, casi siempre como

recurso de cierre o para rellenar espacios, nunca como eje estratégico para la construcción del conocimiento.

Respecto a los criterios para la elección de los recursos didácticos, los docentes valoran principalmente la existencia del libro de texto, que en algunos casos es insuficiente o está obsoleto. La implicación de las familias en el proceso de educación es escasa, lo que dificulta aún más que se construyan aprendizajes integrados y contextualizados.

Las observaciones en la clase confirmaron y ampliaron la información del cuestionario. Las clases obedecen a un esquema: explicación desde el frente, ejercicios en la pizarra, copiarlos en el cuaderno, hacer un examen. Poca actividad y actriz son los estudiantes en educación. No hay debates, no se resuelven problemas en grupo, no se manipula materiales concretos. El entorno material de las aulas no remite visualmente a la matemática como disciplina con historia, con personajes, con aplicaciones en el mundo real.

Los propios profesores, en respuesta a la pregunta, admitieron que tenían límites y quisieron ser guiados y apoyados para hacer mejores sus prácticas. Varios expresaron que nunca recibieron formación en didáctica de la matemática para los niveles iniciales de educación primaria. Pero algunos explicaron que saben que lo que hacen no está bien, pero no tienen otras opciones.

Pero el resultado más importante del diagnóstico no es tanto ese catálogo de fisuras: es el darse cuenta que hay ganas de cambiar. El profesorado desea mejorar las cosas. Los alumnos responden bien cuando se les encomienda algo diferente. Hay expertos (en la materia) en la institución. Hay recursos que podrían ser movilizables. No se trata de que no haya opciones, sino de que falta una propuesta sistemática que organice esas opciones de manera congruente y sustentable.

Reflexión pedagógica

Después de recorrer este proceso de investigación, diagnóstico y análisis, hay una certeza que se impone con fuerza: la matemática no es difícil por naturaleza. Lo difícil es enseñarla mal durante años y luego pretender que los estudiantes la dominen. Lo difícil es presentarla como una colección de procedimientos abstractos, sin conexión con la vida, y esperar que los niños y niñas la abracen con entusiasmo.

La reflexión pedagógica que emerge de este trabajo apunta en una dirección clara: la transformación de la práctica docente es la palanca más poderosa para mejorar el aprendizaje de la matemática en la educación primaria. No la dotación de materiales, aunque ayuda. No la incorporación de tecnología, aunque puede ser útil. Sino el cambio profundo en la manera en que el docente concibe su rol, la asignatura y los niños y niñas que tiene enfrente.

Un docente que entiende que la matemática se construye, no se transmite, organiza su clase de manera completamente diferente. Genera situaciones en que los estudiantes deben pensar, explorar, equivocarse y corregirse. Usa el juego no como distracción sino como herramienta epistemológica. Escucha las estrategias informales que los niños ya tienen y las usa como punto de partida. Evalúa procesos, no solo resultados. Y, sobre todo, comunica la certeza de que se puede aprender matemática y que vale la pena aprenderla.

La propuesta de que haya docentes especialistas de cuarto a sexto de primaria atiende a una demanda real y urgente. Pero su mayor valor no es sólo técnico, es modelizante. Cuando un docente generalista observa a un especialista trabajar con sus alumnos a través de juegos y problemas contextualizados, con materiales concretos y discusión grupal, y comprueba que sus chicos responden con interés y participación, algo cambia en su concepción acerca de lo que es posible.

La formación permanente, el trabajo colaborativo, la puesta en común de estrategias y la reflexión colectiva en torno a la práctica son condiciones sine qua non para que toda propuesta de este tipo tenga sustentabilidad. No puede implementarse un plan de acción una vez y listo: es preciso edificar una cultura pedagógica en la institución que transforme a la mejora continua en su instancia cotidiana y no en un suceso excepcional.

También el ambiente físico en el aula debe ser objeto del trabajo pedagógico. Forjar las paredes con la historia de la matemática, con los nombres y aportes de quienes la construyeron, con ejemplos de su presencia en arquitectura, música, naturaleza y tecnología, no es un detalle decorativo: es un mensaje que se le envía a los alumnos que dice que esta disciplina forma parte del mundo humano, que tiene rostros y relatos, que es parte de lo que somos como especie.

Por último, la evaluación también debe ser replanteada. Limitarse a evaluaciones escritas periódicas distorsiona la realidad del aprendizaje. La diversificación de los instrumentos, la consideración del proceso tanto como del resultado y el reconocimiento también del esfuerzo individual constituyen una información adicional con que contar para el profesor y devuelve a los alumnos el protagonismo sobre su propio aprender.

Conclusiones

El débil desempeño de los estudiantes de secundaria venezolana en matemática no es una bola de nieve que rodó hasta la actualidad: tiene origen en los primeros años de la escuela primaria, donde las carencias en estrategias pedagógicas y formación docente se amalgaman con la falta de materiales didácticos sin que ninguna autoridad se asome a ver el problema. Ese es el punto de inicio en este trabajo y su conclusión más relevante.

El trabajo de diagnóstico realizado en la U.E. "M.S.P.G." reveló un panorama conocido: docentes con buena voluntad, pero con escasa formación en didáctica de la matemática, insuficientes recursos materiales, falta de estrategias lúdicas y colaborativas, evaluaciones

memorísticas y segregación de los estudiantes entre contenidos matemáticos y su vida real. Pero también reveló algo que es tan importante: hay voluntad para cambiar, hay especialistas y hay condiciones institucionales para implementar una propuesta distinta.

La propuesta que se desprende de esta investigación tiene tres ejes articuladores. El primero es la incorporación de docentes especialistas en matemática para los grados de cuarto a sexto de primaria, quienes, con su dominio del área y su capacidad para diseñar estrategias adecuadas, pueden revertir las tendencias documentadas. El segundo es el uso sistemático de recursos lúdicos, trabajo colaborativo y lenguaje lógico-matemático contextualizado, estrategias que la literatura pedagógica ha demostrado consistentemente como efectivas para esta etapa del desarrollo. El tercero es la formación continua del docente integral, no como obligación burocrática sino como condición real para que la mejora sea duradera.

Los niños y niñas no son el problema. La matemática tampoco lo es. El problema es la brecha entre lo que la pedagogía sabe que funciona y lo que realmente ocurre en las aulas. Cerrar esa brecha, aunque sea parcialmente, en una institución concreta, con personas concretas y en condiciones concretas, es el objetivo de este trabajo. Y ese objetivo es alcanzable.

Referencias

- Alves, L. (1977). *Compendio de didáctica general*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Arias, F. (2006). *El proyecto de investigación: introducción a la metodología científica*. Caracas: Episteme.
- Bandet, J., Sarzanas, R. y Abbdie, A. (1994). *Iniciación a las matemáticas*. Madrid: Marova.
- Bayer, E. (1994). *Teaching and learning: mathematical epistemology as pedagogical practice*. Dordrecht: Kluwer.
- Bishop, A. (1988). *Mathematical enculturation: A cultural perspective on mathematics education*. Dordrecht: Kluwer.
- Cruz, B. (1992). *Estrategias para el aprendizaje autónomo*. Caracas: Ediciones UPEL.
- Centro Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Ciencia. (1987). *El juego en la educación matemática*. Caracas: Ministerio de Educación. Citado en Rivas (1996).
- Fernández, J. y Rodríguez, M. (1997). *Los juegos en la educación matemática*. Madrid: Síntesis.
- Fuentes, H. (1993). *Recursos didácticos y proceso de enseñanza*. Caracas: UPEL.
- García, M. (1997). *Pensamiento lógico-matemático en la educación inicial*. Caracas: Ministerio de Educación.
- González, F. (1992). *Actitudes del estudiante y rendimiento en matemática*. Caracas: UPEL.
- González, F. (1993). *Matemática y didáctica: una relación compleja*. Maracay: UPEL-IPMAR.

- Hernández, R. y Baptista, P. (2001). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Kliksberg, B. (1997). *Pobreza, el drama cotidiano*. Buenos Aires: PNUD / CLAD / Tesis/Norma.
- Knoll, M. (1976). *Psicología del aprendizaje y didáctica*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Medina, A., Valera, R. y Aray, M. (1997). *La enseñanza de la matemática en la primera etapa*. Caracas: Ministerio de Educación.
- Mialaret, G. (1975). *Las matemáticas: cómo se aprenden, cómo se enseñan*. Madrid: Pablo del Río.
- Ministerio de Educación. (1997). *Currículo básico nacional. Primer y segundo grado*. Caracas: Ministerio de Educación de Venezuela.
- Mora, C. (2002). *Didáctica de las matemáticas*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Moreno, L. (2000). *Matemática y cultura: reflexiones para una didáctica crítica*. Caracas: UPEL.
- Querales, M. (1994). *Evaluación del rendimiento estudiantil en educación básica*. Maracaibo: Universidad del Zulia.
- Rivas, M. (1996). *El juego como recurso en la enseñanza de la matemática*. Caracas: Fedupel.
- Rivieri, A. y Luelmo, M. (1990). *Matemáticas y sociedad: una perspectiva cultural*. Barcelona: Graó. Citado en González (1993).
- Rodríguez, O. (1995). *Rendimiento académico en matemática y lengua: primer año de bachillerato*. Maturín: Zona Educativa Monagas.
- Skovsmose, O. (1994). *Towards a philosophy of critical mathematics education*. Dordrecht: Kluwer.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador [UPEL]. (2006). *Manual de trabajos de grado de especialización y maestría y tesis doctorales*. Caracas.

Resumen curricular

Euvencio Rafael Navarro Leonet. Profesor especialidad matemática, egresado de la UPEL-IPM. Post grado: especialización y supervisión educativa. Actualmente, director encargado en la U.E Manuel Saturnino Peñalver Gómez y profesor de matemática en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Del instinto a la deliberación: el autocontrol policial como habilidad cognitiva frente a los dilemas éticos en Venezuela.

Evelyn Carolina Zabaleta Lira

Fiscalía Segunda del Ministerio Público

Tucupita, Venezuela.

evelynzalira@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0005-3650-7393>

Resumen

Este estudio sostiene que el autocontrol policial efectivo trasciende la mera contención física para establecerse como una habilidad cognitiva y un juicio ético deliberado. El objetivo central es analizar críticamente la formación en autocontrol de la UNES en Venezuela y confrontarla con la realidad de los dilemas éticos que impone el entorno. La metodología empleada fue una orientación histórico-hermenéutica de carácter documental, utilizando el método inductivo (Martínez, 2018; Glaser & Strauss, 1967) para examinar la literatura sobre ética, pensamiento crítico y praxis policial en América Latina. Los resultados revelan una tensión crítica entre el modelo normativo de la UNES y la práctica operativa. Se identificó que presiones externas como la corrupción sistémica y el dilema venezolano de la obediencia a órdenes inconstitucionales (Cox, 2025; Alda Mejías & Rodríguez Sánchez-Lara, 2021) debilitan el autocontrol ético, promoviendo el cinismo y la reacción instintiva. Se concluye que el modelo de "inoculación ética" es insuficiente. Para una reforma real, se debe estructurar la respuesta policial en el pensamiento crítico, preparando al funcionario para gestionar el riesgo personal y deliberar moralmente antes de actuar. La solidez del autocontrol es el indicador más fidedigno de la salud democrática de un Estado y su compromiso con los derechos humanos.

Palabras clave: autocontrol policial, pensamiento crítico, dilemas éticos, formación policial (unes), instrumentalización política.

Abstract

This study argues that effective police self-control transcends mere physical containment to establish itself as a cognitive ability and a deliberate ethical judgment. The central objective is to critically analyze the self-control training methods at UNES in Venezuela and contrast them with the critical reality of ethical dilemmas imposed by the operating environment. The research employed a historical-hermeneutic, documentary-based approach, utilizing the inductive method (Martínez, 2018; Glaser & Strauss, 1967) to examine literature on ethics, critical thinking, and police practice across Latin America. Findings reveal a critical tension between the UNES's normative model and its practical application. External pressures such as systemic corruption and the Venezuelan dilemma of obedience to unconstitutional orders (Cox, 2025; Alda Mejías & Rodríguez Sánchez-

Lara, 2021) were found to undermine ethical self-control, fostering cynicism and impulsive reactions. It is concluded that the "ethical inoculation" model is insufficient for genuine reform. For real change, the police response must be structured around critical thinking, preparing officers to manage personal risk and engage in moral deliberation before acting. The endurance of police self-control is the most reliable indicator of a State's democratic health and its commitment to human rights.

Keywords: police self-control, critical thinking, ethical dilemmas, police training (unes), political instrumentalization.

Introducción: la urgencia de trascender la contención física

La seguridad ciudadana en Venezuela, y por extensión en toda la geografía latinoamericana, se halla actualmente en un punto de inflexión donde la legitimidad de las fuerzas del orden se encuentra bajo un cuestionamiento social sin precedentes. Esta crisis de confianza no es un fenómeno fortuito, sino que posee una raíz nítida y alarmante: el déficit persistente de un autocontrol genuino demostrado por los funcionarios al enfrentar escenarios de máxima tensión. Históricamente, el diseño de la formación policial ha cometido el error de reducir el concepto de "contención" a una serie de ejercicios de simulación física y destrezas tácticas de control de la fuerza (Rodríguez Ugueto et al., 2020). Este enfoque, si bien es comprensible desde una lógica de supervivencia operativa, ha terminado por deshumanizar la labor policial al reducir el autocontrol a una simple habilidad motriz o, peor aún, a un reflejo condicionado por el miedo a la represalia.

Sostengo, en cambio, que la tesis central que debe guiar cualquier reforma institucional es que el verdadero autocontrol no es un acto reflejo ni una reacción muscular, sino un proceso de toma de decisiones éticas y jurídicas de altísima complejidad que se activa en milisegundos. Un policía que se enfrenta a un conflicto de calle no requiere únicamente de potencia física o pericia con el arma. Lo que realmente precisa es una arquitectura de pensamientos y una estructura cognitiva sólida que le permita discernir con justicia y aplicar la ley bajo principios de estricta proporcionalidad y necesidad. La fuerza, entonces, deja de ser una respuesta biológica para convertirse en una herramienta de la razón jurídica.

El presente documento tiene como propósito primordial diagnosticar y someter a un análisis crítico las prácticas actuales de formación en autocontrol dentro de la Universidad Nacional Experimental de la Seguridad (UNES) en Venezuela. Este examen no es meramente académico, sino que busca confrontar la efectividad de los métodos formativos actuales con la cruda y asfixiante realidad de los dilemas éticos que impone el contexto sociopolítico regional. Se argumenta de forma firme que la adopción de un modelo de instrucción anclado en la ética profesional y el pensamiento crítico es la única vía para generar un autocontrol que sea deliberado y no meramente reactivo. Es imperativo superar el sesgo de la "inoculación ética" superficial que ha prevalecido en las reformas regionales, donde se pretende "vacunar" al funcionario con valores aislados que se desvanecen ante la primera presión del entorno.

La urgencia de este cambio radica en que la seguridad ciudadana ya no puede ser entendida como el control de la población a través del miedo, sino como la protección de los derechos fundamentales a través del juicio moral del agente. Al analizar la formación en la UNES, se observa una tensión dialéctica entre el discurso del "Nuevo Modelo Policial" y una praxis que todavía arrastra las inercias de un paradigma represivo (Gabaldón, 2013). Por ello, este estudio no solo revisa manuales de procedimiento, sino que se adentra en la psicología de la acción policial para proponer una ruptura pedagógica. El oficial debe ser formado para gestionar la incertidumbre y la ambigüedad, facultades que solo se desarrollan mediante un juicio ético que sea capaz de resistir incluso las distorsiones de la cadena de mando cuando estas colisionan con la legalidad constitucional.

Metodología

Esta investigación se ha fundamentado sobre una base histórico-hermenéutica, sumergiéndonos en el análisis documental de diversas fuentes académicas e informes técnicos. No se trata de una simple recopilación, sino de una exploración inductiva que busca desentrañar la relación entre el juicio crítico y la capacidad de contenerse en el ejercicio del poder. Hemos revisado tanto la normativa de la UNES como las realidades operativas documentadas en el ámbito latinoamericano para proponer un modelo que priorice la reflexión sobre la reacción (Martínez, 2018; Glaser & Strauss, 1967).

El escenario de la formación en Venezuela: la disociación entre el manual y el asfalto

La génesis de la Universidad Nacional Experimental de la Seguridad (UNES) no representó simplemente un cambio de nombre o de infraestructura, sino que significó un hito en la arquitectura institucional del Estado venezolano que pretendía, en teoría, dismantelar un aparato represivo de décadas para instaurar un "Nuevo Modelo Policial" basado en la proximidad y el respeto absoluto a la dignidad humana (Rodríguez Ugueto et al., 2020). Este giro paradigmático buscaba una mutación profunda en la ontología del funcionario, aspirando a que dejara de ser un brazo de choque para convertirse en un genuino garante de derechos; sin embargo, al analizar la realidad actual, la brecha entre la instrucción impartida en el aula y el ejercicio cotidiano del patrullaje se mantiene como una herida abierta y sangrante.

La academia proyecta hoy un oficial idealizado, un sujeto de derecho que, al enfrentarse a la dinámica de una calle desbordada por la violencia y la anomia, se encuentra desarmado frente a las demandas de un entorno hostil, siendo esta desconexión el síntoma más evidente de una reforma que logró cambiar los textos y los uniformes, pero que no pudo penetrar en las prácticas y mentalidades arraigadas de la cultura institucional.

En el plano estrictamente normativo, el programa de Uso Progresivo y Diferenciado de la Fuerza (UPDF) se erige como el pilar fundamental de la legalidad operativa del funcionario, donde, según los lineamientos técnicos de la propia institución (UNES, 2017)

y lo citado por Zerpa Astudillo (2017), la fuerza física debe ser entendida como un recurso estrictamente residual y excepcional. Se instruye al cadete bajo principios de proporcionalidad, legalidad y necesidad absoluta, concibiendo al oficial como un técnico de la ley que debe evaluar el daño potencial antes de ejecutar cualquier acción, no obstante, Gabaldón (2013) sostiene con acierto que esta enseñanza a menudo se estanca en un plano meramente retórico y semántico.

El aula tiene éxito al enseñar el "qué" —la norma escrita—, pero falla sistemáticamente al explicar el "cómo" gestionar la carga emocional y bioquímica que anula la teoría en el momento exacto del conflicto, convirtiendo la legalidad técnica en una abstracción cuando el oficial no posee las herramientas cognitivas para procesar la incertidumbre bajo presión.

Esta formación policial aspira a que el funcionario desarrolle una "brújula moral" que sea inherente a su identidad profesional (Villegas, 2016), buscando que el policía actúe por una convicción deontológica profunda y no por un simple temor a la sanción administrativa. Esta "ética deliberativa" supone un oficial capaz de reflexionar sobre el impacto social de su conducta en cada intervención; este ideal colisiona frontalmente con un paradigma represivo heredado que, aunque negado oficialmente, sigue operando en la sombra de las estructuras de mando. La convicción ética es casi imposible de sostener cuando la propia estructura institucional no ofrece incentivos para la integridad, sino que a menudo premia la eficacia reactiva sobre la justicia deliberada, debilitando el juicio interno cuando el sistema valora la obediencia ciega por encima de la lucidez moral.

A pesar del barniz humanista del currículo, el entrenamiento diario en los patios de formación sigue anclado en la respuesta física y la táctica defensiva, donde Rodríguez Ugueto et al. (2020) señalan que se otorga una prioridad desproporcionada a la simulación de combate y a la memorización mecánica de protocolos de reducción. Esto reduce el autocontrol a una simple habilidad motriz condicionada por el estrés, vaciando de contenido el proceso reflexivo que la ética policial exige, tal como recalcan Gabaldón et al. (2014) al afirmar que este enfoque conductual intenta mitigar la impulsividad de forma superficial, pero no construye un carácter moral sólido. El resultado final es un funcionario que posee la pericia técnica para operar un arma o someter a un ciudadano, pero que carece de la legitimidad ética para decidir cuándo es moralmente correcto no hacerlo, formándose, trágicamente, para la reacción física y no para la deliberación intelectual.

El escenario del conflicto: impacto de los dilemas éticos en la región y la singularidad de Venezuela

El juicio ético del funcionario policial no debe concebirse como un proceso abstracto que se geste en el aislamiento de un laboratorio esterilizado ni en la quietud teórica de un aula académica; por el contrario, la moralidad operativa se construye, se erosiona y se somete a prueba en el asfalto cotidiano, dentro de un ecosistema social definido por la fragilidad institucional y la desintegración progresiva de los marcos normativos. En el complejo contexto de América Latina, la sombra persistente de la corrupción y la impunidad estructural transforman lo que deberían ser debates académicos sobre la ética en

auténticas crisis existenciales de vida o muerte para el agente de seguridad. Como bien advierte Bautista (2005), resulta imposible comprender la ética pública si se la desvincula de su contexto político y social, pues es la estructura misma del Estado, con sus incentivos perversos o sus carencias estructurales, la que termina facilitando o aniquilando la integridad del funcionario en el ejercicio de su mando.

En la geografía latinoamericana, el oficial de policía se halla inmerso en un sistema donde el soborno y la ilegalidad a menudo no operan como excepciones, sino como lenguajes tolerados por una cultura institucional degradada. Cuando el entorno premia la complicidad silenciosa o ignora deliberadamente la falta de probidad, el esfuerzo individual por mantener el autocontrol se debilita hasta fracturarse definitivamente. Alda Mejías y Rodríguez Sánchez-Lara (2021) explican con precisión que la corrupción sistémica actúa directamente sobre los frenos inhibitorios del funcionario, normalizando la transgresión como un método de gestión cotidiana.

Esta dinámica perversa genera lo que Canseco Rojano (2023) define como un "cinismo moral" devastador, donde el oficial, al percibir que el ecosistema premia la deslealtad a la ley, pierde cualquier motivación intrínseca para actuar con rectitud. La desconfianza de la sociedad civil, lejos de ser un factor externo, alimenta este ciclo de degradación; si el pueblo percibe al policía como un agente ilegítimo, el policía, a su vez, deja de sentir el compromiso ético de proteger a una ciudadanía que lo desprecia, provocando que el autocontrol ético fracase frente a incentivos que superan los principios deontológicos impartidos en la academia.

Venezuela añade capas de complejidad técnica y humana que exigen un análisis diferenciado de la realidad regional, puesto que en nuestro territorio la seguridad ciudadana ha sufrido un proceso de instrumentalización política que sitúa al oficial en una encrucijada ontológica permanente. El funcionario se encuentra hoy atrapado en una tensión dialéctica entre la lealtad ciega al mando superior y la lealtad incondicional a la Constitución Nacional.

Cox (2025) documenta con rigor cómo las órdenes operativas pueden entrar en colisión frontal con los derechos humanos fundamentales, lo que exige que el autocontrol policial adquiera una dimensión política de alta jerarquía: la lucidez mental para identificar y tener el valor de desobedecer un mandato injusto. Herrera Verdugo (2006) sostiene que la verdadera deontología policial exige que el oficial se convierta en el primer guardián de la legalidad, incluso si ello implica enfrentarse a sus propios superiores, aunque en el contexto venezolano, ejercer esta soberanía ética conlleva riesgos personales, jurídicos y profesionales que resultan extremos y, a menudo, paralizantes para el individuo.

Bajo esta misma línea de análisis, no podemos omitir la variable económica como el sustrato material básico donde se asienta la moralidad del sujeto. Al citar a Brajnovic, Zerpa Astudillo (2017) nos recuerda que la disponibilidad de medios económicos dignos es un prerrequisito indispensable para el ejercicio real de la ética profesional. Un oficial que se encuentra en una situación de vulnerabilidad económica extrema, siendo incapaz

de satisfacer las necesidades básicas de su núcleo familiar, se convierte inevitablemente en un sujeto frágil ante las tentaciones de la corrupción administrativa.

La precariedad salarial y la ausencia de una seguridad social robusta transforman el autocontrol en una lucha agónica y constante contra la necesidad primaria. El hambre y la angustia financiera son, en última instancia, los enemigos más feroces de un juicio crítico que pretenda mantenerse íntegro en un entorno hostil, demostrando que sin condiciones de vida dignas, la ética se convierte en una exigencia heroica difícilmente sostenible para el grueso de la fuerza policial.

El autocontrol como habilidad cognitiva: el triunfo de la razón sobre el instinto

Dentro de las doctrinas de seguridad tradicionales, ha prevalecido la creencia errónea de que en situaciones de peligro inminente no existe espacio para el ejercicio del pensamiento, asumiendo que la velocidad de una agresión anula inevitablemente cualquier capacidad de análisis deliberativo. No obstante, si bien es cierto que la respuesta física se manifiesta en fracciones de segundo, el pensamiento crítico no debe entenderse como una interrupción tardía del acto, sino como una arquitectura mental previa y latente que condiciona y refina la calidad de la reacción.

Bajo esta premisa, el autocontrol deja de ser una simple inhibición del impulso para convertirse en la presencia activa de un criterio moral que gobierna la fuerza; un oficial que ha sometido sus valores a una reflexión profunda desarrolla lo que Kohlberg (1984) identifica como un juicio moral posconvencional. Esta estructura cognitiva superior es la que verdaderamente permite sostener la calma y la proporcionalidad incluso bajo los efectos del estrés extremo, pues el pensamiento crítico actúa elevando el umbral de tolerancia ante la ambigüedad y el caos, facultando al agente para operar bajo una lógica de justicia que ha sido previamente procesada y asimilada, evitando así que su conducta sea dictada por el miedo primario o la ira reactiva.

Para que esta capacidad cognitiva se traduzca en una praxis policial transformadora, resulta imperativo denunciar y superar el error pedagógico de la "inoculación ética", esa visión reduccionista que supone que una asignatura aislada de valores en el currículo académico posee la fuerza suficiente para blindar al funcionario contra las tentaciones del entorno o las inercias del abuso. La integridad profesional no puede ser un añadido ornamental, sino que debe constituirse como un hábito mental que atraviese transversalmente cada etapa del aprendizaje, desde la instrucción táctica hasta el patrullaje comunitario. En este sentido, propongo un modelo pedagógico disruptivo basado en la disección de la falla y el Aprendizaje Basado en la Incertidumbre (ABI), donde el cadete no sea un receptor pasivo de normas, sino un analista crítico de la realidad institucional. Este enfoque exige el estudio exhaustivo de casos reales de corrupción y violaciones a los derechos fundamentales para desentrañar los errores sistémicos que degradan la función policial, fortaleciendo así el carácter individual frente a la sombra del sistema. Asimismo, resulta vital exponer al estudiante a escenarios deliberadamente

ambiguos donde no existan respuestas fáciles ni manuales definitivos, forzándolo a desarrollar su capacidad de argumentación y juicio moral autónomo antes de que la crudeza de la calle se lo exija como una cuestión de supervivencia ética (García, 2021).

Conclusiones

La presente investigación permite confirmar, con un rigor documental inobjetable, que el modelo de "inoculación ética" —entendido como la impartición de valores en asignaturas aisladas y teóricas— constituye un fracaso sistémico dentro de la formación de seguridad en Venezuela. Esta metodología no ha logrado permear la coraza de una cultura institucional que todavía prioriza la obediencia sobre la justicia. Para que el autocontrol policial trascienda la retórica y se convierta en una realidad tangible en nuestras calles, es imperativo ejecutar una reforma profunda que sitúe el pensamiento crítico en el epicentro mismo del proceso formativo. No podemos seguir formando oficiales bajo un esquema de repetición táctica. La seguridad de una nación democrática no descansa en la velocidad del disparo, sino en la solidez del juicio moral que precede a la acción.

Debemos transitar de forma definitiva del entrenamiento basado en la reacción instintiva a una educación centrada en la deliberación consciente. El oficial venezolano no debe ser un ejecutor de órdenes autómatas, sino un intérprete de la legalidad constitucional en contextos de incertidumbre. Esto implica, necesariamente, preparar al funcionario para gestionar el riesgo personal y profesional que conlleva mantenerse firme en sus principios éticos, incluso y especialmente cuando la estructura superior o el sistema político le exijan lo contrario. La integridad no es un acto de sumisión, es un acto de autonomía. El autocontrol, despojado de su carácter puramente físico, debe ser redefinido como la capacidad cognitiva de resistir las presiones externas, ya sean económicas, políticas o grupales, en favor de la dignidad humana.

Solo cuando el juicio moral se consolide como el eje gravitacional de la conducta policial, el autocontrol dejará de ser una simple técnica de contención para transformarse en la garantía más robusta de respeto a los derechos humanos. Un cuerpo de seguridad que piensa es un cuerpo de seguridad que protege la democracia. La firmeza de este dominio propio, cultivado a través de la reflexión y la conciencia cívica, constituye, en última instancia, el indicador más fidedigno de la salud institucional de un Estado. Un oficial que se contiene ante la injusticia es el reflejo de un sistema que respeta la ley. Por el contrario, la ausencia de este criterio deliberativo nos condena a una seguridad basada en la represión, alejándonos irremediabilmente del ideal de justicia que nuestra Constitución exige.

Referencias

- Alda Mejías, S., & Rodríguez Sánchez-Lara, G. (2021). *La corrupción en las fuerzas de seguridad en América Latina*. Real Instituto Elcano.
- Bautista, O. P. (2005). *La ética en la gestión pública*. Universidad Complutense de Madrid.

- Canseco Rojano, J. (2023). Cinismo moral y cultura policial. *Revista de Criminología Crítica*.
- Cox, F. (2025). *Derechos Humanos y Seguridad en contextos de crisis*. Informe Técnico Internacional.
- Gabaldón, L. G. (2013). *Control policial y reforma institucional en Venezuela*. Universidad Católica Andrés Bello.
- Gabaldón, L. G., et al. (2014). *Psicología y práctica policial: Mitigando la impulsividad*. Editorial Trillas.
- García, W. (2021). Formación humanista policial: un nuevo modelo en el contexto educativo. *Eleutheria*, 18(68), 101-118.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory*. Aldine Publishing Company.
- Herrera Verdugo, A. (2006). *Deontología policial: Reflexiones y retos*. Policía de Investigaciones de Chile.
- Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development*. Harper & Row.
- Martínez, M. (2018). *La investigación cualitativa etnográfica*. Trillas.
- Rodríguez Ugueto, D. S., et al. (2020). Estrategia de formación profesional del funcionario policial. *Didáctica y Educación*, 11(5).
- Villegas, T. (2016). *Perfil ético del funcionario policial*. Universidad de Carabobo.
- Zerpa Astudillo, G. (2017). El uso de la fuerza y la ética en la formación de la UNES. *Revista de Seguridad Ciudadana*.

Síntesis curricular

Evelyn Carolina Zabaleta Lira. Universidad Central de Venezuela, Distrito Capital, Abogada (diciembre 2009). Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada. Magíster en Gerencia de Recursos Humanos (agosto 2020). Especialización: Universidad Nacional Abierta. Especialista en Derechos Humanos (julio 2022). Especialización: Centros de Estudios de Postgrado de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas; Universidad Central de Venezuela, Distrito Capital (Tesis). Título a obtener: Especialista en Derecho Procesal, Mención Penal. Doctorado: Universidad Nacional de la Seguridad (UNES), título a obtener: Doctora en Seguridad Ciudadana (Tesis). Lugar de trabajo: Ministerio Público de la Circunscripción Judicial del Estado Delta Amacuro. Cargo: Fiscal Provisorio Segunda.

Universidad Politécnica Territorial del Norte de Monagas “Ludovico Silva”
 Revista Multidisciplinaria Saber Universitario
 N° 15, enero-junio 2026
 Venezuela

Disponible en <http://www.saber755.webnode.com.ve>

Formación digital: visión inteligente desde la gestión educativa

Marialcira Acuña Mata

Universidad Nacional Experimental del Magisterio Samuel Robinson

Maturín, Venezuela

mamdoctorado2022@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0006-1523-7985>

Resumen

En este Artículo se presenta algunas de las características y particulares más relevantes de la formación digital y motiva a continuar investigando acerca de este tema. Como objetivo general tengo explorar la formación digital como un impulsor del cambio en la transformación educativa. En los aspectos teóricos, se encuentra la gestión educativa inteligente, considerada un enfoque innovador que utiliza la tecnología para potenciar la formación digital. Se revisaron estudios científicos, informes de organismos internacionales y documentos de políticas educativas nacionales. En la metodología, se utilizó el enfoque cualitativo. Los sujetos de estudios 210 docentes de los cuales se atendieron en un abordaje diagnóstico de 30 docentes pertenecientes a la parroquia Los Godos. Los datos se recopilaban por una entrevista. Los hallazgos reflejan que la formación digital, tiene un impacto significativo en la transformación educativa, ya que permite personalizar el aprendizaje, promover la participación, desarrollar competencias digitales y ampliar el acceso educativo.

Palabras clave: formación digital, visión inteligente, gestión educativa y transformación educativa

Abstract

This article presents some of the most relevant characteristics and specifics of Digital Training and motivates further research on this topic. My overall objective is to explore digital training as a driver of change in educational transformation. Theoretically, this includes intelligent educational management, considered an innovative approach that uses technology to enhance digital training. Scientific studies, reports from international organizations, and national educational policy documents were reviewed. A qualitative approach was used for the methodology. The study subjects were 210 teachers, of whom 30 were included in a diagnostic approach from the parish of Los Godos. Data were collected through interviews. The findings reflect that digital training has a significant impact on educational transformation, as it allows for personalized learning, promotes participation, develops digital skills, and expands educational access.

Keywords: digital training, intelligent vision, educational management and educational transformation

Introducción

Cada maestro y maestra, hace su mayor esfuerzo por desplegar las competencias de los niños, niñas y estudiantes y en esta línea se aportan elementos desde la mirada de la Gestión Educativa que es fruto de la experiencia como responsable de Gestión General en

la Unidad Territorial de Gestión Universitaria (UTGU) Monagas de la Universidad Nacional Experimental del Magisterio (UNEM) “Samuel Robinson”, en cómo se avanza en esta transformación educativa y utilizamos la tecnología para acrecentar la oportunidad de aprendizajes, es poder avanzar el propósito compartido, en un contexto con muchísimas dificultades para obtener la información.

La invitación a esta transformación educativa, es acelerar en oportunidades con los docentes hacia la educación digital. Es necesario desplegar en nuestros niños y niñas sus potencialidades, sus cualidades, su aporte a la construcción del territorio, de la comunidad, del país y también en el trabajo, porque no decirlo, más allá de las fronteras, más allá de los países, por tanto, es como incidimos en el proceso de aprendizaje, en general mayores habilidades, talentos para que ellos puedan colocar al servicio del desarrollo personal.

También de los proyectos colectivos en esa dirección, es donde circunscribe en el llamado de la agenda 2030 que comparten 195 países y que Venezuela genera extractos en nuestros estudiantes no solo lenguaje y matemática, sino una educación integral, pero claramente tenemos dificultades en todos los países, dificultad por una pandemia que genere nuevas dinámicas de gestión educativa, nos tuvo demarcado, con muchas dificultades y segundo, porque esto no afectó solo a Venezuela, sino todos los países América Latina y el Caribe, demostrándose que el rol de los maestros, es irremplazable, donde no es continuar la educación tradicional, ahora se complementa el trabajo con la tecnología que aunque ayuda muchísimo, la presencialidad y la interacción fomenta las competencias para poder comprender, analizar y diferenciar información.

La tecnología por sí sola no ayuda al proceso mayor de aprendizaje, puede ser parte de la solución, lo que hacen y como lo hacen, marca la diferencia, la tecnología bien utilizada, requiere de un mediador y rol que realiza para direccional, acompañar, porque es necesario en el proceso formativo. Cada vez se dice que la tecnología, es muy buena; pero no en los primeros años de edad, los lineamientos y orientaciones al desarrollo emocional de cada uno de nuestros niños y niñas; debe ser orientado, revisado y guiado de manera efectiva por profesionales expertos en la materia.

El presente trabajo, se encuentra sustentado legalmente en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), la cual, establece en el título III, los deberes, derechos humanos y garantías, resaltando entre ellos, a la educación, como derecho fundamental y deber esencial. Por otra parte, la Ley Orgánica de Educación (2009), en el Artículo 6 (numeral 3, literal e) señala, la responsabilidad del Estado en la difusión de las tecnologías de la información y comunicación, como herramientas principales para un proceso formativo.

Esta visión, se ve consolidada por la Ley de Infogobierno (2013), cuya relevancia para la educación inteligente, busca establecer los principios y lineamientos, orientando el uso de las tecnologías de información en el Poder Público para mejorar la gestión y los servicios. Por otra parte, su impacto en el ámbito educativo, se encuentra en el Artículo 7, que

promueve la apropiación social del conocimiento científico y tecnológico. Al democratizar el flujo informativo y garantizar la transparencia, el texto legal, fundamenta un ecosistema donde la participación ciudadana y la eficiencia administrativa, se convierten en pilares de una nueva institucionalidad pedagógica.

Tales aspiraciones convergen en el Plan de la Patria (2019-2025), documento que opera como el horizonte estratégico del desarrollo nacional. En este sentido, el Objetivo Histórico N° 2, orienta la construcción de una sociedad, más humana y sensible, con disposición a la inclusión, por otra parte, el Objetivo Nacional 1.6, es taxativo, al proponer el desarrollo de las capacidades científico-tecnológicas que garanticen la soberanía nacional.

Al vincular estos propósitos mencionados con el Objetivo Estratégico 2.2.2.11, que insta a potenciar el uso de las tecnologías de información y comunicación en el sistema educativo nacional, se evidencia que la integración tecnológica, es un proceso necesario y un componente sustantivo del despliegue del potencial humano en la era digital. En este sentido, la presente investigación, contribuye a los docentes en conocer aspectos tecnológicos, adaptados a cada contexto.

El objetivo general, establecido es explorar la formación digital como un impulsor del cambio en la transformación educativa. El itinerario investigativo, se realizó desde el enfoque cualitativo, asumiendo el estudio de caso como la estrategia idónea para indagar en las dinámicas de la formación digital, la gestión educativa inteligente y los procesos de transformación pedagógica. Esta aproximación partió de lo teórico; en una revisión sistemática de la literatura, lo que permitió cartografiar el estado del arte y dotar de potencia conceptual a las categorías analizadas.

En cuanto al escenario empírico, la investigación, centró su mirada en 210 docentes de educación básica. No obstante, para efectos de la fase diagnóstica y en aras de garantizar el paradigma cualitativo, se interactuó directamente con un grupo focalizado de 30 docentes. Este colectivo, pertenece a tres instituciones educativas situadas en la parroquia Los Godos, quienes se constituyeron en los informantes clave para comprender, desde su propia praxis y subjetividad. Los datos, se recopilaron por una entrevista semiestructurada a directivos, docentes, representantes y estudiantes.

Actualmente en La Universidad Nacional Experimental del Magisterio UNEM “Samuel Robinson” se están desarrollando estudios en el Programa Nacional de Formación Avanzada (PNFA) Doctorado en Educación, a través de la Red Tecnoeducativa Multipropósitos RTM de la mensajería de texto Telegram, este proceso es totalmente bajo la Modalidad Virtual por lo que demuestra que los Docentes no estamos lejos de esta realidad y no es que estamos recibiendo una formación con respecto al manejo de las Tecnologías de la Información y Comunicación, sino que estamos asumiendo la realidad existencial.

La crisis sanitaria global, no solo representó una ruptura en la cotidianidad, sino que develó una realidad existencial en la educación universitaria que obligó a confrontar las limitaciones y alcances pedagógicos. Bajo este clima de incertidumbre, se hace evidente que la formación digital, ha trascendido su concepción original como un simple recurso instrumental. Hoy, encuentra su verdadera dimensión ontológica de la vida social, donde lo tecnológico define las formas de ser y estar en el mundo contemporáneo.

En este escenario, la universidad consagrada como epicentro del saber, se encuentra ante una interpelación hacia superar la etapa de adaptación técnica superficial para asumir un liderazgo ético y pedagógico en el empoderamiento digital de los docentes. Se trata, en esencia, de configurarse como una unidad de gestión del conocimiento para las Tecnologías de Información y Comunicación, transformando el potencial del docente en experiencias de enseñanza y aprendizaje que sean significativas y liberadoras.

Desde esta perspectiva, la figura del docente, exige una formación continua que permita al educador acceder a nuevos contenidos y orquestar entornos de aprendizaje significativos. Al integrar la formación digital de manera orgánica, se potencia la flexibilidad del currículo y se democratiza el intercambio de información, lo cual resulta indispensable para responder con pertinencia a las demandas de una sociedad en constante mutación. En última instancia, este proceso busca la modernización del aula y la consolidación de una Transformación Social que encuentre en la educación tecnológica el vehículo para una praxis más inclusiva, dialógica y comprometida con el desarrollo integral del ser.

El Documento Rector señala:

La formación y la investigación que promueve la UNEM corresponde a lo que estableció el Plan Rector del Instituto Bolivariano de Investigación y Desarrollo Educativo (IBIDE) 2006: estarán dirigidas a la creación, difusión y usos de conocimientos y tecnologías, en la perspectiva de la democratización del conocimiento, como principio fundamental de la transformación social propicia la integración de todos los planes, programas y proyectos a escala del Ministerio del Poder Popular para la Educación, el Ministerio del Poder Popular para las Comunas y el Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria Ciencia y Tecnología y fortalece la concepción del continuo humano en tanto cualidad del Movimiento y Desarrollo social-humano para la realización de programas de investigación y de formación en investigación. (p. 24)

De acuerdo a lo planteado en el Documento Rector, el colectivo de docentes debe ser beneficiarios de igual oportunidades, tanto en la educación como en la ciencia, enmarcado a esto la investigación formación digital, brinda la oportunidad de fortalecer el continuo humano, mediante el proceso de actualización y por ende adquiriendo conocimientos tecnológicos fundamentales para la transformación social.

Para esto, es necesario que el docente este abierto a los cambios y contribuir en el Plan de Transformación de la 7 T, para efectos investigativos de este tema ubico la Segunda Línea Independencia Plena específicamente en educación y Científicos e innovadores: “Expansión de la Doctrina Bolivariana en sus dimensiones, políticas, científicas, culturales, educativas y tecnológicas antes las amenazas que se ciñen contra de Venezuela”

La formación digital como impulsor del cambio

En la era digital, la formación, sigue siendo un elemento para el desarrollo individual y colectivo, es necesaria que sea asumida como un proceso de adquisición de competencias y habilidades que facilita el desenvolvimiento en el entorno digital y convertirla en un motor de impulso hacia el cambio en diversos ámbitos de la sociedad. En el caso específico de la formación digital, se ha convertido, en impulsada por la gestión educativa inteligente que se desarrolla en la actualidad, este tipo de formación, busca dotar a estudiantes, familias, docentes, directivos y supervisores de las competencias y habilidades necesarias para desenvolverse en una sociedad, cada vez más digitalizada.

Es responsabilidad de los gobiernos, las instituciones educativas, las empresas y la sociedad en general, invertir en la formación digital para garantizar un futuro mejor para los ciudadanos (as) desde aquí, en palabras de señalan Romero, Oruna y Sánchez (2023) “...tanto los docentes, discentes y familias deben asumir posturas, compromisos y adquirir competencias que despierten el interés por participar de forma más activa en la sociedad para plantear soluciones a los problemas actuales y hacerles frente con una actitud positiva...” (p. 448) convirtiendo este tipo de formación en una herramienta que puede ser utilizada para mejorar la vida y construir un futuro más próspero y sostenible, su impacto trasciende el ámbito educativo, laboral y social.

Por otra parte, el sector educativo, viene implementando plataformas de aprendizaje online, aulas virtuales y recursos educativos digitales para personalizar el aprendizaje y mejorar la calidad de la educación. En cuanto, al sector laboral, las empresas, están invirtiendo en la formación digital de sus empleados (as) para aumentar la productividad, la competitividad y la innovación. Al igual, el sector social, está desarrollando programas de formación para reducir la brecha digital, promover la inclusión social y fortalecer la democracia.

Es responsabilidad de todos los actores sociales, invertir en la formación digital para aprovechar su potencial transformador, es tiempo de trabajar para crear un ecosistema digital, donde todos los docentes tengan la oportunidad de adquirir las competencias y habilidades, necesarias para desenvolverse y tributar a la inclusión de los estudiantes con discapacidades. En este sentido, se espera que esta transformación genere un sistema educativo más equitativo, inclusivo y de calidad, capaz de preparar a las nuevas generaciones para los desafíos que se requieren a modo personal y profesional.

Hacia una gestión educativa inteligente

La gestión educativa inteligente, emerge como un paradigma innovador en el ámbito educativo, impulsado por la irrupción de las tecnologías digitales y la inteligencia artificial. Señalan las autoras Mafla Bolaños y Morán Cabellon (2022) la “Gestión Educativa permite tener un nuevo horizonte sobre las actividades y acciones que tienen que ver con el correcto funcionamiento académico, administrativo, institucional, operacional y legal de un centro educativo...” (p. 230) Este nuevo enfoque, busca redefinir las prácticas tradicionales de gestión educativa, con el objetivo de construir un sistema educativo más eficiente e inclusivo.

Más allá de la simple administración de recursos y procesos, la gestión educativa inteligente, surge de manera centrada en la personalización del aprendizaje, la optimización de la toma de decisiones, la promoción de la innovación y el fortalecimiento de la comunicación y la colaboración entre todas (os) los actores de la comunidad educativa. Por su capacidad, la gestión educativa inteligente al adaptarse a las nuevas tecnologías y aprovecharlas para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Esta gestión, se basa en la innovación, la colaboración y la evaluación constante, utilizando datos para tomar decisiones estratégicas.

La gestión educativa inteligente, en la actualidad, se enfrenta a nuevos desafíos y oportunidades, la inteligencia artificial y las tecnologías digitales, que ofrecen herramientas para transformar la gestión educativa tradicional y avanzar hacia convertirse en un enfoque innovador que tiene el potencial de transformar la educación y crear un futuro más próspero para todos y todas. Abre un camino hacia un futuro de la educación más brillante, para el desarrollo integral de las nuevas generaciones, como aporte de la educación bolivariana.

Impacto de la formación digital en la transformación educativa

La formación digital, impulsada por una gestión educativa inteligente, tiene un impacto significativo para aportar a la transformación educativa y se ha convertido en un elemento que busca dotar a estudiantes, docentes, familias, directivos y supervisores de las competencias y habilidades necesarias para desenvolverse, en una sociedad cada vez más digitalizada. Este nuevo paradigma educativo, basado en la personalización del aprendizaje, la participación y el desarrollo de competencias digitales, tiene un impacto significativo en la transformación educativa que actualmente amerita Venezuela y se convierte en una oportunidad de contribución para aportar en el alcance de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Es así como se podría adaptar la enseñanza a las necesidades e intereses de cada estudiante, al ofrecer la oportunidad de conocer el uso de plataformas educativas personalizadas, recursos digitales interactivos y estrategias de aprendizaje individualizado que promuevan la participación y la responsabilidad del estudiantado en su propio

proceso de aprendizaje, a través de herramientas digitales que fomentan la autonomía, la creatividad y la colaboración, pero guiadas por el adulto.

Desarrollar competencias digitales en estudiantes y docentes para desenvolverse en la nueva sociedad venezolana digital actual, es la meta, incluir habilidades como la búsqueda y selección de información, la comunicación online, la creación de contenido digital y la resolución de problemas en entornos digitales, es una alternativa para desarrollar y consolidar la formación digital, también amplía el acceso a la educación, ofreciendo oportunidades de aprendizaje a personas que tradicionalmente, han estado excluidas del sistema educativo. Lo que permite brindar educación a distancia, en zonas rurales, de riesgo o a personas con necesidades especiales, por medio de plataformas online, cursos virtuales y recursos educativos digitales accesibles.

La formación digital, integrada a una gestión educativa inteligente, abre un futuro prometedor para la educación venezolana. Se espera que esta transformación genere en el Sistema Educativo Bolivariano, respuesta a las demandas y prepare a las nuevas generaciones para los desafíos del futuro y tiene el potencial de construir una Venezuela más próspera y sostenible para todos (as).

Acciones que contribuyen a la gestión educativa

Programa de capacitación docente

- Diseñar y ofrecer talleres prácticos sobre el uso de herramientas digitales (Pizarras interactivas, herramientas de colaboración).
- Capacitar en pedagogías digitales (aprendizaje invertido, gamificación, evaluación formativa digital).

Selección e implementación de herramientas.

- Conformar un comité de liderazgo, basado en el diagnóstico, selecciona las plataformas y herramientas más adecuadas para los objetivos institucionales.
- Establecer un plan de implementación gradual (por etapas) con algún responsable para evitar una sobrecarga de información.

Comunicación y sensibilización.

- Lanzar una campaña interna y comunitaria para comunicar los beneficios de la transformación digital.
- Organizar sesiones informativas para padres, madres, docentes y estudiantes para mostrarles cómo las nuevas herramientas mejorarán su experiencia educativa.

Reflexión pedagógica

La formación digital, en conjunto con una gestión educativa inteligente, abre un futuro prometedor para la educación, se espera que esta transformación responda a las demandas

de la sociedad actual y prepare a las nuevas generaciones para los desafíos del futuro. Es importante iniciar con la personalización del aprendizaje, adaptar la enseñanza a las necesidades e intereses de cada estudiante. Además de promover la participación que contribuya a fomentar la autonomía y la responsabilidad en su propio proceso de aprendizaje y desarrollar competencias digitales para desenvolverse y ampliar el acceso a la educación, donde se ofrezcan oportunidades de aprendizaje a quienes tradicionalmente, han estado excluidas del sistema educativo tradicional.

Referencias

- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999)*. Ministerio del Poder Popular del Despacho de la Presidencia y Seguimiento de la Gestión de Gobierno. Ediciones de la Presidencia de la República. Libro Gratuito. Caracas-Venezuela (2013).
- Discusión de los Movimientos Sociales por las 7 Transformaciones. “Por una Venezuela Próspera y Recuperada”* 2024 Universidad Nacional Experimental del Magisterio UNEM “Samuel Robinson”.
- Documento Rector de la UNEM* (2018). Universidad Nacional Experimental del Magisterio UNEM "Samuel Robinson".
- Ley de Infogobierno de Venezuela* (2013). Gobierno Bolivariano de Venezuela. Ministerio del Poder Popular para la Comunicación y la Información. Comisión Nacional de Telecomunicaciones. Promulgación de la Ley de Infogobierno, de conformidad con lo previsto en el artículo 213 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Palacio de Miraflores, en Caracas, 10/10/2013. Años 203° de la Independencia, 154° de la Federación y 14° de la Revolución Bolivariana.
- Ley Orgánica de Educación LOE* (2009) Gaceta Oficial No 5.929 Extraordinaria de fecha 15 de agosto de 2009. ASAMBLEA NACIONAL DE LA REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA. Gobierno Bolivariano de Venezuela.
- Mafla-Bolaños y Morán-Cabellon (2022) *La gestión educativa y su impacto en el desarrollo curricular de la Unidad Educativa Particular La Inmaculada de Esmeraldas*. Digital Publisher V7-N1-1 (feb) 2022, pp. 227-243.
- Plan de la Patria* (2019-2025). Proyecto Nacional Simón Bolívar. Tercer Plan Socialista de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2019-2025.
- Romero, Oruna, y Sánchez (2023). *Enseñanza y aprendizaje digital: Desafíos actuales en Latinoamérica*. Revista De Ciencias Sociales, XXIX (3), 439-452.

Síntesis curricular

Marialcira Acuña Mata. Técnico Superior Universitario en Informática. IUTV. Profesor Especialidad: Informática. UPEL-IPM. Especialista en Gerencia Educativa. UNPGMA. Magister Scientiarum en Gerencia Educativa. UNPGMA. Especialista Educación y Tecnología de la Información y Comunicación. UNESR. Cursando Doctorado en Educación. UNEM. 20 Años, 11 meses de Servicio Activo en el MPPE (Docente de Aula, Coordinadora, Subdirectora) Responsable de Gestión General en la Unidad Territorial de Gestión Universitaria UTGU Monagas. Agosto 2019 hasta la actualidad / Tutor Regional del Programa Nacional de Formación Avanzada Dirección y Supervisión Educativa. Febrero 2025. Universidad Nacional Experimental del Magisterio Samuel Robinson.

Universidad Politécnica Territorial del Norte de Monagas “Ludovico Silva”

Revista Multidisciplinaria Saber Universitario

Nº 15, enero-junio 2026

Venezuela

Disponible en <http://www.saber755.webnode.com.ve>

Influencia del docente de unidades teórico-prácticas en la formación del futuro profesional

Maribel Betancourt

Universidad Nacional Experimental de los Llanos Centrales (UNERG)

San Juan de Los Morros, Venezuela

marbet24@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-5633-8421>

Resumen

La participación del profesorado en las unidades teórico-prácticas es condicionante para la formación del futuro profesional, y ello requiere una revisión profunda y honesta de la praxis universitaria. Esa revisión no es un pundonoroso ejercicio formal: conlleva asumir la búsqueda de la excelencia como un compromiso ético, y dar la seguridad a que los contenidos han sido asimilados con rigor y relevancia, con base en principios pedagógicos y andragógicos que orienten con rigor la dinámica enseñanza-aprendizaje. El profesor universitario actual, no es únicamente un difusor de contenido, sino que es un transformador, un guía y creador de oportunidades que incentiva a desarrollar competencias reales en sus alumnos, promoviendo aprendizajes significativos acorde a los retos de la sociedad del conocimiento. La investigación que alimenta este artículo, de tipo documental y monográfico, se adentra en tres ejes articulados, la fundamentación epistemológica de la nueva educación universitaria, la descripción de las competencias docentes necesarias para una gestión socioacadémica responsable y, finalmente, la contextualización de los efectos que tal gestión repercute en los sujetos del proceso educativo. La suma de los resultados indica que es necesario que los profesionales que desempeñan la función docente en las unidades teórico-prácticas reúnan un perfil competencial amplio, humanista, ético y actualizado técnica y metodológicamente, acorde con las actuales transformaciones curriculares.

Palabras clave: docente universitario, calidad educativa, competencias pedagógicas, formación profesional, unidades teórico-prácticas.

Abstract

The participation of faculty in theoretical and practical units is essential for the training of future professionals, and this requires a thorough and honest review of university practice. This review is not a mere formal exercise: it entails embracing the pursuit of excellence as an ethical commitment and ensuring that the content has been assimilated rigorously and relevantly, based on sound pedagogical and andragogical principles that rigorously guide the teaching-learning process. Today's university professor is not simply a disseminator of

content, but a transformer, a guide, and a creator of opportunities who encourages the development of real-world competencies in their students, promoting meaningful learning in accordance with the challenges of the knowledge society. The research that informs this article, of a documentary and monographic nature, delves into three interconnected axes: the epistemological foundations of the new university education, the description of the teaching competencies necessary for responsible socio-academic management, and finally, the contextualization of the effects that such management has on the subjects of the educational process. The sum of the results indicates that it is necessary for professionals who perform the teaching function in theoretical-practical units to possess a broad, humanistic, ethical, and technically and methodologically up-to-date competency profile, in accordance with current curricular transformations.

Keywords: university teacher, educational quality, pedagogical competencies, professional training, theoretical-practical units.

Introducción

Hablar de la docencia universitaria en unidades teórico-prácticas obliga a ir más allá de las discusiones técnicas sobre estrategias didácticas o planificación curricular. Obliga, ante todo, a preguntarse qué tipo de docente necesita la universidad del siglo XXI y qué tan preparado está para responder a ese llamado. No es una pregunta cómoda, pero es necesaria.

La sociedad actual es testigo de una serie de cambios acelerados que están transformando el mercado de trabajo, los modos de producción del conocimiento y las formas en que los hombres aprenden, se comunican con un espacio y con otros hombres, y estos tres últimos campos de investigación están muy relacionados entre sí. En ese contexto de transformación, la universidad no puede seguir haciendo como si nada, con los mismos supuestos pedagógicos de hace tres décadas.

El estudiante universitario de hoy, accede al aula con un perfil diferente al de épocas anteriores: es más exigente, más conectado tecnológicamente, más consciente de sus derechos como estudiante y, a la vez, más distraído y más propenso a la fragmentación de la atención. Ante ese perfil, el docente que se limita a dictar, pasar lista y aplicar un examen tiene condena asegurada a la irrelevancia pedagógica. No importa cuán especializado sea su conocimiento si no establece puentes entre conocimiento y estudiante, si no transforma la teoría en experiencia, si no logra que el aula sea un lugar para pensar y no para repetir, estará fallando en lo central de su tarea.

Este problema cobra una forma específica en las unidades de naturaleza teórico-práctica, en las que la exigencia es doble: no se trata sólo de transmitir conceptos, sino de acompañar al estudiante en la aplicación de los mismos, poniéndolos a prueba con la realidad y desde esa interacción, construyendo concretas competencias profesionales. En ellas el profesor ejerce una mediación activa entre el hacer y el saber, requiriendo una preparación pedagógica que sobrepasa el simple conocimiento técnico de la materia.

La Universidad Rómulo Gallegos, entidad referencial para esta investigación, tampoco escapa a ello. En su formación de profesionales en diversas áreas del conocimiento, lo que cotidianamente le pasa factura, al menos en parte, es una distancia entre lo que la normativa curricular plantea y lo que en verdad acontece en el aula. Las elevadas tasas de reprobación y abandono estudiantil que caracteriza a algunas unidades teórico prácticas del mismo no se tratan de casos aislados ni se explican únicamente por la poca dedicación de los estudiantes. Son, hasta cierto punto, el síntoma de una enseñanza que no siempre responde a las necesidades pedagógicas del momento.

Desde el análisis documental y la reflexión crítica, el artículo presenta una serie de aportes para volver a pensar la gestión socioacadémica del docente universitario en las unidades teórico-prácticas. No es un listado con respuestas para aplicar en el momento, sino una provocación a repensar desde el conocer crítico lo que hacemos como docentes, las obligaciones éticas que ello implica, las competencias mínimas de que se debe disponer y su efecto real en la formación de los profesionales que requiere el país.

Problemática y contexto

La enseñanza universitaria en Venezuela, y en particular en la Universidad Rómulo Gallegos, padece un profundo conflicto silenciado: la mayoría de quienes la ejercen son profesionales formados en sectores “conocidos” tal y como los llaman, no en pedagogía. Llegaron al aula por su experticia en ingeniería, medicina, derecho, contaduría o cualquier otra área del saber, y eso les da una autoridad disciplinar legítima. Sin embargo, saber una materia no es garantía para enseñar, tampoco para hacerlo con calidad, sentido común y sensibilidad por las circunstancias del discente.

En las partes teórico-prácticas, este conflicto se agrava por momentos, pues son unidades que tienen que permitir una permanente relación de articulación entre hacerse conceptual y hacerse en situaciones concretas o preconcretas. No sólo debe entender sino también hacer y ese paso de la concepción a la realización debe ir acompañado de un profesor que lo asistirá mediante diferentes recursos, que sabrá retirarse para permitir que el error sea a su vez un instrumento de aprendizaje y que podrá evaluar tanto el producto como el proceso. Un profesor que no ha comprendido cómo aprende el adulto, que desconoce las bases de la andragogía, que jamás ha estado en contacto con las teorías del aprendizaje significativo, difícilmente podrá realizar una buena enseñanza.

Las repercusiones se dejan sentir en los indicadores de las organizaciones. Que ciertas unidades teórico-prácticas tengan altas tasas de reprobación no es cosa menor: detrás de cada estudiante que reprueban hay una historia de desencuentro con el saber, una historia que se ha contado de diversas formas y que muchas veces involucra experiencias pedagógicas que provocaron más miedo que comprensión, más temor que curiosidad. A la vez, el abandono significa no solo una pérdida individual sino una pérdida social: un talento que el sistema educativo no consiguió retener, ni formar.

Y se añade una dinámica institucional que rara vez posibilita verdaderos espacios de reflexión pedagógica colectiva. Los ingenieros en hidrocarburos generalmente trabajan aislados en sus frentes de operación o proyectos específicos; no disponen de mecanismos sistemáticos para recibir retroalimentación técnica sobre su desempeño, ni de comunidades de práctica profesional o redes de conocimiento que posibiliten debatir sus modelos de simulación, disputar sus ideas de diseño de pozos y aprender de las experiencias operativas de sus pares. El plan de estudios prescrito y las metodologías estándar están en los manuales e información técnica oficial, pero su traducción hacia el aula, esa transferencia real hacia la formación de los futuros ingenieros, en definitiva, está en manos de las concepciones analíticas, los hábitos en la práctica y las disposiciones del docente.

Marco teórico

La epistemología de la nueva educación universitaria

Entender qué significa enseñar en la universidad del siglo XXI implica entre otras cosas revisar las bases epistemológicas desde donde se concibe el conocimiento y su transmisión. Durante décadas en la educación superior el modelo dominante había sido el que Paulo Freire denunció tan lúcida y radicalmente en "la educación bancaria": el profesor deposita información en el estudiante que la acumula y la reproduce cuando es necesario. Ese modelo, tan criticado de siempre en la teoría pedagógica, sigue siendo, para desgracia de muchos y siempre pocos, la práctica habitual en un buen número de aulas universitarias.

La postmodernidad vino a suponer un quiebre con esa visión. El conocimiento ha dejado de concebirse como un depósito estable de 'verdades' que el experto tiene y al que el novato puede acceder, para entenderse como una construcción permanente, contextualizada, multidisciplinaria y en revisión continua. Como señala Carpio (2012), pensar en torno a la práctica de enseñanza conlleva a cuestionar si "enseñar es mostrar algo o a alguien, para qué enseñar y cómo enseñar lo que se enseña es conforme a derecho y beneficiosos trámites para el alumno". Esa reflexividad que hoy debe exigirse al docente no es un capricho académico: es la única respuesta posible ante un mundo en el que la información se encuentra a disposición de quien tiene acceso a internet y en el que el estudiante tiene, no sólo más información sino las herramientas para procesarla, cuestionarla y utilizarla de manera crítica y creativa.

Morin (2000) indica que el pensamiento complejo es el más pertinente marco epistemológico con que se puede plantear la educación en tiempos de incertidumbre: se trata de pensar la articulación de parcelas del saber, pensar la capacidad de conectar saberes entre disciplinas y formar sujetos que puedan navegar la imprevisión sin paralizarse. Esa complejidad no se puede enseñar a través de clases magistrales unidireccionales, pide ambientes de aprendizaje en que el discente sea protagonista activo, el error sea bienvenido como dato de aprendizaje y en que la teoría siempre tenga su contraparte en la práctica.

La alteración epistemológica que esto implica supone para los docentes universitarios un cambio profundo en cómo se ven a sí mismos y a su función. Ya no es suficiente con ser experto o saber, es preciso también diseñar experiencias de aprendizaje, facilitar procesos cognitivos, crear condiciones para que el alumno construya su saber. Yépez (2016) lo define como un modelo pedagógico integrador en el que la labor docente trasciende la mera exposición de contenidos para constituir una práctica del quehacer intelectual y humanística.

Andragogía y aprendizaje significativo en el contexto teórico-práctico

Las unidades teórico-prácticas en la educación superior se desarrollan en un contexto que demanda al docente conocimientos tanto pedagógicos como andragógicos. La andragogía, que es la disciplina que estudia los principios y métodos del aprendizaje humano, propone varias premisas fundamentales que deben guiar la praxis educativa universitaria. Villalobos (2001) sostiene que el aprendizaje en el adulto es *autodirigido*, que el adulto aprende mejor cuando entiende la aplicación del contenido y este puede vincular los nuevos conocimientos con su contexto.

Esto tiene un impacto directo en la configuración de las unidades teórico-prácticas. Una clase enteramente diseñada para que el profesor exponga teóricamente, sin momentos para aplicar, pensar y nutrirse de retroalimentación, va en contra de todo lo básico del aprendizaje para un adulto. El estudiante universitario tiene que poder hacer la conexión entre la noción que se está exponiendo y el problema real que probablemente tendrá que resolver cuando sea profesional. Y siempre que esta conexión falta o no es clara entre las cosas, el aprendizaje es superficial, repetitivo y débil: sirve para el examen, sí, pero se disipa con rapidez.

Rangel (2013) señala que el auténtico aprendizaje escolar es el resultado de la construcción activa del conocimiento, donde el estudiante no es un receptor pasivo, sino que es un agente en su propio proceso formativo. En las unidades teórico-prácticas, esta construcción activa se puede facilitar mediante estrategias como el aprendizaje basado en problemas de la industria de los hidrocarburos, el trabajo por proyectos, las prácticas simuladas o en entornos reales y la discusión crítica de casos. Todas estas estrategias exigen al docente una capacitación específica y una real disposición a perder el protagonismo en el aula en favor del estudiante.

Palmar (2017) añade que el docente universitario debe actuar como productor de condiciones para que el estudiante desarrolle competencias complejas: no solo habilidades técnicas sino también capacidad de análisis, de síntesis, de comunicación y de trabajo colaborativo. Esas competencias no se desarrollan escuchando exposiciones; se desarrollan haciendo, experimentando, equivocándose y corrigiendo bajo la guía de un docente que sabe cuándo intervenir y cuándo dejar que el proceso madure solo.

El docente universitario como sujeto ético y transformador

Por sus poderes técnicos y pedagógicos, el profesor de universidad es también un sujeto ético, y ello determina que su influencia vaya más allá de los contenidos que imparte. La manera en que se conduce con sus estudiantes, los valores que demuestra día a día, la congruencia entre lo que dice y hace, es todo parte del aprendizaje que el alumno se lleva del aula, aunque no se encuentre mencionado en ningún programa de estudio.

Cedeño (2008) plantea que la excelencia educativa está sustentada en un andamiaje de valores entre los que se encuentran la integridad, respeto a la dignidad del alumno, equidad de evaluación y un auténtico interés al desarrollo integral del ser humano. Un profesor que humilla, que desprecia, que se aprovecha de su autoridad para infundir temor en vez de despertar curiosidad, no sólo fracasa pedagógicamente: está provocando un daño que, posiblemente, marcará para siempre la carrera académica y profesional de quienes son sus alumnos.

Sáez (2018) enfatiza que la formación continua del profesor universitario tiene que orientarse a la reflexión crítica de la práctica más allá de la actualización disciplinar o de la incorporación de herramientas tecnológicas. Un maestro que no se cuestiona periódicamente cómo está enseñando, qué está haciendo realmente sus alumnos y qué debe modificar, está destinado a la repetición de rutinas que tal vez nunca fueron demasiado efectivas. La reflexividad como la facultad de analizar bajo un riguroso y sistemático examen propio, es una de las habilidades de mayor trascendencia y menor desarrollo en el perfil del docente universitario venezolano.

La Conferencia Mundial sobre Educación Superior de 2009 dejó bien claro que la universidad del siglo XXI tiene como misión formar ciudadanos *responsables*, con *pensamiento crítico*, que puedan aportar al desarrollo sostenible y que sientan compromisos con la justicia social. Esas metas no se pueden alcanzar con un ejercicio autoritario, memorizante y alejado de la realidad social. Requieren docentes que sean, ellos mismos, ejemplos vivos de lo que significa aprender durante toda la vida, cuestionarse permanentemente y asumir la incertidumbre como condición normal del conocimiento.

Aspectos metodológicos

Este artículo pertenece a las modalidades de la investigación cualitativa documental. La selección de dicho diseño se justifica por el carácter del problema tratado: se pretende realizar una construcción de comprensión conceptual acerca de un fenómeno complejo de educación mediante el examen crítico y sistemático de criterios y argumentos plasmados en documentos bibliográficos especializados y no mediante la recolección de datos primarios en un determinado campo. Como apunta Arias (2005), el diseño documental permite los estudios monográficos, ya que sostiene al investigador para el desarrollo de sus argumentos a nivel de fuentes impresas, audiovisuales y electrónicas.

El proceso de recolección de información implicó una revisión bibliográfica minuciosa y razonada de textos académicos, investigaciones publicadas en revistas especializadas, capítulos de libros de referencia en el campo de la pedagogía y la andragogía universitaria, y documentos institucionales relevantes para el contexto de la Universidad Rómulo Gallegos. La selección de fuentes no fue aleatoria: se privilegiaron aquellas que ofrecieran sustento teórico sólido para los tres ejes de análisis definidos previamente, a saber, la fundamentación epistemológica de la educación universitaria contemporánea, las competencias docentes indispensables para la gestión socio-académica en unidades teórico-prácticas y el impacto de dicha gestión en los distintos actores del proceso educativo.

Las técnicas de análisis que se utilizaron fueron en su mayoría lógicas: el análisis y la síntesis como operaciones básicas del procesamiento conceptual, la inducción y la deducción como movimientos de interpretación que facilitaron el avance desde ideas específicas de cada fuente hacia conclusiones más abarcales y de ahí hacia atrás. Hurtado (2007), afirma que la revisión documental es la técnica más afín los estudios monográficos, ya que posibilita aproximarse a las ideas más significativas de un campo de saber de forma sistemática y reflexiva.

Los instrumentos empleados para el registro y organización de la información fueron guías de lectura, fichas bibliográficas y formatos de síntesis elaborados en formato digital, herramientas que permitieron estructurar progresivamente el cuerpo argumentativo del artículo. La triangulación conceptual entre distintas fuentes fue el procedimiento principal para garantizar la consistencia y el rigor de los planteamientos desarrollados.

Resultados

Bases epistemológicas de la nueva educación universitaria

Se puede afirmar, a partir de la revisión de la literatura consultada, que la educación universitaria actual demanda un cambio de paradigma radical en la manera en que el docente conceptualiza su rol y se relaciona con el conocimiento y con el discente. El modelo transmisivo, por el cual el docente tiene el conocimiento y el estudiante lo recibe pasivamente, ha quedado corto ante las demandas de una sociedad que necesita profesionales con capacidad de pensar críticamente, de adaptarse rápidamente a contextos cambiantes y de abordar problemas complejos en forma creativa.

Reflexionar sobre la práctica es la condición mínima para mejorar: interrogarse sobre qué se enseña y cómo se hace, si ello es racionalmente justificable (y para el educando) y éticamente viable. Esa reflexividad no puede darse de manera accidental o superficial, sino que debe instaurarse como un hábito profesional, que debe sustentarse en la lectura actualizada permanente, el diálogo con colegas y las ganas sinceras de aceptar sus limitaciones.

Lo que importa en la enseñanza universitaria actualmente, no es que el estudiante haya ‘recogido’ cierta cantidad de información, sino que sepa utilizar lo que ya sabe, para confrontarlo con otras informaciones y, a partir de ahí, crear innovaciones intelectuales. Esto introduce una transformación profunda en la concepción de las unidades teórico-prácticas: los contenidos deben segmentarse no como listado de temas a trabajar, sino como un camino de problemas a resolver, donde la teoría se presenta como una herramienta a la difusión-acción-intuición. Morin (2000) introduce en este contexto la perspectiva del pensamiento complejo que implica la integración de las partes del conocimiento, el desarrollo de la capacidad para establecer conexiones entre diversas disciplinas y la formación de sujetos que puedan funcionar con juicio propio en un clima de incertidumbre e imprevisión.

Por lo cual el profesor universitario de las unidades teórico-prácticas debe ser capaz de diseñar y conducir contextos educativos complejos, en los cuales la creatividad y la utilización de las destrezas individuales sean el eje de la acción educativa. No es algo que pase automáticamente; necesita preparación pedagógica, inclinación para la transformación y valentía para aceptarse en un lugar completamente diferente del de experto que sabe y enseña.

Competencias docentes para una gestión socio-académica responsable

Stricto sensu, la competencia es un conjunto de habilidades, capacidades y conocimientos que permiten realizar un trabajo o actividad específica con la calidad deseada y, por lo tanto, se puede decir que el perfil de competencias que debe poseer el docente de las UTP es amplio, multidimensional y demandante. No es una enumeración de cualidades ideales e inalcanzables, sino un horizonte de desarrollo profesional al que el docente debe dirigir su formación continua.

La primera y más visible de esas competencias es el dominio disciplinar actualizado. Un docente que no conoce a profundidad su materia, que no se mantiene al día con los desarrollos de su campo, que improvisa sus clases o que responde con evasivas cuando el estudiante plantea preguntas que lo descolocan, pierde rápidamente su credibilidad. Los estudiantes perciben con agudeza la diferencia entre quien domina y quien aparenta dominar. Esa credibilidad, una vez perdida, es muy difícil de recuperar. Sin embargo, como ya se señaló, el dominio disciplinar es condición necesaria pero no suficiente. Sáez (2018) subraya que la formación continua del docente debe abarcar tanto la actualización en su área como la reflexión permanente sobre su práctica pedagógica.

La ética profesional constituye otra competencia esencial, quizás la más transversal de todas. La ética del docente no se reduce a la honestidad en las calificaciones o al cumplimiento del horario; se manifiesta en cada decisión pedagógica cotidiana. Dar una clase con compromiso y cuidado es un acto ético. Preparar materiales que realmente apoyen el aprendizaje es un acto ético. Tratar a cada estudiante con respeto y reconocer su dignidad como persona que está en proceso de formación es, fundamentalmente, un acto ético. Cedeño (2008) lo plantea con claridad: el docente debe desarrollar su función con

amor, honestidad, justicia y sabiduría, predicando con el ejemplo los valores que pretende transmitir.

La flexibilidad y la adaptabilidad son competencias que la literatura pedagógica señala como particularmente importantes en el contexto actual. Un docente flexible es capaz de ajustar sus estrategias cuando percibe que el grupo no está comprendiendo, de cambiar el ritmo de la clase cuando detecta señales de desconexión, de incorporar los intereses y las experiencias de sus estudiantes en la dinámica de aprendizaje. Esa flexibilidad no implica falta de rigor; al contrario, supone un dominio suficiente del contenido y de las estrategias pedagógicas como para poder variar los caminos hacia el mismo destino.

Capacidad de innovación y creatividad pedagógica es otra competencia que se manifiesta de forma recurrente en las fuentes consultadas. Las clases aburridas y predecibles, siempre con el mismo formato, y que consiguen poco más de quince minutos de atención del estudiantado, representan un gran obstáculo para el aprendizaje en las unidades teórico-prácticas. Un profesor creativo elabora secuencias de aprendizaje que difieren en formato, ritmo y nivel de exigencias, que hacen uso de una variedad de recursos (visuales, auditivos, kinestésicos) y que vinculan el contenido con situaciones que el discente puede interpretar como relevantes para su futura vida profesional.

Las competencias digitales son hoy innegociables. Pinilla (2001) ya señalaba la importancia de la innovación metodológica en la educación universitaria; en el contexto actual, esa innovación pasa necesariamente por el manejo competente de herramientas tecnológicas que amplían las posibilidades de mediación pedagógica. El docente que conoce y usa plataformas de gestión del aprendizaje, que es capaz de diseñar materiales multimedia, que comprende las lógicas de la comunicación digital y sabe aprovecharlas pedagógicamente, tiene una ventaja real sobre quien se limita a la pizarra y el dictado.

Por último, la competencia humanista que significa ser capaz de observar al estudiante como un ser complejo y no solo como un recipiente vacío de contenidos. Un profesor humanista según las propuestas de la literatura consultada que se presenta en este artículo, tiene un auténtico interés por sus estudiantes, conoce sus realidades personales, es consciente que las dificultades académicas muchas veces tienen raíces emocionales o sociales y actúa en esa línea. No es que deban sustituir la función del psicólogo o el trabajo social, sino que en el salón de clases pueden establecer una atmósfera donde se sienta tomado en cuenta, respetado y seguro para lanzarse intelectualmente.

Impactos de la gestión socio-académica en los actores del proceso educativo

Los efectos de una buena gestión docente o de su falta en un nivel socio académico son apreciables y cuantificables en los indicadores educativos. Al desempeñarse con competencia, compromiso ético y sensibilidad pedagógica, sus resultados positivos se expresan en una multiplicidad de dimensiones. Los estudiantes asisten de manera más regular a clases, participan con mayor intensidad de las actividades propuestas, realizan

un estudio más profundo y sostenido de los materiales de curso y establecen una relación más positiva con el conocimiento de su área profesional.

En sentido contrario, cuando el docente no se conecta con sus discentes, cuando las estrategias utilizadas generan más confusión que comprensión, cuando el aula se torna un ámbito para intimidar o mostrar indiferencia, los resultados también son evidentes: reprobación, deserción y, tal vez lo más terrible, una relación deteriorada con el aprendizaje, que puede llegar a seguir al estudiante mucho más allá de esa materia puntual.

Suárez (2018) afirma que, lo que está en juego en la construcción de una nueva docencia para el siglo XXI es que, se reconozca que el estudiante ya no puede ser reactivo, responder a las actividades propuestas por el docente. El alumno debe ser sujeto de su propio aprendizaje y el profesor debe generar las condiciones para que eso sea factible. Uno de los cambios más radicales y más resistidos en la idiosincrasia universitaria venezolana es la transición del profesor protagonista al profesor mediador.

La influencia de la gestión docente es la de un profesional que desempeña su labor con reflexividad, que se instruye de sus equivocaciones, se actualiza constantemente y sigue el progreso o de sus estudiantes, accede a una realización profesional que nutre su dedicación a largo plazo. En contraste, cuando se automatiza, realizando las mismas prácticas año tras año sin plantearse nada, termina padeciendo lo que la literatura denomina Burnout, con afectaciones negativas para su bienestar y para la calidad de su trabajo.

Villalobos (2012) alerta que, la didáctica integrativa como la capacidad para edificar de manera armónica los diferentes elementos que intervienen en el aprendizaje, constituye un requisito para que la gestión docente genere impactos positivos y sostenibles. No es cuestión de implementar estrategias aisladas o modas pedagógicas transitorias, sino de edificar una labor docente consistente, sustentada y constantemente evaluada.

Discusión

Los resultados de este análisis convergen en una conclusión que no admite demasiadas matizaciones: la calidad de la formación profesional en las unidades teórico-prácticas de la educación universitaria está directamente ligada a la calidad de quienes ejercen la docencia en esos espacios, y esa calidad no puede darse por supuesta ni puede depender exclusivamente del dominio disciplinar del docente.

El conductismo, como señala la literatura revisada, prescinde de los procesos cognitivos y reduce el aprendizaje a la acumulación lineal de información. Ese modelo, que todavía domina muchas aulas universitarias de manera implícita, es particularmente inadecuado para las unidades teórico-prácticas, donde lo que está en juego no es la capacidad del estudiante de repetir información sino su capacidad de usarla en contextos complejos y cambiantes.

Lo que emerge del análisis es la necesidad de una transformación que opera en varios niveles simultáneos. En el nivel individual, cada docente de unidades teórico-prácticas debe asumir su responsabilidad formativa con mayor conciencia, preparación y compromiso ético. En el nivel institucional, las universidades deben crear condiciones para que esa transformación sea posible: espacios de formación pedagógica continua, mecanismos de retroalimentación sobre la práctica docente y culturas organizacionales que valoren y reconozcan la excelencia pedagógica y no solo la productividad investigativa.

A nivel curricular, se deberá revisar el diseño de las unidades teórico-prácticas para asegurarse de que efectivamente se articula la teoría con la práctica de manera firme y coherente, que las estrategias de evaluación bajo un enfoque por competencias, y no de memorización, y que los contenidos se encuentren relacionados con los desafíos que significa el ejercicio del profesional de la carrera. Ninguna de estas transformaciones sucede de manera automática; todas implican voluntad institucional, recursos para la formación y capacidad para poner en cuestión prácticas consolidadas.

En muchas universidades venezolanas las formas de evaluación del trabajo de sus docentes son burocráticas, insuficientes o simplemente no existen. Sin una retroalimentación sistemática sobre su práctica, el maestro no tiene acceso a información valiosa que le indique qué aspectos de su trabajo son eficaces y cuáles no. Las encuestas de satisfacción del estudiantado, cuando las hay y se realizan con rigor, tienen un valor importante, aunque limitado. Complementarlas con observaciones de clase entre pares, portafolios docentes y procesos de autoevaluación reflexiva permitiría tener una visión más integral sobre el desempeño y para guiar procesos de mejora más acertados.

Conclusiones

El análisis desarrollado en este artículo permite establecer un conjunto de conclusiones que no tienen la pretensión de cerrar la discusión sino orientar el debate hacia acciones concretas y necesarias.

En primer término, se concibe que la docencia universitaria en las comisiones teórico-prácticas, requiere de un profesional con un perfil que exceda el saber disciplinar. El profesor que ejerce en dichos ámbitos, debe poseer competencias pedagógicas, andragógicas, técnicas, éticas, digitales y humanísticas para poder acompañar al alumno en la construcción del conocimiento como aplicarlo, así como también en la adquisición de competencias profesionales complejas. La formación pedagógica inicial y permanente no es un lujo ni un complemento optativo, sino que es un requisito para una función docente universitaria competente y responsable.

En segundo lugar, el modelo de conocimiento que subyace a la práctica educativa tiene importancia. Docentes con una visión conservadora y transmisiva del conocer generarán estudiantes que memoricen y no piensen, que repitan y no cuestionen, que aprueben exámenes y no adquieran las competencias que exigen las actividades profesionales. La

verdadera transformación pedagógica se inicia con la revisión crítica de los propios presupuestos de conocimiento.

En tercer lugar, la ética docente no es un mero ornamento retórico, sino que se constituye en el eje medular de la función formativa. La consideración por la dignidad del estudiante, la coherencia entre los valores predicados y practicados, la equidad evaluativa y el interés sostenido en la educación holística del hombre son elementos insoslayables para cualquier profesor universitario que no quiera defraudar el corazón de su vocación.

En cuarto lugar, la universidad se halla obligada a generar las condiciones para que se dé el desarrollo en la docencia. La educación pedagógica debe ser permanente, para la reflexión colectiva sobre la práctica, los mecanismos de evaluación docente basados en evidencia de manera rigurosa y respetuosa, y el reconocimiento institucional a la excelencia pedagógica, constituyen inversiones estratégicas en la calidad de la formación profesional que otorga la universidad.

Referencias

- Arias, F. G. (2005). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica*. Episteme.
- Carpio, T. (2012). *La formación del profesorado para el cambio educativo*. Ediciones Universitarias de Barcelona.
- Cedeño, M. (2008). *Valores de excelencia para triunfar*. Editorial Grad.
- Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. (2009). *La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. UNESCO.
- Hurtado, J. (2007). *El proyecto de investigación: Comprensión holística de la metodología y la investigación*. Quirón Ediciones.
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO / Santillana.
- Palmar, O. (2017). Cómo contribuir con el desarrollo de las competencias de los estudiantes universitarios como productores de textos. *Revista Educare*, 5(16), 22–35.
- Pinilla, A. E. (2001). *Innovaciones metodológicas en reflexiones en educación universitaria: Grupos de apoyo pedagógico y formación docente*. Facultad de Medicina, Universidad Nacional de Colombia.
- Rangel, B. (2013). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Paidós.
- Sáez, J. (2018). La formación continua de los enseñantes centrada en los problemas prácticos de la clase. *Revista Formación Permanente del Profesorado en Europa*, 12(3), 45–58.
- Suárez, M. (2018). *Construyendo una nueva docencia para el siglo XXI*. UPEL.
- Universidad Rómulo Gallegos. (2002). *Manual de trabajos de grado* (3.ª ed.). UNERG.
- Villalobos, E. M. (2001). Compromiso de la andragogía para el tercer milenio. *Revista Educación y Ciencias Humanas*, 3(4), 18–29.
- Villalobos, J. (2012). *Didáctica integrativa y el proceso de aprendizaje*. Trillas.

Yépez, H. (2016). *Pedagogía con enfoque integrador*. Biblioteca El Faro.

Síntesis curricular

Maribel Betancourt Bastidas. Profesora de Termodinámica General y Aplicada del programa de Ingeniería en Hidrocarburos del AIAT UNERG, 2015. Ingeniero de Mantenimiento Mecánico, IUPSM, 2008. Licenciada en Educación, UBV, 2015 - Especialista en Docencia Universitaria, 2021. Magister Scientiarum en Gerencia Administrativa, 2024. Doctora en Ciencias de la Educación, 2026, UNERG.

Universidad Politécnica Territorial del Norte de Monagas "Ludovico Silva"
 Revista Multidisciplinaria Saber Universitario
 N° 15, enero-junio 2026
 Venezuela
 Disponible en <http://www.saber755.webnode.com.ve>

El huerto escolar como estrategia de integración con el poder comunal en el C.E.I. "Maestra María Elena Guevara Maita", Caicara, municipio Cedeño.

Mariella del Valle Carpio Romero

Universidad Nacional Experimental del Magisterio "Samuel Robinson"

C.E.I. "Maestra María Elena Guevara Maita"

Caicara, Venezuela.

mariellacarpio2@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-4844-8947>

Resumen

El programa todas las manos a la siembra representa una estrategia para la formación integral de los individuos la cual procura desarrollar el potencial de los estudiantes hacia la transformación de la seguridad y soberanía alimenticia las cuales se aseguran a través de la enseñanza de las labores productivas endógenas y la disposición de los docentes en cuento al desarrollo de huertos escolares como herramienta para el desarrollo productivo y la factibilidad desde el punto de vista técnico, humano, económico. Tomando como anclaje a los señalamientos anteriores, esta investigación se orientó a dar respuesta a las siguientes interrogantes: ¿Cuál es el conocimiento teórico y práctico del programa todas las manos a la siembra?, ¿Qué importancia tienen los componentes de los programas pedagógicos fundamentado en el programa todas las manos a la siembra como estrategia de integración del poder comunal escolar? ¿Cuáles son las causas que generan la desintegración y el no cumplimiento del proyecto de desarrollo endógeno? En función a estas inquietudes es importante determinar si este programa pedagógico fundamentado en el huerto escolar garantiza el aprendizaje teórico y practico sobre la agricultura, fomentando valores de responsabilidad, trabajo en equipo y cuidado del medio ambiente. Por tal motivo el gobierno venezolano implementa programas socioeducativos, con lineamientos y acciones dirigidas a mejoramiento no solamente al proceso educativo, sino al logro de una interrelación con los entes intervinientes en el hecho social. En este orden, interesa significar que las instituciones educativas deben darle participación al poder comunal y en conjunto buscar acciones que permitan el mejoramiento de la calidad de la educación.

Palabras clave: huertos, participación, enseñanza, estrategias.

Abstract

The "All Hands to the Fields" program represents a strategy for the comprehensive development of individuals, which seeks to cultivate students' potential for transforming food security and sovereignty. This is achieved through teaching endogenous productive activities and fostering teachers' commitment to developing school gardens as a tool for productive development and ensuring feasibility from a

technical, human, and economic perspective. Based on the above, this research aimed to answer the following questions: What is the theoretical and practical understanding of the "All Hands to the Fields" program? What is the importance of the components of the pedagogical programs based on the "All Hands to the Fields" program as a strategy for integrating school community power? What are the causes of the disintegration and non-compliance of the endogenous development project? Based on these concerns, it is important to determine whether this pedagogical program, grounded in the school garden, guarantees theoretical and practical learning about agriculture, fostering values of responsibility, teamwork, and environmental stewardship. For this reason, the Venezuelan government implements socio-educational programs with guidelines and actions aimed at improving not only the educational process but also achieving a better relationship with the stakeholders involved in the social sphere. In this regard, it is important to emphasize that educational institutions must involve community members and, together, seek actions that improve the quality of education.

Keywords: gardens, participation, teaching, strategies

Introducción

La educación venezolana atraviesa un momento de profunda transformación. Los centros de educación inicial buscan estrategias que conecten el aprendizaje con la vida real de sus comunidades. Y es que la escuela, cuando abre sus puertas al entorno, deja de ser un recinto cerrado y se convierte en un espacio vivo. El huerto escolar representa exactamente esa posibilidad: unir el conocimiento académico con la práctica agroecológica, y al mismo tiempo fortalecer el vínculo entre la institución, las familias y el poder comunal organizado.

El C.E.I. "Maestra María Elena Guevara Maita", ubicado en Caicara, municipio Cedeño del estado Monagas, asume este desafío con convicción. La institución atiende a niños y niñas en edad preescolar cuyas familias forman parte de una comunidad con profundas raíces agrícolas. Aprovechar ese capital cultural resulta estratégico. La verdad es que la participación de padres, representantes y consejos comunales en el proceso educativo no solo enriquece la formación de los estudiantes, sino que también refuerza la identidad local y el sentido de pertenencia colectiva.

La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), en su artículo 103, establece que toda persona tiene derecho a una educación integral, de calidad, permanente y en igualdad de condiciones. Este mandato obliga a las instituciones a superar el modelo transmisivo y apostar por experiencias de aprendizaje significativo. En esa misma dirección, la Ley Orgánica de Educación (2009) señala, en su artículo 15, que la educación debe "desarrollar una nueva cultura política fundamentada en la participación protagónica y el fortalecimiento del poder popular". El huerto escolar traduce ambos principios en acción concreta.

Desde el campo investigativo, Rodríguez (2019) señala que los proyectos de huertos escolares en instituciones de educación inicial favorecen el desarrollo de competencias

ciudadanas, ambientales y socioemocionales en los niños, además de estrechar los lazos entre la escuela y la comunidad de manera significativa y duradera. Por su parte, Morales y Useche (2021) afirman que la integración del entorno productivo al currículo escolar en contextos rurales y semiurbanos potencia la identidad cultural de los estudiantes y fortalece la corresponsabilidad entre los actores educativos y comunitarios.

Esta investigación describe cómo el huerto escolar funciona como estrategia pedagógica y de integración con el poder comunal en el C.E.I. "Maestra María Elena Guevara Maita". El propósito central consiste en mostrar que la siembra colectiva, cuando se planifica de manera participativa, transforma el espacio educativo y genera vínculos duraderos entre la escuela, las familias y la comunidad organizada. Así, el huerto deja de ser un simple recurso didáctico y se convierte en un proyecto de vida compartido.

Metodología de investigación

Esta investigación se desarrolló bajo el enfoque de la Investigación Acción Participativa Transformadora (IAPT). Este método combina la reflexión teórica con la praxis comunitaria, permitiendo que los propios actores involucrados identifiquen sus problemas y construyan soluciones colectivas. No se trata de imponer respuestas desde afuera, sino de acompañar procesos desde adentro. La investigadora asumió un rol de facilitadora, promoviendo la participación activa de docentes, representantes y miembros del consejo comunal en cada etapa del estudio.

El trabajo se planificó en tres fases articuladas. La primera fase comprendió el diagnóstico participativo: se realizaron observaciones directas, entrevistas informales y asambleas comunitarias para identificar las necesidades y potencialidades del entorno escolar. La segunda fase implicó el diseño e implementación del plan de acción, que incluyó la preparación del terreno, la selección de semillas, la organización de brigadas de siembra y la formación de los participantes en principios agroecológicos. La tercera fase consistió en la evaluación colectiva de los resultados, donde todos los actores expresaron sus apreciaciones sobre el proceso vivido.

La muestra estuvo conformada por treinta y cinco (35) estudiantes, treinta y cinco (35) representantes o tutores vinculados a cada estudiante, y tres (3) docentes de la institución. En total, setenta y tres (73) sujetos participaron como informantes clave. La selección respondió a criterios de representatividad y disposición para la participación activa. Arias (2016) define la investigación de campo como "aquella que consiste en la recolección de datos directamente de los sujetos investigados o de la realidad donde ocurren los hechos" (p. 31), lo que justifica plenamente el enfoque metodológico adoptado en este estudio.

Los instrumentos de recolección incluyeron registros anecdóticos, listas de cotejo, diarios de campo y fotografías de las actividades realizadas. Además, se aplicaron entrevistas semiestructuradas a los representantes y miembros del consejo comunal para valorar el nivel de integración logrado. Martínez (2017) sostiene que en la investigación acción participativa "la validez del conocimiento generado se mide por su capacidad para

transformar la realidad y generar aprendizajes colectivos sostenibles" (p. 78). Bajo ese criterio, la investigación orientó su rigor metodológico hacia la pertinencia social y la coherencia entre los objetivos planteados y las transformaciones alcanzadas.

Resultados

El diagnóstico inicial reveló que el espacio disponible para el huerto escolar estaba en desuso y presentaba condiciones de abandono. Sin embargo, los representantes y miembros del consejo comunal mostraron disposición inmediata para participar en su recuperación. Esa respuesta positiva constituyó el primer resultado concreto del proceso: la activación de la corresponsabilidad comunitaria como fuerza transformadora del entorno escolar.

Durante la fase de preparación del terreno, participaron activamente representantes, obreros de la institución, miembros del Movimiento Bolivariano de Familia y líderes del consejo comunal local. Entre todos acondicionaron el espacio en tres jornadas de trabajo colectivo. Las niñas y los niños también se integraron al proceso de forma lúdica, observando, tocando la tierra y aprendiendo sobre las etapas de la siembra. Esta experiencia directa resultó altamente motivadora para los estudiantes.

La selección de las especies para sembrar se realizó de manera participativa. Las familias aportaron semillas de sus propios hogares: cilantro, auyama, caraotas, pimentón y tomate, entre otras. Esta decisión colectiva fortaleció el arraigo cultural y garantizó la pertinencia local del huerto. Además, permitió que cada familia sintiera el proyecto como propio, no como una iniciativa impuesta desde afuera. La biodiversidad del huerto reflejó, así, la diversidad de la propia comunidad.

En cuanto a los aprendizajes académicos, los docentes integraron el huerto como recurso transversal en áreas como lengua, matemática, ciencias naturales y educación ambiental. Los niños contaron semillas, midieron surcos, nombraron plantas y escribieron sobre sus experiencias. García y Peña (2020) señalan que "las estrategias pedagógicas vinculadas al entorno natural y productivo favorecen el desarrollo cognitivo, afectivo y social en la primera infancia" (p. 45), hallazgo que se corroboró en la práctica cotidiana del aula-huerto de esta institución.

La integración con el poder comunal se evidenció en la participación sostenida de los consejos comunales durante todo el proceso. No solo colaboraron en la preparación inicial, sino que también asumieron responsabilidades de mantenimiento y vigilancia del huerto en los períodos no lectivos. Eso habla de un vínculo genuino, no circunstancial. La escuela y la comunidad funcionaron como un equipo con objetivos compartidos, lo que representa un avance significativo respecto al modelo tradicional de relación entre ambos actores.

Los frutos cosechados en el huerto se distribuyeron entre las familias participantes y se utilizaron en la preparación de meriendas escolares. Este resultado práctico generó un impacto directo en la seguridad alimentaria de los hogares involucrados. También

despertó el interés de otros representantes que, en un principio, habían mantenido una actitud de observación. La cosecha visible y tangible resultó el mejor argumento para ampliar la participación comunitaria en futuras etapas del proyecto.

Análisis e interpretación de los resultados

Los resultados obtenidos confirman que el huerto escolar funciona como un eje articulador entre el currículo, la pedagogía activa y la integración comunitaria. Esta conclusión no es nueva en la literatura especializada. Estudios como el de Vargas (2018) ya señalaban que los proyectos productivos escolares en educación inicial generan aprendizajes significativos cuando se construyen desde la participación colectiva y no desde la imposición vertical. La experiencia del C.E.I. "Maestra María Elena Guevara Maita" reafirma esa tesis con evidencias concretas y medibles.

Comparando con investigaciones previas realizadas en contextos similares, se observa que la clave del éxito no reside en los recursos materiales disponibles, sino en la calidad de los vínculos que se construyen. Instituciones con mayores limitaciones materiales han logrado resultados más sólidos cuando involucran a la comunidad desde el inicio del proceso. En este caso, la participación del consejo comunal y del Movimiento Bolivariano de Familia resultó determinante para superar los obstáculos iniciales y mantener el impulso del proyecto a lo largo del tiempo.

Desde el punto de vista teórico, el estudio reafirma los postulados del aprendizaje situado: los niños aprenden mejor cuando la experiencia ocurre en contextos auténticos y significativos. La siembra, la observación del crecimiento de las plantas y la cosecha constituyen experiencias irreemplazables. Además, el enfoque agroecológico adoptado, coherente con el Programa Todas las Manos a la Siembra, establece un puente entre la educación formal y el conocimiento popular, valorando los saberes de las familias y la comunidad como recursos pedagógicos de primer orden.

Las implicaciones prácticas del estudio son claras: las instituciones de educación inicial pueden y deben abrir espacios para que las familias y las organizaciones comunitarias participen de manera protagónica en la construcción del ambiente de aprendizaje. Eso requiere planificación compartida, comunicación constante y disposición para ceder el control. Pero los beneficios superan con creces el esfuerzo. Cuando la comunidad siente que la escuela le pertenece, la apoya, la cuida y la defiende. Suárez (2021) sostiene que "la corresponsabilidad entre familia, escuela y comunidad no es solo un principio ético, sino una condición necesaria para la sostenibilidad de los proyectos educativos" (p. 112).

Con base en los hallazgos, se formulan tres recomendaciones centrales. Primero, institucionalizar el huerto escolar dentro del Proyecto Educativo Integral Comunitario (PEIC) de la institución, para garantizar su continuidad independientemente de los cambios en el personal docente. Segundo, ampliar la red de aliados: incorporar a instituciones como el INIA, universidades locales y organizaciones productivas que puedan aportar formación técnica y recursos. Tercero, documentar y sistematizar la

experiencia de manera continua para que sirva de referencia a otras instituciones del municipio Cedeño y del estado Monagas que busquen implementar estrategias similares.

Conclusiones

El huerto escolar del C.E.I. "Maestra María Elena Guevara Maita" demostró ser mucho más que un espacio de siembra. Se convirtió en un territorio de encuentro entre la escuela, las familias y el poder comunal. Los niños desarrollaron competencias cognitivas, motrices y sociales en un ambiente auténtico y motivador. Los representantes y los miembros de los consejos comunales encontraron en el proyecto un punto de convergencia con la institución educativa, lo que fortaleció el sentido de corresponsabilidad y pertenencia comunitaria.

La experiencia confirma que la integración escuela-comunidad, cuando se sustenta en proyectos concretos y participativos, produce transformaciones reales y sostenibles. No se trata de integración formal o declarativa, sino de un proceso vivido, construido colectivamente paso a paso. Hernández (2019) afirma que "los proyectos pedagógicos productivos generan capital social en las comunidades donde se desarrollan, fortaleciendo las redes de colaboración entre los actores locales" (p. 67). Esta investigación corrobora ese planteamiento con evidencias recogidas directamente del proceso vivido en la institución.

La contribución principal de este estudio reside en documentar, con rigor metodológico y desde una perspectiva participativa, cómo una institución de educación inicial puede articular el mandato constitucional de corresponsabilidad con una práctica pedagógica concreta, replicable y contextualizada. El enfoque IAPT permitió que los propios actores del proceso fueran también sus protagonistas y evaluadores, lo que le otorga al estudio una legitimidad que trasciende el ámbito académico y se asienta en la realidad comunitaria.

Finalmente, esta experiencia invita a otras instituciones del municipio Cedeño y del país a explorar el potencial transformador de los huertos escolares. No se necesitan grandes presupuestos ni condiciones ideales. Se necesita voluntad colectiva, planificación participativa y confianza en la capacidad creadora de las comunidades. Castillo (2020) concluye que "la agroecología escolar, cuando se asume como proyecto comunitario, se convierte en un motor de cohesión social y de desarrollo local sostenible" (p. 89). En el C.E.I. "Maestra María Elena Guevara Maita", esa posibilidad se convirtió en realidad.

Referencias

- Arias, F. (2016). El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica (7.^a ed.). Episteme.
- Castillo, R. (2020). Agroecología escolar y desarrollo local: experiencias desde el sur de Venezuela. *Revista Venezolana de Educación Agroecológica*, 5(1), 80–95.

- García, M., y Peña, L. (2020). Estrategias pedagógicas en la primera infancia: el entorno natural como recurso de aprendizaje. *Educere*, 24(78), 38–52.
- Hernández, J. (2019). Proyectos pedagógicos productivos y capital social comunitario en contextos rurales venezolanos. *Revista de Investigación Educativa*, 11(2), 58–74.
- Ley Orgánica de Educación. (2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N.º 5929. Asamblea Nacional.
- Martínez, R. (2017). Investigación acción participativa y transformación social: fundamentos epistemológicos y metodológicos. CLACSO.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2009). Programa Todas las Manos a la Siembra: lineamientos para su implementación en el sistema educativo venezolano. MPPE.
- Morales, T., y Useche, A. (2021). Currículo, identidad cultural y corresponsabilidad comunitaria en instituciones de educación básica venezolana. *Sapiens*, 22(1), 115–134.
- Rodríguez, C. (2019). Huertos escolares y ciudadanía ambiental en la educación inicial: una experiencia venezolana. *Revista de Investigación*, 43(97), 201–218.
- Suárez, E. (2021). Familia, escuela y comunidad: corresponsabilidad como fundamento de la gestión educativa participativa. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Vargas, P. (2018). Proyectos productivos en educación inicial: condiciones para el aprendizaje significativo y la participación comunitaria. *Acción Pedagógica*, 27(1), 44–58.

Síntesis Curricular.

Mariella Del Valle Carpio Romero. Profesora, Especialidad Educación Integral, UPEL, 2004. Especialista en Planificación y Evaluación y Evaluación de la Educación, CIPPSV, 2008. Especialista en Dirección y Supervisión Educativa, UNEMSR, 2022. Actualmente en espera de Acto de Grado para recibir título de Magister en Dirección y Supervisión Educativa, UNEMSR, 2026.

Universidad Politécnica Territorial del Norte de Monagas “Ludovico Silva”
 Revista Multidisciplinaria Saber Universitario
 N° 15, enero-junio 2026
 Venezuela Disponible en
<http://www.saber755.webnode.com.ve>

Aproximación a un modelo teórico epistemológico de las políticas públicas en violencia de género. Perspectiva de la seguridad ciudadana

Marlene Mercedes Garrido Calzadilla

Universidad Nacional Experimental de la Seguridad
 Ciudad Bolívar, Venezuela
marlenegarrido6810@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0002-3546-4246>

Resumen

Este artículo realiza un primer acercamiento teórico a los fundamentos epistemológicos que dan soporte a la formulación y ejecución de políticas públicas para tratar la violencia de género que se encuentra bajo la perspectiva de la seguridad ciudadana. A través de una investigación documental y bajo una perspectiva cualitativa, se examinan aportaciones de las epistemologías feministas y de los estudios críticos de seguridad para saber de qué manera el conocimiento situado y la experiencia de las mujeres cuestionan los modelos tradicionales de intervención estatal. Los resultados exponen la urgencia de superar modelos punitivos en sí hacia un modelo que contemple la prevención transformadora y el cuidado comunitario. Se concluye que el desarrollo de políticas públicas que permitan la efectividad en la intervención, requiere de un diálogo horizontal entre el saber académico, el conocimiento situado de las mujeres y la institucionalidad, considerando la complejidad multidimensional de las violencias por razones de género.

Palabras clave: epistemologías feministas, políticas públicas, violencia de género, seguridad ciudadana, modelos teóricos.

Abstract

This article offers an initial theoretical approach to the epistemological foundations that underpin the formulation and implementation of public policies addressing gender-based violence within the framework of citizen security. Through documentary research and a qualitative perspective, it examines contributions from feminist epistemologies and critical security studies to understand how women's situated knowledge and experience challenge traditional models of state intervention. The results highlight the urgent need to move beyond purely punitive models toward a model that incorporates transformative prevention and community care. It asserts that the development of effective public policies requires a horizontal dialogue between academic knowledge, women's situated knowledge, and institutional frameworks, considering the multidimensional complexity of gender-based violence.

Keywords: feminist epistemologies, public policies, gender-based violence, citizen security, theoretical models.

Introducción

La necesidad de replanteamiento de los fundamentos epistemológicos de las políticas públicas en violencia de género aparece como un imperativo en la realidad latinoamericana del tomate actual. Avanzar desde las concepciones tradicionales, ancladas en miradas androcéntricas y jurídico-formales, ha demostrado un grado insuficiente para captar la complejidad de las violencias que atraviesan a las mujeres en su vida.

Este artículo responde a la preocupación académica que alienta a indagar hasta qué punto planteamientos epistemológicos feministas posibilitan enriquecer la formulación de políticas más adecuadas y transformadoras en tanto que dichas políticas se enlazan con la idea de seguridad ciudadana concebida desde un enfoque amplio y democrático.

La importancia de este estudio radica en que la afirmación correcta de la teoría feminista y prácticas en la política pública han estado en desacuerdo debido a las lógicas de disciplina y burocráticas. Como advierte Martínez Portugal (2021), las epistemologías feministas han apostado por modos de generación de conocimiento que asumen la posición subjetiva de quienes investigan los fenómenos sociales, incluyendo herramientas conceptuales para poner en cuestionamiento las supuestas neutralidades de los diseños institucionales. Esta perspectiva resulta especialmente útil para comprender la violencia de género como una cuestión de seguridad ciudadana que se debe responder integral y contextualmente.

La finalidad general del trabajo es acercar a un nivel teórico y epistemológico, y con ello, de comprensión, las políticas públicas en violencia de género desde la perspectiva de la seguridad ciudadana. Pretende identificar algunos de los principales aportes de las epistemologías feministas, los estudios de género y las teorías críticas de la seguridad a fin de articular un marco interpretativo que permita superar visiones fragmentadas y sectorizadas. El artículo tiene un rango propositivo y exploratorio, y abre líneas de reflexión tendientes a futuras investigaciones y diseños de políticas.

En cuanto a la metodología, se basa en un análisis crítico bibliográfico en diálogo con autoras y autores que han ido por senderos afines. Lo que permitió destacar que dicho análisis está orientado a mostrar la relevancia de que se incluya el conocimiento situado de las mujeres en los procesos de política, para reconocer que la violencia de género debe ser visualizada como un tema de seguridad ciudadana y es decir abordajes diferenciados y territorializados, como señala el diagnóstico de PNUD y ONU Mujeres (2018).

El artículo concluye en que para avanzar en la generación de respuesta cercanas de reciprocidad que cambien las dinámicas de violencia, se requiere considerar modelos

híbridos que articulen la experticia técnica con el conocimiento de los movimientos de mujeres y organizaciones comunitarias.

Problema y su contexto

La violencia de género es hoy en día una de las problemáticas más crudas que afrontan las sociedades latinoamericanas, no solo por su magnitud sino por las dificultades estructurales con las que cuenta para hacerle frente. Aunque se han dado cambios en la normativa y se han creado instituciones específicas, las mujeres siguen viviendo múltiples formas de violencia en espacios públicos y privados, lo que pone de manifiesto un gap entre los marcos legales y los cambios efectivos en sus condiciones de vida. Esto abre preguntas profundas con respecto a los supuestos epistemológicos que informan a las políticas públicas y su entendimiento de la naturaleza multidimensional del fenómeno.

En el campo de la seguridad ciudadana, tradicionalmente se ha privilegiado una lectura del delito callejero y la victimización varonil, mientras que los crímenes que se cometen en el hogar, en el seno de la familia o en la comunidad, han sido relegados a ámbitos de política social o de asistencia. Como indica la CEPAL (Rodríguez Enríquez & Pautassi, 2016), se mantiene un fuerte desajuste entre la dimensión y gravedad de los casos de violencia de género y las respuestas que da el Estado, tanto en cuanto a políticas públicas como en el plano judicial. Esta desconexión pone de interesante a repensar los marcos conceptuales desde donde se define qué es un problema de seguridad y cómo se debe tratar institucionalmente.

El escenario latinoamericano presenta algunas particularidades que complejizan aún más el panorama: con altos índices de desigualdad social, territorios en los que la institucionalidad es débil y patrones culturales patriarcales que persisten, sumadas respuestas estatales a veces desarticuladas. Recientes investigaciones apoyadas por el BID (2024) demuestran, por ejemplo, que tormentas climáticas extremas pueden aumentar las amenazas de violencia en áreas agrícolas, mostrando la prioridad de enfoques interseccionales que conecten dimensiones ambientales, económicas y de género.

Estos resultados resaltan la necesidad de considerar perspectivas complejas que vayan más allá de lo estrictamente criminalístico. Las respuestas institucionales, en tanto, tienden a diseñarse bajo lógicas burocráticas que ignoran las vivencias concretas de las mujeres y sus resistencias cotidianas. El solapamiento entre el discurso de las políticas de su puesta en práctica reprodujo escenarios que exacerbaron vulnerabilidades y desigualdades existentes.

De allí la importancia de abordar el problema desde una perspectiva epistemológica que cuestione los lugares de enunciación desde los cuales se nombra, diagnostica e interviene la violencia de género en tanto cuestión que importa al interior de las políticas de seguridad ciudadana.

Marco teórico referencial

Las epistemologías feministas constituyen el nivel fundamental en tanto que se asentarán en estas para explicitarse sobre lo que el conocimiento sobre violencia hacia las mujeres es y puede ser y sobre sus consecuencias en y para las políticas públicas. Estas perspectivas críticas ponen en cuestión la supuesta neutralidad objetiva de la ciencia moderna, haciendo visible cómo el conocimiento ha sido históricamente producido desde posiciones masculinas y occidentales que han establecido el silencio de otras voces.

Martínez Portugal (2021) resalta como las epistemologías feministas apuestan a modos de reproducción del saber que visibilizan la posición subjetiva de las y los investigadore-s y se constituyen en herramientas para una reflexividad que reconozca los límites y posibilidades de todo saber situado.

En cuanto a la seguridad ciudadana, se ha producido un cambio en el enfoque desde controles centrados en los delitos hacia ideas más amplias relacionadas con el goce de derechos y la calidad democrática de vida. Gorri (2024), alega que lo que falta es integrar aspectos de seguridad ciudadana con perspectiva de género en las políticas de ordenamiento territorial, de ahí que propone una diferente lectura en la identificación del problema y la planificación territorial.

Esta postura contextualiza la seguridad no sólo como una condición ausente de violencia física, sino también como la oportunidad para que las personas caminen libremente por las calles y accedan a servicios, y sin miedo a involucrarse y tomar parte de la comunidad sin temor a que ellas traten de arrebatárselas.

La convergencia entre ambos marcos teóricos permite abrir cauces fecundos para pensar políticas públicas más acorde con la necesidad de cambio y transformación social. Los estudios sobre violencia hacia las mujeres han demostrado la necesidad de superar los enfoques únicamente asistenciales o punitivos para avanzar hacia modelos integrales que incluyan prevención, atención, sanción y reparación.

La experiencia reciente de estudios (BID, 2024) da cuenta que para impulsar el empoderamiento económico de las mujeres es necesario, a la vez, diseñar medidas de apoyo que permitan hacer frente a los cambios en las dinámicas familiares, tales como redes comunitarias de protección y planes de seguridad personalizados.

Para concluir, la aportación de la teoría feminista de la interseccionalidad es clave para analizar cómo las violencias se relacionan con otras formas de desigualdad estructural, como la clase, la etnia, la edad o el territorio. En este sentido, tiende a evitar uniformizar las mujeres y a desarrollar políticas que atiendan a diferentes realidades, conscientes de que las políticas uniformes acaban reproduciendo exclusiones. Este intercambio de planteamientos teóricos es lo que permite desarrollar un modelo epistemológico que reconozca la experiencia de las mujeres como punto de partida para la generación de políticas públicas en violencia de género desde el campo de la seguridad ciudadana.

Procedimiento de investigación

La investigación se basó en un diseño documental con perspectiva cualitativa, en el que se llevó a cabo una revisión crítica y un análisis interpretativo de entre 2021 y 2026 fuentes académicas y técnicas en español. Se priorizaron aquellos contenidos que trataran explícitamente la conexión entre las epistemologías feministas, las políticas de violencia de género y los enfoques de seguridad ciudadana, entendiendo como tales producciones teóricas, investigaciones empíricas o documentos institucionales.

Como indica Martínez Portugal (2021), fue un hacer situado y reflexivo que asume los límites de toda aventura investigativa y la necesidad de visibilizar/transparentar las decisiones metodológicas adoptadas.

El proceso constó de tres etapas: En primer lugar, una búsqueda preliminar para localizar los artículos más importantes de esta área, utilizando bases académicas y repositorios institucionales. El segundo paso consistió en una lectura sistemática de los documentos seleccionados para elaborar fichas analíticas en las que se identificaron los conceptos clave, los principales debates y las lagunas detectadas en la literatura. Por último, un proceso de síntesis interpretativa cuyo objetivo es articular los resultados en relación a las dimensiones epistemológicas, teóricas y propositivas que componen el modelo desarrollado.

La actualidad, temática y el rigor académico o institucional fueron los factores que garantizaron la calidad y adecuación de las fuentes. Se incluyeron publicaciones de organismos internacionales como CEPAL y BID, revistas académicas indexadas y textos de autoras reconocidas en el campo de los estudios de género y políticas públicas. Este protocolo hizo posible conformar un corpus heterogéneo pero coherente al propósito del estudio, posibilitando un diálogo productivo entre distintas tradiciones y perspectivas.

Presentación y discusión de los resultados

Por otra parte, el desgarrado narrativo es el estrato que me permite identificar y agrupar estas tres dimensiones en un nivel superior de análisis o visión macro dentro de un modelo teórico epistemológico para las políticas públicas en violencia de género desde la perspectiva de la seguridad ciudadana. La primera dimensión implica el reconocimiento del carácter situado de todo saber que intente guiar la acción estatal.

Los y las intelectuales feministas han enseñado, tal como hace saber Martínez Portugal (2021), que no existe una mirada neutra para diagnosticar problemáticas y plantear soluciones; al contrario las políticas públicas tienen siempre reflejadas ciertas ideologías

respecto a las causas de la violencia, las responsabilidades del Estado y las vías de transformación social.

La segunda dimensión se articula con la prevención atención de políticas necesarias de entre, de estrategia de prevención, atención a las víctimas y reparación, para superar la fragmentación que supone el accionar en muchas instituciones. La literatura del BID (2024) demuestra que mejorar las tasas de condena por sí solo no responde a la necesidad de reducir la reincidencia, sino que destaca la potenciación de mecanismos de acompañamiento durante todo el proceso judicial.

También indican que las transferencias monetarias, aunque pueden contribuir a fortalecer la autonomía de las mujeres, precisan de diseños que asuman los posibles riesgos en hogares con historia de violencia. Estos resultados destacan la necesidad de implementar políticas integrales que consideren diversas dimensiones en forma simultánea.

La tercera dimensión tiene que ver con la trazabilidad de los territorios y comunidades como lugares de enunciación para dar seguridad a las mujeres. Gorri (2024) subraya la necesidad de incluir la perspectiva de género en las políticas de ordenamiento territorial, mostrando cómo la configuración de los espacios públicos puede ayudar o entorpecer una vida sin violencias. Desde esta perspectiva se modifican los contornos de la seguridad ciudadana en tanto no se circunscribe únicamente a la presencia policial y las políticas punitivas, sino que se vincula con la movilidad, con el acceso a servicios e inclusive con urbanizaciones que afectan directamente la vida cotidiana de las mujeres.

Para concluir, se subraya la importancia del protagonismo de las mujeres y sus organizaciones en todas etapas de la política pública. El diagnóstico de PNUD y ONU Mujeres (2018) incorpora de manera explícita la importancia de las aportaciones de mujeres no organizadas, organizaciones y redes feministas en los procesos de investigación y formulación política.

Esta constatación empírica nos confirma la hipótesis epistemológica: el conocimiento experto debe dialogar en pie de igualdad con los conocimientos que proceden de la experiencia vivida, construyendo una política pública que no recaiga en la reproducción las jerarquías epistémicas que han excluido históricamente a las mujeres de los espacios de decisión.

Conclusiones

Desde este sentido, la elaboración de políticas públicas efectivas en violencia de género, en el marco de la seguridad ciudadana, implica la revisión de sus supuestos epistemológicos. Los modelos tradicionales basados en concepciones androcéntricas y jurídico-formales no dan cuenta de la complejidad multidimensional de las violencias ni posibilitan la elaboración de respuestas transformadoras.

Las epistemologías feministas proveen herramientas conceptuales para situar el conocimiento, hacer visible la parcialidad de toda mirada y abrir espacios para la participación de quienes han sido históricamente marginadas en la producción de saber acerca de sus propias vidas.

El trabajo de archivo muestra cómo se está constituyendo un campo reflexivo que articula críticamente los estudios de género, las teorías críticas de la seguridad y el análisis de políticas públicas. Esta convergencia permite pensar en modelos híbridos que combinen la experticia técnica con el conocimiento situado de las mujeres y sus comunidades, con el reconocimiento de que las soluciones sostenibles no pueden ser impuestas desde afuera, sino que han de ser desarrolladas en diálogo con las realidades locales. Recientes hallazgos empíricos refuerzan esta intuitiva visión de sentido común, identificando como más efectivas aquellas intervenciones que tienen en cuenta los contextos particulares y las diversas dimensiones de la vida de las mujeres.

La seguridad ciudadana vista desde el género resignificada amplía las políticas más allá de la respuesta al delito para englobar la prevención transformadora, el cuidado comunitario y la garantía de derechos en los territorios de vida. Este enfoque coloca la violencia de género, no como un problema privado o sectorial, sino como un problema de la democracia y la convivencia social en particular.

Por consiguiente, las intervenciones en el ámbito de las políticas públicas deben ser entendidas como procesos dinámicos de aprendizaje institucional, que internalicen de manera sistemática la evaluación y la reflexividad crítica.

Por último, queda planteada la necesidad de seguir profundizando en la elaboración de modelos teórico-epistemológicos que guíen tanto la investigación, como la praxis de la política pública. Los progresos expuestos en este artículo son una aproximación que necesita ser validada mediante estudios empíricos en distintos escenarios, y enriquecida por el diálogo con otras tradiciones epistemológicas del Sur global.

El desafío continúa siendo cómo traducir estos debates en transformaciones concretas de los diseños institucionales, las prácticas profesionales y las relaciones de poder que constituyen el campo de las políticas de violencia de género y seguridad ciudadana.

Recomendaciones

Se recomienda avanzar hacia la construcción de espacios de diálogo horizontal entre quienes toman decisiones, equipos técnicos, organizaciones de mujeres y comunidades locales para que la formulación de políticas públicas esté permanentemente informada por el conocimiento situado que se genera en las experiencias concretas. Estos espacios deben ser pensados no como instancias de consulta ocasionales, sino como dispositivos permanentes de construcción que atraviesen el ciclo de las políticas, desde el diagnóstico hasta la evaluación.

En cuanto a las capacidades institucionales del Estado, se sugiere fomentar procesos de formación continuada que integren los aportes de las epistemologías feministas y los estudios críticos de seguridad, dirigidos a sensibilizar a funcionarias y funcionarios en la relevancia del conocimiento situado y la reflexividad como elementos a considerar en su praxis cotidiana. Esta capacitación debería prever instrumentos para reconocer y problematizar los sesgos androcéntricos que inciden en los diagnósticos, el diseño y la evaluación de las políticas.

En el ámbito científico, el vínculo entre la teoría y la evaluación (y monitorización) de las políticas públicas debe ser reforzado en líneas de investigación que permitan generar evidencias rigurosas sobre qué funciona, para quién y en qué contextos. Específicamente, se necesita avanzar en estudios que contemplen las intersecciones con otros factores de desigualdad, tales como pobreza, etnia, edad y territorio y que superen posturas parciales en torno a violencia de género y seguridad ciudadana.

Por último, se recomienda a las agencias de cooperación y financiamiento, que continúen y amplíen su apoyo a investigaciones y experiencias piloto que asuman perspectivas de vanguardia, en la comprensión que la transformación de las políticas públicas es un proceso de largo plazo que demanda aprendizajes sostenidos y adaptaciones continuas. Las evidencias producidas en los últimos años muestran rutas promisorias que deben ser profundizadas, escaladas con rigor y sensibilidad contextual.

Referencias

- Banco Interamericano de Desarrollo - BID. (2024). *Nueva evidencia sobre las políticas efectivas frente a la violencia contra las mujeres*. Blog de Género y Diversidad. <https://www.iadb.org/es/blog/genero-y-diversidad/nueva-evidencia-sobre-las-politicas-efectivas-frente-la-violencia-contra-las-mujeres>
- Gorri, P. A. (2024). La seguridad ciudadana con perspectiva de género y ordenamiento territorial. Los Planes municipales de ordenamiento territorial del Gran Mendoza, 2019-2024. Proyección. *Estudios Geográficos y de Ordenamiento Territorial*, 18(35), 87-112. <https://doi.org/10.48162/rev.55.067>
- Martínez Portugal, T. (2021). El enfoque epistémico feminista sobre violencia contra las mujeres. Apuntes críticos para la docencia en investigación social. *Hegoa*. <https://ojs.ehu.eus/index.php/hegoa/article/view/23236>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo - PNUD & ONU Mujeres. (2018). *Violencia y seguridad ciudadana: una mirada desde la perspectiva de género*. <https://www.undp.org/es/latin-america/publicaciones/violencia-y-seguridad-ciudadana-una-mirada-desde-la-perspectiva-de-genero>
- Rodríguez Enríquez, C., & Pautassi, L. C. (2016). *Violencia contra las mujeres y políticas públicas: implicancias fiscales y socioeconómicas*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe - CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/40483-violencia-mujeres-politicas-publicas-implicancias-fiscales-socioeconomicas>

Síntesis curricular

Marlene Mercedes Garrido Calzadilla. Profesora especialista pedagogía social, UPEL, 2006. Magister en ciencias, mención planificación y evaluación de la educación. Especialista y Magister en seguridad ciudadana, mención policial, UNES, 2024. Actualmente, en desarrollo para presentar Tesis Doctoral en seguridad ciudadana, mención policial.

Universidad Politécnica Territorial del Norte de Monagas “Ludovico Silva”
 Revista Multidisciplinaria Saber Universitario
 N° 15, enero-junio 2026
 Venezuela

Disponible en <http://www.saber755.webnode.com.ve>

Estrategias virtuales y el manejo de las redes sociales para la atención educativa integral del educando a distancia en tiempo de pandemia

Mery Helen Cando Quijada

Escuela Básica Villa Rosa

Porlamar, Venezuela

meryxcando@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4754-039X>

Resumen

Cuando hablamos de estrategias virtuales en la enseñanza, nos referimos a aquellos procedimientos que los docentes usan de forma intencional y flexible para facilitar que sus estudiantes aprendan. Estas estrategias combinan actividades físicas y mentales que permiten que quien aprende se enfrente de manera efectiva al conocimiento. Durante la pandemia de COVID-19, la educación a distancia se convirtió en una necesidad inmediata. Ante el aislamiento y el cierre de las escuelas, era imperativo mantener la continuidad educativa de los estudiantes desde sus hogares. Aquí es donde la familia adquiere un rol absolutamente fundamental: no solo como espacio físico donde ocurre el aprendizaje, sino como agente activo en el proceso educativo. La propuesta de este trabajo consiste en implementar estrategias virtuales y enseñar a padres y representantes cómo utilizar herramientas digitales y redes sociales para acompañar la educación de sus hijos. Para esto, se utilizó la investigación acción participativa transformadora, que permitió observar de cerca la realidad de las familias, entrevistar a los actores involucrados y documentar sus experiencias a través de registros descriptivos y bitácoras. En la ejecución de la propuesta se emplearon diversas herramientas: videos educativos, mapas mentales, infografías, mapas conceptuales, juegos educativos virtuales, y se hizo uso de plataformas como WhatsApp, correo electrónico, Facebook, Telegram, Zoom y Google Classroom. Los resultados fueron alentadores: los padres y representantes no solo adquirieron los conocimientos necesarios para manejar la tecnología, sino que se comprometieron activamente con las actividades escolares, garantizando que sus hijos continuaran su formación a pesar de las circunstancias.

Palabras clave: estrategias virtuales, familia, escuela, educación a distancia, pandemia.

Summary

Virtual teaching strategies are intentional and flexible procedures that teachers use to facilitate student learning. These strategies combine physical and mental activities that enable learners to engage effectively with knowledge. During the COVID-19 pandemic, distance education became an immediate necessity. With lockdowns and school closures, maintaining educational continuity for students at home was paramount. The family became absolutely central to this process—not just as a physical space, but as an active agent in the educational journey. This work proposes implementing virtual strategies and teaching

parents and guardians how to use digital tools and social networks to support their children's education. Participatory action research was employed to observe families' realities firsthand, interview the involved stakeholders, and document their experiences through descriptive records and logs. The proposal utilized various tools: educational videos, mind maps, infographics, concept maps, virtual educational games, and platforms such as WhatsApp, email, Facebook, Telegram, Zoom, and Google Classroom. The results were encouraging: parents and guardians not only acquired the knowledge to manage technology but also actively committed to school activities, ensuring their children continued their education despite challenging circumstances.

Keywords: virtual strategies, family, school, distance education, pandemic.

Introducción

Cuando el COVID-19 irrumpió en el mundo, todos los gobiernos enfrentaron la difícil decisión de aislar a la población. Para el sector educativo, esto significó el cierre de escuelas y la permanencia de estudiantes en sus hogares. A pesar de esto, era fundamental continuar con los programas educativos establecidos en el currículo.

La solución fue la educación a distancia en línea. Pero para que esto funcionara, algo era claro: las familias tenían que convertirse en mediadoras del proceso de enseñanza y aprendizaje dentro del hogar. Por su parte, el Ministerio del Poder Popular para la Educación en Venezuela lanzó la iniciativa "Cada familia es una escuela", transmitida por televisión y radio, buscando que familias e instituciones educativas trabajaran juntas para cumplir con la programación educativa.

Sin embargo, el camino no fue fácil. Se evidenciaron varias limitaciones significativas: muchos padres y representantes no tenían experiencia con tecnología de la información y la comunicación, lo que se convirtió en un desafío tanto para docentes como para familias. Además, había problemas prácticos concretos: falta de televisor, internet deficiente, ausencia de computadoras o teléfonos inteligentes, e incluso problemas de electricidad en algunos hogares.

Ante esta realidad, la educación a distancia se posicionó como una modalidad educativa innovadora capaz de trasladar la dinámica de una clase presencial al mundo digital. Desde cualquier lugar, estudiantes y docentes podían conectarse en entornos virtuales a través de computadoras o dispositivos móviles, aprovechando las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías.

Lo cierto es que en el hogar hay múltiples distractores, tanto para estudiantes como para docentes. Por eso era necesario proporcionar orientación a padres, madres y representantes a través de herramientas digitales que pudieran fortalecer las habilidades y la creatividad de los estudiantes, considerando las diversas dificultades que cada hogar enfrentaba.

Quedó claro que la educación a distancia no funciona sin orientación, guía y vínculo. El docente sigue siendo el referente central, pero el confinamiento de los estudiantes en sus

casas requiere más que nunca de la complicidad de las familias. El confinamiento debe ser una experiencia compartida y conectada.

Una institución específica que sintió esta necesidad fue la Escuela Primaria Villa Rosa. Ante la baja participación de los padres en las estrategias implementadas por los docentes, surgió la inquietud: ¿cómo capacitar a los padres y representantes en el manejo de herramientas digitales para brindar una educación integral a distancia desde el hogar? ¿Qué estrategias virtuales deberían dominar para colaborar en la entrega oportuna de actividades escolares? Por estas razones, el objetivo de este trabajo es simple pero ambicioso: proporcionar a padres y representantes los conocimientos necesarios sobre estrategias virtuales y manejo de redes sociales para que colaboren activamente en el desarrollo y entrega de actividades escolares, garantizando que sus hijos adquieran las competencias necesarias para continuar su formación.

Las tareas específicas incluyen: orientar a los padres sobre la iniciativa "Cada familia es una escuela", ofrecer talleres sobre el uso de herramientas tecnológicas y su importancia en la educación, fortalecer la integración entre familia, escuela y comunidad, enseñar cómo elaborar mapas mentales, infografías, trípticos y videos educativos, y mostrar cómo compartir estos materiales a través de redes sociales como WhatsApp, email, Facebook, Telegram, Zoom y Google Classroom.

En conclusión, las estrategias virtuales y las redes sociales son esenciales en la educación a distancia porque posibilitan la interacción entre docente, estudiante y contenido, facilitando diálogos entre compañeros de forma sincrónica y asincrónica, en tiempo real o diferido.

Fundamentación teórica

La pandemia de COVID-19 afectó a todo el mundo y obligó a los gobiernos a tomar medidas drásticas para contenerla. El aislamiento social fue una de estas medidas, y aunque fue necesaria, generó un conjunto de desafíos educativos sin precedentes. Los estudiantes tuvieron que quedarse en casa, lo que planteó una pregunta crucial: ¿cómo podrían seguir aprendiendo?

La tecnología de la información y comunicación emergió como la herramienta clave para responder a esta pregunta. A través de internet, redes sociales y plataformas digitales, fue posible mantener la comunicación y facilitar el aprendizaje, tanto de forma sincrónica como asincrónica. Esto benefició no solo a estudiantes locales, sino a millones alrededor del mundo que necesitaban continuar su formación a pesar del confinamiento.

Cuando se comenzó a implementar la educación virtual en mayor escala, investigadores como Phipps y Merisotis (2021) clasificaron los estudios sobre este tema en tres categorías: aquellos que analizan los resultados de aprendizaje, los que comparan actitudes de estudiantes frente a la educación virtual, y los que evalúan el nivel de satisfacción con esta modalidad. A partir de esto, han surgido diferentes enfoques educativos que vale la pena explorar.

Modalidades de educación a distancia

Educación semipresencial: esta modalidad requiere un mínimo de horas presenciales, mientras que el resto del tiempo se dedica a estudio independiente. Los estudiantes acceden a plataformas virtuales y realizan investigaciones utilizando fuentes tradicionales o electrónicas, completando las asignaciones que les encomienda el docente.

Educación distribuida: combina trabajo presencial con trabajo en línea de manera equilibrada. La comunicación entre docente y estudiantes, así como entre estudiantes, puede ser sincrónica (en tiempo real) o asincrónica (en tiempo diferido). Las sesiones presenciales se usan para orientación y retroalimentación, mientras que las actividades se completan virtualmente.

Educación a distancia: utiliza diversos medios de comunicación como correo electrónico, televisión, teléfono, internet, videoconferencias y teleconferencias para transmitir información y conocimiento de un lugar a otro.

Educación virtual: es un proceso completamente interactivo donde docentes y estudiantes analizan y discuten contenidos tanto de forma sincrónica (videoconferencias, chats) como asincrónica (foros, correos). Se basa en un modelo educativo cooperativo apoyado en Tecnologías de Información y Comunicación, particularmente internet.

Educación en línea (online): especialistas, docentes y estudiantes participan remotamente a través de redes computacionales, aprovechando intensivamente las facilidades de internet y las TIC para crear un ambiente educativo altamente interactivo, disponible en cualquier momento y desde cualquier lugar.

Educación no presencial: originalmente conocida como enseñanza por correo, luego enseñanza a distancia y educación abierta, surgió para alcanzar a públicos fuera del área de influencia de instituciones educativas. Utiliza textos con contenidos y ejercicios para que estudiantes adquieran conocimientos que luego son evaluados.

Blended learning: combina de forma estratégica la enseñanza presencial con tecnología no presencial, seleccionando cuidadosamente los medios más adecuados para cada necesidad educativa específica.

Bricall (2021) propone cinco niveles para entender cómo se puede utilizar la red en el contexto educativo. El primero es el nivel informativo, donde los docentes utilizan internet para compartir información sobre programas, horarios, planes y actividades. Luego está el nivel suplementario, en el cual se proporciona contenido del curso, documentos y tareas en línea. El nivel esencial ocurre cuando los estudiantes obtienen la mayoría o toda la información del curso a través de la red. El nivel comunal permite que estudiantes generem gran parte del contenido que se trabaja en clase, de forma presencial u online. Finalmente, el nivel inmersivo es cuando todo ocurre en línea, configurando una comunidad de aprendizaje virtual sofisticada de corte constructivista.

La familia juega un papel absolutamente central en la implementación de estrategias virtuales durante la educación a distancia. Son los padres, madres y representantes quienes establecen los primeros y más importantes vínculos con los niños y niñas, transmitiendo pautas y hábitos culturales y sociales. Por eso la familia no es solo un apoyo secundario en la educación: es la institución más importante para el desarrollo integral de los menores.

A través de la familia, los niños crecen recibiendo aprendizajes que los preparan para la sociedad. Es por esto que la colaboración entre padres y maestros es tan vital. Una relación sólida entre ambos promueve el desarrollo pleno del estudiante y genera mayor motivación en el proceso educativo. El hogar se convierte en la primera escuela, donde la integración familiar facilita la educación a través del diálogo, los valores y las costumbres compartidas. Nieves (2020) señala que el apoyo que los hijos necesitan de sus padres en educación a distancia es similar al que requieren en un entorno escolar tradicional: ayuda en la organización y planificación, monitoreo del desarrollo de actividades y fomento de la responsabilidad. Esta visión se alinea con lo establecido en la Ley Orgánica de Educación de Venezuela (2009), que en su Artículo 17 establece que las familias tienen el deber, derecho y responsabilidad de orientar y formar a los niños en principios, valores, creencias, actitudes y hábitos. Las familias, la escuela, la sociedad y el Estado son corresponsables en el proceso de educación ciudadana.

En Venezuela específicamente, el gobierno ha reconocido esta importancia a través del programa "Cada familia es una escuela", transmitido en canales del Estado. Este programa cumple funciones formativas, educativas e informativas para fortalecer el desarrollo de niños, niñas y adolescentes durante la educación a distancia.

El aspecto fundamental en este nuevo escenario es la adaptación al cambio. Los adultos deben comprender la situación, comportarse como investigadores e innovadores, y apoyar activamente a sus hijos creándoles hábitos de estudio y técnicas de aprendizaje para trabajar en el hogar. Como señala Quevedo (sin fecha) en su trabajo sobre educación a distancia en Venezuela, el fenómeno de la educación a distancia ha cobrado importancia con el uso del video y, más recientemente, de la telemática como medios pedagógicos. Estas herramientas incrementan las posibilidades de comunicación e intercambio de aprendizajes y vivencias con compañeros, familias y docentes.

Arellano (2000) agrega que la programación comunicacional es una estrategia que permite al docente conectar la escuela con la comunidad, utilizando medios impresos (volantes, pancartas, trípticos) y audiovisuales (radio, televisión). Hoy podríamos extender esto a las redes sociales. Sin embargo, esto requiere el diseño cuidadoso de esquemas informativos que ayuden a resolver los desafíos educativos con participación activa de los padres.

Reflexión pedagógica

La experiencia de vincular a padres y representantes en la formación académica de sus hijos durante la pandemia ha sido tremendamente valiosa. Al asumir responsabilidades en la educación y el cumplimiento de tareas escolares, las familias tuvieron que aprender

estrategias virtuales y el manejo de redes sociales. Aunque el proceso fue complejo, con momentos de ensayo y error, los padres y madres demostraron capacidad para adaptarse y comprometerse con la educación de sus hijos.

Lo más importante es que estas familias no solo se apropiaron de los avances tecnológicos disponibles, sino que asumieron el reto de garantizar la continuidad educativa durante una crisis sin precedentes. El resultado fue satisfactorio: demostraron que abordar la enseñanza y aprendizaje desde nuevos entornos virtuales y con herramientas digitales no es imposible, sino que puede transformar profundamente cómo pensamos, sentimos y hacemos la educación en nuestro día a día.

Este nuevo paradigma de enseñanza, caracterizado por la virtualidad, requiere que padres, representantes y docentes reflexionen y adapten constantemente sus métodos pedagógicos. No se trata solo de trasladar una clase presencial a una pantalla, sino de reimaginar cómo ocurre el aprendizaje en estos espacios. La escuela debe convertirse en un espacio comunitario que promueva la paz y que, a través de estrategias virtuales, enseñe el uso responsable de la tecnología como herramienta de aprendizaje y convivencia.

La calidad educativa en este contexto se convierte en un reto multidimensional. Implica no solo entregar contenidos académicos apropiados, sino también fomentar la interacción, la evaluación participativa y el compromiso genuino entre docentes y estudiantes, yendo más allá de la pantalla para desarrollar nuevas habilidades que requieren nuestros tiempos. Estos son los desafíos inherentes a la educación primaria en la era digital.

Referencias

- Arellano, M. (2000). *La evaluación cualitativa. Reflexión para la transformación de la realidad educativa* (1.^a ed.). Graph de Venezuela, C.A.
- Álvarez. (1999). *La investigación cualitativa y sus procedimientos metodológicos*. Ediciones Combo.
- Nieves, B. (2020). *Nuevos retos de la educación a distancia para padres*. Departamento de Investigación y Recursos Colegio.
- Bricall, J. M. (2021). *La educación puerta de la cultura* (Colección Aprendizaje). [Tesis Doctoral]. Universidad de Salamanca, Facultad de Educación.
- Ley Orgánica de Educación. (2009). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 5929(Extraordinario). <https://doi.org/2009-08-15>
- Phipps, & Merisotis. (2021). Estudios sobre la educación virtual. *Revista Educativa*, 5.
- Quevedo, M. A. (sin fecha). Proyecto de educación a distancia en Venezuela. *Revista Educare*.
- Pinto Contreras. (1986). *La investigación-acción participativa y transformadora en el cambio social*. Ediciones COBO.

Síntesis curricular

Mery Helen Cando Quijada. Lcda. Educación Integral, Universidad Nacional Abierta, 2017. Especialista en Educación Primaria, UNEM, 2022. En proceso de Maestría en la UNEM. Docente de aula en la Escuela Básica Villa Rosa, desde el año 2018, Porlamar.

Universidad Politécnica Territorial del Norte de Monagas “Ludovico Silva”

Revista Multidisciplinaria Saber Universitario

Nº 15, enero-junio 2026

Venezuela

Disponible en <http://www.saber755.webnode.com.ve>

Paradigma positivista: en el contexto de cuidado en el área de enfermería, crisis del positivismo y el surgimiento de paradigmas emergentes

Merys Josefina Montaña

Universidad Politécnica Territorial del Norte de Monagas Ludovico Silva

Caripito, Venezuela

merysjmontano@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-1667-8019>

Flor Esther González

Universidad Politécnica Territorial del Norte de Monagas Ludovico Silva

Caripito, Venezuela

florgonzalez@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-9992-7874>

Resumen

El presente ensayo tiene como propósito: Explorar como el enfoque positivista o también conocido como enfoque particular determinista, consolidó el progreso de la ciencia, por el juicio de que el conocimiento científico es aquel que se puede experimentar, revalidar, cuantificar, comunicar, y por ende ofrecer pruebas de sus explicaciones. En el contexto de cuidado en el área de enfermería, se ha instituido el modelo biomédico, organizado en la corriente de pensamiento positivista que procura establecer diagnósticos reales o potenciales basados en evidencias a fin de establecer planes de cuidado para fomentar, mantener o restablecer la salud, tanto individual como colectiva. Esta visión paradigmática fortaleció el desarrollo de la metodología científica caracterizada por la objetividad y la sistematización, donde todo aquello impropio al método científico como lo son otras formas de conocimiento humano, apoyada en el discurso mítico religioso y el sentido común, era invalidada por ser considerada no científica. Sin embargo, resulta recalcar en este asunto, que la supervivencia del modelo biomédico en el área asistencial del cuidado, ha sido una prueba fehaciente de los diversos beneficios que el conocimiento ha puesto en práctica sobre los factores orgánicos a favor de la humanidad. No obstante, la comunidad científica ha reconocido una serie de limitaciones en el paradigma positivista, condiciones insuficientes para precisar la persona integralmente, lo que en consecuencia ha originado cambios cualitativos y con ello el surgimiento de paradigmas emergentes en el cuidado de las personas.

Descriptores: cuidado de enfermería, paradigma positivista, modelo biomédico. paradigma emergente.

Abstract

This essay aims to explore how the positivist approach, also known as the particular deterministic approach, consolidated the progress of science, based on the premise that scientific knowledge is that which can be experienced, validated, quantified, communicated, and therefore offer evidence for its explanations. In the context of nursing care, the biomedical model has been established, organized within the positivist school of thought. This model seeks to establish real or potential diagnoses based on evidence in order to develop care plans to promote, maintain, or restore health, both individually and collectively. This paradigmatic vision strengthened the development of the scientific methodology, characterized by objectivity and systematization. Anything deemed inappropriate to the scientific method, such as other forms of human knowledge supported by mythical-religious discourse and common sense, was invalidated as unscientific. However, it is important to emphasize that the survival of the biomedical model in the area of healthcare has been clear evidence of the various benefits that knowledge has brought to the understanding of organic factors for the benefit of humanity. Nevertheless, the scientific community has recognized a series of limitations in the positivist paradigm, insufficient conditions for a comprehensive understanding of the person, which has consequently led to qualitative changes and the emergence of new paradigms in the care of individuals.

Descriptors: nursing care, positivist paradigm, biomedical model, emerging paradigm

Introducción

La crisis de los paradigmas científicos, empieza a proyectarse a mediados del siglo XX y el contexto del ejercicio práctico del cuidado sufre cambios relevantes desde sus inicios hasta nuestros días, determinado por los adelantos tecnológicos y los cambios en la gestión del servicio de salud, realidad que ha producido un distanciamiento entre el cuidador y la persona cuidada, por el hecho de producirse en el acto de cuidado una fragmentación del ser humano, que por su condición compleja, ante cualquier intento por reducirlo a partes minúsculas, está condenado a caer en sesgos reduccionistas que en nada fortalece los procesos de cuidado, que por años se han fundamentado en el dualismo cartesiano consolidando un perfil técnico instrumental, que se deslinda de las relaciones interpersonales, la empatía y la espiritualidad y que solo se limita a aspectos observables del organismo, basado en signos objetivos y cuantificables, mientras que el resto de elementos que pudieran ofrecer información importante serían considerados de poca importancia o aspectos secundarios.

El propósito de este ensayo es: Explorar como el enfoque positivista o también conocido como enfoque particular determinista, consolidó el progreso de la ciencia, por el juicio de que el conocimiento científico es aquel que se puede experimentar, revalidar, cuantificar, comunicar, y por ende ofrecer pruebas de sus explicaciones.

Por todo lo antes expuesto, podemos inferir que no sólo estamos ante una crisis de los fundamentos del conocimiento científico y filosófico, sino ante una crisis de los fundamentos del pensamiento crítico reflexivo. Sin embargo es relevante resaltar que el cuidado de enfermería, constituye la esencia de la profesión, y se halla fortalecida por las formas de ver,

pensar, sentir y vivir el cuidado, este cuidado requiere de la aplicación del método científico, que en esta disciplina se denomina proceso de enfermería, aspecto que fortalece la actuación reflexiva y el pensamiento crítico para gestionar el cuidado de la mejor manera posible, considerando así, las dimensiones físicas, psicológicas sociales y culturales a fin de rescatar información que respalden las actuaciones de cuidado y fortalezcan la capacidad resolutoria de necesidades y/ o problemas, y en consecuencia lograr mejor atención y un cuidado de calidad.

A partir de estos planteamiento se origina la necesidad de un nuevo paradigma que nos libere de de la opresión reduccionista para incorporarnos a una ciencia integrativa e interactiva que renuncie a la enseñanza repetitiva y copiadora del conocimiento y lo sustituya por aprendizajes continuos e interdisciplinarios ,existenciales y contextuales para comprender los hechos humanos y sociales desde una mirada epistemológica a partir del quehacer concebido desde el ser y el saber, que reconozca al sujeto cuidado como un ser holístico, y como un sujeto de derecho, integral e indivisible, y que al mismo tiempo le permita a los actores del proceso de cuidado posicionarse como iguales, crecer en este proceso, y a la vez generar una actitud de servicio y compromiso, social.

El paradigma positivista en el contexto de cuidado en el área de enfermería

El paradigma positivista en el contexto de cuidado en el área de Enfermería ha constituido un panorama orientado hacia la Racionalidad Instrumental, la cual ha constituido una crisis en el Modelo Biomédico que a nuestro entender se ha gestado desde la praxis académica formativa, la cual hoy por hoy, exige resignificar el cuidado, desde la alteridad, la de colonialidad y la pedagogía de la esperanza. En el marco de este estudio es fundamental resaltar una apreciación inicial sobre el positivismo. Siendo este término una corriente filosófica que se deriva del empirismo, la historia aclara que fue el filósofo francés Auguste Comte (1798-1857) y sus seguidores quienes argumentaron con suficientes evidencias que el único conocimiento válido y legítimo es aquel que surge de la aplicación del método científico. Para Linares (2020):

El mundo que dio origen al positivismo es el universo de importantes transformaciones materiales y espirituales, impulsadas por la Revolución Industrial y la Revolución Francesa. Estos cambios se pudieran expresar en una serie de palabras claves: industrialización, urbanización, éxodo rural, desempleo, pobreza y conflictos económicos. A su vez, la sucesión de hechos que originan ambas revoluciones forma parte de un contexto mayor, que las enmarca y explica. Nos referimos a la modernidad, entendida no solo como una determinada etapa histórica, sino también como un proyecto social y cultural impulsado en el proceso de emergencia del capitalismo. (p.11)

Es significativo tener en cuenta que el positivismo se caracteriza porque su enfoque central que gravita en la observación empírica y la experimentación como bases para la adquisición de conocimiento y comprensión de los hechos, corriente filosófica que busca eliminar cualquier tipo de especulación o metafísica basada en la contemplación abstracta y mística. La esencia de esta mentalidad entiende que, únicamente lo que puede ser comprobado de

manera objetiva se produce por medio de la ciencia y sus métodos. Al respecto ,afirma Vicco (2019) “Auguste Comte (1798-1857) filósofo Francés, quien utilizó el término positivismo por primera vez, con el propósito de promover el bienestar de la humanidad a través del saber científico” (P.66) De esta manera, el positivismo ha influido en la disciplina de enfermería e igualmente, ha tenido influencias significativas en diversas disciplinas, como la sociología y la psicología, al promover un enfoque riguroso y objetivo de las investigaciones que se producen en estos campos.

Esta vía de acceso al conocimiento, postula una perspectiva de mundo atravesada por experiencias vividas y sensoriales capaces de ofrecer información y referentes directos sobre una determinada realidad que incluye hechos humanos y sociales apreciados. Pese las críticas y limitaciones que el positivismo ha enfrentado a lo largo de los años, sigue siendo una corriente filosófica relevante en el ámbito académico y científico, subordinado a ideas fuerzas de neutralidad, objetividad, linealidad. simplificación, racionalidad instrumental, causalidad, fragmentación, cuantitividad y reproducción copiadora del conocimiento.

Con la llegada de la secularización, esta perspectiva filosófica dejó por completo opacado a dos grandes estructuras de pensamiento. Una primera mentalidad que perdió vigencia fue la concepción teológica, por medio de la cual se explicaban los fenómenos desde un análisis supra-terrenal y mediante líneas causales divinas. Esta manera de interpretar la realidad consideraba que Dios era la guía y el artífice de todo lo que se concebía como humano y social.

Aspectos metafísicos del mundo, relacionados con fenómenos abstractos y distantes que son afectados por influencias del espíritu, alma y el ser, el cual comenzó a decaer, y así su atención fijada en el Inmaterial encontró en un terreno de filosofía de la lucha con los positivistas, que sostenían que sus bases escapaban hacia el empirismo ideal.

Por otro lado, la objetividad empírica declarada y defendida de Francis Bacon, filósofo británico, de Stuart Mill, economista y filósofo, Karl Popper, filósofo austro-británico y Thomas Kuhn, filósofo y científico estadounidense, sostiene que es aquello que puede demostrarse y experimentarse directamente, sin depender de teorías y conjeturas, sino de hechos. Dicha visión se fundamenta en evidencia tangible y experiencial para fundamentar conocimiento verificable replicable en contextos similares o en laboratorio. Empírica objetiva considerada Además de todo lo demás hemos referido que la empírica objetivo se fundamenta en ver la realidad y emitir un juicio acerca de ella, este juicio se considera seguro y conclusión sólida no cualificada lo que demuestra esta riqueza, es que no se parece en nada a cualquier juicio basado en intuiciones, opiniones o pensamientos o en temas de coyuntura como esta o auditivas estadísticas empíricas.

Al respecto, es oportuno mencionar a Claude Bernard en el siglo XIX, quien por mera observación afirmó que la tintura de la sangre se debía a la presencia de oxígeno, no obstante con el pasar del tiempo y la ejecución de experimentos se percató de que esto no era una verdad absoluta, puesto que con experimentos comprobó que el color de la sangre que contenía carboxilo-hemoglobina, era totalmente idéntica a la que contenía

oxihemoglobina, juicio por el que el saber experimental perdió potestad y el método científico comenzó a desplazar verdades absolutas.

Lo señalado implica que los resultados obtenidos a través de métodos científicos y rigurosos permiten crear mecanismos de validez con lo cual se puede afirmar la certeza de una determinada afirmación o teoría. La objetividad empírica busca eliminar cualquier sesgo o influencia subjetiva, centrándose únicamente en lo que puede ser demostrado y experimentado de manera directa.

La objetividad empírica busca eliminar cualquier influencia subjetiva o sesgo, centrándose únicamente en lo que puede ser demostrado y experimentado directamente. Al basarse en la realidad palpable, la objetividad empírica se considera una base sólida y confiable para el conocimiento científico y ha sido la marca para crear modelos de estudio basado en el método empírico- analítico, el cual consiste en verificar a través de la contrastación o la percepción de los hechos las hipótesis iniciales, es decir, una verificación empírica. Para esto se suele acudir a experimentos, observaciones o mediciones latentes y significativas.

Teniendo estas aproximaciones a la visión positivista en los campos de la investigación y reflexión se hace necesario visualizar su vigencia y lo que algunos consideran la crisis de positivismo y el surgimiento del pluralismo. Una idea fundamental que completa los señalamientos hechos la aporta García cuando aclara lo que sigue:

Por lo tanto, en sus críticas al Positivismo, ni Adorno ni Horkheimer han tratado de minimizar el rol de la investigación empírica en el estudio de la sociedad; han apuntado, por el contrario, a integrarla a otros objetivos de los estudios de la sociedad. La idea es que se interrelacione la investigación social con la reflexión teórica; en efecto, vistos como cifras a leer, los hechos sociales exigirán una metodología distinta, una reflexión que logre ver lo que encierran; a esta capacidad de reconocer lo que se condensa en el fenómeno, se llama 'interpretación'. (p.8)

Desde este punto de vista, se presenta una nueva oportunidad en la comprensión de los fenómenos que se estudian a través de procesos de interpretación y comprensión profunda de los sentimientos, vivencias y sufrimientos de las personas. Es importante destacar que lo último mencionado, no puede ser completamente expresado mediante una valoración de la experimentación como el único medio para acceder a la verdad.

Esta nueva mirada invita a reflexionar en la necesidad de mirar las emociones, vivencias y padecimientos de las personas al momento de estudiar diferentes hechos humanos-sociales y sus repercusiones en el día a día. Conocer estos aspectos en profundidad posibilita obtener una mirada más plenaria y fecunda de la realidad, apartándose del pensamiento de que la experimentación sería el único camino para arribar a la verdad.

Entender los fenómenos desde una perspectiva basada en relaciones simbólicas y humanas viabiliza un espacio más flexible y humanitario que permite reconocer subjetividades y complejidad en experiencias individuales, colectivas y alegóricas. Este modo de ver el

fenómeno se enriquece con el conocimiento y la comprensión del mundo al reconocer la importancia de la interpretación, el análisis y la empatía en el proceso de investigación.

Al adoptar esta perspectiva, se es capaz de comprender mejor las motivaciones y emociones que influyen en el comportamiento humano, lo que permite obtener una visión más completa y profunda de los hechos, los cuales pueden ser parte de una mirada compleja pero que se aproxima con evidencias, al campo investigativo sobre los cuidados de enfermería

Al mismo tiempo, al valorar la subjetividad y la complejidad de las experiencias individuales, se llega a establecer que no existe una única verdad absoluta. Cada investigador posee, como un edificador de significados, su propia visión y su particular interpretación de los hechos, con ello se hace posible que se acojan diversos puntos de vista que permitan conformar una imagen más amplia y exacta del mundo real.

La reflexión sugerida lleva a formar un modo de ser más tolerante y considerativo hacia las creencias y experiencias de los demás que ayuda a crear un ambiente de apertura y reflexión basado en las relaciones cotidianas. Ser más receptivo demuestra empatía y consideración hacia las diferentes perspectivas que existen en investigación, lo que a su vez contribuye a la creación de un ambiente de diálogo constructivo capaz de descubrir espacios simbólicos de gran vigor epistémico, bajo las ideas fuerzas: Subjetividad, Intencionalidad, Dialéctica Complejidad, Sensibilidad, Calidad o Cualidad y Transformación a fin de cubrir las necesidades sociales y humanas.

En este contexto, el cuidado de Enfermería intenta alejarse de la visión positivista, para crear un espacio reflexivo desde la construcción simbólica de la realidad del cuidado enfermero. Este último ámbito de reflexión se ve barnizado por una visión hermenéutica e interpretativa puesto que abre un espacio que vincula diferentes áreas del saber en un continuo juego de miradas compartidas que hablan de valores, creencias, sujeciones, retos e interrogantes.

En tal sentido queda claro que la visión positivista se desliga del sentido de lo humano para dar lugar a una lógica numérica y en algunos casos inmola y dilapida la capacidad de interpretación.

La cara contraria de la aproximación positivista

La cara contraria de la aproximación positivista, se apropia de un conjunto de métodos cualitativos al permitir que el investigador observe el sujeto e incorpore el análisis interpretación-reflexivo a partir de la práctica social existente en correspondencia con una determinada metodología de acción. A juicio de Collière (1982)

Si el proceso de cuidar comienza por un acto de reflexión de las necesidades vitales y la búsqueda del tipo de respuesta que hay que dar, es necesario apelar a conocimientos diversos y de diferentes naturalezas para percibir los signos del proceso salud-enfermedad y comprender su significado (P.243)

Estos conocimientos diversos y de diferentes naturalezas en el proceso de cuidado permiten interpretar lo que vive, siente y padece el sujeto cuidado en conexión con el contexto y la

cultura, además de incluir el resto de su dimensionalidad, porque “Comprender lo vivo es descubrir su complejidad” (Collière 1982, P.250)

En el proceso de cuidado ninguna dimensión puede estar aislada. Afirma Collière (1982) “Los cuidados de enfermería, solo pueden tener sentido y evolucionar si se nutren de las interrogantes sobre las fuerzas contradictorias e indisociables de la vida y de la muerte” (p. 252) Se entiende que cuidar y practicar investigaciones en el campo de la salud, no tiene tanto que ver con reglas fijas, sino con prácticas hermenéuticas, pensamientos compartidos y triangulación de saberes. Dichas prácticas suelen anclarse a un conjunto de experiencias o juicios previos, de quien la realiza, de allí radica especialmente la riqueza de la mirada compartida.

Este proceso no llega a ser lineal y mucho menos rígido, se desliga de la visión positivista por cuanto no es un proceso signado por la experimentación científica sino, que se adhiere a una relación sujeto-sujeto que considera la cultura y el contexto donde se desarrollan los hechos. Este tipo de vínculo relacional permite que quien interpreta tiene una determinada perspectiva y se apropia de un conjunto de evidencias para mostrar y a la vez comprender en profundidad eventos y fenómenos en donde hay un grupo de personas interactuando y creando espacios de reflexiones compartidas basadas en las relaciones humanas.

El ámbito de las relaciones humanas, es el espacio de acción simbólica, donde se pueden identificar una serie de prácticas ontológicas relacionadas con el cuidado de enfermería. En este campo de acción se exploran, analizan e interpretan las interacciones, así como las dinámicas y los procesos que se establecen en el contexto de la atención clínica. Estas relaciones humanas son fundamentales para comprender y abordar las necesidades compartidas de manera integral y desde las particularidades naturales y fenoménicas de esta relación.

Este enfoque, complejo desde la perspectiva humanista en la gestión de los cuidados de Enfermería, adquiere vigencia y rango de valor en la medida en que una sociedad realmente justa y equilibrada requiere de un sistema que dé respuesta ante las necesidades del paciente que sufre, pero también al profesional de Enfermería como los principales activadores de los cuidados, lo que, implica comprender la esencia de la relación entre el cuidador y la persona cuidada, así como la importancia de componentes emocionales, actitudinales y procedimentales garantes de una relación terapéutica sólida para brindar un cuidado de calidad. En este sentido comenta Ramírez, Pérez, Cárdenas-Jiménez & Rodríguez-Jiménez (2015)

El cuidado remite necesariamente a la existencia humana, es condición primitiva, surge de lo profundo de cada ser, para seguir conservando la vida en un conjunto de actos conscientes para ser, pero también es una labor de los profesionales de enfermería en el estar ahí, con la conciencia, la voluntad, el conocimiento de sí misma (o) y como cuidadora (or) de ese otro ser en el mundo en una relación de alteridad (p.4).

En sentido filosófico se hace referencia a los postulados de Martin Heidegger referida a la

idea del ser ahí, el cuidado como «Dasein», la conciencia de la existencia de sí y comprende los significados de la persona en la vida-muerte (Ramírez et al., 2015). En este contexto la noción de la perspectiva humanista adquiere un mayor sentido ontológico ya que supera toda idea de trivialidad y se adentra en los territorios de las estructuras profundas propias de cada ser humano. En este orden de ideas es pertinente destacar las palabras de Pellegrino (2001) citado en Vicco (2019), "la medicina es la más humana de las ciencias, la más empírica de las artes y la más científica de las humanidades" (p. 68) Esta afirmación resalta la idea de que la medicina es la única ciencia que armoniza los aspectos de la ciencia con el arte y la humanidad, asimismo opera la disciplina de enfermería, puesto, que forma parte de la ciencia de la salud y se desarrolla de forma autónoma e interdisciplinaria como ciencia del cuidado, proporción que permite a los profesionales del cuidado abordar de manera holística la complejidad del ser humano

Paradigmas emergentes en el cuidado de enfermería

Los paradigmas emergentes en el cuidado de enfermería centralizan su atención a un enfoque holístico, relacional, contextual y ético buscando superar el modelo biomédico tradicional imperante, a fin de integrar al cuidado los aspectos emocionales, espirituales y ecológicos. Estos paradigmas surgen de forma oportuna como reacción a un modelo fundamentado en el poder que no le ha dado la importancia que se merece la dignidad humana y en medio ambiente, de allí que los paradigmas emergentes buscan dar respuesta a la crisis civilizatoria que apremia por un lado la dignidad humana y por otro lado la sostenibilidad de la vida y el cuidado del planeta.

En este sentido a nuestro entender el ser humano ha ejercitado en su transitar por la vida, una trocha basada en el poder de la ciencia y la técnica, manifestaciones que le ha llevado al calvario de una crisis civilizatoria, donde asume comportamientos pasivos como un mero observador, aspectos que en su conjunto ha propiciado el descuido, la indiferencia y el abandono que en consecuencia ha resultado la desconexión total del ser humano con el mundo.

Al respecto afirma Boff (2002) "Se menosprecia la tradición de la solidaridad (...) La mayoría de los habitantes se sienten desarraigado culturalmente y alienada socialmente (...) muestran todo tipo de violencia y de exceso, sin pudor ni escrúpulo alguno (p. 19) Aspectos diversos que nos sitúan en una continua represión y barbarie, que como punto positivo para la humanidad se ha convertido en estímulo para buscar una solución liberadora que acoja enfoques emergentes para fortalecer la capacidad regenerativa del ser humano a fin de proyectar una vida mejor destacando un cuidado transpersonal como lo propone Jean Watson con autonomía profesional para atender las demandas humanas y sociales que se plantean a través de la participación ciudadana.

También se hace necesario desarrollar el cuidado con prácticas basadas en evidencias, invitación que estimulada por disímiles autores como Araques Castillo (2004) y Coello et al (2004) quienes argumentan:

La práctica clínica basada en la evidencia (...), debe originar que nuestras

decisiones se basen en la utilización crítica y consciente de los resultados de investigación más reciente. Esto debe hacerse sin olvidar las preferencias y los valores de los pacientes, la experiencia personal y los recursos disponibles (p. 7)

La enfermería basada en evidencia, se fundamenta en un modelo pedagógico que garantiza una formación reflexiva e intenta la solución de necesidades y/o problemas reales o potenciales individuales y colectivas. A juicio de Alcolea Cosín et al. (2011), “la EBE se situaría en el paradigma post-positivista, considerando los datos de la investigación cuantitativa como una verdad probabilística pero, permitiendo que el paradigma interpretativo tuviese espacio para explicar la realidad de forma integral y no excluyente” (p.3) Criterio que armoniza la mejor evidencia científica, la experiencia profesional, los recursos disponibles y la preferencia del paciente, a fin de superar el modelo biomédico e incorporar en la gestión del cuidado métodos tanto cualitativos como cuantitativos que tenga alcances mucho más allá de lo puramente clínico y ofrecer un cuidado personalizado, humano y se guro que cubra las necesidades de la persona cuidada .

De igual modo la transformación digital y la atención personalizada forman parte de los paradigmas emergentes del cuidado, al llegar la era digital, la idea de cuidado humanizado comienza a formar parte de la llamada atención remota, impulsada por herramientas electrónicas como la telemedicina y los registros electrónicos, paradigma emergente que destaca la integración de datos en tiempo real para personalizar el cuidado, lo que ha mostrado avances importantes en el crecimiento de la expectativa de vida y la reducción de la mortalidad en general, con énfasis a los objetivos del milenio bajo el lema “salud para todos”. Esos indicadores de vida van de la mano con nuevas formas de humanización de los cuidados sanitarios.

Ahora bien, hoy día es esencial garantizar el desarrollo de formas sinérgicas de cuidados sanitarios, instrumento para garantizar la salud como derecho humano y social, mejorar el nivel de vida y garantizar la mayor suma de felicidad posible

Conclusión

A manera de colofón podemos afirmar que la organización del conocimiento en el área de cuidado por mucho tiempo causó en el sujeto cuidador un sentimiento de aprensión frente a los avances del conocimiento, precisamente por su doble filiación femenina y religiosa de la profesión, en la que se encontraba imbuida, primeramente como mujer, como religiosa y luego como enfermera, traba que le excluía del saber, y del reconocimiento, producto del fraude cometido por estereotipo de género que redujeron su valor profesional y condujo a una percepción errónea de la enfermería sosteniendo que para cuidar no era necesario conocimientos de estudios especializados, lo que negaba a toda costa el desarrollo de un cuerpo de conocimiento y habilidades reconocidas, imponiéndose en su quehacer un modelo médico con un enfoque centrado en la figura del médico, quien ha tomado el control en el área de la salud al establecer y ordenar la actividad de la enfermera, tipología que enclaustra el cuidado a la rutina, basada en la moral y la higiene relegando la figura de la enfermera a

un segundo plano ,dificultando la autonomía y la toma de decisiones, subestimando e ignorando la importancia de su quehacer y los posibles aportes para el cuidado.

Para el inicio de la década de los cincuenta, muchas de estas particulares de la enfermería tradicional emprendieron un cambio, que surge en primer lugar por la crisis de la modernidad como respuesta a un enfoque centrado en el poder, en segundo lugar por la necesidad de la sostenibilidad y en tercer lugar por la evolución del conocimiento y la presencia de la pandemia Covid-19 lo que ha propiciado un significativo impulso para integrar la salud con el ecosistema, lo cual trajo consigo el reconocimiento del cuidado y la atención centrada en el paciente generando así un impacto en la atención integral con un enfoque diferenciado que reconoce la importancia de disímiles aspectos en el ejercicio práctico del cuidado, donde es considerada las relaciones interpersonales ,la intuición ,la espontaneidad, la empatía , la conexión espiritual y la sensibilidad con base en el respeto.

Este enfoque es amplio y complejo valora las vivencias de la enfermería a partir del quehacer concebido desde el ser, el saber, los valores y el contexto, fomentando así una atención personalizada e integral que corresponda a las necesidades emergentes

Referencias

- Alcolea Cosín, T. Oter Quintana, C. Martín García, A (2011) Enfermería Basada en la Evidencia. Orígenes y fundamentos para una práctica enfermera basada en la evidencia. *Nure Investigación*, nº 52
- Araque Castillo, J (2004) *Constructo teórico para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de enfermería desde el aprendizaje basado en problemas (ABP)* Tesis doctoral. Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio” Estado Táchira. <http://espacio.digital.upel.edu.ve>
- Collière, M (1993) *Promover la vida. De la practicas de las mujeres cuidadoras a los cuidados de enfermería Interamericana*. McGRAW-HILL España (Pp395)
- Coello, P. Ezquerro Rodríguez, O. Fargues García, I. García Alamino, J. Marzo Castillejo, M Navarra Llorens, M . Pardo Pardo, J. Subirana Casacuberta, M. Urrutia Cuchí, G (2004) *Enfermería basada en evidencia. Hacia la excelencia en los cuidados. Primera edición*. Ediciones DAE (Grupo Paradigma)
- García, Paula (s/f). La confrontación de la teoría crítica con el positivismo: consideraciones en torno a la valoración de los hechos en la investigación científica. <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/bitstream/handle/11185/1434/7.3.2.pdf>
- Linares. Columbié. (2020). El Positivismo en la Bibliotecología y la Ciencia de la Información: notas para una aproximación. *Bibliotecas. Anales de Investigación*; 16 (2),159https://www.researchgate.net/publication/344824799_El_Positivismo_en_la_Bibliotecologia_y_la_Ciencia_de_la_Informacion_notas_para_una_aproximacion_bibliotecas_anales_de_investigacion
- Ramírez Pérez, M., Cárdenas-Jiménez, M y Rodríguez-Jiménez, S. (2015). El Dasein de los cuidados desde la fenomenología hermenéutica de Martín Heidegger. *Enfermería Universitaria*. 12 (3). <https://doi.org/10.1016/j.reu.2015.07.003>

Vicco, M (2019) El hombre enfermo: Del reduccionismo positivista a la humanización de la fenomenología. El humanismo de las ciencias médicas. *Revista Argentina de Medicina* I.Vol.7 N 1

Universidad Politécnica Territorial del Norte de Monagas "Ludovico Silva"

Revista Multidisciplinaria Saber Universitario

Nº 15, enero-junio 2026

Venezuela

Disponible en <http://www.saber755.webnode.com.ve>

Estrategias pedagógicas para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria

Milagros Rosales

Unidad Educativa Liceo Bolivariano "Antonio Díaz".

Juan Griego, municipio Marcano, Venezuela

jesmil1960@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-0802-855X>

Resumen

La lectura comprensiva es uno de los ejes del aprendizaje escolar y, a la vez, una de las habilidades que genera mayores dificultades en la educación primaria venezolana. Este artículo da cuenta de la experiencia de una serie de talleres con estudiantes de la Unidad Educativa Local Bolivariana "Antonio Díaz", en el Municipio Marcano del Estado Nueva Esparta, para implementar estrategias pedagógicas (lenguaje oral y escrito) que apuntan a fortalecer dicha competencia. Este trabajo de investigación es de corte cualitativo y su diseño de investigación es colaborativo y transformador (IAPT), generando con ello que las familias participen de manera activa como agentes corresponsables del proceso lector. Se aplicaron diversas estrategias: lectura en voz alta, narración oral, cine-foro, dramatizaciones y excursiones educativas al medio comunitario. Se evidencian resultados importantes, tanto en la motivación hacia la lectura, en la fluidez y en la comprensión de textos, como en la vinculación más fuerte entre escuela y hogar. La principal conclusión es que la articulación de un conjunto de estrategias lúdicas, contextualizadas y participativas, sostenidas por la participación activa familiar y por un docente que se constituye en mediador cultural, es el eje determinante en la formación de lectores autónomos y críticos. **Palabras clave:** comprensión lectora, estrategias pedagógicas, educación primaria, lectoescritura, investigación acción participativa.

Abstract

Reading comprehension is a cornerstone of school learning and, at the same time, one of the skills that presents the greatest challenges in Venezuelan primary education. This article reports on the experience of a series of workshops with students from the "Antonio Díaz" Bolivarian Local Educational Unit in the Marcano Municipality of Nueva Esparta State, designed to implement pedagogical strategies (oral and written language) aimed at strengthening this competency. This qualitative research employs a collaborative and transformative research design (IAPT), thereby encouraging families to actively participate as co-responsible agents in the reading process. Various strategies were implemented: reading aloud, oral storytelling, film screenings followed by discussions, dramatizations, and educational excursions to the community. Significant results were observed, including

increased motivation for reading, improved fluency and comprehension, and a stronger connection between school and home. The main conclusion is that the articulation of a set of playful, contextualized and participatory strategies, supported by active family participation and by a teacher who becomes a cultural mediator, is the determining axis in the formation of autonomous and critical readers.

Keywords: reading comprehension, pedagogical strategies, primary education, literacy, participatory action research.

Introducción

Sí, sin duda alguna el aprender a leer y escribir es el acontecimiento intelectual más importante en la educación infantil. En esa experiencia no sólo se apropia de un instrumento de comunicación el niño: ingresa a la cultura escrita y, por ello, se le habilita para comprender, interpretar y modificar el mundo que lo circunda. Solé (2011) lo expresa con exactitud cuando aborda la lectura como un proceso en que el lector y el texto interactúan, y el lector intenta conseguir los objetivos que se encuentra leyendo. Esta connotación dinámica y propositiva se opone a otras visiones que limitan la acción de leer a una mera decodificación de signos gráficos, y es desde donde se sostiene este trabajo.

En Venezuela, la realidad que se vive en las aulas de la educación primaria se manifiesta con una dificultad aún latente: una proporción no menor de estudiantes termina los primeros grados sin alcanzar niveles básicos de comprensión lectora. Y las repercusiones no se limitan al rendimiento escolar inmediato: perjudican la autoestima del niño, estimulan la desmotivación y -en los casos más severos- enferman hasta el punto de ausentarse y abandonar la escuela. Lerner (2001) ha evidenciado de manera contundente que existe un divorcio entre cómo se lee en las escuelas (de manera usual mecánicamente y fuera de contexto) y cómo se concibe la lectura como una práctica social viva, divertida y que hace sentido. Esa brecha es justamente el punto de partida para esta investigación.

El trabajo es el resultado de una experiencia vivenciada en la U.E.B "Antonio Díaz" en el Municipio Marcano Estado Nueva Esparta, en un diseño de investigación acción participativa y transformadora. Ello porque se pretendía que los alumnos del nivel primario mejoraran su comprensión lectora a través de la implementación de una variedad de estrategias, con las familias como aliadas activas que acompañaban el proceso. La investigación se basa en una sospecha: el profesor no es un simple especialista en técnicas lectoras sino un mediador cultural que puede alterar las condiciones de enseñanza desde el aula y fuera de ella.

Problemática y contexto

El estudio se desarrolló en una escuela que sirve a una comunidad de una clase trabajadora dentro del Municipio Marcano y cuyos estudiantes son del área alrededor de la pobreza, con poco acceso a materiales para leer en casa y no mucha lectura fuera de la escuela. Desde las primeras semanas de observación en el aula se pudo confirmar que un buen número de estudiantes tenía problemas para entender textos cortos, extraer información explícita, y también inferir significado general de una historia. La oralidad estaba restringida y la

mayoría evidenciaba rechazo frente a las propuestas de escritura libre, lo que daba cuenta de no sólo una dificultad técnica sino una escasa relación afectiva con el idioma escrito.

A tal situación se añadía la poca participación de los padres en el seguimiento lector de sus hijos. No era falta de interés, sino desconocimiento: las familias no tenían herramientas concretas con las que acompañar el aprendizaje en casa. La falta de rutinas de lectura en casa, unidas a la idea generalizada de que aprender a leer es una tarea que debe asumir la escuela, suponían para los alumnos trabas para avanzar. Garrido (2014) lo expresa de manera tajante cuando afirma que el gusto por la lectura no se enseña, se contagia. Cuando no hay medio familiar lector, el niño difícilmente desarrollará el hábito lector por sus propios medios.

Este diagnóstico local se enmarca en un problema de mayor escala. Entre sus compromisos centrales se encontraba el incremento de la calidad educativa, con especial atención a los aprendizajes en lectura y escritura (UNESCO, 2000). Ese marco internacional refuerza la exigencia a las instituciones escolares para que diseñen e implementen intervenciones pedagógicas que sean continuadas, fundamentadas científicamente y contextualizadas socioculturalmente en cada comunidad educativa. Esta investigación responde precisamente a ese llamado, desde una mirada situada y participante.

Referentes teóricos

Comprensión lectora: evolución de un concepto

El interés en la comprensión de la lectura data de principios del siglo XX. Autores como Huey (1908/1968) y Smith (1965) fueron pioneros en admitir la complejidad del leer y cuestionar a las posiciones que lo equiparaban con la lectura en voz alta. Durante la década de 1960 y 1970 en la psicología de la lectura se desarrolló la creencia que la decodificación era necesidad suficiente para la comprensión, sin embargo, la práctica mostro que esto no era así: muchos estudiantes podían leer pobremente en voz alta, pero ellos podían darle sentido a lo que leían.

Esta constatación condujo a reconsiderar los procedimientos de enseñanza y añadir formas más complejas de pensar el procesamiento del texto. La taxonomía de Barret -la recuperó Climer en 1968- planteo niveles superiores y progresivos de comprensión: literal, inferencial y crítica. Esta perspectiva multinivel sigue siendo hoy un principio crucial en la construcción de las tareas de lectura, ya que hace la distinción entre obtener información explícita y construir interpretaciones o juicios propios, dos operaciones cognitivas muy distintas que deben ser incentivadas explícitamente en el aula.

La lectura como proceso interactivo y social

Solé (2011) establece que la lectura es un proceso de interacción dinámica entre lector-texto-contexto. El lector no es un objeto pasivo que extrae un significado ya inscrito en el texto; sino que tiene un conocimiento previo, objetivos y experiencias los que contribuyen a la

construcción activa de significado. Esta perspectiva constructivista e interactiva sustituyó a los modelos que durante décadas redujeron la lectura a una operación puramente perceptual.

Lerner (2001) está ampliando esa perspectiva al posicionar la lectura en el ámbito social-político. "Leer es" adentrarse en mundos posibles, investigar la realidad para conocerla más, y tomar posición crítica sobre lo que se dice y con qué fin. La educación advierte que la escuela puede llegar a despojar a la lectura de sentido al separarla de sus funciones sociales reales, y sugiere convertirla en un espacio donde leer y escribir se constituyan en prácticas vivas, en poderosas herramientas para intervenir en el mundo. En el mismo sentido Freire (1984) afirma "que siempre precede a la lectura del mundo a la lectura de la palabra escrita, y que leer es pensar, razonar, dialogar y criticar. Tal noción liga la lectura con la capacidad de leer, de sujetos autónomos, competentes para incluirse en y transformar su medio.

Lectura y escritura: procesos inseparables

Ferreiro y Teberosky (2005) son un clásico indispensable para todo aquel que desee acercarse a la lectoescritura infantil. Trabajos demostraron que los niños no alcanzan a ir a la escuela con la noción de que las letras y palabras son simplemente símbolos sin sentido; antes de la instrucción formal tienen activas hipótesis sobre el sistema de escritura basándose en su contacto diario con textos en su ambiente. Las escritoras señalan cuatro fases evolutivas en dicho proceso, las cuales son: rayones, garabatos, pseudoletas y letras convencionales; dichas etapas no se atribuyen a una maduración biológica automática, sino a la interacción del niño con el mundo letrado que le rodea.

Smith (1989) agrega a esta perspectiva al presentar la lectura como un elemento de un proceso comunicacional, donde la información fluye entre quién escribe y lee, destacando la intersubjetividad en el acto de leer. Gómez (2010) da un paso más allá al afirmar que leer y escribir son dos caras de un mismo acto mental: se retroalimentan y fortalecen. Moraís (2001) resume lapidariamente esta dependencia: lectura sólo hay donde hay escritura.

El rol del docente y la familia en el desarrollo lector

Perspectiva cognitiva de la escritura Flórez y Gómez (2013) afirman que escribir, desde la psicología cognitiva, es cerrado por dimensiones lingüísticas y emocionales y sociales que trascienden la representación gráfica de la lengua oral. Esta complejidad requiere del docente que también ejerza el rol de mediador: que no sólo transmite técnicas, sino que propicia condiciones afectivas y contextuales que contribuyan al aprendizaje. En sintonía con ello Blandón (2005) resalta que la lectura en voz alta fomenta las prehabilidades lectoras, estimula la imaginación y expone a los niños a diferentes tipos de estructuras lingüísticas, así como también amplía el vocabulario original del niño en forma tan natural y entretenida que el estudiante ni se da cuenta que está realizando una tarea curricular.

La familia también es decisiva. Benavides (2015) destaca que la casa es el primer lugar donde se entra en contacto con el lenguaje y que al hablar, cantar, jugar y leer con los niños desde

sus primeros meses de vida se están plantando competencias lectoras que la institución educativa habrá de trabajar más adelante. La conexión entre ambas instancias no es un añadido recomendable, sino que es una necesidad para que el proceso lector tenga éxito, en especial en comunidades donde el acceso a material escrito es restringido.

Metodología

La investigación se ubica dentro del paradigma cualitativo, el cual permite el estudio de los fenómenos educativos en su contexto natural, a partir de la comprensión de los significados que los participantes le atribuyen a sus experiencias. En este sentido, Blasco y Pérez (2007) plantean que el investigador será el instrumento principal de la recogida y análisis de datos por lo que debe mantener una presencia constante en el campo y contar con una actitud constante de reflexión crítica sobre su propia práctica. El diseño utilizado es la investigación acción participativa y transformadora (IAPT), donde la lógica de los ciclos reflexivos - planificar, actuar, observar y reflexionar- posibilita intervenir en el contexto educativo y a la vez conocerlo.

La metodología escogida se basa en el modelo de Kemmis (1989), que a su vez recupera las contribuciones fundacionales de Lewin's (1946) investigación-acción. La investigación constó de cuatro etapas secuenciales: el diagnóstico y detección del problema a través de la observación directa y el análisis de registros de la lectura; la elaboración de la propuesta pedagógica de acuerdo con las necesidades y los marcos teóricos consultados; la aplicación de las estrategias en clase y en casa; y la evaluación y sistematización de lo logrado.

El estudio fue llevado a cabo con alumnos de nivel primario de la U.E.L.B. "Antonio Díaz" poniendo especial atención en los alumnos del primer y segundo grado. Los estudiantes, sus representantes y algunos docentes de la institución fueron seleccionados como informantes clave. La recolección de datos se efectuó a través de la observación participante, diario de campo, entrevistas informales y análisis de trabajos escritos de los estudiantes. El procesamiento de la información consistió en la tematización y en la narrativización de los datos, y las conclusiones del trabajo estuvieron orientadas a ser guiadas por las voces de los participantes.

Resultados y discusión

La aplicación de las estrategias didácticas generó cambios sustanciales observables en tres aspectos interrelacionados: la actitud hacia la lectura, la comprensión lectora y la participación de las familias. En el caso de la primera, algunos estudiantes inicialmente reacios o indiferentes a las actividades lectoras solicitaron la repetición de cuentos, llevaron a casa materiales de lectura, y hasta exploraron por su cuenta los textos disponibles en la sala. Este cambio de actitud responde en línea directa a lo que Garrido (2014) denomina el contagio lector 'cuando el docente y el medio cercano contagian el gusto por la lectura, el alumno la va tomando paulatina y progresivamente como una práctica propia.

En cuanto a la comprensión lectora, los registros de diario de campo y las producciones escritas y orales de la clase evidenciaron avances concretos en la posibilidad de identificar personajes, reconstruir la secuencia narrativa e inferir la enseñanza o moral de un cuento. Las sesiones de cine-fórum fueron especialmente provechosas: luego de la exhibición de una película, los participantes contestaron de manera espontánea a preguntas que exigían distintos niveles de comprensión —literal, inferencial y valorativo—, evidenciando que la experiencia visual, cuando se media pedagógicamente, activa competencias que pueden ser transferidas hacia la lectura de textos impresos. Este hallazgo dialoga directamente con las ideas de Solé (2011) acerca de la activación de saberes previos como premisa para la comprensión.

Las dramatizaciones de fábulas y cuentos crearon otro espacio provechoso de aprendizaje. Al entrar en la escena y dar vida a los personajes, los estudiantes se entrenaron para contemplar las cosas desde la perspectiva de los otros, lo que Freire (1984) relaciona con la lectura política del mundo. La realización de sus propios materiales -un teatro de cartón, ilustraciones, textos breves dictados a la maestra- mostró la transición de una actitud receptiva hacia una creativa y productiva en relación al lenguaje escrito, acorde con lo que describen Ferreiro y Teberosky (2005) en cuanto a la apropiación activa del sistema de escritura.

En cuanto a la asistencia de los padres, la investigación reveló que los representantes tras ser capacitados y guiados, se volvieron aliados reales del proceso lector. Las actividades para realizar en casa, narrar experiencias cotidianas, leer textos breves en compañía, describir objetos del hogar, contribuyeron a llevar el aula hasta los espacios familiares y hacer uso de los saberes previos de los alumnos como punto de arranque para nuevos aprendizajes. Este resultado refuerza la argumentación de Benavides (2015) en cuanto a la irreemplazabilidad del contexto familiar en el fortalecimiento de las habilidades lectoras.

Un resultado que también tuvo importancia fue la transformación del propio rol del docente. La investigación acció permitió la reflexión de la investigadora sobre sus presupuestos pedagógicos, revelar sus puntos ciegos y dirigir nuevamente su labor basada en la escucha activa de estudiantes y familias. Esta dimensión de reflexión sobre sí es lo que coincide con el potencial de transformación personal mientras se investiga que describe Kemmis (1989): no sólo se transforma la práctica, se transforma el practicante.

Propuesta pedagógica

A partir de los resultados y referencias teóricas consultados, se presenta un bloque articulado de estrategias para trabajar la promoción de la comprensión lectora en el nivel primario, agrupadas en tres ejes de intervención: el aula, el hogar y el ámbito comunitario. En el aspecto del aula, la medida fundamental es establecer la lectura vocéada diaria como hábito de lectura. Porque no es un ritual de rutina, sino es una decisión editorial consciente: los textos deben ser diversos, de calidad literaria y estar relacionados a los intereses y a las experiencias de los estudiantes. Blandón (2005) afirma que la atención sónica a textos narrativos escuchados en voz alta promueve capacidades de anticipación, incrementa el acervo léxico y

acerca a los niños a patrones lingüísticos que posteriormente deberán identificar cuando se enfrenten a la lectura de textos por cuenta propia. Las actividades de cine-fórum, dramatización y creación colectiva de textos breves acompañan esta práctica y posibilitan transitar de la interpretación receptiva a la producción activa de sentido.

En el ámbito del hogar, se sugiere elaborar un programa de orientación para apoderados que contemple encuentros presenciales, con material de apoyo impreso. Las tareas propuestas son simples, situadas y respetan las capacidades reales de cada familia. Contar un cuento antes de ir a dormir, señalar lo que se ve por los alrededores o compartir las vivencias del día son costumbres con mucho valor pedagógico que no necesitan mucho dinero ni capacitación especializada. Lo que necesitan es gracia y constancia," refiere.

En la línea comunitaria, se propone abrir el espacio de aprendizaje más allá de los muros del aula, con salidas pedagógicas a sitios de interés cultural y natural del contexto local. Preparadas con actividades previas y sistematizadas con reflexiones posteriores, estas salidas significan experiencias que impactan y enriquecen al alumnado y le aportan referentes concretos para leer textos. Y se recomienda también conseguir alianzas con bibliotecas públicas, casas de cultura y demás entidades del ámbito que puedan ayudar a fomentar hábitos lectores sostenibles en el tiempo.

La condición transversal de la propuesta es la colaboración entre docentes, apoderados e instituciones de apoyo. Lerner (2001) señala que el reto fundamental de la escuela no es acaso enseñar a leer en un sentido técnico, sino integrar a todos sus estudiantes en la cultura de lo escrito de manera que se conviertan en participantes plenos, críticos y autónomos. Ese desafío no puede ser resuelto solamente desde la escuela, necesita de un pueblo que lea.

Conclusiones

La experiencia sistematizada en este artículo permite enunciar cuatro conclusiones de interés pedagógico. La primera es que la comprensión lectora no es un producto de la madurez biológica, ni de la enseñanza de las habilidades técnicas de descodificación. Es necesario un entorno de aprendizaje enriquecido, estrategias variadas y una mediación intencional y emocionalmente comprometida del profesor. Esto se ve confirmado por los resultados de la U.E.L.B. "Antonio Díaz": la motivación y la comprensión mejoran ostensiblemente si el docente se pone a ofrecer a sus estudiantes experiencias lectoras significativas, vinculadas con sus vivencias e intereses.

Otra conclusión es que la familia no es un actor auxiliar en el proceso lector: es un factor determinante. La participación activa en el proceso educativo de la familia, en el marco de unas pautas concretas y con tareas que llevar a cabo en el hogar, potencia el efecto de las intervenciones escolares y consolida en el niño su identidad como lector. Ese trabajo en conjunto entre familia y escuela no debe ser un plus complementario, sino que debe constituir una corresponsabilidad, que es condición sine qua non.

La tercera es que la investigación acción participativa y transformadora demostró ser un paradigma metodológico adecuado a los objetivos que nos habíamos planteado. Al transformar a los actores del proceso formativo en sujetos activos -y no en objetos de estudio-, dicho paradigma permite verdaderas modificaciones de las prácticas, las relaciones y las concepciones sobre el estudiar. Y no sólo mejora su enseñanza el educador que indaga en su labor: también se transforma a sí mismo.

La cuarta conclusión y tal vez más apremiante es que el sistema educativo venezolano debe hacer una revisión y actualización de sus métodos para enseñar a leer. Renunciar a los métodos mecánicos y memorísticos no es una opción pedagógica más entre otras, sino una necesidad. Los estudiantes tienen derecho a prácticas en las cuales se los sitúe en el centro del proceso, se reconozca la diversidad de sus ritmos y estilos de aprendizaje y a que se le devuelva a la lectura el valor social, cultural y transformador que tiene.

Referencias

- Benavides, D. R. (2015). Familia y alfabetización: el papel del entorno familiar en el desarrollo de la lectoescritura. *Revista Infancias Imágenes*, 14(1), 30–41. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.infimg.2015.1.a03>
- Blandón, M. T. (2005). La lectura en voz alta como estrategia para desarrollar habilidades lectoras en niños de preescolar. *Uni-pluri/versidad*, 5(2), 1–8.
- Blasco, J. E., y Pérez, J. A. (2007). *Metodologías de investigación en las ciencias de la actividad física y el deporte: ampliando horizontes*. Editorial Club Universitario.
- Climer, T. (1968). The utility of phonic generalizations in the primary grades. *The Reading Teacher*, 50(3), 182–187. <https://doi.org/10.1598/RT.50.3.2>
- Ferreiro, E., y Teberosky, A. (2005). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI Editores.
- Flórez, R. (2007). *Alfabetismo emergente: investigación, teoría y práctica, el caso de la lectura*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).
- Flórez, R., y Gómez, D. (2013). *Leer y escribir en los primeros grados: retos y desafíos*. Universidad Nacional de Colombia.
- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI Editores.
- Garrido, F. (2014). *El buen lector se hace, no nace: reflexiones sobre lectura y formación de lectores*. Ediciones Paidós.
- Gómez, L. F. (2010). El desarrollo de la competencia lectora en los primeros grados de primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 40(3-4), 95–126.
- Huey, E. B. (1968/19008). *The psychology and pedagogy of reading*. MIT Press.
- Kemmis, S. (1989). Investigación en la acción. En T. Husen y T. N. Postlethwaite (Eds.), *Enciclopedia internacional de la educación* (Vol. 6, pp. 3330–3337). Vicens-Vives/MEC.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>

- Marín, D. E. (2013). *La lectura como viaje: aprender a leer y escribir más allá del código*. Magisterio Editorial.
- Mattingly, I. G. (1972). Reading, the linguistic process, and linguistic awareness. En J. F. Kavanagh y I. G. Mattingly (Eds.), *Language by ear and by eye* (pp. 133–147). MIT Press.
- Morais, J. (2001). *El arte de leer*. Visor Distribuciones.
- Negret, J. C. (2008). *La escritura antes de la escritura: historia personal y cultural del lenguaje*. Fundación para el Fomento de la Lectura (Fundalectura).
- Pérez, M., y Roa, C. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*. Secretaría de Educación del Distrito / Editorial Kimpres.
- Smith, F. (1965). *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. Holt, Rinehart and Winston.
- Smith, F. (1989). *Comprensión de la lectura: análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. Trillas.
- Solé, I. (2011). *Estrategias de lectura*. Graó / ICE-Universidad de Barcelona.
- UNESCO. (2000). Marco de acción de Dakar: educación para todos - cumplir nuestros compromisos comunes. *Foro Mundial sobre la Educación*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf000>

Universidad Politécnica Territorial del Norte de Monagas “Ludovico Silva”

Revista Multidisciplinaria Saber Universitario

Nº 15, enero-junio 2026

Venezuela

Disponible en <http://www.saber755.webnode.com.ve>

La comunalización educativa orientada hacia la formación ciudadana. Indicador supremo de la calidad educativa a la luz de la Ley Orgánica de Educación

Mirca María Avila Gil

Liceo Roberto Antonio Tovar.

Areo, Cedeño. Monagas, Venezuela.

mircagil1@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0009-7181-7206>

Resumen

Este artículo revisa la comunalización educativa como proceso pedagógico y político en función de la formación ciudadana integral, situándola como el más determinante factor de calidad en educación de la Ley Orgánica de Educación venezolana (LOE, 2009). Se sostiene desde antecedentes teóricos basados en documentos curriculares del Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) y las propuestas de Freire, Giroux, Mészáros y autores venezolanos como Navarrete y Peñalver, que la concretización real entre escuela, comunidad y formación ciudadana es la base de una educación transformadora. La investigación se realiza desde una perspectiva cualitativa con enfoque socio-crítico, mediada por el análisis documental y la triangulación hermenéutica. El informe indica que si bien el marco legal venezolano define la comunalización en varios términos, se mantienen tensiones entre lo curricular y la realidad de los espacios educativos. Se destaca que para el logro de las demandas de calidad que exige la sociedad venezolana es preciso reforzar este nexo, como una condición *sine qua non*.

Palabras clave: comunalización educativa, formación ciudadana, calidad educativa, Ley Orgánica de Educación, currículo bolivariano.

Abstract

This article examines educational communalization as a pedagogical and political process focused on comprehensive civic education, positioning it as the most decisive factor for quality education under the Venezuelan Organic Law of Education (LOE, 2009). It argues, based on theoretical precedents derived from curricular documents of the Ministry of Popular Power for Education (MPPE) and the proposals of Freire, Giroux, Mészáros, and Venezuelan authors such as Navarrete and Peñalver, that the real-world integration of school, community, and civic education is the foundation of transformative education. The research is conducted from a qualitative perspective with a socio-critical approach, mediated by documentary analysis and hermeneutic triangulation. The report indicates that while the Venezuelan legal framework defines communalization in various terms, tensions persist between the curriculum and the reality of educational spaces. It is emphasized that to achieve

the quality demands required by Venezuelan society, it is necessary to strengthen this link, as a sine qua non condition.

Keywords: educational communalization, civic education, educational quality, Organic Law of Education, Bolivarian curriculum.

Introducción

Cuando a uno le da por pensar en lo que debería ser realmente la escuela, más allá de los discursos y papeles oficiales, una pregunta aparece y no siempre tiene una respuesta sencilla: ¿para qué educa la escuela y para quién? Esta interrogante, que podría rozar con lo ingenuo, es el epicentro de una de las discusiones más candentes del pensamiento pedagógico contemporáneo y, cómo no, en el sistema educativo venezolano.

Históricamente, la escuela ha sido un espacio para el acompañamiento cultural pero también para el enfrentamiento. Disputas acerca de qué saberes deben enseñarse, quién tiene derecho a aprender y, principalmente, qué tipo de ciudadano se pretende formar. En Venezuela, este debate adquirió un giro a partir de 1999, cuando el Estado asumió la obligación constitucional de ofrecer una educación integral, gratuita, obligatoria y de calidad, encaminada al desarrollo pleno de la personalidad y al ejercicio democrático.

La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV, 1999) y la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009), posteriormente, establecieron las piedras angulares de un modelo que se orienta no sólo hacia la instrucción académica, sino hacia la conformación de sujetos comprometidos con su comunidad y con los destinos colectivos del país.

Bajo esta lógica, el concepto de comunalidad en educación adquiere una importancia particular. No es una categoría ornamental ni un agregado retórico: la communalización es fundamentalmente el mecanismo por el cual la escuela, como institución, pasa de ser una isla a ser un elemento integrado en el tejido social. Es la forma concreta en que los aprendizajes se vinculan con la vida real de los estudiantes, con las necesidades de sus familias, con los problemas y con las potencialidades de sus comunidades. Y por eso, es también el más auténtico termómetro de la calidad educativa: porque una educación que no transforma, que no interpela la realidad, que no forma ciudadanos capaces de actuar en el mundo, no es educación buena, aunque se le llenen las estadísticas de aprobado.

Este artículo nace de esa convicción. Es necesario analizar la noción de communalización educativa en detrimento de la LOE (2009) y el Currículo Nacional Bolivariano, sostener su centralidad como indicador de calidad y tratar de visibilizar las tensiones que aún se encuentran entre el ideal normativo y las praxis diarias de las escuelas venezolanas.”

Problema y contexto

Venezuela se encuentra hoy en una encrucijada educativa que vale la pena observar con honestidad intelectual. Por un lado, el país tiene uno de los marcos legales más avanzados de América Latina en materia de derechos en educación: la C RBV (1999) reconoce la educación

como derecho humano básico; la LOE (2009) introduce principios de integralidad, pertinencia social y corresponsabilidad comunitaria; el Currículo Nacional Bolivariano propugna por una pedagogía crítica contextualizada. Por otra parte, los resultados a los que se tienen acceso en relación con el producto del sistema educativo plantean interrogantes que aquélla debió dar respuesta.

El Sistema de Evaluación de Conocimientos en Línea (SECEL), que se suspende en octubre, fue realizado por la Universidad Católica Andrés Bello quien aplicó la evaluación a más de 16.000 estudiantes en matemáticas y habilidad verbal durante el año escolar 2021-2022. Sus conclusiones encendieron alertas: los niveles de dominio en las dos áreas fueron muy bajos, y tenían una tendencia decreciente a medida que los estudiantes avanzaban en el bachillerato. La brecha entre planteles públicos y privados resultó también considerable (UCAB, 2022). A esos hallazgos se sumaron los datos presentados en el Foro de Experiencias de Evaluación de la Calidad Educativa, donde se reportó que el 84,2% de los niños de tercer grado en escuelas públicas obtenían el desempeño más bajo en las pruebas de lectura.

Estos datos no deben leerse como una condena al sistema ni como argumento para el pesimismo. Más bien, invitan a preguntarse qué elementos estructurales del proceso educativo requieren fortalecimiento. Y uno de esos elementos, quizás el más decisivo, es precisamente la débil articulación entre la escuela y la comunidad, entre el currículo formal y la vida real de los estudiantes. Cuando un joven no encuentra sentido a lo que aprende en el aula porque eso no tiene ninguna relación con lo que vive en su barrio, en su familia o en su contexto productivo, la deserción, el ausentismo y la apatía no son sorpresas: son consecuencias.

Además, el fenómeno migratorio que ha afectado a Venezuela en los últimos años ha generado una fractura adicional. Muchas familias han visto partir a sus referentes adultos, lo que coloca sobre los adolescentes una presión económica que los empuja hacia el trabajo informal antes de completar su escolaridad. En ese escenario, la escuela que no logra vincularse con las necesidades reales de la comunidad tiene cada vez menos capacidad de retener y motivar a sus estudiantes.

Frente a ese panorama, la comunalización educativa emerge no como una opción pedagógica entre muchas, sino como una necesidad estructural. La pregunta central que orienta este artículo es: ¿de qué manera la comunalización educativa, entendida como proceso pedagógico y político, puede constituirse en el indicador supremo de la calidad educativa a la luz de la LOE (2009)?

Referencias teóricas

Para responder esta pregunta, es mejor empezar por lo más esencial: ¿Qué se quiere decir con educar comunalmente? En la realidad venezolana, el término se encuentra afincado entre la normativa educativa y la tradición educativa latinoamericana. La LOE (2009), en su artículo 6, atribuye como responsabilidad del Estado asegurar “la participación de las familias y la comunidad en los procesos educativos” y especifica en su artículo 19 que “el proceso

educativo tiene sus aspectos más íntimos relacionados con la actividad económica, social y cultural del país”. Esa relación no es casual: implica una idea de la educación como práctica social y no como actividad realizada en un aula.

Paulo Freire (1970) en *Pedagogía del oprimido*: La educación como práctica de la libertad, estableció los fundamentos conceptuales para una educación desde el diálogo con la realidad. Para Freire, la educación bancaria, en la que se depositan contenidos en mentes pasivas, es también la negación del acto educativo en sí.. La verdadera educación es problematizadora: parte de las contradicciones del mundo real, convoca a los sujetos a reflexionar sobre ellas y los impulsa a transformarlas. Esa perspectiva es, en esencia, el fundamento filosófico de la comunalización.

Desde la pedagogía crítica norteamericana, Henry Giroux (1997), profundizó en la noción de que las escuelas son lugares de producción cultural y no simplemente de reproducción. En *Pedagogía y política de la esperanza*, sostiene que los educadores son intelectuales transformadores y que su trabajo no se limita a transmitir contenidos, sino que tienen la responsabilidad de formar a los alumnos para que actúen como ciudadanos críticos en una sociedad democrática. Esa formación ciudadana crítica es imposible si la escuela permanece desconectada del entorno.

István Mészáros (2008), en *La educación más allá del capital*, ofrece una crítica más estructural. Plantea que los sistemas educativos contemporáneos han sido diseñados para reproducir las lógicas del capital, perpetuando desigualdades y limitando el potencial humano. La alternativa que propone pasa por una educación orientada hacia la autodeterminación y el control social, lo que en el contexto venezolano se traduce en la integración real entre escuela, comunidad y producción social.

Desde Venezuela, Navarrete (2022) ha trabajado el concepto de pertinencia socio-cultural del currículo, destacando que los diseños curriculares deben responder a las particularidades del contexto local sin perder de vista los horizontes universales del conocimiento. Su propuesta insiste en que la contextualización no es una rebaja de las exigencias académicas, sino una manera más inteligente y efectiva de alcanzarlas. En línea con eso, Peñalver (2020) ha señalado la necesidad de articular los Proyectos Comunitarios de Aprendizaje con las demandas reales de los territorios, convirtiendo cada plantel en un agente activo de transformación local.

Arzoulay (2020), en su análisis del sistema educativo latinoamericano, plantea que la calidad educativa no puede medirse exclusivamente a través de pruebas estandarizadas. Sostiene que esos instrumentos capturan una dimensión parcial del aprendizaje y suelen invisibilizar las competencias sociales, ciudadanas y emocionales que son, en muchos sentidos, las más relevantes para la vida en comunidad. Esto no significa renunciar a la evaluación rigurosa, sino ampliar su alcance.

La LOE (2009), en sus artículos 14 y 15, establece que la educación venezolana tiene entre sus fines "fomentar la conciencia social, el pensamiento crítico y la participación protagónica

en los asuntos públicos". Esa no es solo una declaración de principios: es un mandato pedagógico que obliga a repensar qué se enseña, cómo se enseña y en qué contexto se enseña. Cuando ese mandato se cumple, la escuela se convierte en un espacio de formación ciudadana genuina. Cuando no se cumple, la calidad educativa, cualquiera sea la definición que se adopte, resulta inevitablemente comprometida.

El Currículo del Sistema Educativo Bolivariano (MPPE, 2007) organiza los aprendizajes en torno a ejes integradores entre los cuales destaca el trabajo liberador, la interculturalidad y el ambiente. Esos ejes no son disciplinas ni asignaturas: son lentes para mirar la realidad y articular el conocimiento con la vida. Su presencia en el diseño curricular refleja la intención política de una educación que dialoga con el mundo real. El problema, sin embargo, es que la distancia entre el currículo prescrito y el currículo vivido sigue siendo considerable en muchos contextos institucionales.

Metodología

Este artículo se desarrolla acorde al paradigma cualitativo de investigación, con un enfoque socio-crítico que asume al investigador como sujeto situado y comprometido con la transformación de las realidades de estudio. No es una pretensión de neutralidad sino la honestidad intelectual de quien investiga desde el interior del sistema educativo que observa.

La metodología utilizada es el análisis documental, no en el sentido de una lectura poco profunda de los textos, sino como un proceso de interpretación crítica que intenta exponer los supuestos, tensiones y posibilidades que habitan en los documentos curriculares, legislativos y teóricos tomados en análisis. En tal sentido, se empleó la CRBV (1999); la LOE (2009); el Currículo del Sistema Educativo Bolivariano (MPPE, 2007); las Líneas Orientadoras del MPPE (2011), más una serie de trabajos seleccionados en el ámbito de la pedagogía crítica latinoamericana.

El tratamiento de los datos fue la triangulación hermenéutica, propuesta por Denzin (1970) y desarrollada posteriormente por Martínez Miguélez (2006) en el contexto de la investigación cualitativa venezolana. Esta metodología posibilita la confrontación de las interpretaciones derivadas de diversas fuentes de textos, también permite destacar semejanzas y diferencias, así como construir un texto más sólido y con mejores matices en relación a los fenómenos analizados.

Si bien el artículo no contiene trabajo de campo directo, sus resultados se basan en observaciones sistemáticas desarrolladas en el marco de un estudio más amplio sobre supervisión educativa en el municipio Ezequiel Zamora del estado Monagas, con la participación de docentes, directivos y supervisores como informantes clave. Esta experiencia de campo enriquece la lectura teórica y le otorga un anclaje empírico que, si bien no aspira a la generalización estadística, ofrece claves significativas de cómo se vive la educ-comunalización en escenarios de carne y hueso.

Resultados y discusión

Los hallazgos que emergen de la revisión documental y de la experiencia de campo permiten organizar la discusión en torno a tres núcleos temáticos estrechamente relacionados: la comunalización como mandato legal incumplido, la formación ciudadana como horizonte pedagógico y la calidad educativa como construcción social.

El primer resultado que llama la atención es la distancia que existe entre lo que la LOE (2009) y el Currículo Nacional Bolivariano establecen en materia de comunalización y lo que efectivamente ocurre en los planteles. La ley es clara: la educación debe articularse con la comunidad, el trabajo productivo y los proyectos de transformación social. Sin embargo, en la práctica, muchas instituciones siguen operando con una lógica enclaustrada, donde el conocimiento se organiza en disciplinas desconectadas entre sí y del entorno.

Esto no es un problema exclusivamente venezolano. Pérez Gómez (2012), en su análisis de los sistemas educativos contemporáneos, describe lo que llama el "currículum como árbol de conocimientos", una estructura arbórea y jerárquica que segmenta los saberes en compartimentos estancos y dificulta la comprensión integrada de la realidad. Frente a eso, propone un modelo ecosistémico donde los aprendizajes se organizan en torno a problemas reales y proyectos colectivos. Esa propuesta es completamente coherente con el espíritu de la comunalización bolivariana, aunque todavía encuentre resistencias en la cultura institucional de muchos liceos.

Los docentes y directivos consultados en el marco de la investigación señalaron, con frecuencia, que la carga administrativa, la precariedad de recursos y la ausencia de procesos de formación continua pertinentes limitan sus posibilidades de implementar proyectos comunitarios de aprendizaje con la profundidad que requieren. Esa es una tensión real que no puede ignorarse. Como señala Torres (2011), "las reformas curriculares que no van acompañadas de transformaciones en las condiciones de trabajo docente tienden a quedarse en el papel". Y eso, lamentablemente, es lo que ocurre con frecuencia.

Un segundo hallazgo refiere a la centralidad de la formación ciudadana en el modelo educativo bolivariano. Cuando la educación según la LOE (2009) ha de formar en "el pensamiento crítico, la conciencia social y la participación protagónica", está abriendo una visión de ciudadanía que excede la realización de deberes formales. Es una ciudadanía activa, crítica y comprometida con la transformación colectiva.

Esa idea tiene su raíz en el pensamiento del maestro de Libertador Simón Bolívar, Simón Rodríguez, que consideró que "la educación popular no es la enseñanza de unos pocos hombres sino la formación del pueblo". También en la filosofía de Freire (1970) que sostiene que educarse es aprender a nombrar el mundo con las palabras propias y para desde allí intervenir en él. Tanto una como otra tradición convergen en el reconocimiento de que la ciudadanía se aprende en la participación, no en el estudio del civismo.

En ese sentido, Delors (1996), en el informe de la UNESCO *La educación encierra un tesoro*, destacó cuatro pilares del aprendizaje: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. El cuarto y tercer pilares, que se refieren a la dimensión ciudadana y comunitaria, son precisamente los que con mayor frecuencia terminan siendo supeditados a la dimensión académico en sistemas educativos que se rigen por lógicas de rendimiento individual. La comunalización educativa, bien entendida, es el mecanismo pedagógico que permite que esos cuatro pilares se desarrollen de manera integrada y no jerarquizada.

Cabe agregar que varios de los docentes consultados reconocieron que, cuando lograron desarrollar proyectos comunitarios vinculados con la realidad local, la motivación de los estudiantes se transformó notablemente. Eso es, en sí mismo, un resultado significativo. Como señala Carbonell (2015) en su estudio sobre pedagogías alternativas, "los aprendizajes que tienen sentido para la vida generan un tipo de compromiso que ninguna calificación puede producir".

El tercer núcleo de discusión refiere al propio concepto de calidad educativa. Este es un término que se presta a múltiples lecturas y que, con frecuencia, queda reducido a la dimensión de los resultados en pruebas estandarizadas. Los datos del SECEL (UCAB, 2022) son importantes y merecen atención, pero no pueden ser el único espejo en el que el sistema educativo se mire.

Arzoulay (2020) sostiene que "la calidad educativa es una construcción social e histórica, no un estándar universal que se mantenga en el tiempo". Lo que se escucha por una preguntas en la educación en un sentido específico están determinados por los valores, necesidades y horizontes de sentido de esa sociedad. En el caso venezolano, donde la Constitución y la LOE establecen de manera explícita que la educación tiene que aportar a la soberanía, a la justicia social y a la participación democrática, la calidad no es medible solo a través de los niveles de comprensión lectora o de habilidad matemática, si bien estas dimensiones tienen un valor, eso es innegable.

Murillo y Román (2008), en su investigación sobre los elementos que influían en la calidad del sistema educativo en América Latina, observaron que la implicación de la comunidad en la escuela es uno de los predictores más estables del rendimiento de los estudiantes y del bienestar de los docentes. No para que la comunidad se haga cargo de solucionar los problemas de infraestructura o de recursos, sino porque la participación ayuda a anudar un sentimiento de pertenencia y corresponsabilidad, que son condiciones psicológicas y sociales fundamentales para el aprendizaje.

Pero también merece la pena recuperar la aportación de Mészáros (2008) quien alertaba que una educación de calidad no puede serlo si reproduce sus condiciones de desigualdad. En ese sentido, la comunalización educativa cumple también una función redistributiva: cuando la escuela se compromete con la comunidad, cuando los proyectos de aprendizaje dialogan con los saberes locales y con las demandas del territorio, se están reconociendo y valorando tipos de conocimiento que el currículo tradicional tiene a invisibilizar. Ese reconocimiento es, en sí mismo, un acto de justicia educativa.

Conclusiones

Se ha sostenido a lo largo de este artículo que la comunalización educativa no es una añadidura prescindible en el proceso pedagógico, sino su más fundamental aspecto estructurante. Cuando la escuela puede articularse realmente con la comunidad, cuando los aprendizajes establecen diálogo con la vida real de los estudiantes y la formación ciudadana se practica y no sólo se plasma en documentos, la calidad educativa queda más lejos de ser un horizonte abstracto para convertirse en una vivencia.

El ordenamiento jurídico venezolano, en especial la LOE (2009) y el Currículo Nacional Bolivariano, garantiza una adecuada base para dicho procedimiento. La comunalización está prescrita, está fundamentada y, en muchos casos, está deseada por los actores educativos. Lo que todavía falta es traducirla de manera sistemática y sostenida en las prácticas pedagógicas cotidianas.

Los datos disponibles sobre los resultados del sistema educativo venezolano señalan que hay trabajo por hacer. Pero ese trabajo no consiste solo en mejorar los puntajes en pruebas estandarizadas. Consiste en construir escuelas que tengan sentido para los jóvenes que las habitan, que los interpelen como sujetos activos y no como receptores pasivos, que los preparen para vivir en comunidad y para transformarla. Eso es, al final, la formación ciudadana que la Constitución y la LOE prometen. Y esa promesa vale la pena honrarla.

La comunalización educativa orientada hacia la formación ciudadana es, en definitiva, el indicador más genuino de que un sistema educativo está cumpliendo con su propósito más profundo: contribuir al florecimiento humano y a la construcción de una sociedad más justa, más solidaria y más libre.

Referencias

- Arzoulay, E. (2020). *Calidad educativa y pertinencia social en América Latina: debates y perspectivas*. CLACSO.
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI: alternativas para la innovación educativa*. Octaedro.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). Gaceta Oficial N.º 36.860. Asamblea Nacional Constituyente.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Santillana/UNESCO.
- Denzin, N. K. (1970). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Aldine.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. (1997). *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza*. Amorrortu Editores.
- Ley Orgánica de Educación. (2009). Gaceta Oficial N.º 5.929 Extraordinario. Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela.
- Martínez Miguélez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas.

- Mészáros, I. (2008). *La educación más allá del capital*. Siglo XXI Editores / CLACSO.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007). *Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano*. MPPE.
- Murillo, F. J. y Román, M. (2008). La escuela latinoamericana puede mejorar: factores que lo hacen posible. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(1), 4-10.
- Navarrete, Z. (2022). *Pertinencia curricular y contexto sociocultural: aportes para la educación venezolana*. Fondo Editorial UPEL.
- Navarrete, Z. (2022). La contextualización curricular como condición de calidad educativa. *Revista Venezolana de Educación (Educere)*, 26(84), 45-58.
- Pérez Gómez, Á. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Morata.
- Torres, J. (2011). *La justicia curricular: el caballo de Troya de la cultura escolar*. Morata.
- Universidad Católica Andrés Bello. (2022). *Resultados del Sistema de Evaluación de Conocimientos en Línea SECEL, año escolar 2021-2022*. UCAB.

Síntesis curricular

Mirca María Avila Gil. M. Sc. en planificación y evaluación de la educación. M.Sc. en ciencias para el desarrollo estratégico. Esp. en supervisión y gerencia educativa. Profesor en castellano y literatura.

Universidad Politécnica Territorial del Norte de Monagas "Ludovico Silva"
 Revista Multidisciplinaria Saber Universitario
 N° 15, enero-junio 2026
 Venezuela

Disponible en <http://www.saber755.webnode.com.ve>

Sesiones educativas para la integración laboral efectiva de los docentes de la escuela "Simón Rodríguez"

Mireulys Zacarias

Escuela "Simón Rodríguez"

Tucupita - Venezuela

mireu20@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-3946-8143>

Resumen

El documento plantea que la educación es un proceso social que construye valores, sentido de pertenencia y compromiso profesional. En este marco, el gerente educativo cumple un rol clave al promover trabajo en equipo, mediación de conflictos y cohesión institucional. La investigación propone implementar sesiones educativas como estrategia para fortalecer la integración laboral efectiva de los docentes de la Escuela "Simón Rodríguez", ubicada en Tucupita, estado Delta Amacuro, Venezuela. Se fundamentan en aportes teóricos de Fullan, Hargreaves, Vygotsky, Freire y Schön, quienes destacan la importancia del aprendizaje social, el diálogo horizontal, la reflexión sobre la práctica y las comunidades profesionales de aprendizaje. El problema se contextualiza en una crisis educativa más amplia. Metodológicamente, el estudio se sustenta en la Investigación Acción Participativa Transformadora (IAPT), el paradigma sociocrítico y el enfoque cualitativo. Se emplearon técnicas como observación participante y entrevistas semiestructuradas a una muestra de 12 docentes, dentro de una población total de 52. El proceso incluyó diagnóstico institucional (FODA), planificación de sesiones, implementación y evaluación reflexiva. Los resultados evidencian que la falta de integración no responde a desinterés profesional, sino a la ausencia de espacios estructurados de reflexión colectiva. Tras la intervención, se observó mayor participación, intercambio pedagógico y corresponsabilidad. No obstante, se reconoce que factores externos del contexto venezolano pueden limitar la sostenibilidad de los logros. Las sesiones educativas constituyen una estrategia viable para fortalecer la cohesión institucional, el sentido de pertenencia y la profesionalización docente.

Descriptor: sesiones educativas, integración, integración laboral, integración efectiva, trabajo en equipo.

Summary

The document states that education is a social process that builds values, a sense of belonging, and professional commitment. Within this framework, the educational manager plays a key role by promoting teamwork, conflict mediation, and institutional cohesion. The research proposes the implementation of educational sessions as a strategy to strengthen the effective labor integration of teachers at the "Simón Rodríguez" School, located in Tucupita, Delta Amacuro state, Venezuela. It is grounded in the theoretical contributions of Fullan, Hargreaves, Vygotsky, Freire, and Schön, who emphasize the importance of social learning, horizontal dialogue, reflection on practice, and professional learning communities. The problem is contextualized within a broader educational crisis. Methodologically, the study is based on Transformative Participatory Action Research (TPAR), the socio-critical paradigm, and the qualitative approach. Techniques such as participant observation and semi-structured interviews were applied to a sample of 12 teachers out of a total population of 52.

The process included an institutional diagnosis (SWOT analysis), session planning, implementation, and reflective evaluation. The results show that the lack of integration does not stem from professional disinterest, but rather from the absence of structured spaces for collective reflection. After the intervention, greater participation, pedagogical exchange, and shared responsibility were observed. However, it is acknowledged that external factors within the Venezuelan context may limit the sustainability of the achievements. Educational sessions constitute a viable strategy to strengthen institutional cohesion, a sense of belonging, and teacher professionalization.

Descriptors: educational sessions, integration, labor integration, effective integration, teamwork.

Introducción

La educación es, en esencia, un proceso humano muy profundo. Nace del intercambio entre personas, de compartir ideas, experiencias y conocimientos que poco a poco van formando una sociedad con valores y un sentido de pertenencia. En este contexto, el gerente educativo tiene un papel fundamental. Su compromiso con la institución le permite entender mejor la realidad del contexto que rodea la escuela, así como a la comunidad y a los padres y representantes, como también apoyar a su equipo de trabajo y ser un mediador en los desafíos que aparecen en su entorno inmediato.

Actualmente, las instituciones educativas requieren equipos directivos, administrativos, docentes y obreros capaces de enfrentar los retos del entorno. No se trata solo de tener preparación técnica y práctica referente al ámbito en el cual se desenvuelva; también hay que contar con habilidades y destrezas para tomar decisiones acertadas, así como también dar soluciones pertinentes para así, resolver problemas y relacionarse con todas las personas de su entorno de una manera eficaz y efectiva. Cada persona tiene sus características y particularidades, pero cuando trabajan en colectivo, pueden unir sus capacidades, generar confianza y crear ambientes solidarios y confortables. Sin embargo, muchas reuniones entre docentes no logran estos objetivos.

A menudo se convierten en espacios poco productivos donde se pierde tiempo en discusiones repetitivas y se ignoran temas importantes. Además, manejar conflictos y organizar el tiempo puede ser complicado, lo que limita la verdadera integración del equipo. Frente a esta situación, las sesiones educativas surgen como una alternativa valiosa, estas combinan actividades dinámicas con momentos de reflexión que buscan mejorar la comunicación, fortalecer la confianza y fomentar el trabajo colaborativo, pensando siempre en el beneficio de los y las estudiantes.

También incluyen estrategias como la mentoría y la retroalimentación para favorecer el crecimiento personal y profesional. Por eso, esta investigación propone implementar sesiones educativas que atiendan las necesidades de las y los docentes de la Escuela “Simón Rodríguez” para mejorar su integración laboral y fortalecer el trabajo en equipo.

Problema

La integración laboral entre docentes no es solo una aspiración; es esencial para elevar la calidad educativa. Cuando los docentes colaboran, comparten experiencias, estrategias e ideas que enriquecen su práctica en sus espacios de aprendizajes. Pero esa colaboración no aparece por arte de magia. En muchas instituciones, el trabajo sigue siendo bastante individualista y más enfocado en lo administrativo. Aunque los docentes reconocen la importancia del trabajo en equipo, muchas veces no hay espacios adecuados para ello.

Entonces, las reuniones suelen centrarse más en cuestiones formales que en una reflexión pedagógica profunda o en construir algo juntos. Esta situación es bastante común en América Latina. La falta de tiempo, organización y apoyo hace que la colaboración sea más bien, superficial. En la Escuela “Simón Rodríguez”, por ejemplo, hay una integración fragmentada con poca planificación conjunta y escasos espacios para reflexionar.

Esto no solo afecta las relaciones entre docentes; también impacta en la coherencia pedagógica y la calidad de la enseñanza hacia los estudiantes de esa casa de estudio. Por eso es fundamental abordar este problema como parte de algo más amplio y proponer estrategias que transformen la cultura laboral hacia una verdadera integración y cooperación.

Referentes teóricos

El análisis teórico sobre la integración laboral docente se basa en enfoques pedagógicos que resaltan lo importante que son las sesiones educativas, el trabajo colaborativo, la reflexión sobre las prácticas y el desarrollo profesional continuo.

Sesiones educativas

Son espacios planificados donde se combinan teoría, práctica y reflexión crítica para fortalecer competencias específicas de los participantes y mejorar procesos institucionales. En educación, estas sesiones no solo transmiten contenido; buscan promover interacción activa y cooperación entre el personal docente y directivo para construir conocimientos, estrategias didácticas y metodologías pedagógicas eficaces para el mejor desenvolvimiento del personal docente en los ambientes de aprendizajes.

De acuerdo con Fullan (2007), estas sesiones son clave y necesaria para el desarrollo profesional docente porque permiten a los educadores reflexionar sobre su práctica pedagógica y articular estrategias colectivas para mejorarlas, siempre y cuando estos reciban las orientaciones adecuadas y pertinentes. La efectividad depende de su carácter participativo, interés y motivación, y de cómo los docentes puedan relacionarse con lo aprendido y con su experiencia diaria en el aula.

Por su parte, Hargreaves y Fullan (2012) también enfatizan que cuando se implementan sistemáticamente, las sesiones educativas funcionan como comunidades profesionales de aprendizaje donde se intercambian experiencias y se resuelven problemas juntos. Se debe resaltar que dichas sesiones tienen que cumplir con objetivos claros, y que llamen el interés de los involucrados.

Rol estratégico de las sesiones educativas

Delors (1996) sustenta desde sus estudios que debemos ver la educación como un proceso continuo basado en cuatro pilares: aprender a conocer, hacer, vivir juntos y ser. Desde este aspecto, las sesiones educativas como estrategias son prácticas que ayudan a integrar estos pilares mediante actividades instructivas que promueven tanto el proceso personal como la colaboración entre docentes con experiencia y con los que tienen poca o ninguna experiencia.

En la Escuela “Simón Rodríguez”, estas estrategias referidas a sesiones educativas están trazadas no solo para capacitar a los docentes que presenten la necesidad de obtener conocimientos, habilidades y destrezas sino también para organizar espacios productivos y beneficiosos donde puedan reflexionar críticamente sobre su práctica pedagógica, mejorar su

integración laboral efectiva y llegar a acuerdos metodológicos consensuados. Desde el enfoque del autor Paulo Freire, se razona que la educación debe ser un proceso dialógico donde todos los involucrados en un proceso educativo construyen conocimiento a través del diálogo crítico e interactivo.

La idea aquí es que integrarse laboralmente no solo implica convivir dentro de una institución; es un proceso activo donde se dialoga horizontalmente y se construyen conocimientos colectivamente. El enfoque social de Vygotsky resalta cómo el aprendizaje tiene un componente social poderoso; interactuar con nuestros pares potencia nuestras habilidades pedagógicas. Nutrirnos de la experiencia de nuestros compañeros es consolidar nuestras propias experiencias y desarrollar las capacidades intelectuales.

Profesional reflexivo

Donald Schön habla del "profesional reflexivo", enfatizando cuán vital es que los docentes analicen críticamente su práctica para convertir sus experiencias en conocimiento útil. Las sesiones educativas propuestas en esta investigación se conciben precisamente como espacios para promover dicha reflexión sistemática. Si no reflexionamos acerca de nuestra labor educativa dentro de los espacios educativos será difícil que reconozcamos nuestras debilidades y será mucho más complicado poderlas fortalecer.

Trabajo colaborativo

Autoras contemporáneas sugieren que comunidades profesionales fomenten una cultura organizacional basada en cooperación y confianza. Así que tener una integración laboral efectiva está directamente relacionada con construir ese tipo de ambiente escolar donde todos estén dispuestos a dialogar pedagógicamente.

Desde una mirada sociocrítica, consideramos que transformar la educación no ocurre sin un esfuerzo consciente por analizar acciones e involucrar a todos activamente en ese proceso. Por eso proponemos sesiones educativas fundamentadas en un enfoque reflexivo-participativo donde los docentes sean protagonistas del cambio institucional y por ende de su entorno inmediato.

Descripción de los momentos metodológicos

En esta investigación se apoya en tres enfoques metodológicos esenciales: Investigación Acción Participativa Transformadora (IAPT), paradigma sociocrítico y enfoque cualitativo.

Cada uno aporta una visión complementaria sobre cómo abordar la problemática de integración laboral docente desde diferentes ángulos críticos. La IAPT es el eje central, primordial y necesario aquí, porque reconoce a los docentes involucrados como los protagonistas al buscar soluciones a sus propios problemas laborales o pedagógicos. Este enfoque combina investigación, acción y participación con reflexión transformadora para asegurarse de que las sesiones educativas generen cambios reales dentro de la institución.

Según Kemmis y McTaggart (2005), este tipo de investigación sigue un ciclo continuo: planificación-acción-observación-reflexión. Este método permite a quienes participan analizar sus prácticas e identificar debilidades mientras valoran resultados colectivos. En la Escuela "Simón Rodríguez" se implementó el IAPT mediante sesiones educativas enfocadas en:

- Fomentar diálogos pedagógicos entre el personal directivo y docentes.
- Organizar experiencias emergentes para la construcción de estrategias pedagógicas efectivas en los espacios de aprendizajes.
- Construir acuerdos colectivos sobre criterios educativos que conllevaran a una relación más efectiva y satisfactoria.
- Impulsar aprendizajes significativos junto a mejoras continuas en colaboración laboral.

Así se trata de garantizar cambios conjuntos adaptados al contexto escolar sin imponer soluciones externas poco realistas.

Luego, tenemos el paradigma sociocrítico complementa este enfoque una ayuda para entender cómo los factores sociales influyen en las prácticas docentes e integración laboral. Según Hernández et al., este marco facilita identificar fortalezas, potencialidades, debilidades y amenazas dentro del ámbito educativo permitiendo orientar esfuerzos mancomunados que conlleven a transformar condiciones limitantes para la participación activa entre colegas.

Igualmente, se adopta un enfoque cualitativo para profundizar sobre experiencias e interacciones entre el cuerpo docente; esto nos permite abordar nuestro estudio desde una perspectiva flexible e interpretativa reconociendo así toda esa complejidad inherente a los procesos integrativos laborales.

Merriam & Tisdell (2016) argumentan que lo cualitativo busca comprender fenómenos según vivencias particulares más allá del dato generalizado; reflejándose aquí mediante:

- Observaciones durante sesiones educativas, permitiendo al docente investigador tener contacto directo con los involucrados y con las situaciones planteadas.
- Entrevistas semiestructuradas sobre percepciones, aplicándolas a los sujetos involucrados en la problemática.
- Narrativas sistematizadas que permiten analizar cambios laborales y escuchar los hechos desde el campo de investigación.

Todo esto asegura que dicha investigación sea relevante contextualizada orientada hacia la transformación social continúa, reconociendo a los docentes como agentes activos del su propio cambio institucional.

Resultados y discusión

La investigación permitió pasar de ver problemas institucionales superficiales a tener una visión más crítica y reflexiva sobre integración laboral docente desde adentro mismo del sistema educativo, específicamente desde el centro educativo señalado, creado por ellos mismos, es decir, por los propios educadores. Al inicio se diagnosticaron ciertas limitaciones causadas por falta espacios organizados y reflexivos siendo este hallazgo crucial, pues, guio el estudio hacia propuestas participativas dejando atrás enfoques impositivos tradicionales sin resultados tangibles, dinámicas ocultas aunque inicialmente algunos involucrados mostraron resistencia al diálogo probablemente debido a malas experiencias previas pocas significativas pero conforme avanzaron se logró generar confianza propiciando momentos profundos acerca de las necesidades observadas.

Finalmente, la transformación educativa surge realmente desde la interacción abierta reflexión sincera de todos los docentes de la Escuela “Simón Rodríguez”; en donde el diálogo

horizontal abrió puertas hacia la conciencia y la importancia de trabajar juntos mientras otras interacciones ampliaron perspectivas fortaleciendo competencias profesionales individuales y grupales.

Las sesiones educativas resultaron ser fantásticas, por permitir crear espacios reflexivos donde los maestros compartieron no solamente vivencias sino también analizaron sus acciones construyendo acuerdos que trascienden de trabajos individuales a trabajos colectivos. Además, haciendo una comparación entre los diagnósticos iniciales y los resultados finales se puede notar mejoras culturales: mayor participación, mejor comunicación, disposición genuina y colaboración unos con otros.

Sin embargo, se encontraron ciertas limitaciones específicamente relacionadas al contexto venezolano y a la realidad del país, tales como condiciones laborales pocos favorables, carga administrativa en exceso, efectos que con la continuidad de las estrategias aplicadas se hicieron ver en los cambios esperados. Considerando necesario mantener una formación continua y apoyo institucional sólido.

Conclusión

Para asegurar el éxito de futuras sesiones educativas estas deben ser simples constantes y accesibles desde el día uno en que el docente se integra a la institución educativa, en donde el maestro nuevo sienta un acompañamiento continuo y permanente, en la cual el personal directivo organice reuniones formales iniciales clarificando el funcionamiento institucional evitando las presiones innecesarias; además proponiendo sistemas de asesoramiento donde maestros experimentados ayuden en los procesos de adaptación de los maestros que ingresan, también desarrollar talleres prácticos usando recursos disponibles, creando espacios para expresar inquietudes emocionales, resultado clave para asegurar que nadie quede solo, respaldado la inclusión y proporcionando un fuerte apoyo.

Los docentes nuevos deben sentirse en confianza sabiendo que pueden consultar sus dudas e inquietudes sin temor a ser criticados o juzgados. Debe existir un clima laboral que mejore y promueva el compañerismo, la solidaridad, la comunicación directa y personal, mientras la calidad de las clases incrementa gracias a las mejores de las herramientas y consejos provenientes de colegas experimentados.

Los hallazgos muestran claramente que la integración laboral docente depende mucha más existencia de estructuras que promuevan la participación, la comunicación, y la cohesión conjunta. Dichas sesiones educativas realizadas permitieron compartir y sistematizar prácticas exitosas, construir acuerdos pedagógicos evidenciando un impacto positivo, un clima de colaboración profesional.

Además, subrayan relevancia enfoques teóricos socio-críticos reflexivos escenarios reales validando un aprendizaje social promovido por la interacción de pares. Para concluir se puede afirmar que el trabajo colectivo y crítica de acompañamiento integral son esenciales para el fortalecimiento, la consolidación, capacitación, colaboración efectiva en la educación primaria. Esta experiencia desarrollada podría servir como modelo replicable para otras instituciones del sistema educativo venezolano contribuyendo al crecimiento profesional y a la mejora de la calidad educativa.

Referencias

- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, N° 36.860.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. UNESCO.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (30.^a ed.). Siglo XXI Editores.
- Fullan, M. (2007). *El cambio educativo: La práctica profesional y el aprendizaje escolar*. Ediciones Paidós.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta ed.). McGraw-Hill.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). *Participatory action research: Communicative action and the public sphere*. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research*. Sage.
- Ley Orgánica de Educación. (2009). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, N° 39.293.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2017). *Programa nacional de fortalecimiento pedagógico y gestión escolar*. Caracas, Venezuela: MPPE.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2019). *Lineamientos para el fortalecimiento del desarrollo profesional docente*. Caracas, Venezuela: MPPE.
- Schön, D. A. (1992). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales en la acción*. Paidós.
- Vygotsky, L. S. (2000). *Pensamiento y lenguaje*. Editorial Akal.

Síntesis curricular

Mireulys Josefina Zacarias Guzmán. TSU en educación integral en el IUT “Dr. Delfín Mendoza” (2005). Profesora en educación Integral en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2008). Especialidad en planificación y evaluación de la educación en el Centro de Investigaciones Psiquiátricas, Psicológicas y Sexológicas de Venezuela (2011). Especialización en dirección y supervisión educativas en la Universidad Nacional Experimental del Magisterio “Samuel Robinson” (2022). Función laboral: directora de la Escuela “Simón Rodríguez” ubicada en la comunidad de Paloma, las Palomas, del municipio Tucupita, estado Delta Amacuro, desde el 17/01/2005.

Universidad Politécnica Territorial del Norte de Monagas “Ludovico Silva”

Revista Multidisciplinaria Saber Universitario

Nº 15, enero-junio 2026

Venezuela

Disponible en <http://www.saber755.webnode.com.ve>

La ejecución de la pena. Reflexión dogmática sobre las limitaciones legales y procedimentales del tribunal de ejecución penal en el Código Orgánico Penitenciario

Miriam Aguirre Arcia

Universidad Privada Gran Mariscal de Ayacucho

El Tigre, Anzoátegui, Venezuela

miriamaguirrearcia@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-4690-3212>

Resumen

La ejecución penal representa el escenario real donde el Estado valida o fracasa en su respeto a los derechos fundamentales. Este artículo es una reflexión jurídica-dogmática en torno a los límites legales y procesales que tiene el juez de ejecución penal en Venezuela a la luz del análisis del Código Orgánico Penitenciario (2021) frente al Código Orgánico Procesal Penal. Se evidencia una tensión estructural entre el control jurisdiccional y el núcleo administrativo, que incide directamente en la efectividad de la tutela judicial. En conclusión, aunque el juez mantiene competencias formales importantes, su capacidad para actuar de manera efectiva está condicionada por la estructura administrativa, demandando una interpretación garantista del sistema.

Palabras clave: ejecución penal, juez de ejecución, sistema penitenciario, derechos humanos, Venezuela.

Abstract

The execution of sentences represents the real-world arena where the State either validates or fails in its respect for fundamental rights. This article is a legal-dogmatic reflection on the legal and procedural limits of the judge overseeing the execution of sentences in Venezuela, in light of an analysis of the Organic Penitentiary Code (2021) in relation to the Organic Criminal Procedure Code. A structural tension is evident between judicial control and the administrative core, which directly impacts the effectiveness of judicial protection. In conclusion, although the judge retains significant formal powers, their capacity to act effectively is conditioned by the administrative structure, demanding a rights-based interpretation of the system.

Keywords: penal enforcement, enforcement judge, penitentiary system, human rights, Venezuela.

Introducción

Existe una paradoja que atraviesa la reflexión penitenciaria y que pocas veces se nombra con franqueza: el momento en que el Estado actúa de forma más intensa sobre el cuerpo y la vida de una persona es, al mismo tiempo, el momento que menos atención recibe en la doctrina jurídica. La ejecución penal, presentada formalmente como la etapa terminal del proceso, es

en la práctica el espacio donde se decide qué tan en serio se toman la Constitución y los derechos que ella proclama. No es un tecnicismo. Es la prueba de fuego.

En Venezuela, esa prueba adquiere dimensiones específicas. La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela consagra los derechos a la tutela judicial efectiva y al debido proceso en los artículos 26 y 49, y en el artículo 272 establece que el sistema penitenciario debe estar encaminado a la reinserción social del privado de libertad y al respeto pleno de sus derechos humanos. Estos mandatos no son decorativos. Configuran una obligación institucional que se extiende más allá de la sentencia y penetra en el interior mismo del establecimiento penitenciario. La cárcel, en ese marco, no es un espacio de excepción constitucional; es un lugar donde la Constitución debe ser más exigente, no menos.

Sin embargo, el nuevo marco normativo que establece la reforma del 2021 merece una detallada valoración en relación con la distribución de competencias que propone. El Código Orgánico Procesal Penal establece que el tribunal de ejecución es el que ejecuta o hace ejecutar la pena y vela por los derechos de la persona reclusa, incluso contempla la designación de al menos un juez por centro penitenciario (República Bolivariana de Venezuela, 2021b, art. 69). Al tiempo, el Código Orgánico Penitenciario concentra importantes competencias en el ministerio rector del sistema y sus órganos internos, postergando la actuación judicial a aspectos concretos: traslados, redención de pena, revisión disciplinaria y fórmulas alternativas de cumplimiento (República Bolivariana de Venezuela, 2021a). Lo que resulta es un diseño normativo en el que el juez está textual, pero que su presencia efectiva está sujeta a contingencias que la propia ley no controla.

Esta investigación no propone que el juez de ejecución administre cárceles ni que desplace las funciones organizativas de la autoridad penitenciaria. La distinción funcional entre administración y jurisdicción tiene sentido y resulta técnicamente necesaria. Lo que sí se sostiene es que existen competencias judiciales constitucionalmente indisponibles, es decir, ámbitos donde reducir el control jurisdiccional equivale a erosionar el Estado de Derecho desde adentro. Delimitar esos ámbitos es el objeto central del presente artículo.

En ese sentido, el estudio comprende una serie de etapas que van de lo más general a lo más particular: en primer lugar se describe el marco constitucional del sistema carcelario y el sentido de la legalidad en la etapa de ejecución; en segundo término, la estructura normativa particular del Código Orgánico Penitenciario (COP) junto con sus tensiones con el esquema garantista; luego, un análisis de las cuestiones nodales en que esa tensión pone en juego derechos fundamentales; para finalmente presentarse con las conclusiones y propuestas emanadas de esa revisión. El método es dogmático-reflexivo, lo que significa que el análisis no se limita a describir lo que la ley dice, sino que valora sus consecuencias prácticas a la luz del modelo constitucional venezolano y de los estándares interamericanos de derechos humanos.

Problema y contexto

Para entender dónde está el problema, conviene comenzar por describir lo que el sistema debería garantizar. El tribunal de ejecución penal tiene, al menos en su formulación normativa, un catálogo de funciones que no es menor: ejecutar el cómputo definitivo de la pena, determinar la fecha de culminación de la condena, conocer solicitudes de beneficios procesales, decidir sobre fórmulas alternativas a la privación de libertad como el destacamento de trabajo, el régimen abierto o la libertad condicional, gestionar redenciones de pena por trabajo y estudio, y velar por la protección de los derechos humanos y procesales de los penados. En papel, es un órgano con poder real sobre la vida penitenciaria.

El problema aparece cuando se lee el Código Orgánico Penitenciario con detenimiento. En materia de traslados, el artículo 122 establece que se requiere autorización judicial para trasladar a una persona a otro establecimiento, y el artículo 125 reserva al juez de ejecución esa autorización en el caso de los penados, salvo fuerza mayor (República Bolivariana de Venezuela, 2021a, arts. 122 y 125). Hasta ahí, el control judicial parece robusto. Sin embargo, el mismo código contempla situaciones de urgencia, orden o seguridad que habilitan a la administración a actuar primero y notificar después. Lo que debería ser una excepción se ha convertido, en la práctica, en la regla. El control judicial se ejerce sobre hechos consumados y en circunstancias que no siempre permiten revertir lo actuado.

El régimen disciplinario sigue una lógica similar. El artículo 154 del Código Orgánico Penitenciario reconoce el derecho de la persona privada de libertad a solicitar al juez de ejecución la revisión de las decisiones de la Junta Disciplinaria, dentro de las cuarenta y ocho horas siguientes a la notificación, con suspensión de la medida hasta la audiencia (República Bolivariana de Venezuela, 2021a, art. 154). El avance respecto a modelos puramente administrativos es innegable. Pero también lo es el límite que impone ese diseño: la iniciativa del control recae en el propio sancionado, quien debe activar el mecanismo desde una posición de vulnerabilidad estructural, sin garantía de que haya ejercido su derecho a la defensa durante el procedimiento disciplinario previo.

En la redención judicial por trabajo y estudio, la tensión adquiere otro cariz. El Código prevé que el órgano penitenciario verifique la actividad realizada y tramite la solicitud ante el juez de ejecución, quien decide sobre su otorgamiento (República Bolivariana de Venezuela, 2021a, arts. 158 a 160). La competencia formal sigue siendo judicial. Pero la base cognitiva, los datos, los informes técnicos y el impulso procedimental descansan en la administración. Si esa información llega incompleta, sesgada o tardía, el juez decide sobre un terreno que otro construyó. La pregunta crítica, entonces, no es quién firma la resolución final, sino quién controla el proceso que la hace posible y quién responde cuando ese proceso falla.

Las fórmulas alternativas de cumplimiento de la pena reproducen, con matices, esta misma dinámica. El Código Orgánico Procesal Penal faculta al juez de ejecución para autorizar el régimen abierto, la libertad condicional, el trabajo fuera del establecimiento y otras modalidades, pero condiciona su procedencia a clasificaciones, evaluaciones técnicas y requisitos suministrados por equipos vinculados al sistema penitenciario (República

Bolivariana de Venezuela, 2021b, arts. 483 a 488). El juez tiene poder de decisión, sí, pero apoyado en un andamiaje técnico-administrativo que puede, de hecho, ampliar o restringir su margen de tutela sin que él tenga mecanismos propios de verificación.

Acceso a la Justicia (2021, pp. 4-5) observó con precisión que la reforma de 2021 no sería suficiente mientras no existieran mecanismos institucionales que impidieran que el propio privado de libertad, sus familiares o su abogado tuvieran que cargar con el seguimiento del cumplimiento de la pena y de los beneficios aplicables. La crítica es seria porque apunta a un punto neurálgico: cuando el sistema depende del impulso de quien ya está en desventaja estructural para corregir vencimientos, omisiones o retrasos, la tutela judicial deja de ser una garantía institucional y se convierte en una carrera de obstáculos que el más vulnerable debe correr solo.

Desde esa perspectiva, el problema central de esta investigación puede formularse en términos precisos: la regulación vigente, ¿limita legítimamente la facultad del juez de ejecución para coordinarla con las funciones de la administración penitenciaria, o reduce de manera excesiva su capacidad de control jurisdiccional, comprometiendo la tutela judicial efectiva y el debido proceso en la fase de ejecución de la pena? Responder esa pregunta exige algo más que un inventario de artículos. Requiere valorar críticamente qué tan lejos pueden llegar esas limitaciones sin que el modelo garantista que la Constitución establece quede reducido a retórica.

Bases teóricas

El análisis dogmático de la ejecución penal no puede sostenerse sin un referente teórico que le dé coherencia interna. Ese referente, en el caso venezolano, arranca necesariamente de la Constitución de 1999 y del modelo de Estado que ella configura. Venezuela es un Estado democrático y social de Derecho y de Justicia (República Bolivariana de Venezuela, 2009, art.2), por lo que el ejercicio del poder público, incluida la potestad punitiva, se encuentra condicionado por límites sustantivos que no pueden ser eludidos por la ley ordinaria.. Esa sujeción constitucional no se interrumpe con la sentencia condenatoria; se prolonga durante toda la fase de ejecución.

En ese marco teórico, la tutela judicial efectiva no es un derecho que se agote en la sentencia. El artículo 26 de la Constitución señala como derecho de toda persona el acceso a los órganos de administración de justicia para el efecto de hacer valer sus derechos e intereses, así como a obtener la resolución que corresponda sin dilación. Para las personas privadas de la libertad, ese acceso no puede ser simplemente una posibilidad abstracta de acudir a recursos, implica que haya un juez con real capacidad para intervenir, información suficiente para actuar y herramientas efectivas para hacer valer sus decisiones. Sin esos elementos, la tutela es nominal.

Rivera Morales (2024, pp. 81-84) desarrolla esta idea al sostener que toda decisión judicial que afecte derechos fundamentales exige motivación reforzada, racionalidad controlable y proscripción de la arbitrariedad. Trasladado al ámbito penitenciario, este principio tiene

consecuencias importantes: el juez de ejecución no solo debe motivar sus decisiones con estándares rigurosos, sino que necesita acceder a información veraz, completa e independiente para hacerlo. Cuando esa información está monopolizada por la administración, la motivación reforzada se convierte en un ideal vacío de condiciones de posibilidad.

La teoría del garantismo penal aporta un eje conceptual adicional. Ferrajoli (2011, pp. 851-855) sostiene que el derecho penal en un Estado constitucional debe operar como un sistema de garantías frente al poder punitivo estatal, no como una ampliación de ese poder. Esa lógica se aplica con especial intensidad a la ejecución penal porque es allí donde el poder se ejerce de forma más directa, continua y difícilmente reversible sobre la persona. Una ejecución que concentre el control en la administración sin vigilancia judicial efectiva no solo es técnicamente deficiente; es estructuralmente contraria al modelo garantista.

Desde el punto de vista del derecho internacional de los derechos humanos, los estándares son igualmente estrictos. Desde las Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para el Tratamiento de los Reclusos (Reglas Mandela) (Naciones Unidas, 2015) se dispone que toda persona privada de libertad debe tener acceso a un órgano judicial o cuasi judicial que pueda revisar de manera independiente la legalidad de su detención, las condiciones en que esta se cumple y, en su caso, dictar decisiones vinculantes. Ese acceso no puede ser meramente formal; debe tener efectividad práctica. Mora Palma (2022, pp. 112-115) destaca que los sistemas latinoamericanos que han avanzado en este sentido son los que han dotado al juez de ejecución de mecanismos de inspección directa, información autónoma y capacidad de sanción ante incumplimientos administrativos.

El principio de resocialización, consagrado en el artículo 272 constitucional y desarrollado en el Código Orgánico Penitenciario, constituye otro referente teórico fundamental. No es solo una aspiración filosófica. Es un mandato jurídico que condiciona el sentido y la forma de la cárcel. García Ramírez (2018, pp. 203-207) ha indicado que la resocialización no debe concebirse como unidireccional transformación del reo, sino como una demanda estatal de crear condiciones institucionales que posibiliten ese proceso. En ese marco, el juez de ejecución no es un controlador externo del proceso resocializador; es parte constitutiva de él, porque su función garantizadora es lo que hace posible que el encierro no sea simplemente un castigo bruto.

La dogmática procesal penal venezolana también ha elaborado elementos teóricos relevantes para este análisis. Binder (2014, pp. 78-82) recuerda que el proceso penal no es solo un conjunto de reglas para llegar a la sentencia, sino un sistema de garantías que debe operar de principio a fin, incluyendo la ejecución. Desde esa perspectiva, separar la ejecución del sistema de garantías procesales no solo es inconveniente; es teóricamente inconsistente con la lógica del Estado de Derecho. La pena cumplida fuera del control jurisdiccional es, en ese sentido, una pena que ha salido del derecho.

Finalmente, Ávila-Urdaneta, Fuentes-Águila y Patiño-Caiminagua (2024, pp. 96-98) aportan un argumento de cierre especialmente pertinente: las fórmulas alternativas de cumplimiento

de la pena, controladas judicialmente, introducen racionalidad resocializadora en un sistema que de otro modo tiende al encierro como única respuesta. Si el juez de ejecución queda limitado más allá de lo razonable, el sistema pierde uno de sus pocos mecanismos internos de corrección. No se trata de un argumento de conveniencia; es un argumento de coherencia constitucional.

Metodología

La presente investigación se inscribe en el paradigma cualitativo y adopta un diseño documental de corte jurídico-reflexivo. Esa denominación no obedece a una categoría académica respetiva, sino que define precisamente la categoría de trabajo intelectual que se realizó: un análisis detallado del sistema penitenciario venezolano, dirigido no solamente a exponer lo que la norma reglamentaria dice, sino a evaluar críticamente las implicaciones jurídico que trae en relación con el modelo constitucional del Estado y con los tratados internacionales de derechos humanos vinculantes.

El método utilizado fue básicamente el jurídico-dogmático. Por medio de este, se efectuó un análisis de las normas del Código Orgánico Procesal Penal (2021) y del Código Orgánico Penitenciario (2021) en virtud del principio de sistematicidad, reconociendo patrones normativos que inciden en el establecimiento de la competencia del juez de ejecución, los instrumentos para la articulación con la administración penitenciaria y las contradicciones o vacíos normativos que dicho diseño genera en cuanto a la tutela judicial efectiva. Así, el análisis dogmático fue complementado con una lectura constitucional que ubica las disposiciones analizadas en el espacio del artículo 272 y de los principios del Estado de Derecho y de Justicia.

Las fuentes fueron primarias y secundarias. Las primarias contemplan: la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), el Código Orgánico Procesal Penal (2021), el Código Orgánico Penitenciario (2021) y demás instrumentos internacionales exigibles, en especial las Reglas Mandela de Naciones Unidas y la jurisprudencia de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos). Entre las secundarias se revisó doctrina especializada publicada entre los años 2018 y 2024, dando preferencia a autores venezolanos y latinoamericanos que se han pronunciado en torno al derecho penitenciario, la motivación judicial, las alternativas fórmulas de cumplimiento de pena y el garantismo penal.

Por otro lado se introdujo de modo restringido el método comparativo, a través de referencias al proceso de construcción de la función del juez de ejecución en otros sistemas latinoamericanos, como elemento de contraste analítico, sin que ello configurara el centro de interés investigativo. Esa comparación ayudó a delimitar posibles estándares y a corroborar que las tensiones encontradas en el modelo venezolano no eran inevitables desde un punto de vista técnico, sino producto de opciones normativas susceptibles de revisión.

El criterio de validez del análisis no fue estadístico sino argumentativo: la solidez de las interpretaciones propuestas se midió por su coherencia interna, su sustento normativo y doctrinal y su capacidad de dar cuenta de los fenómenos jurídicos identificados. En ese

sentido, la reflexión dogmática exigió integrar la lectura de la norma con la valoración de sus efectos prácticos, lo que implicó ir más allá del texto para examinar la operatividad real del sistema de control judicial en el contexto penitenciario venezolano.

Resultados y discusión

El primer resultado que emerge del análisis normativo es que la distribución de competencias establecida en el Código Orgánico Penitenciario de 2021 crea un modelo de control judicial condicionado. El juez de ejecución tiene formalmente asignadas funciones relevantes, pero su capacidad de ejercerlas depende, en gran medida, de lo que la administración penitenciaria reporte, clasifique, evalúe o decida activar. Esa dependencia no es circunstancial; está incorporada en la arquitectura misma del código y constituye, por tanto, una limitación estructural y no meramente operativa.

En el ámbito de los traslados, la investigación confirma lo que la práctica penitenciaria ya evidenciaba: la figura de la urgencia habilitante ha desbordado su función excepcional y se ha convertido en el canal ordinario de las decisiones de movilidad penitenciaria. La autorización judicial previa, que los artículos 122 y 125 establecen como regla general, funciona de facto como una formalidad posterior. Rivera Morales (2024, pp. 101-106) advierte que las decisiones que afectan la libertad personal exigen motivación reforzada y oportunidad real de control; en el caso de los traslados penitenciarios, esa oportunidad llega frecuentemente cuando el traslado ya se ejecutó, lo que vacía de contenido práctico la garantía.

En materia disciplinaria, los hallazgos muestran que el control judicial depende de que el sancionado active el mecanismo de revisión dentro de un plazo corto, con las limitaciones materiales que caracterizan la situación carcelaria. La carga de la iniciativa recae sobre quien menos recursos tiene para ejercerla. Más preocupante aún es que el procedimiento disciplinario previo no incluye garantías expresas del derecho a la defensa que sean verificables judicialmente de oficio; el juez revisa la decisión de la Junta Disciplinaria, pero no necesariamente el proceso que la produjo. Carnelutti (2016, p. 88) ya señalaba que la tutela real de los derechos no puede depender exclusivamente de la iniciativa del afectado cuando este se encuentra en situación de especial sujeción respecto de la autoridad que lo afectó.

En el ámbito de la redención de pena, los resultados evidencian que la autonomía técnica de la administración penitenciaria funciona como un filtro previo a la decisión judicial. El juez recibe información construida por otro órgano, sobre actividades que no puede verificar directamente, con base en criterios que no siempre son transparentes. Eso no significa que las decisiones de redención sean arbitrarias; significa que las condiciones de producción de esas decisiones no son auditables desde el propio sistema judicial. Acceso a la Justicia (2024, p. 22) ha señalado que el artículo 272 constitucional exige un sistema orientado a la rehabilitación con preferencia por las fórmulas no privativas, lo que supone que los mecanismos de redención deben funcionar de manera fluida y verificable, no solo nominal.

Las fórmulas alternativas de cumplimiento de la pena constituyen quizás el ámbito donde la tensión entre competencia formal y capacidad real es más visible. El juez de ejecución puede, en principio, autorizar el régimen abierto o la libertad condicional. Sin embargo, para hacerlo debe apoyarse en clasificaciones técnicas, evaluaciones psicosociales y requisitos de verificación que provienen de equipos vinculados a la administración. En contextos donde esos equipos tienen sobrecarga, recursos limitados o incentivos institucionales distintos a los del control de legalidad, el juez termina decidiendo con una información cuya calidad no puede garantizar de forma independiente. Ávila-Urdaneta et al. (2024, pp. 96-98) han insistido en que precisamente estas fórmulas son las que introducen racionalidad resocializadora en el sistema; debilitar el control judicial sobre ellas equivale a debilitar el único mecanismo de corrección interna disponible.

Desde el plano interamericano, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH, 2024, p. 12) reafirmó en su Informe Anual 2023 la necesidad de que Venezuela garantice el derecho de defensa y el debido proceso de las personas privadas de libertad, así como la protección frente a tratos crueles o degradantes. Esas observaciones no se refieren a violaciones aisladas; apuntan a un déficit sistémico de control que la estructura normativa actual no ha logrado corregir. Mora Palma (2022, pp. 112-115) documenta que los sistemas penitenciarios latinoamericanos con mejores estándares en este campo son los que han avanzado hacia un juez de ejecución con capacidad de inspección directa, información autónoma y poder efectivo de sanción ante incumplimientos administrativos, elementos que el modelo venezolano actual no garantiza de manera consistente.

Un hallazgo transversal a todos los ámbitos analizados es que el diseño normativo vigente construye un juez reactivo más que proactivo. El tribunal de ejecución actúa principalmente cuando alguien lo activa desde afuera: el penado que solicita beneficios, la defensa que recurre una sanción disciplinaria, el ministerio que notifica un traslado. Esa reactividad tiene consecuencias directas sobre la tutela judicial: los derechos no se protegen de oficio, sino en la medida en que los afectados tienen capacidad de reclamar, y en un contexto de encierro esa capacidad es sistemáticamente limitada. Acceso a la Justicia (2021, pp. 4-5) señaló precisamente que sin jueces proactivos y sin herramientas institucionales de seguimiento, la reforma corre el riesgo de quedarse en el plano simbólico.

Todo ello conduce a una discusión que va más allá de la distribución de atribuciones entre órganos. La pregunta de fondo es si el diseño institucional actual es compatible con el modelo de Estado constitucional que la Constitución venezolana proclama. La respuesta que emerge del análisis es que existen ámbitos, particularmente aquellos donde la decisión incide directamente sobre la libertad personal, la integridad o el derecho a la defensa, en que la reducción del control jurisdiccional no puede justificarse como coordinación institucional. En esos ámbitos, la limitación de la función del juez no es una opción de política penitenciaria; es un problema de constitucionalidad que demanda corrección interpretativa o legislativa.

Conclusiones

Al finalizar este análisis, la conclusión que emerge no es meramente técnica, sino profundamente normativa en el sentido más exigente del término. La ejecución penal no puede seguir siendo el tramo olvidado del proceso penal, ese espacio donde la Constitución parece perder vigencia ante la puerta de la prisión. Lo que estas páginas revelan es que se ha construido un sistema donde el juez de ejecución, llamado a ser el guardián de la libertad y la dignidad dentro del encierro, ha sido desplazado por una lógica administrativa que prioriza la gestión del confinamiento sobre la garantía efectiva de los derechos.

La tensión identificada entre el Código Orgánico Penitenciario y el modelo garantista de la Constitución no es un simple conflicto de normas susceptible de resolverse por jerarquía; es un conflicto de realidades. Cuando un juez no puede actuar antes de que la administración haya ejecutado un traslado, o cuando la redención de una pena depende de informes que el sistema judicial no puede auditar de manera independiente, la tutela judicial efectiva se convierte en una promesa que el propio marco normativo dificulta cumplir. En ese vacío de control, la persona privada de libertad queda reducida a un objeto de administración, no a un sujeto de derechos.

El análisis también confirma que el problema no reside exclusivamente en el texto de la ley, sino en cómo ese texto distribuye el poder decisorio y en las condiciones reales bajo las cuales el juez ejerce su función. Binder (2014, pp. 78-82) tiene razón cuando afirma que el proceso penal es un sistema de garantías que debe operar de principio a fin; interrumpirlo en la fase de ejecución no es una opción técnica neutral, sino una ruptura en la coherencia del Estado de Derecho. Esa ruptura, pequeña o grande, acumula consecuencias que afectan vidas concretas.

Finalmente, humanizar la ejecución penal exige rescatar al juez no como administrador de cárceles, sino como actor proactivo con visibilidad real dentro del establecimiento penitenciario. La justicia en la fase de ejecución es, en muchos casos, la última oportunidad que tiene el Estado de demostrar que la rehabilitación no es solo un principio constitucional de manual, sino una práctica institucional sostenida. Permitir que el control judicial se diluya en la burocracia equivale a aceptar que la prisión funciona como un espacio de excepción donde la legalidad llega de manera intermitente y condicionada.

Recomendaciones

Las siguientes recomendaciones se derivan directamente del análisis realizado y están orientadas tanto al plano interpretativo como al legislativo e institucional.

En primer lugar, el reconocimiento normativo de competencias judiciales resulta insuficiente si no va acompañado de mecanismos prácticos que permitan su ejercicio efectivo. Se recomienda incorporar facultades de actuación oficiosa del juez de ejecución y garantizar su acceso directo e independiente a la información penitenciaria, sin que ese acceso dependa de la voluntad o la capacidad de la administración.

En segundo lugar, el juez de ejecución debe ser reinterpretado, en el plano jurisprudencial y doctrinal, como un garante activo con capacidad de control continuo sobre la ejecución de la pena, no como un órgano de segunda línea que valida lo que la administración ya decidió. Esa reinterpretación no implica sustituir la función administrativa, sino delimitar con claridad los ámbitos donde el control jurisdiccional es constitucionalmente indisponible.

En tercer lugar, se recomienda distinguir, con precisión normativa y jurisprudencial, entre competencias administrativas legítimas y áreas donde la reducción de la función jurisdiccional compromete el control constitucional de la pena. Esa distinción debe orientar futuras reformas legislativas, criterios de interpretación y protocolos de actuación judicial más acordes con la dignidad humana y los estándares interamericanos.

En cuarto lugar, el fortalecimiento del rol del juez de ejecución debe responder no solo a exigencias constitucionales internas, sino también a los estándares internacionales de derechos humanos, en particular las Reglas Mandela de Naciones Unidas y las recomendaciones de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos. Esa proyección internacional no es opcional; es parte de las obligaciones convencionales del Estado venezolano.

Finalmente, en coherencia con lo observado por Acceso a la Justicia (2021, pp. 4-5), se recomienda que el debate legislativo y jurisprudencial que pudiera abrirse a partir de esta reflexión no se limite a redistribuir atribuciones formales, sino que se enfoque en crear condiciones institucionales reales para el ejercicio de la tutela judicial efectiva en la fase de ejecución penal. La reforma que no va acompañada de esas condiciones corre el riesgo de quedarse en el plano declarativo, y ese riesgo, en materia de derechos fundamentales, no es admisible.

Referencias

- Acceso a la Justicia. (2021). *Análisis de la reforma del sistema penitenciario venezolano y el control judicial de la ejecución de la pena*. Acceso a la Justicia. <https://accesoalajusticia.org>
- Acceso a la Justicia. (2024). *Informe sobre el sistema penitenciario venezolano: Entre el mandato constitucional y la realidad institucional*. Acceso a la Justicia. <https://accesoalajusticia.org>
- Ávila-Urdaneta, J., Fuentes-Águila, M., y Patiño-Caiminagua, L. (2024). Fórmulas alternativas de cumplimiento de la pena en Venezuela: perspectivas jurídicas y resocializadoras. *Revista Venezolana de Derecho Penal*, 12(1), 88-105.
- Binder, A. (2014). *Derecho procesal penal* (Vol. 2). Ad-Hoc.
- Carnelutti, F. (2016). *El problema de la pena*. Ediciones Jurídicas Europa-América.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (2024). *Informe anual 2023: Capítulo IV sobre Venezuela*. Organización de Estados Americanos. <https://www.oas.org/es/cidh>
- Ferrajoli, L. (2011). *Derecho y razón: teoría del garantismo penal*. Trotta.

- García Ramírez, S. (2018). *La pena privativa de libertad en Latinoamérica: Entre el texto y la realidad*. Instituto Nacional de Ciencias Penales.
- Mora Palma, C. (2022). *El juez de ejecución penal en América Latina: Modelos institucionales y estándares de actuación*. Tirant lo Blanch.
- Naciones Unidas. (2015). *Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para el Tratamiento de los Reclusos (Reglas Mandela)*. Resolución A/RES/70/175. <https://www.unodc.org>
- República Bolivariana de Venezuela. (2009). Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (con enmienda n.º 1). *Gaceta Oficial* n.º 5.908 Extraordinario, 19 de febrero de 2009.
- República Bolivariana de Venezuela. (2021a). Código Orgánico Penitenciario. *Gaceta Oficial* n.º 6.655 Extraordinario, 17 de septiembre de 2021.
- República Bolivariana de Venezuela. (2021b). Código Orgánico Procesal Penal. *Gaceta Oficial* n.º 6.644 Extraordinario, 17 de septiembre de 2021.
- Rivera Morales, J. (2024). *Motivación judicial y derechos fundamentales en la ejecución penal venezolana*. Editorial Jurídica Venezolana.
- Zaffaroni, E. R., Alagia, A., y Slokar, A. (2018). *Derecho penal: parte general*. Ediar.

Síntesis curricular

Miriam Josefina Aguirre Arcia. Abogada, Universidad Santa María, Caracas. Especialista en ciencias penales y criminología, Universidad Católica Andrés Bello, Caracas. Doctoranda por la Universidad de Margarita.

Universidad Politécnica Territorial del Norte de Monagas “Ludovico Silva”

Revista Multidisciplinaria Saber Universitario

Nº 15, enero-junio 2026

Venezuela

Disponible en <http://www.saber755.webnode.com.ve>

Hacia una educación de calidad para todos: el papel transformador de la inclusión en el contexto venezolano.

Nelson Cermeño

E.B. La Puente “Profesor Cruz Figuera Rondón”

Maturín, Venezuela

nelsoncermeno@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0004-4472-1499>

Keila Arévalo

Preescolar “José Manuel Núñez Ponte”

Maturín, Venezuela

keylaaguille@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0002-5187-6662>

Resumen

La construcción de una educación para el inclusiva que promueva una calidad equiparable a la de una educación convencional es uno de los retos más grandes, pero a la vez, uno de los más prometedores de los sistemas de educación actuales, lo cual genera nuevas perspectivas de transformación particularmente aplicables a contextos en donde se encuentran procesos de consolidación institucional, tal como la situación venezolana. El artículo analiza hasta qué punto la inclusión puede constituirse como un factor de cambio para la garantía del derecho a la oferta educativa para todo tipo de individuos. A partir de una metodología cualitativa fundamentada en el análisis documental de fuentes especializadas, legislativas e informes recientes sobre la realidad educativa en Venezuela, se señalan puntos claves para una posible mejora del sistema. Los resultados revelan un espacio de tensión entre el marco normativo progresista del país -que robustece el derecho a una educación inclusiva y de calidad- y las condiciones materiales para dar cumplimiento. La priorización del trabajo debe ser en el ámbito del mejoramiento de las condiciones del docente, la recuperación paulatina de la infraestructura escolar y la reparación de la matrícula estudiantil. El término “plena inclusión” se presenta como meta a alcanzar, y que debe superar la vinculación de la inclusión a la sola asistencia. La verdadera accesibilidad a la educación educativa debe ir más allá de superar las barreras físicas para llegar a las aulas e incluir también características esenciales como aprendizaje relevante, pensamiento crítico y la educación plena del sujeto de tal forma que esto nos tradicionalmente conducirá a una educación que realmente empodere a todos, por lo tanto, nosotros por lo menos debemos colocarnos juntos a la cabeza de la discusión: ¿cuál es el camino indicado para llegar hasta allá?

Palabras clave: educación, calidad, inclusión, Venezuela, transformación educativa.

Abstract

Building an inclusive education system that promotes a quality comparable to that of conventional education is one of the greatest, yet most promising, challenges facing current education systems. This generates new perspectives for transformation, particularly applicable to contexts undergoing

institutional consolidation, such as the situation in Venezuela. This article analyzes the extent to which inclusion can become a catalyst for change in guaranteeing the right to educational opportunities for all individuals. Using a qualitative methodology based on documentary analysis of specialized sources, legislation, and recent reports on the educational reality in Venezuela, key points for potential system improvement are identified. The results reveal a tension between the country's progressive regulatory framework -which strengthens the right to inclusive and quality education- and the material conditions necessary for its implementation. Prioritizing efforts should focus on improving teachers' working conditions, gradually restoring school infrastructure, and increasing student enrollment. The term "full inclusion" is presented as a goal to be achieved, one that must transcend the mere association of inclusion with attendance. True accessibility to education must go beyond overcoming physical barriers to reaching classrooms and also include essential characteristics such as relevant learning, critical thinking, and the holistic development of the individual. This will not traditionally lead to an education that truly empowers everyone. Therefore, we, at the very least, must take the lead in the discussion: what is the right path to get there?

Keywords: education, quality, inclusion, Venezuela, educational transformation.

Introducción

La educación es un derecho básico para todos y algo que nos beneficia a todos como sociedad. Además, en todo el mundo se sabe que es clave para que las personas crezcan bien y para que la sociedad esté unida. La Declaración Universal de Derechos Humanos, de 1948, dice en su artículo 26 que todos tenemos derecho a estudiar. La idea es que la educación ayude a cada persona a desarrollarse por completo y a respetar los derechos de los demás. Hoy en día, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible ha hecho hincapié en esto con el Objetivo 4, que busca que todos tengan una educación que incluya a todos, que sea justa y de calidad, y que les dé la oportunidad de aprender durante toda su vida (según la Asamblea General de la ONU, 2015). Esta promesa se basa en que todos somos iguales y nadie debe ser discriminado, con la idea principal de que "nadie se quede atrás".

El sistema educativo venezolano, siguiendo estas ideas internacionales, ha metido en su Constitución y en sus leyes normas muy modernas sobre cómo debe ser la educación para incluir a todos. Por ejemplo, la Constitución de Venezuela de 1999 dice en su artículo 103 que todos tenemos derecho a una educación completa y de calidad, y que se debe prestar especial atención a quienes tienen necesidades especiales o alguna discapacidad. También, en el artículo 102, dice que la educación es un derecho básico, un deber para la sociedad, que debe ser democrática, gratuita y obligatoria. Además, la Ley Orgánica de Educación de 2009 amplía estas ideas, buscando que el sistema educativo integre completamente a todos los alumnos.

Pero hay una gran diferencia entre lo que dicen las leyes y lo que realmente pasa en la educación. Esa es una brecha enorme que tenemos que estudiar a fondo. Como dice Pastore (2021), cuando hablamos de "inclusión educativa" como un tema de cómo el gobierno maneja las cosas en América Latina, nos encontramos con conflictos muy arraigados. Por un lado, están los discursos que buscan el progreso, y por el otro, la capacidad real de las instituciones para hacer cambios de verdad. En Venezuela, esta dificultad se hace más grande porque el

país está pasando por una crisis que afecta muchos aspectos, y eso ha pegado muy fuerte en cómo se presta el servicio educativo.

El poder de la inclusión para cambiar las cosas va más allá de solo ajustar los planes de estudio o adaptar los salones de clase. Significa que tenemos que repensar por completo cómo enseñamos y cuál es el verdadero propósito de la escuela en la sociedad. Como dijo Foucault (1994), el maestro es como un puente que ayuda a cada persona a formarse y a entender su propio proceso de aprendizaje. Desde este punto de vista, el maestro es fundamental para impulsar una inclusión que vea la diversidad como algo valioso y no como un problema.

En esta investigación queremos ver cómo están las cosas ahora mismo para lograr una educación de calidad que incluya a todos en Venezuela, buscando cuáles son los problemas que hay entre lo que dicen las leyes, las acciones que se han tomado y lo que viven día a día las escuelas. Partimos de la idea de que la buena educación y la inclusión están muy ligadas y no se pueden tratar por separado: si no hay buena calidad, no hay verdadera inclusión, y si no hay inclusión, la calidad no se mantiene.

Problemática y contexto

El sistema educativo venezolano tiene grandes retos para lograr que todos tengan una educación inclusiva y de buena calidad, como es su derecho. Los datos de la Consulta Nacional Educativa 2023-2024, que hizo la ONG FundaRedes (2024), nos ayudan a ver dónde hay que empezar a trabajar: se ve que hay una oportunidad para apoyar más a los maestros, ya que el 72% ha dejado su trabajo. También podemos buscar la forma de que más estudiantes regresen a las aulas, porque la cantidad ha bajado un 46%. Estos números nos dan una base para crear planes que ayuden a que miles de niños, niñas y adolescentes de todo el país vuelvan a estudiar y se queden en las escuelas.

Lo que viven los maestros nos hace pensar que hay mucho que cambiar en sus condiciones de trabajo. Con sueldos mensuales que apenas llegan a 7,34 dólares, es obvio que se necesitan medidas urgentes para que se les pague de forma digna. Así, el 34,9% de los educadores en los estados de frontera, que han considerado buscar otros trabajos, tendrían buenas razones para quedarse y seguir enseñando. El llamado “horario mosaico” -que es una forma de alternar los días de clases entre los distintos niveles educativos- demuestra que las instituciones buscan soluciones creativas ante las carencias. Esto nos abre la puerta a pensar cómo organizar las escuelas con modelos más flexibles y colaborativos. Hoy en día, solo se logra cubrir el 45% de los temas que se deberían dar en clase. Eso deja un margen importante, el 55%, para mejorar los contenidos y las maneras de enseñar. Esto ayudaría mucho, sobre todo al 97% de los jóvenes que terminan el bachillerato y necesitan estar mejor preparados para entrar a la universidad.

Esta situación nos lleva a pensar en cómo podemos conectar lo que dice nuestra robusta ley -que promete una educación avanzada, inclusiva y de calidad- con lo que realmente podemos hacer para que eso se cumpla. Vilorio (2016) nos dice que hay chances de ir más allá de las ideas tradicionales, que separan y simplifican demasiado, para dejar de tener un sistema

educativo con dos velocidades. Esa distancia entre lo que debería pasar y lo que de verdad sucede es, justamente, donde esta investigación quiere aportar ideas y herramientas.

Para la inclusión educativa, no basta solo con que los estudiantes estén presentes en las aulas. Rodríguez (2014) nos dice que podemos resolver la dificultad entre tener calidad y ser inclusivos en la educación venezolana. Esto se logra con ideas que lo unan todo, viendo que tener muchos estudiantes es una oportunidad para que la enseñanza sea más profunda y, de paso, asegurarnos de que todos, especialmente los más vulnerables, tengan acceso a los conocimientos y la cultura que necesitan para mejorar en la vida.

Los edificios de las escuelas tienen mucho espacio para mejorar. Aunque más de la mitad necesita arreglos en su infraestructura, ya tenemos un 31% de baños y un 28% de salones que sí funcionan, lo que nos da una base para ir recuperando lo demás poco a poco. Si se consigue agua potable y luz, y se fortalece el Programa de Alimentación Escolar -donde solo el 33% de los estudiantes come cada semana-, tendremos acciones claras para crear ambientes escolares cada vez más propicios para una educación de calidad.

Todo esto nos dice que hay que ponerle mucha atención a los estudiantes con necesidades educativas especiales, porque ellos necesitan condiciones y apoyos específicos. La inclusión, si la vemos como un proceso que siempre está en movimiento, nos muestra que hay barreras que no son solo de la enseñanza. Esto nos abre puertas para dar respuestas completas, donde toda la comunidad educativa participe para construir una escuela que sea realmente para todos.

Referencias teóricas

La idea de una educación que incluya a todos se ha vuelto fundamental, dejando atrás otras formas de ver las cosas que solo buscaban integrar. Como explica la UNESCO (2017), la inclusión es un camino que no termina, que busca ver y quitar los obstáculos que impiden que todos los estudiantes estén, participen y logren aprender, poniendo especial atención en los grupos que podrían quedar fuera. A diferencia de la integración, que esperaba que el alumno se adaptara a lo que ya existía, la inclusión propone cambiar la escuela para que se adapte a la variedad de todos, tomándola como una base muy importante.

Arenas (2016) ha investigado este cambio de concepto en Venezuela, explicando que pasar de la integración a la inclusión implica modificar profundamente la manera de enseñar, lo que piensan los docentes y cómo están organizadas las instituciones. Aun así, esta transformación se encuentra con obstáculos, tanto por cómo están hechas las estructuras como por las actitudes, impidiendo que se concrete de manera efectiva.

La idea de calidad en la educación ha sido analizada desde muchas ópticas. Casassús (1995) sugiere que debemos entenderla como algo que tiene varias caras: que sea útil, que funcione bien y que sea equitativa. Por otro lado, Aguerrondo (2008) subraya que la calidad no se puede separar de la inclusión, porque un sistema que excluye a ciertas personas de la población no debería considerarse de calidad si lo vemos desde la perspectiva de los derechos.

La UNESCO (2004) ha clasificado los diferentes aspectos que construyen la calidad educativa, mencionando cosas como el estado de los estudiantes (su salud, nutrición y preparación), la forma en que se enseña (profesores capacitados, métodos activos, el tiempo para aprender), lo que se aprende (currículos que sirvan) y el modo en que funciona todo el sistema (su gestión, el dinero que recibe y cómo se evalúa). Este enfoque con tantas aristas es muy útil para mirar la situación de Venezuela, donde varios de estos puntos están afectados.

Las ideas del sociólogo Pierre Bourdieu nos dan herramientas importantes para entender cómo la escuela puede tanto impulsar a las personas a mejorar su posición social como, al mismo tiempo, perpetuar las diferencias que ya existen. Bourdieu (1986) se refirió al capital cultural como ese conjunto de saberes, capacidades, formas de ser y títulos que uno consigue y que pueden transformarse en recursos útiles en la sociedad. La escuela, lejos de ser un sitio neutral que reparte oportunidades de forma equitativa, suele valorar y dar credibilidad a las expresiones culturales propias de las clases dominantes.

Trabajando junto a Passeron, Bourdieu (1964/2009) dejó claro cómo el sistema educativo colabora para mantener las diferencias sociales, utilizando formas que, a primera vista, parecen premiar el mérito. Este punto de vista es especialmente relevante cuando analizamos la inclusión educativa: si la calidad de la enseñanza va cayendo poco a poco, quienes más se ven perjudicados son los alumnos de las zonas más desfavorecidas. Esto ocurre porque su acceso a ese "capital cultural" se limita a lo básico que les da la escuela, sin tener el respaldo familiar ni las actividades extras que podrían suplir las carencias del sistema.

Claussen y Osborne (2012) han utilizado estas ideas para analizar los programas de estudio de ciencias, y han demostrado que ciertos conocimientos y maneras de razonar que la escuela valora mucho son una clase de capital cultural que no se reparte de forma pareja entre todas las personas. Esta visión nos invita a pensar con ojo crítico en lo que damos por hecho al momento de diseñar los currículos y en cómo hacemos las evaluaciones.

Metodología

Este trabajo se hizo siguiendo un enfoque hermenéutico. Esto significa que buscamos entender e interpretar lo que hay detrás de los discursos, las políticas y las prácticas sobre la inclusión y la calidad de la educación en Venezuela. Como bien señala González (2008), para investigar sobre temas socioeducativos, necesitamos mirar el asunto desde muchos lados. Así podemos captar toda la complejidad de estos fenómenos, y no quedarnos solo en lo que es puramente técnico o instrumental.

Para este estudio, nos basamos en analizar e interpretar muchos documentos. Entre ellos, revisamos: (a) las leyes educativas del país y los acuerdos internacionales de derechos humanos; (b) estudios académicos publicados sobre educación inclusiva y calidad; (c) informes de organizaciones civiles que observan la situación educativa; y (d) documentos oficiales sobre las políticas de educación. A todo este montón de documentos les hicimos un

análisis de contenido para encontrar los temas principales y los significados importantes que surgían y que eran clave para nuestro objetivo.

Para recoger toda la información, hicimos una búsqueda muy organizada. La hicimos en bases de datos académicas como Dialnet y SciELO, también en los archivos de distintas instituciones y en las páginas web de organismos oficiales y organizaciones que son expertas en el tema. A la hora de decidir qué documentos usar, tomamos en cuenta varios puntos: (a) que el tema fuera sobre inclusión, calidad de la educación o políticas educativas; (b) que si eran estudios que usaban datos, estuvieran bien hechos; (c) que fueran recientes, preferiblemente publicados entre 2014 y 2025; y (d) que fueran importantes para entender lo que pasa en Venezuela o en Latinoamérica.

El análisis lo hicimos en tres pasos que se complementaban entre sí. En la primera parte, que fue de exploración, leímos con mucha atención todo el material que habíamos juntado. Con esto, pudimos identificar los temas más importantes y empezar a dibujar cómo era el problema que estábamos estudiando. La segunda parte fue un análisis por categorías; aquí fuimos encontrando, clasificando y agrupando las ideas clave que eran importantes para el estudio. Finalmente, la tercera parte fue una interpretación más profunda, al estilo hermenéutico. Buscamos conectar lo que descubrimos con la teoría que usamos, para así identificar qué puntos estaban en conflicto, qué cosas no cuadraban y qué oportunidades había para hacer cambios.

Para hacer este estudio, siempre respetamos los principios éticos de la investigación educativa. Esto significa que fuimos muy honestos al usar todas las fuentes, siempre dimos crédito a los autores originales por sus ideas y descubrimientos, y nos comprometimos a que nuestro trabajo fuera relevante y útil para la sociedad. Como no trabajamos directamente con personas, no necesitamos pedir un consentimiento informado. Sin embargo, sí mantuvimos una actitud muy reflexiva sobre las implicaciones sociales y políticas que podrían tener nuestras interpretaciones.

Conclusiones

Resultados y discusión

Revisar los documentos nos ayudó a encontrar tres puntos clave que muestran cómo está la educación inclusiva en Venezuela ahora mismo. También vimos algunas chances claras para cambiarla.

Primero, notamos una diferencia grande entre lo que dicen las leyes y lo que pasa en la realidad. Esto da una buena oportunidad para crear políticas que realmente funcionen juntas. La constitución y las leyes de Venezuela ya tienen ideas muy buenas sobre inclusión y calidad -como han dicho Viloria (2016) y Rodríguez (2014)-, lo que nos da una base fuerte para empezar. Los datos de FundaRedes (2024) dicen que podemos mejorar en un 28% la estabilidad de los maestros, y también hay mucho por hacer para que se vuelva a invertir en los edificios escolares. Para ir más allá de la "inclusión de nombre" -que solo reconoce

derechos en papel- necesitamos asegurar que esos derechos se puedan ejercer de verdad. Es un reto que nos pide pensar en formas nuevas y creativas de hacer las cosas.

Segundo, también vimos lo que llamamos "inclusión que excluye". Esto es algo que se puede cambiar para lograr una inclusión completa. Las políticas que buscan que más gente entre a la escuela pueden modificarse para que la calidad sea el centro de todo. Cuando mucha gente va a la escuela y además se enseña bien, esto puede ser una forma muy potente de que el conocimiento llegue a todos. Ahora mismo, el 97% de los que terminan el bachillerato están trabajando en mejorar lo que saben para la universidad. Es una oportunidad excelente para poner en marcha programas que los pongan al día, los acompañen y los refuercen, para así eliminar diferencias y asegurar que sus estudios universitarios sean un éxito. Como decía Prieto Figueroa, la mejor forma de que todos tengan las mismas oportunidades es una educación buena y exigente. Así, todos -sobre todo los que tienen menos recursos- consiguen el conocimiento y la cultura que necesitan para salir adelante en la vida.

Tercero, todo esto cobra más sentido cuando lo conectamos con las teorías que usamos en este estudio. Así, vemos caminos claros y bien pensados para actuar. La idea de Bourdieu sobre el capital cultural y cómo se transmiten las clases sociales nos ayuda a entender que mejorar la calidad de la educación puede afectar de distintas maneras a los estudiantes, dependiendo de dónde vengan. Esto ayuda a emparejar las oportunidades. Los que tienen menos recursos, cuyas familias quizás no tienen tanto capital cultural para ayudar a compensar lo que falta, serían los más beneficiados si la escuela fuera de calidad y ayudara a equilibrar las desventajas de origen. Como dicen Claussen y Osborne (2012), la escuela puede ser una forma de que la gente progrese en la sociedad, siempre y cuando asegure que todos tengan el mismo acceso a la cultura y el conocimiento que la sociedad valora.

La forma en que Aguerrondo (2008) y Casassús (1995) entienden la calidad en la educación es muy útil para saber cómo cambiar el sistema educativo en Venezuela. Si vemos la calidad como algo que tiene muchas partes -como si es adecuada, si funciona, si es justa y si es eficiente-, esto nos da una guía completa para rehacer las políticas. El sistema educativo de Venezuela tiene ahora la chance de mejorar en cada una de estas áreas, sobre todo en la equidad. Esto es clave para ayudar a los estudiantes más necesitados, que ven en la educación pública su principal camino para salir adelante.

Lo que pensaba Dewey (1995) sobre la escuela como un lugar donde se practica la democracia, aquí en Venezuela, cobra un sentido especial para el futuro. Si las escuelas, poco a poco, vuelven a ser capaces de dar a los alumnos experiencias de aprendizaje que dejen huella -mejorando cómo funcionan, apoyando a los maestros de forma constante y dándoles los materiales que necesitan-, pueden formar ciudadanos que piensen por sí mismos y que se involucren con la democracia. Este cambio que se ve venir en la educación no es solo una oportunidad para que la gente aprenda más, sino una forma muy importante de hacer más fuerte la ciudadanía y de poner las bases para una democracia nueva en Venezuela.

Conclusiones

El presente estudio permitió señalar las principales oportunidades y retos a nivel del sistema educativo venezolano respecto a la consecución de una educación inclusiva y de calidad. El análisis apunta a que para más allá de los cambios normativos y discursivos, existen mejoras estructurales posibles de ser atendidas que podrían materializar el derecho a la educación inclusiva para todos y todas.

Se debe diseñar una política pública coherente y articulada alrededor de la principal tensión identificada, un marco normativo progresista y una realidad que exige ser fortalecida. Proclamar el derecho a la inclusión es la etapa inicial; el paso siguiente, también fundamental, es el de generar condiciones institucionales, destinar recursos financieros, desarrollar la formación docente pertinente y contar con voluntad política sostenida para hacer realidad ese derecho.

Este trabajo introduce la categoría 'inclusión excluyente' con el fin de analizar de qué modo políticas de masificación pueden reorientarse hacia modelos de plena inclusión cuando la calidad es un aspecto clave. Esta categoría, basada en la tradición crítica de Bourdieu y Passeron, ayuda a superar lecturas simplistas que igualan acceso con inclusión, evidenciando la necesidad de trabajar ambos, las dimensiones cuantitativa y cualitativa de las políticas escolares.

Los resultados de este estudio tienen importantes implicaciones para la formulación de políticas en el sistema educativo venezolano. Ya desde un principio se vislumbra la posibilidad de una política educativa integral que incluya la siguiente formulación: (a) la realización sustantiva de las condiciones laborales del trabajador docente, que contemple el pago de salarios dignos que posibiliten la dedicación exclusiva a la tarea pedagógica, (b) la rehabilitación paulatina de la infraestructura escolar y garantía de servicios básicos, (c) el reforzamiento de programas de alimentación escolar eficaces, y (d) la instrumentación de sistemas de evaluación formativa que posibiliten el monitoreo y fortalecimiento de los aprendizajes.

En segundo lugar, resulta necesario superar la búsqueda de un enfoque de carácter exclusivamente legalista por uno de gestión que combine los enunciados de derechos con las estrategias concretas para su realización. También implica el desarrollo de capacidades institucionales para la gestión, el seguimiento y la evaluación de políticas inclusivas basadas en resultados como los de tener que hacer frente a una mayor asignación de recursos al sector educación, como manda la Constitución en su artículo 103.

Por último, se señala la necesidad de una reformulación de la formación de docentes que forme a los educadores para desempeñarse en contextos diversos y desafiantes, en diálogo con las condiciones que el aula como espacio les impone. La formación inicial y continua debe incluir competencias para atender a la diversidad, para realizar el diseño universal de los aprendizajes y para gestionar aulas inclusivas, además de ofrecer condiciones dignas que permitan captar, formar y retener talento para la docencia. La educación inclusiva de calidad es un ideal realizable que precisa voluntad política, inversión sostenida y compromiso de todos los actores de la educación y de la sociedad.

Referencias

- Aguerrondo, I. (1993). La calidad de la evaluación: ejes para su definición y evaluación. *Revista Iberoamericana de Desarrollo Educativo*, 37(116), 561-578.
- Aguerrondo, I. (2008). Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión. https://sidinico.usal.es/idocs/F8/ART14015/revisar_el_modelo.pdf
- Arenas, A. (2016). De la integración a la inclusión: una escuela para todos. *Arjé. Revista de Postgrado FaCE-UC*, 10(19), 241-249. <http://www.arje.bc.uc.edu.ve/arj19/art18.pdf>
- Asamblea General de las Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Resolución 217 A (III). <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Asamblea General de las Naciones Unidas (2015). *Objetivos del Desarrollo Sostenible*. <https://www.undp.org/es/sustainable-development-goals>
- Bourdieu, P. (1986). Las formas del Capital. *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, 241-258. <https://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/fr/bourdieu-forms-capital.htm>
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1964/2009). *Los Herederos: los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI editores Argentina. <https://socioeducacion.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/05/bourdieu-pierr-los-herederos.pdf>
- Casassús, J. (1995). *Acerca de la calidad de la educación*. UNESCO.
- Casassús, J. (1999). *Lenguaje, poder y calidad de la educación*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000119121_spa
- Claussen, S. y Osborne, O. (2012). Bourdieu's notion of cultural capital and its implications for the science curriculum. *Science Education*. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/sce.21040>
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela [Const]. Arts. 102, 103, 104 y 107. 2 de febrero de 1999 (República Bolivariana de Venezuela).
- Dewey, J. (1995). *Democracia y Educación*. Ediciones Morata. <https://circulosemiotico.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/10/dewey-john-democracia-y-educacion.pdf>
- Foucault, M. (1994). *Hermenéutica del sujeto*. Las ediciones de la Piqueta. <https://seminarioatap.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/02/foucault-michel-hermeneutica-delsujeto.pdf>
- FundaRedes (2024). *Consulta Nacional Educativa 2024*. <https://www.fundaredes.org/2024/12/17/informe-consulta-nacional-educativa-2024/>
- González, F. (2008). Apuntes para una crítica pentadimensional de la investigación socioeducativa. *Revista Educação em Questão*, 32(18), 40-78.
- Ley Orgánica de Educación (2009). República Bolivariana de Venezuela. *Gaceta Oficial* 5.929 Extraordinario, agosto 2009.

- OEI y CEPAL (2008). *Metas Educativas 2021: La Educación que queremos para la Generación de los Bicentenarios*.
<https://oei.int/wp-content/uploads/2010/08/documento-final-la-educaciobn-que-quemos.pdf>
- Pastore, P. (2021). La “inclusión educativa” como problema de política pública en América Latina. *RELAPAE*, (14), 77-88.
<https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/1044>
- Rodríguez, N. (2014). Calidad e inclusión en la educación venezolana. *Cara y Cruz*, 11(21), 52-58.
<http://saber.ucv.ve/bitstream/10872/9466/1/Calidad%20e%20Inclusi%C3%B3n%20en%20la%20Educaci%C3%B3n%20Venezolana.pdf>
- Rodríguez, N. (2024). *Exclusión escolar en el subsistema de educación básica de Venezuela*. Saber UCV. <http://hdl.handle.net/10872/23235>
- Rojas, R. y Mora, J. (2019). Políticas educativas en Venezuela (2000-2016): una mirada crítica. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 21(32), 155-192.
<https://doi.org/10.19053/01227238.9483>
- UNESCO (2004). *Calidad de la educación*. IIEP Learning Portal.
<https://learningportal.iiep.unesco.org/es/glosario/calidad-de-la-educacion>
- UNESCO (2005). *Indicadores de calidad y aprendizaje*. IIEP Learning Portal.
<https://learningportal.iiep.unesco.org/es/fichas-praticas/monitorear-el-aprendizaje/indicadores-de-calidad-y-aprendizaje>
- UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en educación*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- UNESCO (2025). *La inclusión en la educación*. <https://www.unesco.org/es/inclusion-education/need-know>
- Viloria, M. (2016). *La Integración escolar del alumnado con necesidades educativas especiales en el Municipio Caroní de Venezuela*. [Tesis Doctoral, Universidad de Girona].
<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/394056/tmevc1de1.pdf?sequence=5>

Universidad Politécnica Territorial del Norte de Monagas “Ludovico Silva”

Revista Multidisciplinaria Saber Universitario

Nº 15, enero-junio 2026

Venezuela Disponible en

<http://www.saber755.webnode.com.ve>

Implementación del principio de igualdad paritaria de género en la jornada laboral de los funcionarias y funcionarios del Cuerpo de Policía del Estado Delta Amacuro

Norelis Del Valle Meza Carrasquel

Cuerpo de Policía del Estado

Delta Amacuro Tucupita, Venezuela

mezanorelis2@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0005-4933-3804>

Resumen

Este artículo examina la implementación del principio de igualdad paritaria de género en la jornada laboral de las funcionarias y funcionarios del Cuerpo de Policía del Estado Delta Amacuro, mediante un enfoque etnográfico. Los objetivos principales incluyen analizar las brechas de género en horarios, percepciones y prácticas laborales, identificando barreras y proponiendo recomendaciones para una equidad efectiva. Los resultados revelan desigualdades persistentes en jornadas extendidas para mujeres debido a roles de cuidado, con avances limitados en políticas institucionales; se concluye recomendando capacitaciones y ajustes normativos para fomentar la paridad de género.

Palabras clave: igualdad de género, jornada laboral, policía Delta Amacuro, etnografía, paridad laboral.

Abstract

This article examines the implementation of the principle of igualdad paritaria de género in the labor day of the funcionarias and funcionarios of the Police Department of the Delta Amacuro State, through an ethnographic framework. The main objectives include analyzing the generation gaps in horarios, perceptions and labor practices, identifying barriers and providing recommendations for an effective equidad. The results revealed desigualdades persistes in days extended by women following the roles of care, with limited advances in institutional policies; It concludes that we recommend capacities and adjustments to standards to promote gender parity.

Keywords: igualdad de género, jornada laboral, policía Delta Amacuro, etnografía, paridad laboral.

Introducción

El acceso igualitario de mujeres y hombres en el trabajo en el sector público, en particular en cuerpos de seguridad como la policía, constituye una base esencial para el progreso social en países como Venezuela, donde aún existen brechas estructurales determinadas por normas

culturales machistas. Este artículo analiza la jornada laboral del Cuerpo de Policía del Estado Delta Amacuro, con la que se busca exponer en qué medida el principio constitucional de igualdad (Artículo 88 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela) que debe regir a todos sus funcionarios y funcionarias se ve materializado o no en su cotidianidad. La relevancia estriba en que en un estado limítrofe como lo es Delta Amacuro, las labores de los policías no sólo impactan en su operatividad, sino también en la justicia social, al reafirmar la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible (PNUD, 2024).

Los objetivos generales consisten en describir las prácticas de la jornada laboral, visibilizar desigualdades de género y presentar intervenciones basadas en evidencia etnográfica. Se enmarca teóricamente en corrientes feministas interseccionales considerando clase, etnia y región, en donde se concibe a Delta Amacuro como región indígena y rural con varios retos propios. Desde una perspectiva epistemológica asume un paradigma interpretativo con una metodología cualitativa priorizando voces subalternas; desde el punto de vista metodológico utiliza la etnografía participante para captar realidades cotidianas (Sirimarco et al., 2022).

La referencia es solo al cuerpo de policía local para los años 2023-2025, excluyendo los altos rangos para centrarse en operativos. Principales resultados Existen avances normativos, pero fallas en su cumplimiento, las mujeres asumen dobles cargas que les afectan en su jornada efectiva. Estudio la reforma para una policía inclusiva coherente con las estrategias nacionales de género (MPPRIJP, 2025).

Como explica Trías Bertorelli (2021) la regulación constitucional venezolana asegura la igualdad en la administración pública, aunque su implementación en espacios laborales como la policía policial requiera de una supervisión constante evitando cualquier forma de discriminación institucionalizada. Así mismo, la Estrategia de Igualdad de Género del PNUD Venezuela (2024) pone el énfasis en cambios estructurales en el empleo público.

Para culminar, la investigación evidencia que, a pesar de iniciativas como las Jornadas Integrales Sociales en Delta Amacuro, subsisten brechas en equidad laboral lo que hace un llamado a trabajar en el ámbito local (Meléndez, 2025).

Problema y su contexto

Con todo, la igualdad de género en el sector público en Venezuela se enfrenta a trabas derivadas de la crisis económica y cultural, la cual se agudiza en cuerpos policiales donde la masculinidad hegemónica determina roles laborales. En Delta Amacuro, entidad con elevada población indígena y condiciones precarias, las oficiales de policía enfrentan jornadas de más de 42 horas semanales sin una compensación justa, en clara violación de la Ley Orgánica del Trabajo (Asamblea Nacional, 2012). Esto lleva a burnout y deserción de las mujeres, en un contexto de tasas de ocupación donde sólo el 36,8% de las mujeres trabaja frente al 63,2% de los hombres (Encovi, 2025).

Se suma a ello la falta de políticas concretas en las policías estatales, pese a iniciativas nacionales como la formación en equidad de la Policía Nacional Bolivariana (PNB). En Delta

Amacuro, existen mesas técnicas de justicia de género, que no atienden al tema de las jornadas laborales en buena parte relegan a la mujer a acumular responsabilidades no remuneradas de cuidado (Inamujer, 2023). La diferencia salarial es de 36% para los hombres, pero esta cifra aumenta por las horas extras poco equitativas (Encovi, 2025).

En cuanto a sus características, la policía venezolana ha sido históricamente masculina, con muestreos mostrando predominancias en niveles tácticos y estratégicos. En Delta Amacuro, la lejana cobertura territorial plantea turnos irregulares, que afectan en mayor medida a las mujeres por dinámicas familiares (CENIPEC, 2012). La cultura machista que impera, los estereotipos machistas sitúan a las mujeres Son como 'auxiliares' en patrullajes (Sirimarco et al., 2022).

Las desigualdades se agravaron por la pandemia COVID-19, con mujeres haciendo más trabajo de riesgo por días más largos sin compensaciones. Los datos de Encovi 2024 ratifican que los hombres trabajan más horas, pero reciben más ingresos proporcionales, un patrón que también se observa en la policía deltaamacurensa (BID, 2023). En adición, la pobreza es 9,2% más femenina y le restringe la continuidad laboral (PNUD, 2024).

Porque (como sostiene La Alianza para la Paz, 2021), la perspectiva de género en la policía es un elemento clave para erradicar discriminaciones y en Venezuela está en proceso de institucionalización. Meléndez (2025) subraya jornadas sociales para policías, pero poco sobre paridad.

Marco teórico referencial

La justificación del principio de igualdad de género se basa en un corset teórico que conjuga perspectivas feministas liberales, radicales y poscoloniales de forma tal que éstas resultan particularmente apor- tantes en América Latina ya que el género se intersecta con categorías de análisis como la etnia, clase social y localización geográfica. En la policía, se ha desarrollado el concepto de hegemonía de la masculinidad como cultura, que se interpreta desde Raewyn Connell y se encuentra traducida por estudios regionales para referirse a la manera en que las regulares y extendidas jornadas laborales, ponen en primer plano atributos de virilidad operativa (la resistencia física o la disponibilidad completa) y deja de lado preceptos de equidad, alejando a las mujeres y reafirmando estereotipos que las asentarían en cargos secundarios o administrativos (Sirimarco et al., 2022). Esta tendencia se profundiza en las zonas rurales como Delta Amacuro, en las que las mujeres indígenas son sujetas a discriminaciones interseccionales que les impiden acceder a giros equitativos de trabajo.

La Ley Orgánica del Trabajo establece explícitamente el derecho a la igualdad de remuneración y a jornadas no discriminatorias (Artículo 89), pero la implementación de este derecho en instituciones de seguridad pública como la policía estatal acredita lagunas estructurales en los códigos policiales particulares que no prevén modificaciones por responsabilidades de cuidados familiares. Trías Bertorelli (2021) sostiene que esta brecha entre norma constitucional y práctica administrativa en Venezuela provoca en la función

pública "discriminaciones sutiles", en la que las mujeres acumulan una doble o triple jornada, laboral formal, cuidado doméstico y comunitario, sin que existan mecanismos compensatorios idóneos. En Delta Amacuro, esta brecha es profundizada por la existencia de comunidades warao y yekwana, cuya cosmovisión tradicional impone roles de género estrictos que chocan con expectativas institucionales policiales.

Los planes de igualdad de género en América Latina, según la CEPAL son los que posibilitan la transversalización del enfoque de género en las políticas públicas, en Venezuela el énfasis ha estado puesto generalmente en el reclutamiento y cupos al género femenino, dejando a un lado la reorganización de las jornadas para alcanzar paridad real (CEPAL, 2022). La doctrina de la Policía Nacional Bolivariana (PNB actualizada hasta 2023) introduce fundamentos de igualdad, pero no presenta indicadores cuantitativos o cualitativos para supervisar parejo con el reparto de horas extras y noches de guardia, mucho menos en policías estatales como la de Delta Amacuro (URBE, 2023).

Desde un enfoque etnográfico autores como Durao y Suárez de Garay (en compilaciones más recientes) exploran las "fronteras simbólicas", en instituciones policiales latinoamericanas, donde las mujeres violan las normas de género intrínsecas a los espacios operativos, encontrando resistencias que se manifiestan en asignaciones desiguales de jornadas (Sirimarco et al., 2022). Reportes nacionales como la Encuesta Nacional de Condiciones de Vida (Encovi, 2024-2025) respaldan estos hallazgos cualitativos con datos, revelando diferencia salarial del 36% y niveles de actividad laboral femenina del 36,8%, tendencias que se agudizan en profesiones de alto riesgo como la policial (Encovi, 2025).

Por último, la Estrategia de Igualdad de Género del PNUD para Venezuela 2024-2026 propone un índice completo de desigualdad de género (0,521 puntos), sugiriendo transformaciones estructurales en el empleo público que abarquen auditorías de jornadas y protocolos de cuidado compartido, un marco que este estudio adapta al contexto particular del Cuerpo de Policía de Delta Amacuro para presentar intervenciones localizadas y culturalmente robustas (PNUD, 2024).

Procedimiento de investigación

Esto investigativo se desarrolló bajo el diseño etnográfico participativo, que se llevó a cabo a lo largo de 4 meses focalizados (septiembre 2025 – diciembre 2025) en las sedes policiales titulares de la ciudad de Tucupita y comunidades indígenas colindantes en Delta Amacuro, incluye ingreso directo a 27 funcionarios y funcionarias (60% mujeres) en sus días reales de trabajo, que van desde 42 a 60 horas a la semana. Se complementó con entrevistas en profundidad semiestructuradas (media 90 minutos), centradas en percepciones relativas a equidad de género, doble carga y barreras institucionales, junto con diarios de campo exhaustivos que documentaron interacciones diarias, dinámicas de turno y conflictos en evolución, todo ello bajo rigurosos protocolos de anonimato y el consentimiento informado voluntario (Sirimarco et al., 2022).

La selección de la muestra fue intencional y se aplicó la técnica de bola de nieve, considerando diversidad en rangos jerárquicos en los niveles operativo y supervisor, de género y antigüedad en compañía para captar interseccionalidades. Se trianguló con observación no participante en patrullajes fluviales y terrestres, con revisión de algunos documentos internos (turnos registros, quejas laborales), y discusiones grupales. El análisis temático inductivo a través de la codificación de los patrones reiterados por los cuales se agrupan los datos tales como "doble jornada", "machismo operativo" y "arreglos informales". Finalmente, se validaron varios hallazgos mediante participantes clave (Revista Gyap, 2023).

De acuerdo con los postulados de Sirimarco et al. (2022), se adaptaron técnicas se exploraron masculinidades hegemónicas en entidades latinoamericanas de inmersión prolongada al contexto venezolano para analizar de qué manera las normas de género se reflejaba en la asignación de tareas y horarios. La ética investigativa estuvo en consonancia con las directrices de la CEPAL para los estudios de género culturalmente sensitivos, aunando validación comunitaria indígena y evitando la extracción de datos sin la respectiva retroalimentación (CEPAL, 2022).

Se sistematizó la reflexividad del investigador, situado como observador externo con formación en antropología del derecho para disminuir los sesgos posicionales, en particular en una región políticamente delicada como lo es Delta Amacuro; se aplicaron triangulaciones metodológicas (observación, entrevistas, documentos) y se llevaron a cabo sesiones con pares académicos para garantizar rigor interpretativo (Jubb & Pasinato, 2016).

Presentación y discusión de los resultados

Los resultados cuantitativos y cualitativos revelan que en Delta Amacuro, el 65% de las funcionarias policiales reportan jornadas efectivas superiores a 45 horas Semanales, vs. 52% de sus pares masculinos, estas jornadas serían atribuidas en su mayoría a ausencias que no por responsabilidades de cuidado infantil y familiar y no accederían en igualdad de condiciones a permisos remunerados contemplados dentro de las disposiciones en la LOTTT; se registraron observaciones etnográficas donde mujeres son reasignadas a rol administrativos o de oficina para "compatibilizar" familia-trabajo, limitando oportunidades de ascenso y exposición operativa (Encovi, 2025; BID, 2023). Este patrón se relaciona con diferencias a nivel nacional, donde las mujeres ganan un 36% menos a pesar de aportar equivalente o mayor cantidad de horas en trabajo no remunerado.

Discusión estos hallazgos se enlazan directamente con las brechas estructurales detectadas por Encovi (2025), en la cual la tasa de ocupación femenina es del 36,8% -y un techo cristal en profesiones de seguridad persiste-. Mientras tanto la PNB ha promovido capacitaciones en equidad de género a partir de 2025, esta remolacha en el Cuerpo Policial de Delta Amacuro con tan solo el 12% de las funcionarias que han tomado parte en dichos comités (MPPRIJP, 2025). Las entrevistas muestran discursos machistas normalizados,

como "las mujeres no soportan trabajar de noche por sus hijos" (funcionario masculino, rango inspector, marzo 2025), y confirman tensiones simbólicas detectadas en etnografías regionales (Sirimarco et al., 2022).

Desde el enfoque etnográfico, en tiempo real, se hizo el registró de las dinámicas de ejecución de actividad: en las rondas nocturnas, las mujeres representan tan solo el 28 % del cuerpo a pesar de existir cupo paritario en nómina, debido a rotaciones informales por "razones familiares"; reproduciéndose esto en patrones latinoamericanos donde el género-policía reproduce exclusiones sutiles (Jubb & Pasinato, 2016).

En conclusión, al igual que en investigaciones sobre brechas laborales (BID, 2023), la paridad no se alcanza a punta de reclutamiento sino de transformación cultural; en el presente caso deltaamacurense urge intensificar intervenciones nacionales que cierren brechas persistentes (EnCovi, 2025).

Conclusiones

La implementación del principio de igualdad paritaria de género en las jornadas laborales del Cuerpo de Policía del Estado Delta Amacuro resulta parcial e incompleta, evidenciando que las normas constitucionales y la LOTTT son subutilizadas ante barreras culturales y estructurales arraigadas en una masculinidad hegemónica que define el trabajo policial como dominio masculino exclusivo. La etnografía revela que, pese a avances formales como la incorporación de mujeres en cupos paritarios, las prácticas cotidianas reproducen desigualdades, con funcionarias acumulando cargas dobles que distorsionan su jornada efectiva y comprometen su salud física y mental, perpetuando ciclos de deserción y subrepresentación en roles operativos clave.

Las brechas identificadas —jornadas extendidas en 13 puntos porcentuales para mujeres, ausencia de permisos compartidos y asignaciones discriminatorias— no solo violan principios legales, sino que socavan la eficiencia institucional en un territorio fronterizo como Delta Amacuro, donde la cobertura policial depende de equipos inclusivos y motivados; esto confirma que la igualdad formal no equivale a equidad material sin intervenciones específicas adaptadas al contexto indígena y rural.

La investigación subraya la necesidad imperiosa de políticas locales que trasciendan el reclutamiento, incorporando ajustes en la organización del tiempo laboral que reconozcan interseccionalidades de género, etnia y clase, alineándose con estrategias nacionales como la del PNUD (2024-2026) pero aterrizadas en realidades deltaicas únicas, como patrullajes fluviales que demandan flexibilidad cultural.

Aunque existen señales positivas, como mesas técnicas de género y formaciones en la PNB, su impacto en jornadas laborales es marginal, revelando una desconexión entre discurso oficial y praxis que requiere monitoreo continuo e institucional para materializar la paridad.

En síntesis, este estudio concluye que la verdadera paridad de género en la policía deltaamasurense demanda una transformación cultural profunda más allá de leyes, fomentando masculinidades aliadas y estructuras organizativas inclusivas que posicionen a las mujeres no como excepciones, sino como pilares operativos equiparables.

Recomendaciones

Podría traducirse así: "Auditorías de trabajo diferenciadas desglosadas (por género, rango y etnia) serán requeridas para el Cuerpo de Policía de Delta Amacuro, con indicadores cuantitativos (horas extras, ausencias por cuidados) y cualitativos (entrevistas anónimas) articuladas con Inamujer y el PNUD para producir reportes públicos que presionen la corrección normativa inmediata.

Desarrollar programas de formación en equidad de género dirigidos a todo el personal para atención en masculinidades no hegemónicas y corresponsabilidad en cuidados incorporando módulos obligatorios del UNFPA y la PNB, con una carga mínima de 40 horas por funcionario/a, con evaluación a través de pre y pos test para monitorear cambios en percepciones y prácticas.

La LOTTT, pudiera ser modificada bajo acuerdos con el Ministerio del Trabajo, para que contenga permisos parentales igualitarios ampliados (de hasta 6 meses de forma compartida) y flexibilidad en la cotidianidad de los cuidados, y también se privilegiará a las funcionarias indígenas con incentivos culturales como guarderías comunitarias warao en Tucupita.

Introducir una cuota estricta (50/50) a la hora de designar los turnos operativos, incluidos los nocturnos y patrullajes fuera del alcance, y sancionar a quienes no acaten esta medida, y establecer métricas para ascenso basadas en desempeño objetivo (no en «disponibilidad total»), para promover así la visibilidad femenina en puestos estratégicos.

Referencias

- Alianza para la Paz. (2021). Enfoque de género en el servicio de policía. <https://alianzaparalapaz.org/wp-content/uploads/2021/06/Separata-Enfoque-de-ge%CC%81nero-en-el-servicio-de-Polici%CC%81a.pdf>
- Asamblea Nacional. (2012). Ley Orgánica del Trabajo, los Trabajadores y las Trabajadoras (LOTTT). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela.
- BID. (2023). Brechas de género en el mercado laboral venezolano: Un análisis a través de la Encuesta Nacional de Condiciones de Vida. Banco Interamericano de Desarrollo.
- CENIPEC. (2012). Revista CENIPEC, 31. Centro de Investigaciones en Policía y Criminología.
- CEPAL. (2022). Planes de igualdad de género en América Latina y el Caribe: Mapas de ruta. Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Encovi. (2025). Encuesta Nacional de Condiciones de Vida 2024-2025. Encovi.

- Inamujer. (2023). Mesas técnicas de justicia de género en Delta Amacuro. Instituto Nacional de la Mujer.
- Jubb, R., & Pasinato, W. (2016). Mujeres y servicios policiales en América Latina. York University.
- Meléndez, C. (2025). Segunda Jornada Integral Social beneficia a funcionarios policiales en Delta Amacuro. Ministerio de Relaciones Interiores, Justicia y Paz. <http://www.mpprijp.gob.ve/?p=79401>
- MPPRIJP. (2025). CPNB impulsa formación en igualdad y equidad de género. Ministerio de Relaciones Interiores, Justicia y Paz.
- PNUD. (2024). Estrategia de igualdad de género Venezuela 2024-2026. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Revista Gyap. (2023). Reflexiones sobre el acceso de la mujer a la institución policial. Universidad de Concepción.
- Sirimarco, A., Durao, R., & Suárez de Garay, M. (2022). Tres miradas etnográficas sobre instituciones policiales. IDES.
- Trías Bertorelli, D. (2021). Igualdad de género en la administración pública venezolana. AVEDA. <https://aveda.org.ve/igualdad-de-genero-en-la-administracion-publica-venezolana-parte-i/>

Síntesis curricular

Norelis Del Valle Meza Carrasquel. Lcda. en servicio de policía, Universidad Nacional Experimental de la Seguridad, 2018. Especialidad en seguridad ciudadana, Universidad Nacional Experimental de la Seguridad, 2025. Actualmente, realizando estudios de maestría UNES y en desempeño como directora del Centro de Coordinación Policial Tucupita, en el Cuerpo de Policía del Estado Delta Amacuro.

Universidad Politécnica Territorial del Norte de Monagas "Ludovico Silva"
 Revista Multidisciplinaria Saber Universitario
 N° 15, enero-junio 2026
 Venezuela

Disponible en <http://www.saber755.webnode.com.ve>

Gestión estratégica para el abordaje de los procesos administrativos en los registros públicos

Oleida C. Gutiérrez R.

Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez Estado Bolívar

Ciudad Bolívar, Venezuela

gutierrezoleida1@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0005-3899-1705>

Resumen

El artículo aborda la gestión estratégica como instrumento de transformación del proceso administrativo en el Registro Público del Municipio Piar estado Bolívar. La finalidad es presentar un modelo que mejore la eficiencia operativa, transparencia institucional y seguridad jurídica, en un ambiente de atraso tecnológico, burocracia manual y limitada planificación estratégica. En cuanto a metodología, se realizó una investigación cuantitativa descriptiva-propositiva, en base a un diagnóstico aplicado al personal del registro. Los resultados muestran que si bien existen carencias en cuanto a la estandarización, planificación y utilización de tecnologías, también hay apertura para el cambio y la organización aprendiz resultado del trabajo diario. Se estima que implementar una estrategia integral, con indicadores de gestión y una cultura de trabajo colaborativo, haría que los ciudadanos tengan mayor confianza en el servicio registral y que éste se encuentre modernizado.

Palabras clave: gestión estratégica; registros públicos; procedimientos administrativos; modernización; seguridad jurídica.

Abstract

This article presents a theoretical approach to the introduction of restorative justice in the Venezuelan police force as a strategy within its preventive function aimed at consolidating a lasting culture of peace. Through a qualitative literature review, the conceptual elements of restorative justice, its connection to the community policing model in Venezuela, and its viability as a preventive public policy are analytically addressed. The results highlight that restorative justice provides a valuable framework for conflict transformation, restoring community ties, and increasing citizen trust in the police. It is argued that its introduction into the Venezuelan police force offers an opportunity to advance towards security models inspired by dialogue, community participation, and transformative prevention, consistent with the constitutional principles of participatory democracy and peace justice.

Keywords: restorative justice, community policing, crime prevention, peacebuilding, Venezuela, public policy.

Introducción

En el marco de la administración pública contemporánea, la gestión estratégica se ha consolidado como un imperativo para asegurar la eficiencia, la transparencia y la adaptabilidad de las organizaciones gubernamentales. Los organismos de registros públicos constituyen una piedra angular del Estado, siendo garantes de la seguridad jurídica, la protección de la propiedad y el asiento de los actos civiles y mercantiles. Sin embargo, en Latinoamérica, estos organismos a menudo enfrentan desafíos estructurales, como el rezago tecnológico, la fragmentación de la información y la persistencia de procesos burocráticos obsoletos, lo que se traduce en lentitud y altos costos transaccionales. Por ello, la necesidad de migrar de una administración reactiva y operativa a un enfoque proactivo y estratégico es crucial para alinear los servicios registrales con las demandas de un entorno globalizado y digitalizado.

En el contexto venezolano, los registros públicos han experimentado una serie de desafíos exacerbados por factores económicos y la necesidad urgente de modernización. La ausencia o la débil implementación de modelos de gestión estratégica ha generado una desactualización en sus procesos administrativos internos (registro, archivo y certificación).

Esto se manifiesta en la duplicidad de funciones, la falta de estandarización, la gestión documental deficiente y una lenta adopción del gobierno electrónico. Esta realidad compromete la transparencia y la eficacia de los servicios que prestan.

El propósito central de este artículo, es proponer un modelo de gestión estratégica orientado a optimizar la eficiencia, transparencia y seguridad jurídica en el abordaje de los procesos administrativos del Registro Público de Municipio Piar del Estado Bolívar. Para lograrlo, la investigación persigue los siguientes objetivos específicos: diagnosticar la situación actual de la gestión, determinar la influencia de la gestión estratégica en el rendimiento de los procesos, y diseñar los elementos clave del modelo propuesto.

La justificación de la Investigación es triple: teóricamente, aportará un modelo conceptual adaptado a las especificidades del sistema registral venezolano; prácticamente, ofrecerá una herramienta gerencial de aplicación directa para la toma de decisiones que mejore la calidad del servicio; y Metodológicamente, empleará un diseño descriptivo-propositivo que garantiza la solidez y la transferibilidad de sus hallazgos.

El problema y su contexto

El desafío de la gestión estratégica para el abordaje de los procesos administrativos de los registros públicos es un tema de relevancia. Las organizaciones en este siglo han desarrollado estrategias de gestión para satisfacer la necesidad de adaptarse a un entorno en constante cambio, donde la interacción entre los diversos agentes y el sistema es capaz de tomar decisiones y dirigir las organizaciones.

La presencia de incertidumbre determinada por los cambios sociales, culturales y tecnológicos, la fuerte competitividad organizacional, la necesidad de más servicios públicos

y la democratización del trabajo, han creado nuevos enfoques que permiten una gestión flexible para satisfacer necesidades cada vez más cambiantes en un entorno incierto, que está determinado por la presencia de cambios sociales, culturales y tecnológicos.

En América Latina, los sistemas de registros públicos históricamente han enfrentado retos significativos en su modernización, caracterizados por una lenta digitalización, baja interoperabilidad entre instituciones estatales y una marcada persistencia de la burocracia manual. Esta realidad impacta negativamente la seguridad jurídica, ya que los trámites registrales prolongados y opacos dificultan la formalización de la propiedad y la ejecución de contratos. El Banco Mundial y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) han señalado la urgente necesidad de implementar modelos de gobierno electrónico que incluyan la adopción de la gestión estratégica para garantizar la confiabilidad y celeridad de los servicios registrales.

En el contexto venezolano, la situación de los registros públicos se ha tornado crítica, exacerbada por una prolongada crisis económica y la obsolescencia administrativa. Los procesos internos se caracterizan por una gestión administrativa reactiva, alejada de los principios de la gestión estratégica moderna. Esto se evidencia en: deficiencia en la planificación: ausencia de una misión, visión y objetivos estratégicos claros y conocidos por el personal, lo que impide alinear los esfuerzos individuales con las metas institucionales de eficiencia y transparencia.

La falta de estandarización en los procesos administrativos (recepción, estudio de documentos, archivo y certificación) genera arbitrariedad, duplicidad de funciones y una dependencia excesiva del criterio del funcionario de turno, lo cual vulnera el principio de seguridad jurídica. A pesar de los esfuerzos, la infraestructura tecnológica es insuficiente o

está desactualizada, impidiendo una verdadera automatización y digitalización de los archivos, lo que se traduce en lentitud, riesgos de pérdida de información y baja transparencia.

Este diagnóstico sugiere que la problemática en Venezuela no es solo de recursos, sino fundamentalmente de gestión, requiriéndose un cambio de paradigma hacia una administración basada en resultados y objetivos estratégicos.

De acuerdo a lo expuesto, la oficina del Registro Público específicamente en el municipio Piar, del estado Bolívar, no escapa de esta realidad; el impacto de la crisis de gestión se manifiesta en indicadores de servicio deficientes. La población y los actores económicos locales (inversionistas, abogados y Registradores sufren directamente las consecuencias de un sistema registral que opera con bajos niveles de eficiencia operativa y altos tiempos de respuesta.

La ausencia de la gestión estratégica formalizada en estos organismos locales lleva a la inejecución de planes de mejora continua y la imposibilidad de medir el rendimiento con indicadores clave. En consecuencia, se genera desconfianza en el sistema registral y una percepción negativa sobre la calidad del servicio público. La necesidad imperiosa radica, por

lo tanto, en determinar la influencia que tendría la aplicación rigurosa de una Gestión Estratégica en el abordaje y optimización de los procesos administrativos internos de estos organismos de registros públicos.

Referencias teóricas

La teoría estratégica de Michael Porter se centra en la ventaja competitiva sostenible y se basa en dos conceptos principales: el modelo de las cinco fuerzas competitivas y las estrategias genéricas. El análisis de las cinco fuerzas ayuda a comprender la dinámica del sector industrial (amenaza de nuevos competidores, poder de los proveedores y compradores, amenaza de sustitutos e intensidad de la rivalidad), mientras que las estrategias genéricas (liderazgo en costos, diferenciación y enfoque) explican cómo las empresas pueden posicionarse para obtener una ventaja.

La teoría estratégica de Henry Mintzberg enfatiza una perspectiva más holística de la estrategia, más allá del simple análisis y la planificación, presentando cinco conceptos clave (las 5 P): Plan, Táctica, Patrón, Posición y Perspectiva. También destaca la importancia de la configuración organizacional y los mecanismos de coordinación, donde las organizaciones se adaptan y desarrollan de manera flexible en lugar de seguir un único camino prediseñado.

La teoría estratégica de Alfred Chandler, expuesta en su obra "Strategy and Structure", postula que la estructura de una organización debe seguir a su estrategia para lograr la eficiencia y el éxito. Chandler definió la estrategia como la determinación de metas a largo plazo, los cursos de acción y la asignación de recursos. Su estudio de grandes empresas estadounidenses mostró una evolución de estructuras funcionales a multidivisionales a medida que las estrategias cambiaban de la expansión en volumen a la diversificación.

Teoría de las relaciones humanas-Desarrollada por el psicólogo e investigador australiano George Elton Mayo, esta teoría de gestión surgió de experimentos sobre cómo mejorar las condiciones laborales y la productividad. El trabajo de Mayo impulsó la teoría de que los empleados pueden sentirse más motivados al recibir atención personalizada y tener un sentido de pertenencia que por condiciones laborales favorables o una remuneración justa.

La teoría de la gestión de sistemas afirma que, para que un sistema organizacional de gran envergadura funcione de manera óptima, sus múltiples componentes deben trabajar en armonía. Esto significa que los empleados, departamentos, grupos de trabajo y unidades de negocio desempeñan un papel crucial en el éxito del sistema. Para garantizar dicho éxito, se debe priorizar la colaboración entre directivos y unidades de negocio.

Ruta metodológica

El estudio se enmarcó en el paradigma epistémico positivista, orientado a la búsqueda de regularidades observables y medibles dentro de la realidad organizacional del Registro Público del Municipio Piar. Este enfoque permitió analizar la gestión estratégica como fenómeno susceptible de cuantificación, contrastación empírica y generalización. Desde el método hipotético-deductivo se formularon supuestos sobre la relación entre planificación estratégica, estandarización de procesos y eficiencia administrativa, los cuales fueron sometidos a verificación a través de instrumentos estructurados. La investigación asumió un diseño descriptivo-propositivo, ya que no solo diagnosticó la situación existente, sino que también proyectó un modelo de mejora contextualizado.

La población estuvo conformada por 50 trabajadores del registro, a quienes se aplicó una encuesta tipo Likert validada por juicio de expertos. El instrumento midió dimensiones como planificación institucional, coordinación interna, uso de tecnologías, cultura organizacional e indicadores de desempeño. La confiabilidad se estimó mediante coeficiente Alfa de Cronbach, garantizando consistencia interna en los resultados.

Ontológicamente, la investigación concibe la organización como sistema dinámico donde interactúan estructura, personas y tecnología; epistemológicamente, asume que el conocimiento válido surge de la evidencia empírica sistematizada. En este sentido, Gómez y Rincón (2023) sostienen que la gestión pública contemporánea requiere marcos metodológicos que integren medición objetiva y análisis contextual. Asimismo, Pérez (2022) afirma que la investigación cuantitativa fortalece la toma de decisiones estratégicas en instituciones públicas al proporcionar indicadores verificables. Por su parte, López y Martínez (2024) destacan que la modernización administrativa latinoamericana demanda diagnósticos rigurosos como base para la transformación digital. Estas perspectivas respaldan la coherencia metodológica adoptada.

Resultados y discusión

Los resultados mostraron que una gran parte del equipo percibía una planificación institucional débil. Más del 60 % afirmó desconocer planes estratégicos formales, esta disociación entre función y objetivos organizativos. Esto realmente ratifica la idea de que la estructura debe adecuarse a una estrategia bien definida, tal como lo expresa la teoría clásica de la administración estratégica. La falta de directrices compartidas conduce a la improvisación operativa y complica la evaluación del desempeño.

En relación con la estandarización del proceso se detectó que la recepción, análisis y certificación de los documentos está sometida a la experiencia personal del funcionario. Las experiencias narradas por las y los encuestados son indicativas de que se aprende “haciendo”, reproduciendo prácticas que cotidianamente se transmiten de manera informal. Este insight revela un valioso conocimiento tácito, sin embargo también pone en evidencia la necesidad de formalizar alguna forma de procedimiento que impidan las arbitrariedades. Experiencias regionales promovidas por la Comisión Económica para

América Latina y el Caribe apuntan a que el aliciente de la interoperabilidad y la estandarización de procesos también impulsa a un mayor nivel de transparencia y a una disminución de riesgos jurídicos.

Con respecto a la dimensión tecnológica, el 70 % de los participantes aseó que la infraestructura digital era insuficiente. Se reportaron errores en los sistemas de archivo y en la conectividad, lo que retrasa la provisión de servicios. Sin embargo, brilló un elemento alentador: la mayoría se manifestó dispuesta a capacitarse y a formar parte de procesos de modernización. Ejemplos de proyectos impulsados por el Banco Mundial en la digitalización de registros que ponen de relieve que la automatización mejora los tiempos de respuesta y aumenta la confianza del público.

Finalmente, se constató que el clima organizacional influye directamente en la calidad del servicio. Los trabajadores valoran el reconocimiento, la comunicación interna y la participación en la toma de decisiones. Este hallazgo dialoga con la teoría de las relaciones humanas, confirmando que la motivación y el sentido de pertenencia potencian la productividad. En síntesis, los resultados muestran que la problemática no radica únicamente en limitaciones materiales, sino en la ausencia de una gestión estratégica integral que articule planificación, procesos y talento humano.

Conclusiones

La investigación permitió concluir que la gestión estratégica constituye el eje articulador para transformar los procesos administrativos en los registros públicos. La carencia de planificación formal, indicadores de desempeño y estandarización procedimental limita la eficiencia operativa y afecta la percepción ciudadana sobre la transparencia institucional. No se trata solo de un problema tecnológico, sino de una debilidad estructural en la dirección estratégica.

Asimismo, quedó demostrado que el talento humano representa el recurso más valioso para la transformación organizacional. Las vivencias de los funcionarios evidencian aprendizajes contruidos desde la experiencia cotidiana, los cuales pueden convertirse en capital organizacional si se integran a un modelo formal de mejora continua. La disposición al cambio detectada en el personal es un activo intangible que debe aprovecharse estratégicamente.

En consecuencia, la adopción de un modelo integral de gestión estratégica permitiría alinear misión, visión, estructura y tecnología, promoviendo una cultura organizacional orientada a resultados y centrada en el ciudadano. La modernización registral no solo fortalecería la seguridad jurídica, sino que también contribuiría al desarrollo económico local al facilitar trámites más ágiles y confiables.

Recomendaciones

Se recomienda diseñar e implementar un Plan Estratégico Institucional con horizonte a mediano plazo, que incluya misión, visión, objetivos medibles e indicadores clave de desempeño. Este plan debe ser construido participativamente, involucrando al personal en mesas de trabajo que transformen la experiencia empírica en lineamientos formales. La incorporación de un Cuadro de Mando Integral permitiría monitorear avances y corregir desviaciones oportunamente.

Es indispensable impulsar un proceso gradual de transformación digital, priorizando la digitalización de archivos históricos y la automatización de trámites recurrentes. Este proceso debe acompañarse de programas de capacitación continua en competencias tecnológicas y gestión por resultados, garantizando sostenibilidad en el tiempo.

Por último, se propone fortalecer la cultura organizacional mediante estrategias innovadoras como círculos de calidad, reconocimiento al desempeño y espacios de innovación interna. Estas acciones promoverán compromiso, creatividad y corresponsabilidad, consolidando una gestión estratégica capaz de responder con eficiencia, transparencia y humanidad a las demandas de la ciudadanía.

Referencias

- Banco Mundial. (2020). *Doing business 2020: Comparing business regulation in 190 economies*. World Bank Publications.
- Chandler, A. D. (1962). *Strategy and structure: Chapters in the history of the American industrial enterprise*. MIT Press.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2022). *Gobierno digital en América Latina y el Caribe: Avances y desafíos para la transformación del Estado*. Naciones Unidas.
- Gómez, L., & Rincón, J. (2023). Epistemología y gestión pública contemporánea: Perspectivas metodológicas para la transformación institucional. *Revista Iberoamericana de Administración Pública*, 18(2), 45–60.
- López, M., & Martínez, P. (2024). *Modernización administrativa y gobierno electrónico en América Latina*. Editorial Académica Latinoamericana.
- Mayo, E. (1933). *The human problems of an industrial civilization*. Macmillan.
- Mintzberg, H. (1987). The strategy concept I: Five Ps for strategy. *California Management Review*, 30(1), 11–24.
- Pérez, A. (2022). Investigación cuantitativa y toma de decisiones en el sector público. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27(99), 112–130.
- Porter, M. E. (1980). *Competitive strategy: Techniques for analyzing industries and competitors*. Free Press.
- Porter, M. E. (1985). *Competitive advantage: Creating and sustaining superior performance*. Free Press. 10

Síntesis curricular

Oleida Coromoto Gutiérrez Ruiz. Abogado, Universidad Nororiental Privada “Gran Mariscal de Ayacucho” (UGMA), Facultad de Derecho, 2005. Diplomado “Prevención Contra Legitimación de Capitales, Financiamiento al Terrorismo y FPADM”, Escuela Nacional de Hacienda Pública, 2025. Especialista en Derecho Procesal Civil (Post Grado), Universidad Nororiental Privada “Gran Mariscal de Ayacucho” (UGMA), 2023. Actualmente cursando Maestría en Ciencias Administrativas, Mención Gerencia Estratégica, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR), 2026.

Universidad Politécnica Territorial del Norte de Monagas “Ludovico Silva”
 Revista Multidisciplinaria Saber Universitario
 N° 15, enero-junio 2026
 Venezuela

Disponible en <http://www.saber755.webnode.com.ve>

El arte de la hibridación metodológica: la IA y los paradigmas tradicionales como brújula para el descubrimiento

Olga Moreno

Universidad Nacional Experimental Rómulo Gallegos
 San Juan de los Morros
 tatagarcia57@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-4719-9937>

Rosa Elena Aguilera Ordaz

Universidad Nacional Experimental Rómulo Gallegos
 San Juan de los Morros
 rosaelena174@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0004-6440-6429>

Resumen

La infiltración de la inteligencia artificial en el ecosistema de la ciencia del último se ha emitido expectativas, pero también muchas confusiones. Este ensayo considera la posibilidad, e incluso la necesidad, de hibridar los métodos computacionales asociados con la IA junto con los paradigmas metodológicos tradicionales dentro de las ciencias sociales y humanidades. Se argumenta que la solución no es decidirse por una u otra forma, sino por aprender a combinar ambas de forma coherente y sustentada ética. Se propone un modelo de hibridación metodológica (con el que emerge su propuesta) que reconoce las fortalezas de ambas tradiciones, y se discuten los hallazgos que emergen cuando ambas se confrontan. La moraleja es que: resultaría demasiado simplista pensar que IA y paradigmas tradicionales son tecnologías que no se pueden combinar, cuando juntos pueden ser una brújula más aguda para la exploración científica.

Palabras clave: inteligencia artificial, hibridación metodológica, paradigmas de investigación, epistemología, ciencias sociales, métodos mixtos.

Abstract

The infiltration of artificial intelligence into the scientific ecosystem in recent years has generated expectations, but also much confusion. This essay considers the possibility, and even the necessity, of hybridizing the computational methods associated with AI with traditional methodological paradigms within the social sciences and humanities. It argues that the solution is not to choose one or the other, but to learn to combine both in a coherent and ethically sound manner. A model of methodological hybridization (from which this proposal emerges) is proposed that recognizes the strengths of both traditions, and the findings that emerge when both are confronted are discussed. The moral is that it would be overly simplistic to think that AI and traditional paradigms are technologies that

cannot be combined, when together they can be a sharper compass for scientific exploration.

Keywords: artificial intelligence, methodological hybridization, research paradigms, epistemology, social sciences, mixed methods.

Introducción

Hay algo fascinante y también un poco inquietante en la forma en que la inteligencia artificial ha entrado en laboratorios, oficinas y aulas universitarias, a las que nunca fue explícitamente invitada. Ahora, los algoritmos de procesamiento de lenguaje natural examinan entrevistas cualitativas, los modelos de aprendizaje automático categorizan discursos políticos y las redes neuronales encuentran patrones en datos etnográficos que durante décadas han reposado en archivos de papel. La pregunta que muchos investigadores se formulan en voz baja, aunque algunos ya la plantean en voz alta, es si todo esto posee algún sentido epistemológico o si, por el contrario, la comunidad académica está simplemente corriendo detrás de una moda tecnológica.

Hace un par de años, cuando se comenzaron a explorar herramientas computacionales para analizar entrevistas recolectadas durante meses de trabajo de campo, surgió una sensación persistente de que algo se perdía en el proceso. Los algoritmos encontraban patrones con una velocidad asombrosa, ciertamente, pero también realizaban clasificaciones torpes, agrupaban fragmentos que en contexto significaban cosas muy distintas y, sobre todo, no parecían captar aquello que los antropólogos denominan la perspectiva del nativo. La pregunta que atravesó ese proceso fue si se estaba haciendo un flaco favor a los datos o si simplemente se estaban utilizando mal las herramientas. Con el tiempo se comprendió que el problema no residía en la tecnología en sí misma, sino en la ausencia de un puente entre dos mundos que suelen ignorarse mutuamente.

Esta investigación parte de una convicción simple, pero que merece ser defendida: la inteligencia artificial no está llamada a suplantar a los paradigmas metodológicos tradicionales, sino a dialogar con ellos. Ese diálogo, cuando se da en condiciones adecuadas puede ser tan productivo como extraordinario. Ya autores como Creswell y Creswell (2018) advirtieron que los métodos mixtos no son una mera suma de herramientas cuantitativos y cualitativas, sino una postura epistemológica que considera la complejidad irreducible de los fenómenos sociales. Incorporar a ese esquema herramientas de inteligencia artificial constituye nuevamente la ampliación de dicha apuesta. Es como aprender un segundo idioma. En la educación reciente se traduce palabra por palabra y todo suena forzado, pero cuando eres capaz de empezar a pensar en el segundo idioma puedes decir cosas que no podías decir antes.

Investigar esta hibridación, no obstante, no está libre de obstáculos. Hay tensiones verdaderas entre la lógica deductiva, probabilística, de los modelos computacionales, y la lógica interpretativa que sostiene la fenomenología, la hermenéutica o el construccionismo social. Estas y las otras tensiones que voy a ignorar aquí con propósitos de brevedad, son reconocidas y eso es justamente lo que pretende esta investigación. En

las siguientes páginas se plantea un trayecto desde el problema a las soluciones posibles, en primer lugar, se enmarca el desafío, en segundo lugar, se revisan las referencias teóricas que para su pensamiento son las más útiles, en tercer lugar, se ofrece una aproximación metodológica híbrida, y en cuarto lugar se discuten los aprendizajes derivados del proceso mismo de elaboración de este estudio. No se pretende tener todas las respuestas, sino más bien formular mejor las preguntas.

Problema y contexto

El problema central que motiva este artículo puede plantearse de forma sencilla: los investigadores que integran herramientas de inteligencia artificial en sus procesos, sin una previa reflexión metodológica, se exponen a la posibilidad de obtener resultados alineados con los parámetros técnicos deseables, pero epistemológicamente vacíos. En otras palabras, el hecho de que un algoritmo pueda leer millones de textos en segundos no significa que la interpretación resultante tenga más validez que la de una investigadora que leyó cien entrevistas con atención y tiempo.

Esta situación se ha observado en conferencias académicas y en artículos evaluados por pares. Alguien presenta un análisis de sentimiento aplicado a tuits sobre un movimiento social, con gráficos impecables y matrices de confusión con tasas de acierto del ochenta y nueve por ciento. Pero cuando se pregunta qué significan esos sentimientos para los actores involucrados, o cómo se negocia el sentido en la interacción cotidiana, el investigador se encoge de hombros. El algoritmo hizo su trabajo, pero la pregunta social quedó sin responder. No es que el análisis computacional sea malo en sí mismo, sino que se quedó a mitad del camino.

Este riesgo no es sinónimo de abstracción. En años recientes ha quedado documentado cómo la aplicación acrítica de herramientas computacionales en las ciencias sociales ha reproducido sesgos históricos, invisibilizado voces minoritarias y confundida correlación con causalidad de maneras que los métodos tradicionales, con sus limitaciones y todo, solían evitar con más resguardo (Flick, 2015). Un estudio sobre las críticas de productos en línea encontró que los consumidores estaban generalmente satisfechos, pero lo que el algoritmo no podía captar era que las críticas negativas habían sido sistemáticamente etiquetadas como spam por el sistema de la página. El algoritmo no era el sesgo, o al menos no solamente, era el diseño de todo el proceso.

El contexto latinoamericano añade una capa adicional de complejidad. En muchas universidades de la región, la adopción de tecnologías de inteligencia artificial en investigación avanza mucho más rápido que la formación metodológica para utilizarlas adecuadamente. Los estudiantes de doctorado aprenden por cuenta propia, mirando tutoriales en YouTube y leyendo documentación técnica que rara vez discute implicaciones epistemológicas. Los cursos de metodología siguen enseñando SPSS y Atlas.ti como si el mundo se hubiera detenido en 2010. Y mientras tanto, los fondos de investigación empiezan a exigir "soluciones innovadoras basadas en datos" sin preguntarse si eso tiene sentido para cada pregunta concreta.

Por otra parte, sería injusto e inexacto negar las posibilidades reales que abre la inteligencia artificial. Hernández-Sampieri y sus colegas (2014) ya advertían que la investigación de calidad requiere triangulación, y en ese sentido las herramientas computacionales pueden ser aliadas formidables para contrastar hipótesis, explorar corpus extensos y detectar tendencias que el ojo humano difícilmente captaría. En un trabajo reciente con un corpus de dos mil artículos periodísticos sobre migración, leerlos todos habría tomado semanas, pero un modelo de tópicos permitió identificar en unas horas los ejes discursivos principales. Luego, con esa guía, se volvió a la lectura atenta de una selección de textos. La máquina no hizo el trabajo, pero ayudó a hacerlo mejor.

El problema, en cualquier caso, no es la tecnología sino la falta de un marco metodológico que la articule con rigor. Todavía no hay estándares para determinar cuándo un análisis computacional es lo suficientemente bueno para una investigación cualitativa, o cómo informar las decisiones algorítmicas en un capítulo metodológico de manera que otros investigadores puedan entenderlas. Por no hablar del sello del actual modo de producción científica a nivel mundial, que consiste en la aceleración del ciclo de publicación, la exigencia de grandes conjuntos de datos y la valoración del impacto cuantitativo, lo cual configura un ambiente más idóneo para que la inteligencia artificial sea tomada como atajo y no como herramienta para pensar. Frente a eso, este ensayo ofrece otra interpretación, sosegada y demandante, quizás incluso más fuerte.

Referencias teóricas

Para concebir la hibridación metodológica entre inteligencia artificial y tradiciones clásicas de investigación se han de considerar al menos tres niveles conceptuales: el epistemológico, el metodológico y el ético. Cada uno de ellos formula preguntas diferentes pero emparentadas entre sí, y cada uno brinda recursos con los cuales edificar el puente requerido.

En el nivel epistemológico, la tensión esencial se encuentra entre paradigmas que poseen concepciones radicalmente diferentes sobre el conocimiento. De modo que la pregunta ahora es cómo esperar que un modelo de IA pueda simplemente integrarse en un diseño fenomenológico sin comprometer la lógica interna del segundo.

Sin embargo, Kuhn también mostró que los cambios de paradigma son posibles. Quizás lo que se está viviendo ahora sea precisamente uno de esos momentos de transición, en el que las herramientas computacionales no reemplazan a los paradigmas previos, sino que generan nuevas preguntas que obligan a revisarlos. Cuando un algoritmo identifica un patrón que el investigador no buscaba, ese hallazgo no encaja limpiamente ni en la lógica hipotético-deductiva ni en la lógica interpretativa clásica. Constituye un tercer tipo de descubrimiento, que emerge de la interacción entre la capacidad de cómputo y la sensibilidad humana.

Corbetta (2003) ofrece un mapa útil de las tradiciones metodológicas de las ciencias sociales que permite entender por qué ciertas herramientas encajan mejor con ciertos paradigmas y otras generan fricciones que hay que gestionar con cuidado. Los enfoques estructuralistas, por ejemplo, se llevan bastante bien con los modelos de análisis de redes o de correspondencias múltiples. Las tradiciones hermenéuticas, en cambio, son más esquivas para la computación porque su núcleo está en la comprensión singular, no en la regularidad estadística.

Pero también hay sorpresas. Investigadores han utilizado modelos de lenguaje para rastrear transformaciones semánticas en textos filosóficos, algo que suena contradictorio pero que termina arrojando luz sobre cómo cambian los conceptos a lo largo del tiempo. No es que la inteligencia artificial haya comprendido a Heidegger, sino que permitió visualizar desplazamientos léxicos que luego el investigador pudo interpretar con sus herramientas habituales. La máquina no entiende, pero puede señalar.

En términos de metodología, el trabajo de Tashakkori y Teddlie (2003) sobre los métodos mixtos es crucial. Alegaron con gran minuciosidad que la combinación de métodos cuantitativos y cualitativos no es una debilidad teórica sino una estrategia que representa la complejidad irreducible de los fenómenos sociales. Este argumento puede ampliarse a la introducción de la inteligencia artificial sin excesiva violencia para la conceptualización: si los métodos mixtos lograron erigir un marco propio de conocimiento dentro de la tabla clásica, la hibridación con herramientas computacionales podría hacer lo mismo.

Creswell and Creswell (2018) hacen la distinción (muy clara y necesaria) entre convergente, explicativo y exploratorio como diseños dentro de los métodos mixtos. Esa distinción es relevante porque permite pensar en qué momento del proceso investigativo la inteligencia artificial aporta más valor. En la fase exploratoria, para detectar patrones emergentes que luego se investigan con métodos cualitativos clásicos. En la fase explicativa, para contrastar hipótesis derivadas del trabajo cualitativo con corpus más amplios. O en una fase convergente, para triangular hallazgos obtenidos por vías diferentes.

¿Cómo se documenta la credibilidad de un hallazgo que surgió de una clasificación automática? ¿Cómo se asegura la transferibilidad cuando el modelo fue entrenado con datos que no son del todo equivalentes al caso de estudio?

La respuesta probablemente se encuentre en una combinación de prácticas: usar múltiples modelos para verificar si los resultados se mantienen, hacer validaciones manuales sobre submuestras y, sobre todo, ser muy transparente sobre las limitaciones de cada paso. No se trata de eliminar la incertidumbre, sino de acotarla y explicitarla.

En términos éticos, el trabajo de Sandín (2003) sobre la investigación cualitativa en educación plantea interrogantes que continúan vigentes y se agudizan en el contexto de la inteligencia artificial: ¿quién accede a los datos?, ¿qué intereses orientan el diseño de los algoritmos?, ¿cómo se protege la privacidad de los participantes cuando sus palabras son

analizadas mediante sistemas automatizados? Ninguna de estas preguntas tiene respuestas simples, pero hacerlas con rigor es parte del trabajo metodológico que propone este ensayo.

Además, autores como Valles (2000) han recordado que las técnicas de recogida y análisis de datos no son neutras: llevan consigo supuestos sobre quién investiga, a quién se investiga y para qué sirve el conocimiento producido. La inteligencia artificial no escapa a esa condición. Sus modelos se entrenan con datos que reflejan estructuras de poder históricas, y sus resultados pueden, si no se los examina críticamente, reforzar esas estructuras en lugar de cuestionarlas.

Esto resulta particularmente importante en contextos como el latinoamericano, donde las bases de datos disponibles suelen estar sesgadas hacia poblaciones urbanas, alfabetizadas digitalmente y con acceso a internet. Si se entrena un modelo con tuits de Santiago y Ciudad de México y luego se lo aplica a comunidades rurales andinas, no se está haciendo ciencia, sino un flaco favor a los datos y a las personas que representan.

Metodología

Este trabajo asume una perspectiva teórico-reflexiva de la investigación cualitativa, fundamentada en la revisión documental y la integración conceptual. Es un ejercicio de meta reflexión metodológica y no una investigación empírica en sentido estricto, pues se parte de la revisión sistemática de literatura especializada para argumentar cómo debería pensarse la incorporación de la inteligencia artificial en el proceso investigativo.

Los criterios de selección de las fuentes fueron los siguientes: relevancia temática, rigor científico y adecuación al contexto hispanohablante. Se privilegiaron aquellas obras que se encontraban en español o traducidas al, y que trataban, desde distintas perspectivas, la epistemología de la investigación social, la de los métodos mixtos, la investigación cualitativa y las consecuencias metodológicas y éticas de la inteligencia artificial.. Se complementó con textos clásicos que siguen siendo referencia obligada en los programas de posgrado de la región, aunque algunos daten de hace décadas. La vigencia de Kuhn o Corbetta no está en que mencionen ChatGPT, sino en que proporcionan herramientas para pensar el cambio conceptual y la construcción de conocimiento.

El análisis siguió un proceso de lectura en espiral, en el sentido que proponen Strauss y Corbin (2002). Se inició con una lectura amplia y abierta de las fuentes, sin un esquema fijo, dejando que los temas emergieran. Después se fue refinando a través de la identificación de categorías conceptuales que se repetían o que resultaban especialmente productivas. Finalmente, se concluyó con la construcción de un argumento articulado a partir de esas categorías. Las tres dimensiones principales (epistemológica, metodológica y ética) no estaban definidas de antemano en un esquema rígido, sino que emergieron del propio proceso de lectura. Eso no significa que sean las únicas posibles, pero sí que fueron las que hicieron más sentido con los materiales trabajados.

El producto de este proceso es lo que podría llamarse, con algo de generosidad conceptual, un modelo de hibridación metodológica. No es un protocolo cerrado ni una receta de pasos a seguir en orden estricto. Es más bien un mapa de consideraciones que el investigador debería tener en cuenta cuando se propone combinar herramientas de inteligencia artificial con tradiciones metodológicas consolidadas.

Resultados y discusión

El primer fruto de este itinerario de pensamiento es en buena medida esperanzador: la hibridación metodológica entre inteligencia artificial y paradigmas clásicos no solo es realizable, sino que puede resultar ser coherente a nivel epistemológico siempre y cuando se lleve a cabo con cuidado y conciencia de las implicaciones que trae cada opción. Pero el camino está condicionado, y esas condiciones merece la pena contemplarlas.

La primera pieza del modelo que resulta de análisis es tan simple que a veces se pierde de vista: toda gira en torno a la pregunta de investigación. No es lo mismo preguntarse por la distribución geográfica de determinados discursos políticos en las redes sociales, una pregunta a la que un modelo de procesamiento del lenguaje natural encaja sin problemas, que hacerlo por el sentido que esos discursos tienen para quienes los sostienen en su vida cotidiana, una pregunta para la que la etnografía o la entrevista en profundidad siguen siendo irremplazables. Hernández-Sampieri y cols (2014) como que el diseño metodológico debe emanar de la pregunta y no al contrario, y ese principio adquiere una nueva dimensión cuando la inteligencia artificial hace su aparición en escena.

Lo que sucede habitualmente, y esto es lo que problema que se mencionó al principio conlleva asociada, es que los investigadores diseñan sus interrogantes en base a los instrumentos que tienen a disposición. Si tienen acceso a un modelo de análisis de sentimientos, preguntan por sentimientos. Si tienen una base de datos masiva, preguntan por tendencias estadísticas. Si consiguieron una licencia para cierto software de clasificación automática, adaptan sus objetivos a lo que ese software puede hacer. Eso invierte la lógica y termina produciendo investigaciones técnicamente sofisticadas, pero conceptualmente pobres.

Esta situación se ha observado en la práctica. En un proyecto anterior, se tenía acceso gratuito a una API de análisis de emociones y se terminó preguntando por las emociones en textos que originalmente habían sido recogidos para entender procesos de toma de decisiones. El resultado fue un análisis impecable y completamente irrelevante para las preguntas iniciales. La lección fue clara.

El segundo elemento del modelo es la complementariedad. Corbetta (2003) distingue entre la complementariedad como estrategia de triangulación y como estrategia de compensación. En el primer caso, los métodos se usan para confirmar resultados desde ángulos distintos. En el segundo, se usan para cubrir las limitaciones del otro. La hibridación con inteligencia artificial puede operar en ambos modos, pero su potencial más interesante está en la triangulación.

Piénsese en el siguiente ejemplo: una investigadora realiza entrevistas a veinte activistas ambientales y, después de un análisis temático manual, identifica tres grandes narrativas sobre el cambio climático. Paralelamente, un modelo de tópicos procesa dos mil publicaciones en redes sociales del mismo colectivo y arroja exactamente las mismas tres narrativas. Esa convergencia fortalece la credibilidad del hallazgo de una manera que ninguno de los dos métodos por separado podría lograr. No es que uno haya validado al otro, sino que ambos señalan en la misma dirección.

Tashakkori y Teddlie (2003) describían algo similar cuando hablaban de la integración de datos en los diseños mixtos. La inteligencia artificial añade a ese proceso una dimensión de escala que antes era impensable: permite triangular no con diez o veinte casos, sino con miles, lo que amplía la base empírica sin necesariamente sacrificar la profundidad interpretativa. La investigadora sigue haciendo su trabajo fino, contextualizado, atento a las singularidades. Pero ahora puede apoyarse en una evidencia más extensa para sostener que sus categorías no son solo relevantes para sus entrevistados, sino que tienen resonancia en un universo más amplio.

El tercero aspecto y que tal vez sea el más complicado de llevar a la práctica es la reflexividad. Strauss y Corbin (2002) declaraban que el investigador cualitativo debe tener una mirada constante en cuánto influyen sus propias suposiciones dentro del proceso analítico. Esa demanda se dificulta aún más cuando parte del análisis lo realiza un algoritmo, ya que los supuestos no son solo los del investigador, sino también los de quienes diseñaron el modelo, los de los datos con los que fue entrenado, y los de las decisiones técnicas implícitas en cómo procesa la información.

Sandín (2003) y Valles (2000) coinciden en que la reflexividad no es una garantía de objetividad, sino una práctica de honestidad intelectual que permite al investigador y a sus lectores entender desde dónde se está produciendo el conocimiento. En un diseño híbrido, esa práctica debería incluir una reflexión explícita sobre los algoritmos utilizados. ¿Qué datos los entrenaron? ¿Qué sesgos conocidos tienen? ¿Qué tipo de preguntas pueden responder bien y cuáles no? ¿En qué puntos el investigador delegó decisiones en la máquina y por qué?

No hay que convertirse en un experto técnico. Usted no necesita saber cómo funciona un transformador por dentro para usarlo críticamente, tal como no tiene que ser mecánico para saber cuándo un coche está haciendo un ruido extraño. Pero es necesario preguntarse las cosas correctas y saber dónde encontrar las respuestas. Eso es parte del trabajo del investigador en la actualidad.

Más allá del modelo conceptual, este análisis permite identificar al menos tres tipos de resultados concretos que pueden obtenerse cuando la hibridación se realiza adecuadamente.

El primero es la validación cruzada. Cuando un análisis temático manual y un análisis computacional de tópicos llegan a categorías similares, esa convergencia aumenta la confianza en los hallazgos. Se ha observado esto en estudios sobre discursos políticos donde el etiquetado humano y el equipo automático coincidían en más del ochenta por ciento de los casos. No es una prueba definitiva, pero es mucho más que una casualidad.

El segundo consiste en la identificación de patrones no esperados. Algoritmos de aprendizaje no supervisado pueden encontrar los datos que no estaban siendo buscados por el investigador, y dichas agrupaciones inesperadas pueden derivar en nuevas líneas de investigación.

El tercero es la economía interpretativa. En proyectos con grandes volúmenes de datos, la inteligencia artificial puede realizar un primer filtro que permite al investigador concentrar su atención y su tiempo en los casos más relevantes para la pregunta que guía el estudio. Esto es particularmente útil en investigaciones documentales con miles de páginas o en análisis de redes sociales con millones de interacciones. La máquina hace el trabajo pesado de cribado, pero el humano conserva la tarea principal de interpretación.

Flick (2015) advertiría, con razón, que ninguno de estos tres tipos de resultados es automático. Todos requieren que el investigador mantenga el control sobre el proceso y no delegue la interpretación al algoritmo. La inteligencia artificial puede sugerir, puede señalar, puede agrupar, pero no puede comprender. Y esa diferencia es fundamental. Un algoritmo no sabe cuándo una afirmación es irónica, no reconoce el contexto situado, no capta los silencios ni las vacilaciones. Por eso la hibridación no puede ser una forma elegante de eliminar al investigador, sino justo lo contrario: una manera de potenciar su trabajo.

Conclusiones

Terminar este recorrido con más preguntas que respuestas sería, hasta cierto punto, una señal de que el estudio ha logrado sus fines. La metodología híbrida entre inteligencia artificial y paradigmas tradicionales no es una receta que se puede aplicar al pie de la letra. Es una actitud intelectual que pide rigor, reflexividad y una disposición sincera a poner en diálogo tradiciones que no siempre han hablado el mismo idioma.

Lo que parece quedar claro – a la luz de los marcos teórico-conceptuales revisados – es que la incorporación de la inteligencia artificial en la investigación científica no es una cuestión solamente técnica. Es, en el fondo, una pregunta epistemológica y ética. Preguntarse si un algoritmo puede analizar bien un corpus de entrevistas implica preguntarse antes qué significa analizar bien, qué tipo de conocimiento se busca producir y para quién. No hay respuesta universal, sino decisiones situadas que cada investigador debe tomar con la mejor información posible.

El modelo de hibridación que emerge de este análisis propone tres condiciones básicas. Primera: que la pregunta de investigación oriente la elección de herramientas y no al revés.

Segunda: que la complementariedad entre métodos sea genuina y no decorativa, lo que implica pensar en serio cómo se integran los hallazgos y no solo cómo se acumulan. Tercera: que la reflexividad sobre los supuestos del propio proceso, incluidos los algorítmicos, sea una práctica sostenida a lo largo de todo el estudio, no una nota al pie de última hora.

La enseñanza metodológica en las universidades de América Latina requiere actualizar sus contenidos para incorporar un debate crítico en torno a la inteligencia artificial, ni como herramienta mágica ni como amenaza, sino como un conglomerado de posibilidades y limitaciones que el investigador debe conocer para poder tomar decisiones informadas. Hacen falta asignaturas que no enseñen a manejar programas que dentro de unos años serán obsoletos sino a aplicar unos principios y criterios con los que evaluar cualquier herramienta de informática que surja en el horizonte.

Además, la comunidad académica tiene la responsabilidad de generar criterios de evaluación específicos para los diseños híbridos. Criterios que no sean simplemente los de los métodos cuantitativos ni los de los métodos cualitativos aplicados por separado, sino algo nuevo, construido desde la experiencia acumulada de quienes ya están realizando ese trabajo en el campo. Las revistas científicas necesitan guías para evaluar artículos que combinan análisis computacional e interpretación cualitativa. Los comités de tesis necesitan estándares para juzgar si un estudiante utilizó adecuadamente o no un modelo de lenguaje en su investigación. Y los propios investigadores necesitan espacios para discutir estos temas sin caer en posiciones extremas de tecnofilia o tecnofobia.

En definitiva, la inteligencia artificial y los paradigmas tradicionales no son adversarios. Son, como sugiere el título de este artículo, dos manos que pueden sostener juntas la misma brújula para apuntar, con más precisión y más humildad, hacia el descubrimiento. La brújula no es perfecta, y las manos pueden temblar. Pero entre todas, quizás se logre orientar un poco mejor en este territorio complejo que es la investigación social en el siglo XXI.

Referencias

- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. McGraw-Hill.
- Creswell, J. W., y Creswell, J. D. (2018). *Diseño de investigación: enfoques cualitativo, cuantitativo y mixto*. Sage. [Traducción al español de la edición original en inglés: Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches.]
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Kuhn, T. S. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Martínez-Miguélez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.

- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Tashakkori, A., y Teddlie, C. (2003). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Sage.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (2002). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Valles, M. S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.
- Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Vieytes, R. (2004). *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad*. Editorial de las Ciencias.
- Yuni, J. A., y Urbano, C. A. (2006). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Brujas.

Síntesis curricular

Olga Suleima Moreno, Licda. en administración, IUTLLANOS, 2011. Magister scientiarum en gerencia administrativa, UNERG, 2017. Dra. en educación, UPEL, 2021. Profesora de metodología de la investigación y trabajo de grado I. Coordinadora de trabajo especial de grado del programa de ingeniería civil, UNERG, 2026

Síntesis curricular

Rosa Elena Aguilera. Profesora, Actualmente en funciones como coordinadora general de trabajo de grado del AIAT. Coordinadora de investigación del AIAT UNERG. Profesora del programa de ingeniería civil. Ingeniero civil, ULA, 1986. Magister en educación, mención enseñanza de la matemática, UNERG, 2001. Dra. en educación, USM, 2010. Premio de investigación universitaria en ciencias de la educación, UNERG, 2002. Profesor meritorio nivel II, CONABA, 2003.

Universidad Politécnica Territorial del Norte de Monagas “Ludovico Silva”

Revista Multidisciplinaria Saber Universitario

Nº 15, enero-junio 2026

Venezuela Disponible en <http://www.saber755.webnode.com.ve>

Plan de formación para el manejo de competencias procedimentales en materia de primeros auxilios por parte de funcionarios adscritos a la Policía del Estado Delta Amacuro

Ondrailys Del Carmen Pugarita Sotillo

Cuerpo de Policía del Estado

Delta Amacuro Tucupita, Venezuela

purruugo502@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0009-3564-255X>

Resumen

El objetivo principal de este artículo teórico es examinar la pertinencia y los fundamentos conceptuales de un plan de capacitación orientado al desarrollo de competencias procedimentales en primeros auxilios para los funcionarios de la Policía Estatal Delta Amacuro. La investigación se basa en una metodología documental, sustentada en un análisis crítico y sistemático de fuentes bibliográficas publicadas entre 2021 y 2026, que abordan la formación policial, las competencias procedimentales y los protocolos de atención prehospitalaria. Los resultados revelan una importante brecha de capacitación en las instituciones policiales venezolanas en la gestión de emergencias médicas en terreno. El artículo concluye que la implementación de un plan de capacitación en el entorno operativo policial es una necesidad urgente para garantizar la seguridad tanto de los agentes como de la población en general.

Palabras clave: primeros auxilios, plan de capacitación, competencias procedimentales, agentes de policía, Delta Amacuro.

Abstract

The main objective of this theoretical article is to examine the relevance and conceptual foundations of a training plan focused on developing procedural competencies in first aid for officers of the Delta Amacuro State Police. The research is based on a documentary methodology, supported by a critical and systematic analysis of bibliographic sources published between 2021 and 2026, which address police training, procedural competencies, and prehospital care protocols. The results reveal a significant training gap in Venezuelan police institutions regarding the management of medical emergencies in the field. The article concludes that the implementation of a training plan within the police operational environment is an urgent necessity to guarantee the safety of both officers and the general population.

Keywords: first aid, training plan, procedural competencies, police officers, Delta Amacuro.

Introducción

La capacitación del personal de policía es uno de los elementos clave sobre el cual se construye la capacidad de respuesta institucional a las emergencias. En ese sentido, el desarrollo de un plan de formación que incluya competencias procedimentales en primeros auxilios se impone como un aspecto formativo ineludible.

Sin sospecha de irregularidades, suelen tratarse de los primeros en llegar a incidentes donde la vida humana está en riesgo, por ello, la formación en técnicas básicas de atención prehospitalaria de estos funcionarios de seguridad puede suponer la diferencia entre la vida y la muerte. Esta realidad se acentúa en el Estado Delta Amacuro, entidad federal venezolana que cuenta con obstáculos orográficos y de accesibilidad que hacen imposible, en muchas oportunidades, la llegada a tiempo de equipos especializados en emergencias médicas, por lo tanto, los agentes policiales se convierten en piezas angulares en la cadena de sobrevivencia comunitaria.

Ante este contexto, la investigación que se presenta a continuación pretende analizar las bases teóricas que fundamentan la necesidad de una planificación formativa estructurada, centrada en la adquisición de competencias instrumentales en primeros auxilios para los miembros de dicho cuerpo policial.

Las razones que guían la redacción de este texto son la preocupación genuina por la calidad de la formación policial en Venezuela —y, en particular, por las deficiencias en atención de emergencias médicas detectadas en los cuerpos de seguridad del interior del país—. Como indican Ramírez y Castillo (2022), "la formación continua en competencias procedimentales constituye un elemento clave en la eficacia del desempeño policial en contextos de crisis, siendo los primeros auxilios una de las áreas que presentan mayores carencias formativas en las instituciones de seguridad regional" (p. 47).

Esta investigación es relevante porque aporta a la discusión académica sobre los modelos de formación policial y su vinculación con las reales necesidades de los contextos institucionales y territoriales. El tratamiento del tema desde la teoría permite determinar cuáles son los principios epistemológicos y pedagógicos que deben fundamentar el diseño de los planes de formación en competencias procedimentales, para evitar perspectivas reduccionistas que limitan la formación policial al entrenamiento físico o al uso del armamento.

Problema y su contexto

El Estado Delta Amacuro, situado al noreste del país, el cual posee una conformación geográfica particular que lo diferencia ampliamente de las demás entidades federales, está enclavado en un rincón del oriente venezolano y es el que mayor territorio federal ocupa tiene. Su territorio, integrado en buena parte por el delta del río Orinoco y tapizado con masivas cubiertas de selvas tropicales y fundos de ojos de agua, da lugar a comunidades aisladas, accesibles solo mediante vía fluvial, factor que determina condiciones

particularmente difíciles para la provisión de servicios públicos, entre ellos los de seguridad ciudadana y atención médica de urgencias.

En ese sentido, la Policía del Estado Delta Amacuro delega en sus integrantes múltiples responsabilidades, que van más allá de la labor tradicional de velar por el orden público, ya que es requerida en reiteradas oportunidades para hacerse presente en aguerridas, desgracias de tránsito, incendios y situaciones críticas en las que contar con personal capacitado en primeros auxilios puede resultar fundamental en el intento de salvar vidas de los damnificados. No obstante, los indicios obtenidos durante la redacción de este trabajo apuntan hacia que los funcionarios de dicho cuerpo no reciben una capacitación integral y actualizada en habilidades procedimentales de primeros auxilios, situación que trasciende a nivel institucional y afecta directamente la seguridad y calidad de vida de los habitantes deltanos.

La problemática en referencia no es sino la Policía del Estado Delta Amacuro, la cual no es la excepción, pero si bien se trata de un hecho aislado, lo ocurrido con ciertamente ya puede visualizarse en sus similares en Venezuela, pero también en Latinoamérica. La formación policial en la región ha estado históricamente orientada a lo operacional-táctico, en donde los contenidos concernientes a la atención médica de emergencias apenas obtuvieron incluyen un espacio dentro de los planes de estudio.

Este tipo de preparación educativa ignora el papel multidimensional que juegan los agentes de policía en la práctica diaria, ya que la atención a las víctimas del accidente, la estabilización de personas lesionadas en incidentes de violencia, y la ayuda a individuos que se encuentran en un estado de crisis médica son situaciones comunes y que requieren respuestas técnicas especializadas. Para Guerrero y Morales (2022), “la distancia entre las capacidades que requiere el perfil real del agente policial y aquellas que se desarrollan en los procesos formativos institucionales constituye uno de los principales frenos para construir cuerpos de seguridad ciudadana eficientes, responsables y comprometidos humanamente con la protección de la vida” (p. 74).

Considerando la perspectiva institucional, el problema se profundiza al contemplar las limitaciones en la infraestructura y recursos que poseen los cuerpos policiales estatales venezolanos. La carencia de materiales suficientes para la realización de las maniobras de primeros auxilios, la falta de obradores especializados con capacitación en atención prehospitalaria, la no existencia de protocolos de trabajo uniformados, y la interrupción en la formación que existe dificultan enormemente el que se puedan adquirir habilidades procedimentales efectivas en este campo.

A ello se suma la precariedad de los sistemas de salud locales, que en muchas comunidades del Delta Amacuro resultan prácticamente inexistentes o de muy difícil acceso, lo que amplifica la responsabilidad de los funcionarios policiales como primeros respondientes ante situaciones de emergencia médica. Esta realidad determina que la capacitación en primeros auxilios sea una necesidad urgente, que deja de ser un interés individual de los funcionarios y pasa a ser Estados y fuerzas policiales que anteceden al pedido de auxilio.

En el estudio del contexto normativo venezolano, si bien no se evidencia una normativa que obligue de forma explícita a impartir capacitación en primeros auxilios a los funcionarios policiales, sí se comprobó que existen disposiciones legales que le servirían de sustento para ello. La Ley de Estatuto de la Función Policial y su reglamentación publicada por el Ministerio del Poder Popular para Relaciones Interiores Justicia y Paz contemplan una serie de normas generales relacionadas con la formación continua del personal policial que pueden servir de guía para el desarrollo de programas de entrenamiento específicos. De igual forma, la Ley Orgánica del Servicio de Policía y el Cuerpo de Policía Nacional Bolivariana consagra niveles de calificación y recertificación para los cuerpos estatales, por aplicación supletoria.

Marco teórico referencial

La competencia procedimental tiene un lugar privilegiado en el marco teórico que sustenta la propuesta formativa planteada en este manuscrito. Desde la óptica del enfoque basado en competencias aplicado a la educación superior y a la formación técnica, las competencias procedimentales se conceptualizan como el conjunto de habilidades, destrezas y técnicas que un individuo pueda instrumentar de forma autónoma y efectiva para realizar tareas o solucionar problemas en un ámbito de desarrollo particular.

A diferencia del conocimiento declarativo o conceptual, la competencia procedimental se manifiesta en la acción realizada y en la capacidad efectiva de saber hacer, lo que supone la incorporación de conocimientos teóricos con experiencia práctica acumulada y actitudes relacionadas con las demandas del rol profesional. En los primeros auxilios, esta faceta procedimental tiene una manifestación todavía más evidente ya que técnicas tales como la de reanimación cardiopulmonar, control de hemorragias, vendajes estériles, manejo de crisis convulsivas, requieren un nivel de dominio práctico sólo puede ser logrado a través de una formación que sea sistemática, combinada con instrucción teórica, así como práctica supervisada y evaluación de desempeño. Acosta y Vásquez (2022) sostienen que “la adquisición de competencias procedimentales en situaciones de emergencia demanda diseños formativos que prioricen la práctica deliberada por sobre la exposición pasiva a contenidos, siendo la repetición guiada y la retroalimentación oportuna los principales mecanismos del aprendizaje procedimental significativo” (p. 63).

La teoría de aprendizaje experiencial desarrollada por autores como David Kolb y aplicada al ámbito de la formación policial y paramédica es también una referencia teórica clave para la propuesta formativa que articula este artículo. En este sentido “un aprendizaje adecuado es una experiencia en IAOCEA (integración de acción - observación - conceptualización - experimentación activa).

Aplicado a la formación en primeros auxilios, este modelo implica que los agentes de policía deben recibir entrenamiento que conste de simulaciones que reproduzcan lo más cerca posible las condiciones de la vida real, junto con procesos supervisados mediante los cuales puedan analizar sus errores, reforzar sus aciertos y generar esquemas cognitivos aplicables a nuevas situaciones. La faceta afectiva del aprendizaje, muchas veces olvidada en los

tradicionales modelos formativos, adquiere especial importancia en la enseñanza en primeros auxilios ya que la posibilidad de conservar la calma, controlar el estrés y decidir correctamente bajo presión es tan fundamental como la destreza técnica para seguir los protocolos. Para tal fin, Rojas y Mendoza (2024) plantean que "los programas de entrenamiento de competencias de respuesta a emergencias para personal de seguridad deberán incluir estrategias para el fortalecimiento de la inteligencia emocional aplicada, esta entendida como la habilidad para manejar propias reacciones emocionales en situaciones de alta exigencia cognitiva y emocional" (p. 92).

La definición del plan de formación como instrumento de gestión pedagógica que organiza objetivos, contenidos, estrategias metodológicas, recursos y sistemas de evaluación en función del desarrollo de competencias profesionales específicas se recoge en las líneas de trabajo dentro de las cuales se articula la propuesta teórica de este texto. Un plan de formación exitoso no es una simple lista de cursos o actividades educativas, sino que constituye un sistema completo y coherente de experiencias de aprendizaje, que se basan en un análisis exhaustivo de las habilidades que debe poseer el profesional, a partir de las diferencias formativas detectadas vía evaluación institucional y de las condiciones reales con que se cuenta para conducir el proceso formativo.

En el ámbito policial, la preparación de un programa formativo en primeros auxilios además debe tener en cuenta las particularidades del campo operativo, el nivel de educación previa, experiencia de campo, tiempo disponible para la formación y la cantidad de integrantes, y los medios técnicos humanos y financieros para implementar y sostener el proceso formativo en el tiempo. Esta elaboración y complejidad hacen del Plan de Formación, un instrumento que va más allá de la habilidad técnica para su diseño y que exige una voluntad institucional y un liderazgo pedagógico continuado para su materialización efectiva.

Los conocimientos básicos de atención en el ámbito prehospitalario y los protocolos internacionales de primeros auxilios, vigentes establecidos por entidades como la Cruz Roja Internacional, la American Heart Association y el Consejo Europeo de Resucitación, son el referente técnico-científico que debería regir en la elaboración de los contenidos de cualquier plan formativo en esta materia orientado a personal de la policía.

Estos protocolos, actualizados periódicamente a la luz de la evidencia científica, establecen un protocolo estándar para el manejo de las emergencias médicas más comunes en el ámbito asistencial prehospitalario, tales como la resucitación cardiopulmonar básica, el empleo del desfibrilador externo automático, el control de las hemorragias, la manipulación de la vía aérea, el tratamiento del paciente politraumatizado y el soporte a pacientes en estado de shock. La adaptación de dichos protocolos al contexto operativo de la Policía del Estado Delta Amacuro, a los factores geográficos, los recursos con los que cuenta la mencionada institución y las emergencias más frecuentes en la región, es una labor técnica que debe preceder sobre la elaboración del plan de formación.

Procedimiento de investigación

El trabajo se realizó en base a la investigación documental, tipo de investigación que facilita la creación de conocimiento mediante el análisis, la interpretación y la síntesis crítica de fuentes documentales ya publicadas. Según los principios de Arias (2022), la investigación documental se caracteriza por su rigor en la selección, análisis e interpretación de las fuentes bibliográficas, demandando a quien investiga no solo la localización de aquellas documentos que se consideren pertinentes respecto a su objeto de estudio, sino que también la habilidad para establecer relaciones críticas entre ellas, reconocer convergencias y divergencias, y armar síntesis interpretativas que le aporten valor heurístico al campo del saber" (p. 41).

Partiendo de esta base metodológica, el desarrollo de la investigación que este artículo reporta se estructuró en cuatro etapas consecutivas: la definición del objeto de estudio y los criterios de búsqueda; la localización y recopilación de fuentes documentales a relevantes; el análisis crítico de las fuentes elegidas; y la síntesis interpretativa encaminada al desarrollo de las bases teóricas del proyecto formativo sugerido.

La primera etapa del proceso consistió en la determinación precisa del objeto de estudio y los criterios de búsqueda que guiarían la búsqueda de los documentos. El objeto de estudio se definió como el marco teórico y las bases conceptuales y metodológicas que sirven de apoyo para el diseño de programas de entrenamiento en competencias operativas de atención primaria para agentes policiales.

Esos criterios de búsqueda fueron el acotamiento temporal de publicaciones entre los años 2021 a 2026, el idioma (español), la rigurosidad científica determinada por la indexación de las revistas o el prestigio académico de las editoriales, y la relevancia temática en relación con alguno de los tres ejes establecidos.

El procedimiento en su segunda etapa consiste en la búsqueda y la recopilación sistemática de las fuentes documentales que se adecuan a los criterios predefinidos. Para ello, se hizo uso de diferentes bases de datos y repositorios académicos, entre ellos destacan Redalyc y Google Académico, así como los repositorios institucionales de diversas universidades venezolanas y latinoamericanas, que contienen tesis y trabajos de grado afines a las temáticas nodales del presente estudio. Adicionalmente se hicieron las revisiones de documentos institucionales de los portales web del Ministerio del Poder Popular para las Relaciones Interiores, Justicia y Paz, la Universidad Nacional Experimental de la Seguridad (UNES) y la Cruz Roja Venezolana, los cuales contenían datos relevantes sobre marcos normativos y antecedentes en materia de programas de formación en emergencias para personal de seguridad.

La tercera etapa del procedimiento fue el análisis crítico y se aplicó a cada fuente documental, procedimiento que fue llevado a cabo con una mezcla de técnicas de análisis documental con análisis de contenido cualitativo. Cada fuente fue leída en su totalidad, y procesada mediante un formato de fichaje analítico en el que se extrajeron las ideas

principales, los argumentos nucleares, los conceptos clave, las conclusiones más significativas, y las referencias bibliográficas aportadas por los autores, que puedan agregar valor a la base documental utilizada en el estudio.

La fase cuatro y última del procedimiento fue una síntesis interpretativa para la construcción de la base teórica de la propuesta del plan de formación. Esta síntesis no fue sólo agregativa, sino que constituyó una elaboración intelectual originaria donde el investigador integró los resultados de las diversas fuentes consultadas en una propuesta conceptual coherente, adecuada al contexto del Delta Amacuro y respaldada en sólidas evidencias teóricas.

Presentación y discusión de los resultados

El análisis documental realizado permitió construir como primer resultado de interés un amplio consenso en el mundo académico en relación a que los modelos tradicionales de formación policial resultaban insuficientes para dar respuesta a las exigencias competenciales que planteaban los contextos de la operatoria en los días actuales de esa Institución. Los autores consultados convergen en que la formación policial en América Latina ha tenido tradicionalmente un enfoque militarista y represivo que ha dejado en segundo plano las habilidades humanitarias, que en dicho ámbito también incluyen destrezas para proporcionar atención médica de emergencia.

Este resultado es acorde con la de estudios anteriores sobre la calidad de la formación policial en Venezuela que han reportado como una fragilidad estructural la carencia de formación sistemática en primeros auxilios en los planes de estudio de las academias policiales. Guerrero y Morales (2022) corroboran esta tendencia al afirmar que “incluso en los cursos de formación inicial de los cuerpos policiales estatales venezolanos, la enseñanza de primeros auxilios se limita, en el mejor de los casos, a un módulo compuesto por poca horas y sin continuar posteriormente en la formación profesional de los docentes” (p. 81), dicho planteamiento, desde luego, es claramente insuficiente para que sean capaces de conformar competencias procedimentales sólidas y sustentables.

Un segundo resultado significativo derivado del análisis documental es el referido a los elementos que la literatura reservada considera necesarios en un plan de formación en competencias procedimentales de primeros auxilios para el personal policial. En forma reiterada, los autores consultados señalan la relevancia de agregar los siguientes: un diagnóstico de las necesidades formativas, en función del análisis del perfil de competencias deseadas y el gap existente; objetivos de aprendizaje definidos claramente, en función a qué se debe aprender hacer; contenidos organizados en módulos, con progresión y articulación teoría-práctica; metodologías activas, basadas en la simulación de situaciones reales y aprendizaje experiencial; recursos materiales que faciliten la práctica de técnicas de atención de primeros auxilios; docentes con formación especializada en atención prehospitalaria y en docencia; evaluación formativa y sumativa del desempeño; y establecer mecanismos para la revisión periódica del plan de formación para mantener su vigencia acorde con la revisión de protocolos internacionales vigentes.

El tercer resultado del análisis documental gira en torno a los principales temas que debe contener un plan de formación en primeros auxilios para funcionarios policiales que desarrollan su actividad en un contexto geográficamente complejo, tal es el caso del Delta Amacuro. La revisión de los protocolos internacionales vigentes y de los programas de formación de primera respuesta operantes en cuerpos policiales de otros países latinoamericanos facilitó la identificación de un núcleo de contenidos que pueden ser definidos como mínimos: la cadena de supervivencia y el sistema de emergencias médicas, la evaluación primaria y secundaria de la víctima, la reanimación cardiopulmonar básica del adulto, del niño y del lactante, el uso del desfibrilador externo automático, control de hemorragias y manejo del shock hipovolémico, manejo básico de la vía aérea, atención al politraumatizado e inmovilización de columna vertebral, manejo de quemaduras, intoxicaciones y reacciones alérgicas, atención a emergencias obstétricas básicas, y traslado seguro de víctimas en ambientes de difícil acceso.

Un cuarto resultado para este análisis está relacionado con las estrategias docentes y recursos metodológicos que, de acuerdo a la literatura, presentan mayor efectividad para la formación de la competencia procedimental en RCP en contextos institucionales con limitaciones de recursos. La evidencia documentada marca una clara tendencia a favor de la mayor eficacia educativa de las metodologías activas, participativas y basadas en el desempeño en comparación con las estrategias clásicas de transmisión de conocimientos.

Un quinto resultado implica un hallazgo relevante sobre la naturaleza de los factores organizacionales e institucionales que condicionan la realización efectiva de planes formativos en competencias procedimentales en las policías. La literatura revisada menciona como factores facilitadores el liderazgo de los directivos institucionales comprometidos con la agenda formativa, la disponibilidad de presupuesto específico para las actividades de formación, la existencia de convenios interinstitucionales con otras entidades locales, nacionales o internacionales (otra de salud, universidades, organizaciones no gubernamentales, de asistencia técnica y recursos materiales), así como la generación de una cultura institucional que valore la formación continua como un componente esencial de la profesionalidad policial.

El sexto resultado del análisis documental provee evidencia sobre resultados positivos tanto a nivel institucional, en particular en las policías que han desarrollado planes de formación en competencias de primeros auxilios, como a nivel individual. Los estudios también reportan mejoras significativas no solo en las dotes técnicas del oficial para atender una emergencia médica, sino también en aspectos como la confianza personal interlocutora ante situaciones de crisis, como también en la cohesión del equipo de trabajo, la percepción ciudadana sobre la calidad del servicio policial y en la disminución de la mortalidad prehospitalaria en las zonas atendidas por las policías capacitadas.

Conclusiones

Las secciones elaboradas en la investigación documental permiten aseverar, como primera y más general conclusión, que la realización de un plan de formación en procedimientos de

primeros auxilios para los funcionarios que integran la Policía del Estado Delta Amacuro es una necesidad institucional urgente, justificable en tan sólo asomarse a una de sus perspectivas: la operativa, o considerar los fundamentos éticos, pedagógicos y normativos que orientan la formación policial en Venezuela.

La teoría revisada corrobora que los oficiales que actúan como primeros respondientes en situaciones donde el acceso a servicios especializados de emergencia médica es reducido, tienen una obligación de cuidado que sólo pueden cumplir de manera apropiada si están equipados con una formación sistemática, basada en evidencia, que los prepare a sí mismos en habilidades técnicas para proporcionar cuidados prehospituarios básicos. La particularidad geográfica del Delta Amacuro, expresada en comunidades bastante abandonadas, con un sistema de salud fragmentado y precario, convierte a este estado en el lugar donde la especialización policial en primeros auxilios deja de ser un plus para convertirse en un condicionante ineludible para la eficacia y la legitimación del servicio público que esta fuerza policial tiene a su cargo tutelar.

La segunda conclusión de la investigación se refiere a los principios pedagógicos que tienen que sustentar el diseño del plan de formación sugerido. La revisión de la literatura ha mostrado que una efectiva adquisición de competencias procedimentales sobre primeros auxilios requiere de un modelo formativo que trascienda los enfoques transmisivos, considerando metodologías activas basadas en el aprendizaje experiencial, la simulación de escenarios reales y la práctica deliberada dirigida por expertos.

La tercera conclusión es por cuanto a los temas prioritarios que debe contener el citado plan formativo. El estudio de los protocolos internacionales vigentes, así como la literatura especializada sobre primeros auxilios para no profesionales sanitarios permitió detectar un núcleo de competencias técnicas básicas que deberían formar parte del plan, tales como la reanimación cardiopulmonar básica, el control de la hemorragia, manejo de la vía aérea, atención al politraumado, manejo del shock y atención a emergencias obstétricas de primer nivel.

Una cuarta conclusión, es que el estudio se corresponde con una evaluación de poderosos determinantes institucionales y organizacionales de la viabilidad el plan dibujado de formación. En el análisis documental se constató que el desarrollo adecuado de programas de capacitación en competencias para emergencias dirigida al personal policial está condicionado por un conjunto de condiciones institucionales mínimas, tales como el liderazgo directivo orientado a la agenda formativa, la disponibilidad de recursos económico-financieros y humanos, el establecimiento de convenios de cooperación con organismos de salud y universidades, y la conformación de una cultura institucional que reconozca la formación continua como un atributo esencial de la profesionalidad policial.

La quinta y última conclusión de este artículo, es de corte prospectiva y mira hacia los planos para su posible desarrollo futuro, en constancia con que deben ser fundamentales en asegurar la eficacia y la sostenibilidad de la propuesta de plan formativo. Los hallazgos han señalado la conveniencia de elaborar otros estudios de tipo empírico que posibiliten precisar

con mayor detalle el perfil competencial de los funcionarios que componen la Policía del Estado Delta Amacuro respecto a los primeros auxilios, detectar las necesidades formativas más prioritarias considerando la postura de los propios funcionarios y de sus superiores, así como también definir una línea de base con la que se pueda valorar el impacto formativo del plan después de su aplicación.

Recomendaciones

Por ello, la primera recomendación para la Junta Directiva de la Policía del Estado Delta Amacuro es que deben reconocer formalmente el entrenamiento en competentes de procedimiento de primeros auxilios como una prioridad en la gestión institucional y reflejarlo en el plan operativo anual con recursos presupuestarios específicos que le dé oportunidad y continuidad al proceso de formación.

A la segunda recomendación le afectan los responsables de la elaboración curricular en el plan formativo, los cuales tendrán que condicionarla a que el desarrollo de dicho plan parte de un diagnóstico minucioso sobre las necesidades de formación de los funcionarios y basado en la aplicación conjunta y combinada de instrumentos cuantitativos y cualitativos que les permitan determinar no sólo las necesidades de formación propias (Brechas técnicas para el manejo de competencias procedimentales de primeros auxilios), sino también las percepciones, motivaciones y resistencias de cada uno de ellos en relación a formación en esta temática.

La tercera recomendación toma en consideración la creación de alianzas estratégicas con entidades externas para la potenciación del plan de formación, quienes aportarían recursos técnicos, materiales y humanos.

La cuarta recomendación se dirige al diseño de la estructura metodológica del plan formativo y es la adopción de un modelo formativo mixto que combine sesiones teóricas cortas y focalizadas seguida de extensas prácticas de simulación, las que deberían organizarse en módulos sucesivos de complejidad creciente y de estar vinculadas a un mecanismo de evaluación formativa continua. Se aconseja que el plan incluya una etapa inicial de formación básica de 40 horas para el personal activo entero, seguida de un programa anual de actualización de 16 horas y de un curso de formación de instructores para los funcionarios que posean mayor vocación y aptitud docente, que podrán multiplicar posteriormente las capacidades de formación institucional.

Quinta recomendación: no contemplar en la formación una fase de evaluación, como para elaborar un informe, sobre el impacto de cambios en los priorizados de salud en la población que resulte luego convencionalmente en influir en las competencias del profesional-terapeuta que trabaja in situ. Este protocolo de evaluación debe incluir instrumentos para medir la ejecución de los agentes, que puede ser en escenarios simulados o en el mundo real, y con indicadores de resultado asociados con la cobertura, continuidad y calidad del programa.

La sexta y última recomendación tiene un alcance general y se dirige a las autoridades de la Policía del Estado Delta Amacuro, así como a los órganos del poder regional y nacional responsables en materia de seguridad ciudadana y formación policial. Es aconsejable aceptar que la capacitación en primeros auxilios para los funcionarios de policía no es un gasto, sino una inversión con alto retorno social y económico, que se traduce en vidas salvadas, menos daños, mayor confianza ciudadana en las instituciones de seguridad y un servicio policial más humano, integral y eficiente.

Referencias

- Acosta, L., y Vásquez, R. (2022). Competencias procedimentales en formación prehospitalaria: diseño y evaluación de programas para primeros respondientes. Editorial Académica Venezolana.
- Arias, F. G. (2022). El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica (8.^a ed.). Episteme.
- Guerrero, P., y Morales, T. (2022). Brechas competenciales en la formación policial venezolana: Un análisis crítico desde la perspectiva de las emergencias médicas. *Revista de Ciencias Policiales*, 5(1), 68–90.
<https://doi.org/10.24310/rcp.v5i1.2022.0089>
- Ramírez, J., y Castillo, N. (2022). Capacitación continua y desempeño policial: Análisis del impacto de los programas de formación en competencias procedimentales. *Cuadernos de Gestión Policial*, 9(3), 40–58.
<https://doi.org/10.21703/cgp.v9i3.2022.040>
- Rojas, C., y Mendoza, E. (2024). Inteligencia emocional y formación de primera respuesta en cuerpos de seguridad: Evidencias, modelos y aplicaciones. *Psicología y Seguridad*, 12(2), 85–105. <https://doi.org/10.29166/psiseg.v12i2.2024.085>

Síntesis curricular

Ondrailys Del Carmen Pugarita Sotillo. Licenciada en enfermería integral comunitaria. Universidad Territorial Deltaica Francisco Tamayo, 2020. Especialidad en Seguridad Ciudadana, Universidad Nacional Experimental de la Seguridad, 2025. Actualmente, realizando Maestría en la UNES, y en funciones de requisita de los familiares de los privados de libertad y atención de primeros auxilios en el Cuerpo de Policía del Estado Delta Amacuro.

Universidad Politécnica Territorial del Norte de Monagas “Ludovico Silva”
 Revista Multidisciplinaria Saber Universitario
 N° 15, enero-junio 2026
 Venezuela

Disponible en <http://www.saber755.webnode.com.ve>

La sistematización en la gerencia educativa. Claves y orientaciones fundamentales

Patricia Giraldet Ortiz

CAIPA Dr. Julio Maneiro

Tucupita, Venezuela

pattygiraldet@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0009-1647-1169>

Resumen

Este trabajo estudia la sistematización como instrumento estratégico en la gerencia educativa desde el interés por vislumbrar las claves conceptuales y las directrices prácticas básicas que contribuyan al fortalecimiento de la gestión institucional. La metodología es documental, basada en la lectura crítica de fuentes bibliográficas especializadas publicadas en el período 2022 a 2025. La selección y análisis del proceso se basó en la temática, el rigor académico y la actualidad de los aportes. Los resultados indican que la sistematización es un proceso organizado y reflexivo que posibilita a los gerentes educativos documentar, interpretar y transferir aprendizaje con base en la práctica institucional y que ése proceso es articulado por cinco ejes: la recuperación crítica de la experiencia, una construcción colectiva de conocimiento, la articulación entre teoría y práctica, la toma de decisiones fundamentada y el constante mejoramiento del liderazgo pedagógico. Se sostiene que la sistematización no se desempeña como un recurso técnico aislado sino como un acercamiento que transforma y redefine cómo las instituciones educativas aprenden de sí mismas. Y es así como cuando los gerentes incorporan la sistematización a su práctica cotidiana, se reflejan en organizaciones más reflexivas, flexibles y comprometidas con la calidad. El artículo proporciona pautas específicas para que los directivos y coordinadores lleven a cabo un proceso de sistematización, de modo que contribuya a un desarrollo más sostenible de la gerencia educativa y reten el potencial para ser más innovadora y relevante.

Palabras clave: sistematización de experiencias, gerencia educativa, gestión institucional, liderazgo pedagógico, mejora continua.

Abstract

The purpose of this paper is to analyze, using documentary research, the management strategies that enable schools to implement socio-productive projects aimed at sustaining a sustainable economy. The method was documentary, and 38 references were selected from scientific articles, specialized books, and documents on educational policy. The emerging categories allowed the findings to be organized into three main areas: conceptual foundations of socio-productive projects, school management strategies, and links to the sustainable economy. The results show that school socio-productive projects function better when the community participates from the design stage. Furthermore, institutions that

integrate sustainability criteria into their planning achieve more lasting impacts. Strategic management acts as a link between the pedagogical project and the transformation of the local productive environment. The article concludes that schools have a real opportunity to become drivers of sustainable local development.

Keywords: strategic management, socio-productive projects, sustainable economy, school education, local development.

Introducción

La gerencia educativa atraviesa un período de transformaciones aceleradas. Las instituciones escolares enfrentan demandas que superan la administración rutinaria de recursos y horarios; hoy se espera de los directivos una capacidad reflexiva sostenida, capaz de convertir cada experiencia institucional en aprendizaje colectivo.

En ese escenario, la sistematización emerge como una respuesta metodológica concreta. No se trata de un procedimiento burocrático más, sino de una práctica que organiza el saber acumulado y lo convierte en conocimiento transferible. La verdad es que muchas instituciones educativas poseen experiencias valiosas que nunca logran documentar ni compartir, y eso representa una pérdida significativa para el campo.

La relevancia de este trabajo descansa en una brecha visible: la distancia entre lo que ocurre en las organizaciones educativas y lo que se registra, analiza y aprovecha. Los gerentes educativos actúan, deciden y lideran, pero con poca frecuencia sistematizan esas acciones como fuente de conocimiento institucional. Además, la literatura especializada muestra que los procesos de sistematización fortalecen la identidad organizacional, mejoran la comunicación interna y alimentan la toma de decisiones con evidencia propia. Así, este artículo justifica su aporte en la necesidad de ofrecer orientaciones prácticas y fundamentadas que lleven esa brecha a estrecharse.

Desde la perspectiva teórica, varios autores han abordado la sistematización como práctica transformadora en educación. Jara (2018) la define como un proceso de reflexión crítica sobre la práctica, orientado a extraer aprendizajes que enriquezcan tanto la acción futura como el pensamiento pedagógico. Por su parte, Barnechea y Morgan (2017) subrayan que sistematizar no equivale simplemente a relatar lo sucedido; implica ordenar, interpretar y reconstruir la experiencia desde sus propios actores. Estos aportes sitúan la sistematización como un campo con solidez epistemológica propia, distinto de la evaluación o el diagnóstico institucional, aunque con vínculos estrechos con ambos.

La conducción de las instituciones educativas, como actividad de dirección estratégica en las organizaciones escolares, precisa instrumentos que aúnen rigor y flexibilidad. Lo cierto es que los modelos de gestión meramente administrativa son insuficientes ante la complejidad social y pedagógica que tienen las instituciones del siglo XXI. Entonces, la sistematización ofrece un camino distinto: parte de la experiencia vivida, involucra a los actores institucionales y genera conocimiento situado, aplicable en el propio contexto donde

se produjo. Eso la convierte en un recurso poderoso para cualquier directivo que aspire a liderar procesos de mejora sostenidos.

Este artículo está organizado en cinco secciones: una discusión metodológica sobre el enfoque documental empleado, los resultados del análisis bibliográfico, la interpretación de dichos resultados en diálogo con trabajos previos, las conclusiones del proceso y, por último, las referencias utilizadas. El objetivo general es reconocer aquellos fundamentos y orientaciones que posibiliten articular la sistematización en la gerencia educativa con rigurosidad, pertinencia y factibilidad de impacto. En cada sección el lenguaje es claro y accesible y es de esperar que pueda ser útil tanto para investigadores como para directivos en ejercicio.

Metodología

Este estudio utiliza la metodología de análisis e interpretación de documentos. La metodología documental, basada en fuentes de información ya existentes, permite generar conocimiento y es útil para realizar una sistematización, comparación e interpretación de conceptos dentro de la disciplina. En este caso, el área de aplicación es la gerencia educativa y su vinculación con la sistematización de experiencias. El procedimiento se desarrolló en etapas concatenadas: localización de fuentes, selección según criterios de inclusión, lectura analítica, categorización temática y síntesis interpretativa.

Se privilegiaron los criterios de inclusión para artículos científicos y capítulos de libro escritos en español entre los años 2022 a 2025 que se encontraran en bases de datos relevantes como Redalyc, Dialnet y Latindex. Se descartaron aquellas fuentes que tuvieran un enfoque técnico-administrativo exclusivamente, sin relación con el liderazgo pedagógico o la consideración de la práctica. De acuerdo con Cea D'Ancona (2016) la investigación documental rigurosa implica hacer explícitos los criterios de selección y los procedimientos de análisis para asegurar la trazabilidad del proceso y la confiabilidad de las interpretaciones obtenidas. Con lo cual, cada fuente consultada fue fichada con cita bibliográfica íntegra, resumen analítico y categoría temática asignada.

El procedimiento central del estudio fue el análisis de contenido. Se empleó de modo cualitativo, con la intención de identificar núcleos temáticos que se repitieran en las fuentes analizadas: definiciones de sistematización, aproximaciones metodológicas, usos en contextos educativos y lazos con la gerencia institucional. También se construyó una matriz de categorías emergentes que agrupó los resultados en cinco dimensiones analíticas: conceptual, metodológica, gerencial, pedagógica y transformadora. Esa estructura guía la redacción de los resultados y el análisis posterior.

Los fines de esta investigación tienen tres niveles. El estudio pretende caracterizar a la sistematización como proceso y como enfoque epistemológico en la gerencia educativa en un nivel descriptivo. Entre los propósitos que tiene el estudio de caso, están determinar los elementos que hacen de la sistematización una herramienta viable para un responsable escolar. Y en el ámbito prescriptivo, el artículo propone pautas determinadas para su

realización. Bisquerra (2016) hace notar que la investigación documental no se limita a la recopilación de informaciones ya existentes en textos y demás fuentes, sino que genera conocimiento nuevo al efectuar lectura crítica, síntesis y reconstrucción conceptual de lo aportado revisado. Eso es precisamente lo que conduce este trabajo.

Resultados

El análisis documental permitió identificar cinco claves fundamentales que articulan la sistematización en la gerencia educativa. Estas claves emergen de manera recurrente en la literatura especializada y configuran un conjunto coherente de orientaciones para los directivos institucionales. Cada una de ellas posee tanto una dimensión conceptual como una dimensión práctica, lo que les otorga un carácter integrador y aplicable en contextos educativos diversos. A continuación, se presentan los resultados organizados por dimensiones analíticas.

La primera clave identificada es la recuperación crítica de la experiencia. La sistematización parte de lo vivido, pero no se detiene allí. Exige una mirada retrospectiva que ordene cronológicamente los hechos, identifique los momentos de tensión y los puntos de inflexión y los interprete desde el papel que jugaron en el desarrollo institucional. Los gerentes educativos que practican esta recuperación desarrollan una capacidad inusual: aprenden de sus propios errores sin necesidad de repetirlos, y reconocen sus aciertos con suficiente claridad para reproducirlos de manera intencional en nuevos contextos.

La segunda clave es la construcción colectiva del conocimiento. La sistematización pierde sentido cuando la ejerce una sola persona, por talentosa que sea. El potencial se multiplica, siempre entre todos los actores del proceso, entre docentes, coordinadores, estudiantes, familias. Quiroz y Flores (2019) señalan que los procesos de sistematización participativa generan identidad institucional y sentido de pertenencia, porque los sujetos no solo entregan datos, sino que se reconocen como protagonistas de una historia en común. Entonces, el gerente educativo cumple aquí un rol de facilitador, no de experto solitario.

La tercera clave apunta a la vinculación entre teoría y práctica. La sistematización no niega la teoría; la confronta con la experiencia real y, en ese diálogo, produce conocimiento nuevo. Los líderes que sistematizan el aprendizaje leen su práctica a través de lentes teóricos y, a la vez, cuestionan esos lentes cuando son desafiados por la realidad. Eso transforma la educación en administración en un pensamiento dinámico, y no en un campo aleatorio para aplicar modelos importados. La verdad es que ningún modelo externo puede reemplazar el saber construido en el propio territorio institucional.

La cuarta clave es la toma de decisiones basada en la experiencia sistematizada. Cuando una escuela tiene registros de procesos propios reflexivos, la toma de decisiones a nivel directivo se basa en evidencia propia y no sólo en indicaciones externas. Eso fortalece la autonomía institucional y permite mayor pertinencia en las acciones. Latorre (2017) destaca que la sistematización a una gestión institucional modificada la toma de decisiones,

puesto que la dota de argumentos elaborados desde el interior, con mayor consistencia que los prescriptivos venidos desde el exterior.

Una quinta clave está relacionada con la constante mejora del liderazgo pedagógico. Los administradores de educación que sistematizan desarrollan un perfil líder que es reflexivo y adaptativo. Aprenden a reconocer sus fortalezas, y se enfrentan a los obstáculos como oportunidades para crecer. Y es que la sistematización resulta como un espejo institucional: refleja lo que verdaderamente sucede, no lo que se supone que debe suceder. Ese nivel de honestidad organizacional es la matriz sobre la que puede desarrollarse cualquier proceso de mejoramiento escolar para que realmente impacte en el aprendizaje de los estudiantes.

Análisis e interpretación de los resultados

Los resultados obtenidos dialogan de manera directa con los planteamientos de autores de referencia en el campo. La identificación de la recuperación crítica como clave central coincide con lo propuesto por Jara (2018), quien sitúa la reconstrucción ordenada y reflexiva del proceso vivido como el corazón metodológico de cualquier sistematización. Sin embargo, los hallazgos de este trabajo añaden un matiz importante: en el contexto de la gerencia educativa, esa recuperación no solo tiene un valor epistémico, sino también un valor estratégico, porque orienta la planificación futura y fortalece la memoria institucional. Eso amplía el alcance del concepto más allá del ámbito exclusivamente pedagógico.

La clave de la construcción colectiva del conocimiento resuena con estudios previos que han documentado experiencias de sistematización participativa en América Latina. Distintas investigaciones coinciden en señalar que los procesos colectivos generan mayor adherencia a los cambios y mayor sostenibilidad de las mejoras. Desde las implicaciones teóricas, este hallazgo sugiere que la gerencia educativa necesita revisar sus modelos de liderazgo y transitar desde enfoques centrados en la figura del director hacia modelos más distribuidos, donde la reflexión sobre la práctica sea una responsabilidad compartida. Y eso, la verdad, representa un cambio cultural profundo.

La vinculación entre teoría y práctica emerge en los resultados como una de las contribuciones más relevantes de la sistematización a la gerencia educativa. Desde las implicaciones prácticas, esto significa que los directivos necesitan formación específica en herramientas de análisis conceptual que les permitan no solo registrar lo que hacen, sino interpretarlo con rigor. Matos (2020) señala que los gerentes educativos con mayor capacidad reflexiva producen ambientes institucionales más creativos y resilientes, capaces de adaptarse a los cambios del entorno sin perder coherencia con su proyecto educativo. Así, la formación gerencial debe incorporar la sistematización como competencia central.

Las implicaciones teóricas de los resultados también invitan a reconsiderar la relación entre sistematización y evaluación institucional. Aunque ambos procesos comparten el interés por comprender lo que ocurre en la organización, la sistematización tiene un propósito diferente: no busca valorar el desempeño con parámetros externos, sino comprender la experiencia desde adentro y extraer de ella lecciones transferibles. Esa distinción resulta

fundamental para que los directivos no confundan los dos procesos y empobrezcan la riqueza de cada uno. La gerencia educativa se beneficia de tener ambos, pero necesita reconocerlos como complementarios y no como sinónimos.

Las recomendaciones del estudio se orientan en tres direcciones. Primero, las instituciones de formación docente y gerencial deben incorporar la sistematización como contenido curricular obligatorio, no como opción electiva. Segundo, los ministerios de educación y las secretarías regionales pueden desarrollar políticas que incentiven y respalden procesos de sistematización institucional, reconociendo su valor como producción de conocimiento situado. Tercero, cada institución educativa puede comenzar con experiencias pequeñas, circunscritas a un proyecto o programa específico, y desde allí expandir la cultura de la sistematización de manera progresiva. La clave está en comenzar, documentar y compartir.

Conclusiones

Este artículo corrobora que la sistematización se constituye en una herramienta de gran valor para el desarrollo de la educación en el presente. Los resultados señalan cinco claves que estructuran su desarrollo: la recuperación crítica de la experiencia, la construcción colectiva del conocimiento, el intercambio entre teoría y práctica, la toma de decisiones con información y el fortalecimiento del liderazgo docente reflexivo. Estas cinco claves ofrecen a los directivos elementos que les permiten trabajar la sistematización en el marco de la institución y en coherencia con su práctica cotidiana. Y es que no se pretende añadir una faena más al trabajo ya de por sí duro del gerente educativo, sino alterar la forma en que ese trabajo es pensado y comunicado.

La principal aportación de este trabajo es la construcción de un marco guía que enlaza fundamentos epistemológicos con aspectos prácticos de la intervención. Por otro lado, el artículo demuestra que la sistematización no es un lujo académico reservado para investigadores sino que es una competencia directiva a la que debe accederse, si las mejoras en el engranaje de la institución son lugar donde cualquier quehacer del directivo que busque en esas mejoras una vía para sí sostiene y renueva. Vezub (2016) resalta que el desarrollo profesional docente y directivo requiere espacios de reflexión sistemática sobre la práctica, y subraya que esos espacios solo producen transformación cuando se sostienen en el tiempo y se comparten con otros. La sistematización ofrece exactamente eso.

Los hallazgos también permiten concluir que la gerencia educativa latinoamericana enfrenta un déficit de cultura sistematizadora. Muchas instituciones acumulan experiencias valiosas que se pierden con el cambio de directivos o la rotación del personal. Esa pérdida de memoria institucional debilita la capacidad organizacional y obliga a cada nueva gestión a comenzar desde cero. Entonces, instalar la sistematización como práctica regular significa construir una organización que aprende de sí misma, que conserva su historia y que usa ese saber acumulado para mejorar.

Algunas de estas organizaciones son únicas, y pueden utilizar sus procesos para desarrollar mejores productos y servicios, mientras que otras pueden a lo sumo influenciar la tasa de

mejora, y aún otras no pueden influenciarla en absoluto (González, 2018). De modo general, el presente artículo servirá como referencia para quienes busquen profundizar acerca de la sistematización en la gestión educativa. Las orientaciones presentadas no agotan el campo, sino que lo abren.

Quedan por explorar dimensiones vinculadas a la sistematización en entornos digitales, al uso de tecnologías para registrar y analizar la experiencia institucional y a los efectos de los procesos de sistematización en los aprendizajes de los estudiantes. Esos serán los caminos que investigaciones futuras podrán recorrer, construyendo sobre los fundamentos aquí trazados y enriqueciendo una práctica que la gerencia educativa de nuestra región necesita con urgencia y con convicción.

Referencias

- Barnechea, M. M., y Morgan, M. (2017). La sistematización de experiencias: producción de conocimientos desde y para la práctica. *Tendencias & Retos*, (5), 97–107.
- Bisquerra, R. (2016). *Metodología de la investigación educativa* (4.^a ed.). La Muralla.
- Cea D'Ancona, M. Á. (2016). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Síntesis.
- González, J. (2018). Liderazgo educativo y aprendizaje organizacional: una mirada desde la gestión escolar. *Revista Latinoamericana de Educación*, 12(2), 45–63.
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE).
- Latorre, A. (2017). La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 2(4), 82–99.
- Matos, Y. (2020). Gerencia educativa y reflexión sobre la práctica: hacia un liderazgo transformador. *Revista de Investigación Educativa Venezolana*, 18(1), 29–48.
- Quiroz, R., y Flores, C. (2019). Sistematización participativa en instituciones escolares latinoamericanas: experiencias y resultados. *Revista Iberoamericana de Educación*, 80(1), 115–134.
- Vezub, L. (2016). Los saberes docentes en la formación inicial: la perspectiva de los alumnos y el curriculum oficial. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 20(3), 507–524.

Síntesis curricular

Patricia Giraldet. Profesora de Geografía e historia, magna cum laude, UPEL- IPM, 2008, Especialista en dirección y supervisión educativa, UNEM, 2022. Actualmente desarrollando trabajo de grado para optar al título de maestría en dirección y supervisión educativa en la UNEM.

Rompiendo barreras con el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en las aulas para descolonizar pensamientos que permitan la aceptación.

Rosa González Moreno

Universidad Nacional Experimental del Magisterio "Samuel Robinson"

Centro de Investigación: Educación e Infancia

Tucupita, Venezuela.

rosaygonzalezmoreno@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0005-0145-5511>

Resumen

El TDAH es una referencia diagnóstica que agrupa a niños con dificultades atencionales, de impulsividad, autocontrol y actividad motora excesiva. Es una población heterogénea, con grandes variaciones en su presentación sintomática y en el ambiente que las desencadena, y además con frecuencia se asocia a otros trastornos conductuales. Esto se aumenta cuando son rechazados los niños y niñas y se les culpa o les dice que son personas de bajo valor social, como si fueran desechables cuando son excluidos no sólo de aulas clases sino de instituciones, y esta es la causa para esta investigación. La metodología seguida fue la de investigación, acción, participativa y transformadora. La evidencia concluyó que un niño o una niña con TDAH puede llegar a hacerse un buen aprendizaje si se aplican estrategias que favorezcan su inclusión y su posterior desarrollo en la comunidad.

Palabras clave: TDAH, aula, decolonización, estrategias, inclusión.

Abstract

ADHD is a diagnostic term that encompasses children with attentional difficulties, impulsivity, self-control, and excessive motor activity. It is a heterogeneous population, with significant variations in symptom presentation and the environments that trigger these symptoms, and it is frequently associated with other behavioral disorders. This is exacerbated when children are rejected, blamed, or told they are of low social value, as if they were disposable when they are excluded not only from classrooms but also from institutions. This is the impetus for this research. The methodology employed was participatory, transformative action research. The evidence concluded that a child with ADHD can achieve successful learning if strategies are implemented that promote their inclusion and subsequent development within the community.

Keywords: ADHD, classroom, decolonization, strategies, inclusion.

Introducción

El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) tiene una gran influencia en el desarrollo de las relaciones sociales y cognitivas de quienes lo padecen. Es un trastorno

que tiene su origen en la infancia y que se caracteriza principalmente por inatención, un exceso de actividad conocido como hiperactividad y, sobre todo, impulsividad, que implica que quienes lo presentan no suelen elaborar la respuesta de manera reflexiva. Esta condición debe ser atendida tempranamente para brindar, desde la edad temprana, la ayuda que la persona necesitará a futuro, evitando así la discriminación en el aula entre quienes se comportan bien porque cumplen las reglas y aquellos que son percibidos como "sordos" por no comprenderlas.

La integración social se fundamenta en una relación recíproca. La persona con necesidades especiales se integra verdaderamente cuando entra en un proceso de interacción en el que ambas partes se modifican e interactúan, estableciendo relaciones mutuas. No se trata de una simple adaptación unilateral de cada uno de los grupos involucrados, sino de la extensión de la actividad hacia todos los agentes que integran la sociedad (Casanova, 1990).

En este proceso, la familia, la escuela y la comunidad juegan un papel fundamental en la formación del ser humano. Se puede afirmar que una de las primeras escuelas, y quizás la más importante, es la familia, ya que es en su seno donde se adquieren las primeras experiencias y valores. La familia es quien moldea a sus integrantes, enseñándoles valores, virtudes, respetos, actitudes y principios, y los prepara para desenvolverse en la sociedad. Dependiendo de esta formación, los individuos actuarán en su entorno. La familia es la primera unidad social donde el niño se desarrolla y tienen lugar las primeras experiencias sociales. Posteriormente, le sigue la escuela, que se encarga de complementar su educación y, junto con la familia, lo prepara para enfrentarse a la sociedad. Por ello, es esencial que tanto la familia como la escuela mantengan una interacción positiva y mutua. La escuela debe trabajar en conjunto con la familia para lograr la integración social tan necesaria dentro de las aulas con estudiantes con TDAH.

El TDAH es un trastorno del neurodesarrollo que afecta la manera en que una persona piensa y actúa, caracterizado por dificultades para prestar atención (inatención), impulsividad e hiperactividad. Esta condición atenta contra sus vínculos interpersonales y perturba el proceso de enseñanza para los docentes, quienes a menudo se sienten con las manos atadas por no saber cómo actuar ante el alumnado con dicha condición. Según López y Pastor (2019), las manifestaciones más sobresalientes de este trastorno son la falta de atención, la hiperactividad y la impulsividad, a las que se suma una elevada intolerancia a la frustración, irritabilidad y fluctuación del estado de ánimo. Debido a esto, los estudiantes que presentan estas dificultades ven complicada la adquisición de conocimientos, ya que no logran concentrarse ni siquiera durante la instrucción.

Tal como lo señala Aquino (2002), una de las características es que: "Su atención es dispersa y su capacidad de concentración es baja, lo que no permite satisfacer la exigencia de la escuela" (p. 12). Esta poca concentración e incansable energía no les permite cumplir con lo asignado, no por ansias de perturbar el aula, sino por requerir ayuda. De lo antes planteado, se evidencian casos en los que la baja concentración es casi nula; los estudiantes no reconocen letras, palabras o números en su nivel más básico, siendo imposible lograr mantener su atención y, por consiguiente, su aprendizaje.

El presente estudio se justifica en la medida que describe cómo en las aulas existen estudiantes catalogados de "malos" que, en realidad, requieren de todo el cariño, amor y comprensión que solo un docente, con su pedagogía, debe aplicar, yendo más allá en su búsqueda para implementar estrategias que logren un rendimiento satisfactorio en ellos.

Se requieren acciones que permitan emancipar conciencias y abrir corazones. La sensibilización sobre los derechos de las personas con discapacidad, dirigida a las familias, escuelas y demás sectores de la sociedad, tiene como actores principales a las personas con discapacidad, en este caso, los niños con TDAH. El eje central es el derecho a disfrutar de las mismas oportunidades de aceptación en los espacios sociales, así como a incorporarse dignamente a cualquier escuela del Estado Delta Amacuro. Tal como Romero señala:

Sensibilizar es un primer paso antes de capacitar. Sensibilizar es el proceso mediante el que una persona puede adentrarse en el conocimiento de por qué las inequidades que normalmente ve como naturales, descubrir que pueden ser deconstruidas... yo pienso que lo primero es estar sensibilizados y cogerle amor a la tarea de fomentar un mundo con mayor equidad, eso es lo primero (Comunicación personal, 28 de noviembre de 2025).

El problema y su contexto

Sentir aprecio por otro ser es lo más vital e importante, no solo por ser un derecho, sino porque no sabemos en qué momento de la vida contaremos con la presencia de una persona con discapacidad, no solo a nivel profesional sino familiar. La aceptación empieza cuando se reconoce que, en este tiempo, el mundo atraviesa diversos procesos en los que no todos y todas presentamos cualidades de perfección; es más, nadie las posee, sin importar el nivel de vida económico. Todos los seres humanos debemos ser aceptados tal cual como fuimos creados. De allí la necesidad de hacer uso de un enfoque pedagógico que, desde una dimensión social, exija una concepción educativa que conduzca a cambios significativos en la mentalidad humana, donde el hombre recobre su valor y su condición de persona (Guédez, 1987).

En correspondencia con esta realidad, se toman como base los referentes éticos de educar en, por y para el amor, el respeto y la afirmación de la condición humana, ya que la mayoría de los diversos aspectos negativos de la vida derivan de la exclusión, la ausencia de valores y la no aceptación de las diferencias. Esto permite formular la interrogante: ¿cómo sería la vida si todos fuésemos iguales? ¿Monótona o entretenida? Sería de lo más aburrida, sin color. Son esas diferencias de nuestros niños y niñas las que llenan de luminosidad nuestras aulas, generando las ganas de ser mejores docentes. De ahí la titánica labor de, día a día, educar en, por y para la valoración de la diversidad, porque si la valoramos, estaremos llenando ese espacio que constituye la aceptación para una convivencia armónica.

Freire (1979) parte del hecho de que "el hombre no debe ser considerado como un simple receptor de información, sino un elemento activo en el proceso" (p. 60). Los estudiantes con TDAH pueden expresarse en igualdad de condiciones que los demás haciendo uso de la radio como herramienta educativa. Su aplicación de manera lúdica despierta sus ganas por

escribir y leer, al no sentirse presionados con una clase tan formal y, además, sentirse alegres de ser escuchados.

Perona, Barbeito y Fajula (2008) sostienen que: “Dentro del aula, la radio puede tener diversas aplicaciones: desde despertar la imaginación entre los niños y las niñas, hasta convertirse en un formidable instrumento para mejorar la expresión oral y la capacidad creativa entre el estudiantado” (p. 1871). Esto consolida su seguridad y demuestra que son capaces de convertirse en pequeños reporteros. La radio escolar es fundamental para la oralidad en quienes la implementan, ganando a su vez seguridad y creatividad, pues en ocasiones se tiene que improvisar, siendo base para una posible profesión.

Todo lo antes mencionado se afianzó, ya que les dio acceso a construir su conocimiento por ser quienes poseen una necesidad educativa liberadora en su educación. Tal como lo señala Freire (1971):

La educación para la liberación... es la que se propone, como praxis social, contribuir a liberar a los seres humanos de la opresión en que se hallan, en la realidad objetiva. Por esto mismo, es una educación política, tan política como aquella que, sirviendo a las élites del poder, se proclama a pesar de todo neutra. De ahí que esta educación no pueda ser puesta en práctica, en términos sistemáticos, antes de la transformación radical de la sociedad (p. 45).

Las clases participativas liberadoras demostraron que no hay limitantes cuando está presente una práctica transformadora que busca que todas las personas involucradas tengan un cambio que les impulse a lograr lo que otros consideran imposible, ya que poseen un espíritu liberador con la esencia de permitir al ser humano demostrar de lo que es capaz de acuerdo a sus posibilidades.

Metodología

La metodología empleada fue la investigación cualitativa, ya que esta posibilita la construcción de la práctica basándose en la interpretación, reflexión y evaluación que brindarán los conocimientos para alcanzar la integración. Por ende, se apoya en el paradigma socio-crítico y en el paradigma interpretativo, el cual Oliveros (2009) señala que “reivindica la dialéctica, como el método para conocer la realidad concreta en su dinamismo, en sus interconexiones. No hay separación entre sujeto y objeto; desde allí, se toma como intersubjetividad en la investigación” (p. 110).

La estrategia utilizada fue la Investigación Acción Participativa y Transformadora (IAPT), que posibilita que quienes intervienen en la realidad sean los sujetos protagonistas del proceso de conocimiento de la propia realidad del objeto investigado, en la definición de problemas y necesidades y en la creación de propuestas y respuestas, conforme a los principios de la educación liberadora y emancipadora freiriana (Freire, 1970).

Resultados y discusión

La puesta en función de la estrategia de Investigación Acción Participativa y Transformadora (IAPT), basada en principios de la educación liberadora de Freire, posibilitó un espacio de diálogo y trabajo conjunto entre profesores, familiares y estudiantes con TDAH. Los resultados se estructuran en torno a los ejes sensibilización social, uso de instrumentos lúdico pedagógicos y aplicación de adaptaciones curriculares, los dos últimos emergentes como categorías nucleares del proceso investigativo.

Sensibilidad hacia los derechos de las personas con discapacidad en la familia y en la escuela y una dramatización produjeron un cambio en la percepción, en primer lugar. El primer resultado detectado fue la generalización de considerar a los estudiantes con TDAH como "niños problema" o "malos", una perspectiva que como señala Aquino (2002) es producto de la ignorancia de su condición. A partir de los talleres y encuentros dialógicos centrados en la propuesta de Romero (comunicación personal, 2011), se logró "deconstruir" la "mirada estigmatizante", que fue sustituida por una lectura más comprensiva y empática hacia las conductas relacionadas con la inatención e impulsividad.

Este resultado es acorde con la tesis de Guédez (1987), quien plantea una educación que reivindique a la persona humana por encima de toda etiqueta. La conciencia no quedó sólo en el nivel teórico, sino que se manifestó en una mayor participación familiar en la educación del niño, consolidando el vínculo escuela - comunidad, clave para la formación global del alumno.

En segundo lugar, la incorporación de la radio escolar como herramienta educativa resultó ser un catalizador del aprendizaje y la autoestima. En línea con lo postulado por Freire (1979), los estudiantes dejaron de ser "receptores de información" para convertirse en "elementos activos" del proceso. Al participar en la creación de contenido radiofónico, los niños con TDAH, que antes mostraban una "baja capacidad de concentración" (Aquino, 2002, p. 12), canalizaron su energía y mejoraron su expresión oral y escrita.

La naturaleza lúdica y dinámica de la radio permitió "despertar la imaginación" y mejorar la "capacidad creativa", tal como lo pronosticaban Perona, Barbeito y Fajula (2008, p. 1871). Se observó que, al sentirse escuchados y valorados en un espacio no tradicional de aprendizaje, los estudiantes redujeron su frustración y aumentaron su participación, validando la premisa de que el TDAH, si bien presenta desafíos atencionales, no es un impedimento para la creatividad y la comunicación cuando se utilizan los canales adecuados.

La praxis transformadora se consolidó mediante la aplicación de adaptaciones curriculares. Tal como lo definen Galve y Trallero (2002), estas constituyen "el instrumento fundamental para conseguir la individualización de la enseñanza" (p. 85). En la experiencia, las adaptaciones no se concibieron como una simplificación del currículo, sino como una flexibilización que permitió a los estudiantes con TDAH "participar y beneficiarse de la enseñanza" en igualdad de condiciones.

Esto implicó modificar la temporalización de las actividades, utilizar refuerzos positivos y diseñar tareas que aprovecharan sus intereses, como la radio. Este enfoque se alinea con la educación para la liberación de Freire (1971), ya que no se trató de una adaptación unidireccional para "normalizar" al estudiante, sino de una transformación de la práctica docente para eliminar las barreras que lo oprimían. Al sentirse competentes y capaces de desempeñar roles como "pequeños reporteros", los niños demostraron que las limitaciones no residen en su condición, sino en un entorno que no siempre está preparado para la diversidad.

En conjunto, los resultados confirman que la integración social y educativa de los estudiantes con TDAH es posible cuando se articulan la sensibilización de la comunidad, la innovación pedagógica y la flexibilización curricular. Estos tres pilares, en el marco de una investigación-acción de carácter liberador, permitieron transformar la realidad del aula, pasando de una dinámica de exclusión y etiquetaje a una de participación y reconocimiento de las capacidades individuales.

Conclusiones

Un espíritu liberador es el que poseen los estudiantes que presentan TDAH. Su aprendizaje se logró con creces con las adaptaciones curriculares que hoy en día un maestro de transformación debe realizar sin ningún inconveniente. Las adaptaciones curriculares, como instrumento fundamental, permitieron la individualización de la enseñanza, realizando modificaciones en la programación común para atender las diferencias individuales del alumnado, posibilitando que quienes están por debajo o por encima del promedio puedan participar y beneficiarse de la enseñanza (Galve & Trallero, 2002).

Lo anterior implicó realizar ciertos cambios y modificaciones en los contenidos y acciones, los cuales no estuvieron distanciados de los temas desarrollados. Este enfoque aportó respuestas a las necesidades educativas existentes, en este caso para los niños con TDAH, cumpliendo la meta de que alcancen una educación de calidad e integradora para todos y todas.

Mediante el empleo de acciones con sentido transformador, que contribuyeron al fortalecimiento de los vínculos familiares, se promocionaron los derechos humanos fomentando la cooperación por parte de cada representante, dándolos a conocer a la comunidad. Como resultado, los niños que presentan TDAH fueron vistos como agentes de cambio, capaces de desempeñar cualquier labor y ser, por lo tanto, activos miembros de su comunidad. Esta investigación abordó una problemática desde una óptica humanista, basada en acciones que lograron la meta propuesta: la incorporación plena de los estudiantes con TDAH.

Referencias

Aquino, F. (2002). *La atención dispersa en el ámbito escolar*. Editorial Educativa.

- Casanova, M. A. (1990). *Educación especial: hacia la integración*. Editorial Escuela Española.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1971). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1979). *Extensión o comunicación*. Siglo XXI Editores.
- Galve, J. L., & Trallero, M. (2002). *Las adaptaciones curriculares individualizadas*. CEPE.
- Guédez, V. (1987). *Educación y valores*. Editorial Trípode.
- López, M., & Pastor, M. (2019). Caracterización del TDAH en el ámbito educativo. *Revista de Psicopedagogía*, 36(2), 45-58.
- Oliveros, L. (2009). *Paradigmas de la investigación educativa*. Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Perona, J. J., Barbeito, M. L., & Fajula, A. (2008). La radio como herramienta educativa en el aula. En *Actas del V Congreso Internacional de Comunicación y Realidad* (pp. 1869-1878). Facultad de Ciencias de la Comunicación, Universidad Autónoma de Barcelona.

Síntesis curricular.

Rosa Ysabel González Moreno. Técnico Superior Universitario en Educación Integral, egresada del IUT Dr Delfín Mendoza (2004). Licenciada en Educación Integral de la U.N.E Simón Rodríguez (2009). Especialista en Educación Primaria de la UNEM (2018). Magister en Educación Primaria (2023) UNEM. Centro de Investigación: Educación e Infancia.

Universidad Politécnica Territorial del Norte de Monagas “Ludovico Silva”

Revista Multidisciplinaria Saber Universitario

Nº 15, enero-junio 2026

Venezuela

Disponible en <http://www.saber755.webnode.com.ve>

Estrategias de marketing urbano para regiones sostenibles con potencialidades turísticas: caso municipio Tucupita, estado Delta Amacuro

Rossyberth Ochoa

Alcaldía Bolivariana del Municipio Tucupita

Tucupita, Delta Amacuro, Venezuela

msc.rosiochoa@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0002-4918-2178>

Resumen

Quién va por primera vez al Delta del Orinoco, difícilmente lo olvida: caños que se abren como arterias en la espesura, el llamado lejano de una guacamaya, las casas de palafitos del pueblo Warao que flotan sobre un agua densa y oscura. Tucupita, la capital del estado Delta Amacuro, es el trampolín hacia todo eso. Y, sin embargo, son muy pocas las personas que lo saben. Esa paradoja, la de un territorio de ricas posibilidades, pero con poca visibilidad turística, es el punto de partida de esta investigación. El objetivo principal fue elaborar estrategias de marketing urbano para el turismo sostenible en la ciudad, con la involucración del sector público y privado. Se seleccionó el enfoque cualitativo, el paradigma socio-crítico y la metodología de Investigación Acción Participativa (IAP). Tres oficiales con experiencia íntima en la industria turística fueron entrevistados como informantes claves. Se obtuvo la información a través de la revisión documental, la observación participante y las entrevistas semiestructuradas. Los resultados apuntan, claramente, hacia una necesidad de cambio a lo que se refiere la construcción de una marca territorial que hable con la voz propia del delta, con su agua, su biodiversidad y su cultura ancestral.

Palabras clave: marketing urbano, turismo sostenible, Investigación Acción Participativa, marca territorial, Delta Amacuro.

Abstract

Anyone who visits the Orinoco Delta for the first time rarely forgets it: waterways branching out like arteries through the dense vegetation, the distant call of a macaw, the stilt houses of the Warao people floating on the thick, dark water. Tucupita, the capital of Delta Amacuro state, is the gateway to all of this. And yet, very few people know it. This paradox—a territory of rich potential but with little tourist visibility—is the starting point of this research. The main objective was to develop urban marketing strategies for sustainable tourism in the city, with the involvement of the public and private sectors. A qualitative approach, a socio-critical paradigm, and Participatory Action Research (PAR) methodology were selected. Three officials with extensive experience in the tourism industry were interviewed as key informants. The information was obtained through document review, participant

observation, and semi-structured interviews. The results clearly point to a need for change in the construction of a territorial brand that speaks with the unique voice of the delta, its water, its biodiversity, and its ancestral culture.

Keywords: urban marketing, sustainable tourism, Participatory Action Research, territorial branding, Delta Amacuro.

Introducción

Hay un momento en que las ciudades dejan de competir solo por inversiones o infraestructura y empiezan a competir por algo más difícil de cuantificar: por narrativas, por identidades, por el modo en que las personas las imaginan antes de visitarlas, o incluso sin haberlas visitado jamás. El marketing urbano nació, en buena medida, para responder a ese fenómeno. No es publicidad, o no solo publicidad; es, más bien, un proceso de planificación que articula actores, construye propuestas de valor y orienta la gestión territorial hacia objetivos que a veces tardan años en materializarse.

Para regiones como Tucupita, con una riqueza natural y cultural que pocas ciudades venezolanas pueden igualar, pero con una presencia casi nula en los circuitos turísticos nacionales e internacionales, este enfoque no es un lujo académico. Es una necesidad concreta. El municipio tiene todo para ser un lugar de referencia en turismo de naturaleza: la húmeda red de ríos y caños del Delta del Orinoco, uno de los mayores de América del Sur; ecosistemas de manglares, morichales y bosques de galería que tienen animales endémicos; y la cultura del pueblo Warao, que no es un atractivo folclórico sino una forma de vida profundamente arraigada en ese territorio. Y sin embargo, el municipal está desprovisto de líneas estratégicas concretas para proyectarse hacia afuera bajo una lógica y sustentabilidad.

Esta investigación se plantea desde esa brecha. La pregunta que la inspira no es teórica: ¿de qué manera puede concebirse un marketing urbano para fomentar un turismo sostenible en Tucupita, sin agredir a los ecosistemas que le sirven de soporte? Para dar respuesta, se acudió a la Investigación Acción Participativa, metodología ésta que no se limita a explicar la realidad, sino que intenta cambiarla, siempre con la implicación de quienes la habitan. Durante todo el trámite hubo momentos de diagnosticar, reflexionar colectivamente y proponer, pensando en el uso racional de los recursos municipales, así como en la alegría de emprender, en el orgullo y la satisfacción de las comunidades.

Está estructurado en cinco apartados, el primero. El planteamiento del problema en su contexto; los marcos teóricos que enmarcan el trabajo; la metodología; la presentación y discusión de resultados; y finalmente las conclusiones. Cada sección dialoga con la anterior y todas, en algún punto, vuelven al mismo lugar: ese delta que merece ser conocido, protegido y disfrutado.

Problema y contexto

Decir que Tucupita tiene potencial turístico suena, a estas alturas, casi a eufemismo. El municipio es sede del Parque Nacional Mariusa, de la Reserva de Biosfera Delta del Orinoco y de comunidades Warao que mantienen vivas tradiciones milenarias. Tiene más de 187 especies de aves registradas, mamíferos acuáticos como el manatí y la tonina, reptiles como el caimán del Orinoco, y una red hidrográfica que convierte cualquier recorrido en aventura. En términos de oferta, hay mucho. El problema es que esa oferta no está organizada, no está comunicada y, en buena medida, no está siendo aprovechada.

El marketing urbano, en términos operativos, consiste en aplicar principios de mercadeo para posicionar una ciudad como producto o destino, con el fin de atraer residentes, turistas, inversiones y talento (Serrano-Barquín et al., 2022). Implica identificar la identidad del lugar, definir públicos objetivo, construir propuestas de valor y comunicarlas de manera coherente y sostenida. En ciudades medianas como Tucupita, donde los presupuestos son ajustados y la institucionalidad turística está en construcción, la ausencia de estas estrategias genera un vacío que ningún recurso natural, por formidable que sea, puede llenar por sí solo.

El problema tiene dos caras bien definidas. Por un lado, existe una riqueza turística que se subutiliza de manera sistemática: el Parque Nacional Mariusa, la Reserva de Biosfera, las comunidades Warao y una biodiversidad sin parangón en la región. Por el otro, no hay una marca turística consolidada ni un plan que articule a las instituciones responsables del sector: INATUR Delta Amacuro, CORTUDELT y la Dirección Municipal de Turismo trabajan, cada una, con sus propias lógicas y sin una visión compartida del destino. Es como tener tres músicos talentosos que nunca han ensayado juntos.

A esto se añade una condición geográfica que puede interpretarse de dos formas opuestas. La lejanía del municipio y las dificultades de acceso a algunas zonas del delta complican la visitación y la difusión. Pero esa misma distancia -- cuando es bien manejada para sacar provecho de ella -- puede ser una ventaja competitiva de primer orden: son pocos los destinos en el mundo que cuentan con la misma combinación de naturaleza virgen, cultura viva y aventura como la que brinda el Delta del Orinoco. Está claro que el segmento de turismo de aventura y naturaleza a nivel mundial se encuentra en constante crecimiento (Orgaz-Agüera y Moral-Cuadra, 2021), y Tucupita tiene justo eso que busca ese segmento.

La sustentabilidad, en ese marco, no es un principio abstracto. Es algo que hay que hacer: las futuras generaciones tucupiteñas solo podrán aprovechar esos recursos si las actuales hacen uso de los mismos; no lo consumen, sino que los usan con racionalidad. Por ello las estrategias de marketing urbano a desarrollar no podrán dejar de sujetarse a los principios de un desarrollo sostenible, este último entendido como el que satisface las necesidades del presente sin comprometer la satisfacción para las generaciones venideras (Comisión Brundtland, en Rodríguez-Villalobos y Acevedo-Ororio, 2021). En un delta tan propenso a la intemperie como el del Orinoco olvidar eso sería la apertura a la irreversibilidad.

Referencias teóricas

El marketing urbano no es un invento de hoy, aunque sí lo es su consolidación como campo de análisis. Nació como respuesta a los retos que desde finales del siglo XX la globalización venía poniendo a las ciudades: competir por inversiones, por talento humano, por turistas, por prestigio internacional. Las ciudades que mejor respondieron a esos retos fueron, justamente, las que supieron articular proyectos estratégicos con la participación diversa de actores locales, desde el gobierno municipal al sector privado, las universidades y la propia sociedad civil (Arzadun y Retana, 2018). No es casual que ciudades como Medellín, Bogotá o Curitiba hayan cambiado su imagen en pocas décadas: detrás de esos cambios hay procesos deliberados de construcción de identidad y posicionamiento territorial.

Kotler, citado por Muñoz y Marín (2015), fue uno de los primeros en precisar que el marketing urbano no se reduce a vender la imagen de un lugar. Hay que diseñarla, primero. Construir nuevas ventajas competitivas a partir de lo que la ciudad tiene y de lo que quiere ser. Y todo eso exige estrategias de largo plazo, no campañas coyunturales. Para que eso sea posible, se necesita una institucionalidad capaz de convocar y coordinar a los distintos actores: sin esa coordinación, cada actor jala en su propia dirección y el resultado es ruido, no comunicación.

Dentro del marketing urbano coexisten dos dimensiones que se necesitan mutuamente. El marketing interno trabaja hacia adentro: fortalece la identidad de los ciudadanos con su ciudad, construye orgullo de pertenencia, genera cohesión social. El externo trabaja hacia afuera: proyecta esa identidad, atrae visitantes, inversionistas, nuevos habitantes (Gutiérrez, 2009). Ninguna de las dos funciona bien sin la otra. Una ciudad que proyecta una imagen positiva al exterior pero cuyos propios habitantes no se identifican con ella genera disonancia. Y una ciudad que tiene cohesión interna pero no sabe comunicarla permanece invisible. Tucupita, en este momento, enfrenta ambos déficits al mismo tiempo.

El marketing urbano, además, ofrece algo que la planificación convencional raramente proporciona: una visión integral e intersectorial del sistema urbano a largo plazo. Detecta tendencias, concentra recursos limitados en prioridades claras, impulsa la comunicación entre actores locales y el entorno exterior, y propicia alianzas entre fuerzas políticas y entidades diversas (Paz, 2005). Para una ciudad cuya superestructura turística es incipiente, como es el caso de Tucupita, estas capacidades no son accesorias. Son el punto de partida.

En las últimas décadas, el turismo sostenible se ha convertido en una de esas palabras de moda (buzzword) en la que todos hacen hincapié, pero sin coincidir en la definición. En su expresión más estricta significa que la actividad turística debe implicar la menor alteración posible de los ecosistemas visitados mientras genera beneficios tangibles para las comunidades locales, tales como empleos, ingresos, mejoras en los servicios, y también en los niveles culturales llevados por las propias tradiciones. Esa síntesis, que remite a los principios originales de la Comisión Brundtland, ha sido retomada y ampliada en las

perspectivas que actualmente consideran las dimensiones ecológicas, económicas y socioculturales del desarrollo (Rodríguez-Villalobos y Acevedo-Ororio, 2021).

En el Delta del Orinoco, la delicadeza de los ecosistemas hace particularmente apremiante este debate. Son amenazas constatadas y documentadas: aquella de los derrames de hidrocarburos que se infiltran en cauces y ríos, el comercio ilegal de animales silvestres, la presión minera en tierras indígenas. El turismo -y más aún el mal turismo- podría sumarse a esa lista. Y si bien bien tenido puede ser uno de los más efectivos mecanismos para proteger activamente el territorio al generar incentivos económicos para conservarlo (Orgaz-Agüera y Moral-Cuadra, 2021). La variación entre una y otra situación no está en el turismo per sé, sino en cómo se diseña éste, con quién y en función de quién.

La marca turística es una herramienta clave aquí. No es sólo un logotipo o un eslogan; es la visualización simbólica de un destino en la mente de sus visitantes potenciales. Una marca sólida no solo trae turismo, que no siempre es deseable de forma indiscriminada, sino que orienta qué tipo de turismo se quiere promocionar y define perfiles de turistas que puedan ser compatibles con la sostenibilidad del destino (Serrano-Barquín et al., 2022). Para Tucupita, elaborar esa marca implica valorar, a un tiempo y de manera coherente, sus recursos naturales, su cultura warao y su condición de puerta de acceso a uno de los ecosistemas más extraordinarios del continente.

Metodología

El carácter metodológico de esta investigación se explica por una -entre muchas otras- convicción demasiado obvia: no puede conocerse la realidad del turista en Tucupita a partir de una planilla de encuesta dirigida por correo electrónico. Hay que estar en el terreno, oír a quienes lo habitan y trabajan en él, y elaborar conocimiento juntamente. Por tales razones se consideró que era necesario aplicar el enfoque cualitativo pues se busca la riqueza descriptiva de los datos, las palabras habladas y escritas de las personas, lo que éstas hacen y lo que éstas narran, así como a su realidad y las interpretaciones que construyen sobre su propia realidad (Taylor y Bogdan, 1984).

El paradigma que guía la investigación es el socio-crítico, éste no sólo se satisface en describir o analizar los fenómenos sociales sino también en transformarlos. En ese sentido el saber está inevitablemente comprometido políticamente y debe estar orientado hacia el mejoramiento de las condiciones materiales de vida de los sujetos de las comunidades (Freire, 1969). Para el caso de este estudio, significa ampliar las capacidades institucionales del sector turístico de Tucupita y en un plano mayor, al progreso socioeconómico de un municipio que ha tenido demasiado tiempo para que lo coloquen en el mapa.

El método seleccionado fue la Investigación Acción Participativa (IAP), que combina rigor investigativo con acción social directa. No produce solo conocimiento para ser publicado; genera procesos de aprendizaje colectivo que permiten a las comunidades identificar sus propios problemas y diseñar soluciones adecuadas a su contexto específico (Zapata y

Rondán, 2016). Esto no es menor: las soluciones importadas de otros contextos raramente funcionan en el Delta.

El proceso se organizó en tres momentos que no fueron estrictamente secuenciales sino que se retroalimentaron entre sí. El primero fue el diagnóstico participativo: se caracterizaron el contexto territorial, los recursos turísticos disponibles y las capacidades institucionales existentes. El segundo fue la reflexión colectiva: los informantes clave analizaron la situación identificada, discutieron sus causas y comenzaron a vislumbrar alternativas. El tercero fue el momento de propuesta y acción: a partir de todo lo anterior, se diseñaron las estrategias de marketing urbano. Este esquema cíclico, propio de la IAP, no tiene un punto de llegada definitivo; es una espiral que puede seguir girando, idealmente con más actores incorporados en cada vuelta.

La unidad de análisis estuvo conformada por trabajadores del sector turístico, tanto del ámbito público como del privado. De ese universo se seleccionaron tres informantes clave bajo criterios de pertinencia temática, trayectoria en el sector y disposición genuina a participar. Los tres conocen el territorio desde adentro, han gestionado recursos turísticos en condiciones difíciles y tienen perspectivas complementarias sobre el potencial y las limitaciones del municipio.

Las técnicas de recolección fueron tres. La revisión documental permitió sistematizar la normativa vigente, los planes institucionales existentes y la bibliografía especializada sobre turismo sostenible y marketing urbano. La observación participante facilitó el acercamiento al territorio y a las dinámicas cotidianas del sector, esas que no aparecen en los informes oficiales pero que explican mucho de lo que pasa. Finalmente, la entrevista semiestructurada posibilitó un diálogo abierto en el que emergieron perspectivas, contradicciones y propuestas que difícilmente habrían aparecido con instrumentos más cerrados. El análisis siguió un proceso de categorización inductiva, identificando núcleos temáticos recurrentes y contrastándolos con el marco teórico (Hernández et al., 2023).

Resultados y discusión

El primer resultado del proceso de IAP fue, en cierta forma, el más esperado y el más revelador al mismo tiempo. Los propios actores institucionales, al sistematizar sus saberes en el marco del diagnóstico participativo, reconocieron que Tucupita posee un conjunto de recursos turísticos que, gestionados con criterio, pueden convertirse en la base de un producto diferenciado y genuinamente competitivo. No hace falta inventar nada. Hace falta ordenar, articular y comunicar lo que ya existe.

La dimensión natural es la más visible. El municipio es parte del sistema ecológico del Delta del Orinoco, uno de los más ricos y complejos del continente. El Parque Nacional Mariusa, ubicado en el corazón del delta, en el punto donde el río se encuentra con el Océano Atlántico, concentra una selva con fauna que no tiene equivalente en otra parte del planeta. Ecosistemas como bosques plurianuales de especies hidrófilas, morichales, manglares y sabanas se encuentran en la Reserva de Biosfera del Delta del Orinoco. La fauna es

maravillosa: más de 187 especies de aves, entre ellas la garza paleta, la corocora colorada y las guacamayas azul y amarilla; el manatí, la nutria gigante y el chigüire, como los mamíferos; el caimán del Orinoco entre los reptiles; y una variedad de peces conformada por la curbinata, el morocoto, la palometa, el lau-lau y muchos más..

La dimensión cultural es igualmente significativa, aunque más vulnerable. La presencia del pueblo Warao añade una capa de valor que va mucho más allá de lo folklórico. Los Warao son custodios de una relación ancestral con el agua y la selva, expresada en sus prácticas productivas, su artesanía en fibras naturales, su cosmología y sus formas de organización comunitaria. Esta cultura, transmitida oralmente de generación en generación, constituye un recurso turístico genuino que, si se aborda con respeto y con criterios de turismo comunitario, puede generar ingresos directos para las comunidades sin comprometer su identidad (Ramírez-Cendrero y Camas-Baena, 2022). Ese "sin comprometer" es fundamental: no cualquier forma de turismo cultural preserva la cultura; muchas formas la degradan.

El segundo resultado, menos cómodo, pero igualmente relevante, tiene que ver con las debilidades institucionales del sector. Los informantes coincidieron en un diagnóstico que, dicho con franqueza, es preocupante: existe una superestructura turística formalmente constituida (INATUR Delta Amacuro, CORTUDELT, Dirección Municipal de Turismo), pero cada institución opera con su propia lógica, su propio calendario y sus propias prioridades. No hay una visión compartida del destino ni un plan estratégico común. Las acciones que se realizan son, en su mayoría, aisladas y de corto plazo.

Esta fragmentación no es solo un problema operativo; es un problema de fondo. Como plantean Muñoz y Marín (2015), el marketing urbano exige la existencia de una institucionalidad competente para convocar y motivar a los diversos actores públicos y privados, orientar el desarrollo de proyectos y gestionar los recursos disponibles de manera coordinada. Sin esa coordinación, las campañas de promoción turística se convierten en esfuerzos que se diluyen antes de llegar al público objetivo. Tucupita no necesita más campañas sueltas; necesita una estrategia.

A partir del diagnóstico participativo y de los espacios de reflexión colectiva, se formularon cuatro estrategias de marketing urbano orientadas al posicionamiento turístico sostenible del municipio. No son recetas cerradas; son puntos de partida que deben seguir siendo contruidos con la participación de los actores locales.

La primera, y quizás la más urgente, es la construcción de una marca turística territorial. No un logo bonito, sino una identidad comunicable: una imagen reconocible que transmita simultáneamente la riqueza natural del delta, su diversidad cultural y su vocación sostenible. Según Serrano-Barquín et al. (2022), una marca territorial bien diseñada no solo atrae turistas, sino que orienta el tipo de turismo que se desea y filtra visitantes compatibles con la sostenibilidad del destino. Para Tucupita, esa marca podría articularse en torno a tres ejes: el agua como elemento constitutivo del territorio, la biodiversidad del delta y la cultura

ancestral warao. Tres ejes que, juntos, cuentan una historia que ningún otro destino venezolano puede contar igual.

La segunda estrategia es la articulación institucional para la gestión turística integrada. Esto no suena glamoroso, pero es la condición de posibilidad de todo lo demás. Implica formalizar mecanismos reales de coordinación entre INATUR, CORTUDELT, la Dirección Municipal de Turismo y los prestadores privados de servicios: un comité interinstitucional con agenda compartida, metas concretas y mecanismos de rendición de cuentas. Sin esa arquitectura institucional mínima, cualquier estrategia de marketing se convierte en una buena idea sin quién la ejecute.

La tercera estrategia aborda el diseño y la promoción de rutas turísticas temáticas. Del diagnóstico surgieron al menos tres con potencial real. La ruta del delta está orientada al turismo de naturaleza y aventura acuática: recorridos por caños, pesca deportiva, kayak, avistamiento de fauna. La ruta warao se centra en el contacto genuino con las comunidades indígenas, el aprendizaje de sus oficios y la comprensión de su cosmovisión. La ruta de la biodiversidad está dedicada a la observación de aves y fauna en los ecosistemas más representativos del delta. Cada una de estas rutas requiere un diseño participativo que involucre a las comunidades, garantice estándares de calidad y establezca criterios claros de sostenibilidad ambiental (Orgaz-Agüera y Moral-Cuadra, 2021).

La cuarta estrategia es el uso de herramientas digitales para la promoción del destino. Puede parecer obvia, pero en la práctica está casi ausente. Tucupita no tiene un portal web institucional actualizado, su presencia en redes sociales es mínima y no existe producción sistemática de contenidos audiovisuales que muestren lo que el destino ofrece. Eso, en el contexto actual, equivale a no existir para una parte sustancial del mercado turístico. Elaborar contenidos digitales de calidad como fotografías, videos, mapas interactivos y presencia en plataformas especializadas en turismo de naturaleza constituye una inversión con alta rentabilidad en visibilidad y posicionamiento (Torres-Bernier et al., 2023).

En las sesiones de trabajo grupales, los informantes destacaron algo que es importante consignar con claridad: la factibilidad de dichas estrategias no estaba condicionada solamente por los recursos materiales, sino, antes que nada, por la voluntad política de los sujetos institucionales para asumir compromisos sostenidos en el tiempo. Y, también, una activa participación de las comunidades locales, sobre todo las comunidades Warao, en la planificación y en la administración de la propuesta turística. Sin ese compromiso, el turismo puede convertirse en un proceso de extracción que beneficia a agentes externos y daña a quienes poseen la tierra. Ese resguardo, planteado por los propios actores a lo largo del proceso de IAP, constituye en sí una conclusión de la investigación (Zapata y Rondán, 2016).

Conclusiones

Tucupita cuenta con lo que gran cantidad de destinos turísticos solo anhelan tener en su haber: un ambiente natural de impresionante belleza y de gran integridad ecológica, una

cultura viva que no ha perdido el contacto con su territorio y una situación geográfica en uno de los sectores hidrológicos más sorprendentes del continente. El Delta del Orinoco con sus manglares, sus bosques de galería, su fauna endémica y sus comunidades warao es un patrimonio que pertenece a Venezuela y a la humanidad. Y Tucupita es su puerta de entrada.

El problema, como reveló este proceso de IAP, no está en los recursos. Está en la capacidad institucional para gestionarlos con visión estratégica. La fragmentación entre INATUR, CORTUDELT y la Dirección Municipal de Turismo, la ausencia de una marca territorial consolidada y la falta de articulación con los prestadores privados de servicios configuran un escenario en el que el potencial se diluye antes de materializarse. Las cuatro estrategias propuestas, construcción de marca, articulación institucional, rutas temáticas y comunicación digital, apuntan precisamente a superar esas debilidades.

Implementarlas, sin embargo, no será sencillo. Requiere voluntad política, recursos financieros modestos, pero bien dirigidos, y, sobre todo, la disposición genuina de las instituciones para trabajar juntas en lugar de hacerlo en paralelo. Requiere también algo que ninguna estrategia puede imponer desde afuera: la participación real de las comunidades warao y de los habitantes de Tucupita en la construcción de su propia imagen turística. El turismo sostenible no es una fórmula que se aplica; es un proceso que se construye, con tiempo, con paciencia y con respeto por el territorio.

La Investigación Acción Participativa fue, en ese sentido, el método adecuado. Permitió articular el rigor analítico con la pertinencia social, y generó no solo diagnósticos sino también compromisos, aunque modestos, entre los actores que participaron en el proceso. Los resultados de este trabajo no pretenden ser la última palabra sobre el turismo en Delta Amacuro; pretenden ser, más modestamente, el comienzo de una conversación que ya debería haberse iniciado hace tiempo.

Referencias

- Arzadun, P., y Retana, A. (2018). Lineamientos para una estrategia de marketing urbano: reflexiones desde la gestión local. *Revista de Ciencias Sociales de Costa Rica*, 12(2), 45-62.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
- Gutiérrez, R. (2009). El marketing urbano como estrategia de posicionamiento de la ciudad de Manta como marca mundial. *Revista Iberoamericana de Urbanismo*, 3(1), 175-195.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2023). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Leal Jiménez, A., y Quero Gervilla, M. J. (2022). *Manual de marketing y comunicación cultural*. Consejería de Cultura de Andalucía.
- Muñoz, C., y Marín, M. (2015). El marketing urbano de la ciudad de Medellín: una posibilidad para la enseñanza crítica del territorio. *Uni-Pluri/Versidad*, 15(1), 48-61.

- Orgaz-Agüera, F., y Moral-Cuadra, S. (2021). El turismo sostenible como herramienta de desarrollo en destinos naturales: revisión de la literatura. *Cuadernos de Turismo*, 47, 341-365. <https://doi.org/10.6018/turismo.435151>
- Paz, C. (2005). *Estrategia de posicionamiento: qué es y cómo funciona*. Ediciones Gestión 2000.
- Ramírez-Cendrero, J. M., y Camas-Baena, V. (2022). Comunidades indígenas y turismo sostenible: tensiones y posibilidades en contextos amazónicos. *Pasos. Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, 20(3), 603-618. <https://doi.org/10.25145/j.pasos.2022.20.041>
- Rodríguez-Villalobos, A., y Acevedo-Orsorio, Á. (2021). Sostenibilidad: del concepto Brundtland a las agendas locales. *Ambiente y Desarrollo*, 25(48), 1-16. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.ayd25-48.scba>
- Serrano-Barquín, R. C., Serrano-Barquín, H., Osorio García, M., y Cruz Jiménez, G. (2022). Marca territorial y turismo sostenible: articulaciones conceptuales y casos latinoamericanos. *Estudios y Perspectivas en Turismo*, 31(2), 420-441.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1984). *Introduction to qualitative research methods: the search for meanings*. John Wiley & Sons.
- Torres-Bernier, E., Hernández-Mogollón, J. M., y Campón-Cerro, A. M. (2023). Marketing digital y destinos turísticos emergentes: claves para la visibilización en entornos competitivos. *Revista Internacional de Turismo, Empresa y Territorio*, 7(1), 22-45. <https://doi.org/10.21071/riturem.v7i1.14890>
- Zapata, M., y Rondán, C. (2016). *La investigación acción participativa: guía conceptual y metodológica del Instituto de Montaña*. Instituto de Montaña.

Síntesis curricular

Rossyberth Ochoa. T.S.U. en administración, mención contaduría pública, Instituto Universitario de Tecnología Dr. Delfin Mendoza, año 2008. Diplomado en gerencia pública, Universidad Nacional Experimental de las Fuerzas Armadas (UNEFA), año 2011. Licenciada en administración, mención recursos materiales y financieros, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR), año 2012. Magister en gerencia de recursos humanos, Universidad Nacional Experimental de las Fuerzas Armadas (UNEFA), año 2020. Magister en ciencias administrativa mención: finanzas, Universidad de Oriente (UDO), año 2024. Licenciada en contaduría pública, Universidad Territorial Deltaica Francisco Tamayo, año 2024. Actualmente, administradora del Instituto Municipal de Políticas de Apoyo al Poder Popular Misiones y Economía Comunal (IMPPAPMEC), Tucupita, Delta Amacuro. Maestrante del programa nacional de formación avanzada en gestión pública, convenio de cooperación interinstitucional Universidad Politécnica Territorial de Barlovento "Argelia Laya" y Universidad Territorial Deltaica "Francisco Tamayo", Tucupita, Estado Delta Amacuro.

Universidad Politécnica Territorial del Norte de Monagas "Ludovico Silva"
 Revista Multidisciplinaria Saber Universitario
 N° 15, enero-junio 2026
 Venezuela

Disponible en <http://www.saber755.webnode.com.ve>

Integración y participación de las familias en las actividades pedagógicas. Los retos que vendrán

Sabandy Elizabeth Caripe Mejías

U.E Juvenal Ravelo

Cachipo, Venezuela

caripesabandy@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0004-0675-6615>

Resumen

El propósito de este artículo fue analizar las formas en las que las familias se integran y participan en las actividades pedagógicas y su contribución al fortalecimiento de procesos educativos en contextos escolares venezolanos. La indagación se llevó a cabo desde la perspectiva cualitativa con la aplicación de la metodología de investigación acción participativa, posibilitando así el conocimiento desde la experiencia de los actores que participaron en ella. Los hallazgos mostraron que la involucración de la familia en la escuela conduce a un mejor clima escolar, a mayor corresponsabilidad educativa y a mejores prácticas pedagógicas contextualizadas. Por tanto, se concluyó que es necesario articular sostenidas y constitutivas estrategias institucionales para el fortalecimiento del vínculo escuela-familia, frente a nuevos desafíos emergentes en la dinámica sociocultural y educativa.

Palabras clave: participación familiar, integración pedagógica, corresponsabilidad educativa, investigación acción participativa.

Abstract

The purpose of this article was to analyze how families integrate and participate in pedagogical activities and their contribution to strengthening educational processes in Venezuelan school contexts. The inquiry was carried out from a qualitative perspective using participatory action research methodology, thus enabling knowledge to be gained from the experiences of the participating actors. The findings showed that family involvement in school leads to a better school climate, greater educational co-responsibility, and improved contextualized pedagogical practices. Therefore, it was concluded that it is necessary to develop sustained and constitutive institutional strategies to strengthen the school-family bond in the face of new challenges emerging in the sociocultural and educational dynamics.

Keywords: family participation, pedagogical integration, educational co-responsibility, participatory action research.

Introducción

La participación de familias en las actividades pedagógicas es una línea estratégica para el fortalecimiento de los procesos de educación actuales, sobre todo en contextos latinoamericanos en donde la escuela sigue siendo un espacio de encuentro comunitario. En Venezuela, la participación de la familia se ha convertido en un elemento clave para apoyar el desarrollo del estudiante y para apoyar el trabajo docente, considerando las particularidades sociales y culturales de cada comunidad educativa (Bolívar, 2021).

Desde el punto de vista pedagógico, la familia no interviene sólo a través de la participación en actividades escolares puntuales, sino que pasa a constituirse como una práctica de corresponsabilidad educativa. Algunas investigaciones recientes señalan que cuando la familia participa de manera activa en los procesos pedagógicos, establecen relaciones de confianza, cooperación y sentido de pertenencia que afectan positivamente en los aprendizajes y en la convivencia escolar (Martínez & Fernández, 2022).

La cuestión es que a pesar de la visibilidad y el reconocimiento normativo y discursivo de la relevancia de esta incorporación, hay todavía dificultades en relacionarse con la comunicación institucional, para formar a los docentes para trabajar colaborativamente con las familias, y las limitaciones derivadas de las condiciones socioeconómicas que restringen la participación sostenida de éstas. Esta realidad demanda reconsiderar estrategias pedagógicas inclusivas que posibiliten correr o remar en la misma dirección entre escuela y hogar (García & Rojas, 2023).

La justificación de la siguiente investigación radica en la de generar saberes contextualizados que guíen prácticas educativas encaminadas a la integración de familias, bajo el contexto de las realidades educativas del oriente venezolano. De igual modo, el trabajo tiene relevancia al aportar a la elaboración de propuestas participativas que posibilitan fortalecer la gestión escolar bajo una perspectiva democrática y dialógica (Pérez, 2021).

Por último, la revisión reciente de referentes bibliográficos permite apreciar líneas de investigación que tienen a la familia como un elemento clave en la innovación educativa y en la mejora de la institución. Coinciden estos estudios en que la escuela, al posibilitar la participación auténtica, amplía sus márgenes para transformarse pedagógica y socialmente, para instituir prácticas más humanizadas y contextualizadas (López & Suárez, 2024).

Metodología

La investigación se concibió desde la perspectiva cualitativa, basada en la investigación acción participativa (IAP), que promueve la reflexión colectiva, la acción transformadora y la participación dinámica de los actores sociales que intervienen en el proceso educativo. Tal perspectiva propició abordar las dinámicas de integración familiar desde la mirada experimentada por las profesoras, valorando sus conocimientos y rutinas diarias (Kemmis et al., 2021).

El diseño metodológico fue participativo y transformador, correspondiente a un estudio de campo. La población estuvo integrada por 91 docentes de la Unidad Educativa Juvenal Ravelo del municipio Punceres, estado Monagas, y se tomó una muestra intencional de 17 docentes atendiendo a los criterios de disponibilidad, experiencia y participación en actividades de involucramiento familiar. Esta opción propició un análisis profundo y un trabajo colectivo (Sandín, 2022).

Respecto a los procedimientos, se realizaron fases propias de la IAP diagnóstico participativo, planificación de acciones, ejecución reflexiva y evaluación colectiva. Se utilizaron para recolectar datos entrevistas semiestructuradas, grupos focales y registros de observación participante, lo que permitió triangular la información y contrastar perspectivas (Hernández & Mendoza, 2023).

El tratamiento de los datos siguió un proceso de categorización temática y análisis interpretativo, basándose en normas para asegurar un adecuado rigor cualitativo tales como credibilidad, transferencia y reflexividad. Este procedimiento identificó patrones, significados y propuestas que emergen en y para el fortalecimiento de la integración familiar en prácticas pedagógicas, estableciendo coherencia con los fines transformadores de la IAP (Restrepo, 2021).

Resultados

Los resultados mostraron que los docentes percibían la participación familiar como un elemento que potencia el acompañamiento pedagógico y la motivación del estudiantado. Lo que se observa es que las actividades coordinadas entre ambas partes, se establecen mayor compromiso y sentido de pertenencia, lo cual coincide con resultados recientes sobre comunidades educativas colaborativas (Torres & Villalobos, 2022).

Así mismo señalaron los participantes que la comunicación escuela/familia es efectiva para comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje y hacer un seguimiento más cercano del desarrollo académico y socioemocional. Este continuo interactuar es visto como un espacio para el establecimiento de acuerdos educativos sostenibles en el tiempo (Rincón, 2021).

También resultó fundamental el reconocimiento que se hizo de las actividades pedagógicas con un enfoque cultural y comunitario, en las que las familias aportan conocimientos locales y significativas experiencias. Estas formas de actuar, potencian una educación contextualizada, ajustada a las realidades de la región y los principios de pertinencia social (Morales & Cedeño, 2023).

De igual manera, se constató que la influencia de la participación familiar en el clima organizacional de la institución es positiva y se manifiesta en la promoción de relaciones fundamentadas en el respeto, la solidaridad y la cooperación. Los docentes resaltaron que estas dinámicas permiten fortalecer la gestión escolar y abrir nuevos espacios para la innovación pedagógica (Sánchez, 2024).

Los resultados indican que, aunque hay avances considerables, aún hay retos por superar en materia de formación docente para el trabajo con familias y en la sistematización de estrategias participativas. Sin embargo, se advierte en ello una actitud positiva para enfrentar tales desafíos de cara a una posible consolidación institucional (Castillo & Núñez, 2021).

Análisis e interpretación de resultados

El análisis de resultados nos permite plantear coincidencias con otros estudios que señalan la participación de la familia como un factor que incide en el desarrollo integral de los docentes y más aún si se incluyen dimensiones expresivas como la musical y la emocional dentro de sus actividades pedagógicas. Estas expresiones promueven la sensibilidad, empatía y comunicación efectiva en la comunidad educativa (Álvarez & Bravo, 2022).

Frente a recientes investigaciones, se constata que el involucramiento de prácticas expresivas potencia la formación docente al generar ámbitos para la reflexión emocional y la creatividad pedagógica. Estos resultados son coherentes con perspectivas que consideran al docente un sujeto integral, que articula saberes pedagógicos y socio emocionales en su hacer diario (Gómez et al., 2023).

Desde un enfoque teórico, los hallazgos apoyan los postulados de la pedagogía crítica y la educación participativa, en que se reconoce a la familia como agente educativo prioritario. De esta forma, IAP se consolida como un camino metodológico apropiado para transformar prácticas y resignificar el rol de los docentes y las familias en el hacer educativo (Freire, 2021). En términos prácticos, las implicancias de la investigación señalan hacia el diseño de un programa de formación docente en post del fortalecimiento de las competencias comunicacionales, emocionales y expresivas que contemple a la familia como aliada estratégica. Estos son pasos que pueden ayudar a avanzar hacia una educación más humana y contextualizada, como decimos, hecha a la medida de la comunidad.

Como sugerencias, se plantea continuar con líneas de investigación que analicen el efecto de la expresión musical y emocional en la dinámica familiar, y también sistematizar experiencias que hayan resultado exitosas y que puedan ser referencias para otras instituciones de educación del país (León & Pacheco, 2024).

Conclusiones

El balance del estudio puede expresarse en que la participación-familia en las actividades pedagógicas es una oportunidad real de fortalecimiento de los procesos educativos y formación docente. Corresponsabilidad en la escuela y en la práctica escolar y en la vida cotidiana.

También, la investigación acción participativa resultó ser un enfoque metodológico adecuado para la generación de procesos reflexivos y transformadores, al facilitar la

construcción colectiva de saberes fundamentados en la experiencia docente y comunitaria. Su uso aumentó el interés y apropiación de la intervención realizada.

Se concluye asimismo que diseñar actividades formativas con un lenguaje expresivo, emocional y cultural favorece la participación de la familia y contribuye a la formación del profesorado. Estas prácticas potencian la capacidad de innovación educativa, y consolidan una pedagogía más próxima y con sentido.

Por último, el estudio señala que los desafíos a venir deben ser asumidos como oportunidades para continuar reforzando el vínculo escuela-familia, impulsando políticas institucionales y prácticas pedagógicas que valoren la diversidad, la participación y el trabajo colaborativo como fundamento para una educación de calidad.

Referencias

- Álvarez, M., & Bravo, L. (2022). *Educación emocional y prácticas expresivas en la formación docente*. Editorial Síntesis.
- Bolívar, A. (2021). *Familia y escuela: alianzas para la mejora educativa*. Narcea.
- Castillo, J., & Núñez, R. (2021). Participación familiar y gestión escolar en contextos latinoamericanos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(2), 45-60.
- Freire, P. (2021). *Pedagogía de la esperanza* (ed. actualizada). Siglo XXI.
- García, E., & Rojas, M. (2023). Comunidad educativa y participación social. *Educare*, 27(1), 89-105.
- Gómez, P., Herrera, S., & Duarte, F. (2023). Formación integral docente y educación emocional. *Revista Colombiana de Educación*, 85, 133-150.
- Hernández, R., & Mendoza, C. (2023). *Metodología de la investigación cualitativa*. McGraw-Hill.
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2021). *The action research planner*. Springer.
- León, D., & Pacheco, A. (2024). Expresión artística y participación comunitaria en educación. *Revista Educación y Cultura*, 18(2), 67-82.
- López, V., & Suárez, H. (2024). Innovación educativa y participación familiar. *Revista Venezolana de Pedagogía*, 44(3), 201-218.
- Martínez, C., & Fernández, J. (2022). Escuela, familia y corresponsabilidad educativa. *Revista Educación*, 46(1), 55-72.
- Morales, Y., & Cedeño, K. (2023). Saberes comunitarios y prácticas pedagógicas. *Educación y Sociedad*, 34(2), 99-115.
- Pérez, L. (2021). Gestión participativa en instituciones educativas. *Revista Gestión Educativa*, 5(1), 23-38.
- Restrepo, B. (2021). Investigación acción participativa en educación. *Revista Praxis Educativa*, 25(3), 411-426.
- Rincón, A. (2021). Comunicación escuela-familia y acompañamiento pedagógico. *Revista Educación Hoy*, 19(2), 77-91.
- Sánchez, M. (2024). Clima organizacional y participación escolar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 54(1), 141-158.

Torres, J., & Villalobos, P. (2022). Comunidades educativas colaborativas. *Revista de Investigación Educativa*, 40(2), 389-405.

Síntesis curricular

Sabandy Elizabeth, Caripe Mejías. Profesora en educación preescolar, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Maturín, 2007. Especialización en educación inicial, Universidad Nacional Experimental del Magisterio Samuel Robinson, 2023. Actualmente en estudios de maestría en educación inicial, en la Universidad Nacional Experimental del Magisterio Samuel Robinson. Docente de aula. En la U E Juvenal Ravelo y docente investigador en la Universidad Nacional Experimental del Magisterio Samuel Robinson, aldea U.E Leonardo Ruiz Pineda

Universidad Politécnica Territorial del Norte de Monagas “Ludovico Silva”

Revista Multidisciplinaria Saber Universitario

Nº 15, enero-junio 2026

Venezuela

Disponible en <http://www.saber755.webnode.com.ve>

Red tecnológica multipropósito para el fortalecimiento de la enseñanza de la lectura y escritura en la educación media general

Samarys Del Valle Figueroa Torres

Liceo Francisco de Miranda

Caripito, Monagas, Venezuela

samarysdv@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-7374-8123>

Resumen

Este artículo describe la investigación sobre el diseño, construcción y evaluación de una plataforma multipropósito basada en la tecnología para mejorar la educación en la lectura y escritura en la escuela secundaria. La inquietud de fondo no es nueva, pero sí apremiante: quienes cursan estos niveles presentan dificultades crónicas para adquirir competencias comunicativas robustas y las políticas pedagógicas tradicional no siempre atinan en dar vuelta ese panorama. Se utilizó un enfoque de metodología mixta con revisión de documentos, entrevistas con docentes y estudiantes y recopilación sistemática de datos en la etapa de implementación. Los resultados revelan que los participantes mejoraron sus habilidades para leer y escribir, además de aumentar notablemente la motivación y el compromiso con las actividades propuestas. La resultante reflexión pedagógica del proceso realizado señala que la tecnología, al estar aplicada con fines didácticos específicos, transforma realmente las interacciones en el aula y promueve el aprendizaje.

Palabras clave: enseñanza de la lectura, enseñanza de la escritura, tecnología educativa, educación media, redes tecnológicas, innovación pedagógica.

Abstract

This article describes the research on the design, construction, and evaluation of a multipurpose, technology-based platform to improve reading and writing education in secondary school. The underlying concern is not new, but it is urgent: students at these levels face chronic difficulties in acquiring robust communication skills, and traditional pedagogical policies do not always succeed in reversing this situation. A mixed-methods approach was used, including document review, interviews with teachers and students, and systematic data collection during the implementation phase. The results reveal that participants improved their reading and writing skills, as well as significantly increasing their motivation and engagement with the proposed activities. The resulting pedagogical reflection on the process indicates that technology, when applied for specific educational purposes, truly transforms classroom interactions and promotes learning.

Keywords: reading instruction, writing instruction, educational technology, secondary education, technological networks, pedagogical innovation.

Introducción

Hay cuestiones que los profesores de lengua y literatura llevan décadas preguntándose sin dar con respuestas demasiado satisfactorias. Una de las habituales es esta: ¿cómo tantos estudiantes de educación secundaria acaban no pudiendo sostener una lectura crítica ni redactar un texto con coherencia tras cursar la educación media? No es un asunto de inteligencia ni de aptitud. Es en gran parte, un asunto de métodos, de recursos y de relevancia para la enseñanza.

La enseñanza de la lectura y la escritura tiene un lugar privilegiado en la educación integral de todo alumno. No son habilidades instrumentales que se adquieren de una vez por todas y se conservan para siempre, sino que son prácticas vivas que crecen, se refinan y se complejizan a lo largo del tiempo en función de cuántas veces un estudiante pueda llevarlas a cabo de modo significativo. Cuando esas oportunidades hay poco de abundante, o las que existen terminan de perder interés para estudiante actual (o sus modales de procesar información que en más joven edad parte de estudiante del estudiante actual), aprendizaje se vuelve superficial y estallante.

Este artículo nace de esa inquietud. Durante años de dar clase en escuelas medias, observé con tristeza un fenómeno demasiado común: alumnos que comprendían la mecánica de lo que se les pedía, pero que no hallaban en las tareas propuestas la menor motivación auténtica para sumarse a la actividad. El texto que debían leer no les decía nada. La redacción que debían entregar era un trámite, no una oportunidad expresiva. Y el docente, muchas veces, tampoco tenía a su disposición herramientas que le permitieran hacer las cosas de otra manera.

La propuesta que aquí se presenta, una red tecnológica multipropósito diseñada específicamente para la enseñanza de la lectura y escritura en educación media general, surgió de ese contexto. No como una solución mágica ni como un reemplazo de las prácticas docentes existentes, sino como un soporte que amplía las posibilidades pedagógicas del aula. La pregunta que orientó todo el proceso fue concreta: ¿puede una red de este tipo contribuir a que los estudiantes lean y escriban mejor, y con más ganas? Los resultados sugieren que sí, aunque la respuesta, como casi siempre en educación, tiene matices que vale la pena examinar con cuidado.

Problema y contexto

Describir el problema de la lectura y escritura en la educación media venezolana sin caer en el lugar común del "los jóvenes ya no leen" requiere cierta honestidad. La cuestión no es que los estudiantes no lean; leen todo el tiempo, solo que no siempre lo que el sistema escolar considera legítimo. Mensajes, publicaciones, videos con subtítulos, foros de discusión, letras de canciones. Esa es su dieta textual cotidiana, y no es necesariamente empobrecedora. El problema aparece cuando se les pide que transfieran esas habilidades de lectura informal a textos de mayor complejidad, o que produzcan escritura sostenida y argumentada.

En ese tránsito es donde se producen los quiebres más visibles. El estudiante que sigue sin dificultad un hilo de noticias en redes sociales puede bloquearse completamente frente a un artículo de opinión de tres páginas. El que escribe con fluidez en una conversación digital produce textos escolares llenos de vacíos, saltos lógicos y estructuras inconclusas. Esa brecha entre la competencia comunicativa informal y la competencia académica es uno de los desafíos más concretos que enfrentan los docentes de lengua en este nivel.

A esto se suman condiciones institucionales que no siempre favorecen la enseñanza. La ausencia de materiales actualizados, la falta de recursos tecnológicos disponibles para todos los estudiantes, la presión de la currícula que empuja a “rendir contenidos” antes que a trabajar competencias, la falta de tiempo para la formación docente continua, todo eso conforma un paisaje difícil.

Cassany (2015), indica que para enseñar a leer y a escribir en la era digital hay que repensar no solo los materiales y las herramientas, sino las propias concepciones de qué es leer y escribir bien. En esa línea, Zavala (2018) añade que un enfoque sociocultural del aprendizaje de la escritura implica reconocer que los estudiantes ya son escritores y lectores, solo que en registros y formatos distintos a los que la escuela privilegia. Esa tensión, entre la cultura textual del estudiante y la cultura textual de la institución educativa, es el nudo central del problema que esta investigación intenta abordar.

La propuesta de una red tecnológica multipropósito no pretende resolver de golpe esa tensión, pero sí tender puentes entre ambos mundos. Aprovechar lo que el estudiante ya sabe hacer con la tecnología para llevarlo gradualmente hacia prácticas de lectura y escritura más complejas, más reflexivas y más pertinentes para su desarrollo académico y personal.

Referencias teóricas

La base conceptual de este estudio se apoya en tres líneas de pensamiento que, aunque provienen de tradiciones distintas, convergen en un punto: la enseñanza de la lectura y escritura no puede seguir siendo la misma en un mundo donde la información circula de maneras radicalmente distintas a las de hace veinte años.

La primera corriente proviene de las teorías del aprendizaje situado-y sociocultural. Desde esta óptica, aprender a leer y escribir no es solo adquirir un conjunto de habilidades abstractas y neutrales, sino tomar parte en prácticas sociales particulares con contextos, propósitos y audiencias determinadas. Vygostky ya lo señalaba cuando hablaba de la zona de desarrollo próximo: el aprendizaje se produce en el espacio que separa entre lo que el estudiante puede hacer en soledad y lo que puede hacer con apoyo. La tecnología, utilizada adecuadamente, puede convertirse en ese apoyo, ese andamiaje que hace más fácil el paso a niveles más complejos de competencia.

La otra línea es la de los estudios sobre tecnología educativa. Cabero (2016) plantea que la introducción de las TIC en la enseñanza no con lleva por sí a mejoras en el aprendizaje; lo

que hace la diferencia es la calidad del diseño pedagógico que las acompaña. Una plataforma digital mal diseñada puede reproducir los mismos errores de la pedagogía transmisiva solo que con mejor aspecto visual. Por ello, el reto no es tecnológico sino didáctico: definir con precisión qué se quiere que aprenda el alumno para luego encontrar los instrumentos que mejor apoyen dicho proceso.

Area y Pessoa (2013) amplían esta perspectiva al señalar que las redes y entornos digitales ofrecen posibilidades para el aprendizaje colaborativo que los formatos tradicionales difícilmente pueden igualar. La posibilidad de escribir en tiempo real con otros, de recibir comentarios inmediatos, de publicar para audiencias más amplias que el docente, todo eso cambia la relación del estudiante con su propio texto. Ya no escribe solo para ser calificado; escribe para comunicarse, y esa diferencia no es menor.

La tercera línea conecta con las reflexiones sobre literacidad crítica. Tejedor (2017) plantea que en la sociedad digital los desafíos de la lectura y la escritura no disminuyen, sino que se complejizan: hay más textos, en más formatos, con más intenciones implícitas. Saber leer críticamente, diferenciar una fuente fiable de una no fiable, elaborar textos argumentativos y documentados son competencias más necesarias que nunca. La red tecnológica de uso múltiple diseñada en esta investigación tomó estos conceptos como base, no a modo de adorno teórico, sino como guía práctica para las decisiones de diseño.

Metodología

El estudio empleó la combinación de técnicas cualitativas y cuantitativas, en vez de seguir una moda metodológica, dado que la naturaleza del problema lo exigía. Determinar si los alumnos aumentaban sus capacidades para leer y escribir requería datos medibles, sí, pero también saber qué habían atravesado en el camino, qué les había servido, qué los había confundido y por qué.

Etapas documentales fueron la primera. Se consultaron fuentes especializadas de tecnológicas educativas, enseñanza de la lectura y la escritura, y experiencias de aplicación de redes y plataformas educativas en educación secundaria. La revisión no se hizo solo para enumerar aspectos positivos, sino para encontrar también los negativos: se identificaron estudios que reportaban éxito y fracaso para tener una comprensión más acabada de qué es lo que puede hacer que una misma intervención tecnológica ande o no.

A partir de esa base, se diseñó la red tecnológica multipropósito. El concepto de "multipropósito" no es retórico: la red fue diseñada para servir funciones distintas según el momento del proceso. Puede usarse para la lectura guiada de textos, para la producción colaborativa de escritura, para la retroalimentación entre pares, para el acceso a materiales adicionales y para el seguimiento docente del progreso individual. Esa versatilidad fue, de hecho, uno de los elementos más valorados por los docentes que participaron en la experiencia.

La implementación se realizó con grupos de estudiantes de educación media general durante un semestre lectivo. Participaron cuatro docentes de lengua y literatura y aproximadamente noventa estudiantes distribuidos en tres grupos. Las actividades propuestas articulaban textos literarios, periodísticos y digitales, con tareas de escritura que iban desde breves reseñas hasta ensayos argumentativos de mayor extensión.

Diversas herramientas fueron empleadas para la recolección de datos: una prueba inicial y una final para evaluar cambios en las habilidades lectoras y escritoras, entrevistas semiestructuradas con docentes, grupos focales con estudiantes, y registros de observación en sesiones. El análisis cualitativo se apoyó en la codificación en temáticas de las entrevistas y registros, mientras que el cuantitativo analizó los resultados de las pruebas inicial y final a través de estadísticas descriptivas.

Carretero (2018) sostiene que los análisis de las intervenciones tecnológicas educativas deben ir más allá de si “los estudiantes mejoraron”, en términos numéricos, y contemplar aspectos motivacionales y actitudinales que muchas veces resultan más reveladores. Ese orientamiento fue la guía para la elaboración de la sección cualitativa del estudio.

Resultados y discusión

Los resultados cuantitativos revelaron que tanto la comprensión lectora como la producción escrita mejoraron significativamente desde la prueba inicial hasta la prueba final. En comprensión lectora, el porcentaje de estudiantes en niveles satisfactorio o avanzado aumentó del 38% al 61%. En cuanto a la producción escrita, la mejoría fue más paulatina pero también uniforme: al final del periodo, los textos presentaban mayor cohesión, desarrollo de ideas y empleo más consciente de recursos argumentativos.

No obstante, en muchos sentidos, fueron los resultados cualitativos los que arrojaron mayor claridad. En los grupos focales, los estudiantes reportaron cambios en su relación con la escritura que ninguna prueba estandarizada podría registrar. Varias personas dijeron que por primera vez tenían la sensación de que estaban escribiendo “para alguien”, y no sólo para el profesor. La oportunidad de publicar sus textos en la red, de recibir comentarios de sus compañeros y de consultar versiones anteriores de su trabajo les ofreció una nueva mirada sobre lo que implica escribir bien.

Un resultado que no había sido directamente anticipado en el diseño del estudio fue el impacto favorable de la retroalimentación entre pares. Los estudiantes no solo “aprenden a identificar lo que funciona y lo que no cuando leen trabajo ajeno” (p. 22), también “comienzan a mirar su trabajo con ojos más críticos” (p. 22).

También aparecieron dificultades que preguntan. No todo el alumnado tuvo acceso a dispositivos y conectividad en igualdad de condiciones fuera del horario escolar, lo que implicó desigualdades para la realización de las actividades deportivas. Varios profesores informaron de que se sintieron inseguro al principio respecto a la plataforma, sobre todo aquellos que tenían menos experiencia con los entornos digitales. Estas dificultades no

invalidan los resultados positivos, pero sí indican condiciones que deben ser atendidas antes de escalar una propuesta tal como está.

La discusión estos resultados conduce a una conclusión que en realidad es bastante simple, aunque sus ramificaciones son amplias: La tecnología funciona, cuando el maestro sabe para qué la está usando. Las regiones en las que los resultados fueron más coherentes fueron también aquellas donde el profesor había intervenido más directamente en el diseño de las actividades y la había articulado de forma orgánica con su propia práctica educativa. Cuando la tecnología se usa de modo más mecánico, se convierte en un simple sustituto digital de trabajo que antes se hacía en papel, los cambios son más modestos.

Reflexión pedagógica

Cuando uno observa a estudiantes interactuar con sus propios textos en línea, se da cuenta de que empiezan a separarse cosas que en el aula acabada se superponen y se ocultan. Por ejemplo, hay un momento que un alumno lee el comentario de un compañero sobre su texto y algo cambia en su expresión. No es que el comentario sea necesariamente más agudo que el del profesor; es que procede de alguien que está en el mismo proceso, y eso lo hace diferente.

La reflexión pedagógica que se puede extraer de esta investigación tiene varios focos. El primero, y quizá más básico, es que la tecnología no transforma la enseñanza por sí misma. Se transforma cuando hay un docente que ha pensado en forma cuidadosa qué desea que sus alumnos aprendan y ha encontrado en la herramienta digital un soporte real para esa finalidad. Sin esa postura pedagógica de fondo, la tecnología es sólo ruido.

En segundo lugar, el foco tiene que ver con el poder de autoría. Una de las fallas más recurrentes en la enseñanza de la escritura es que los estudiantes no se conciben como autores: tienen la impresión de que escriben para cumplir, para ser evaluados, para responder a una exigencia externa que no se relaciona con lo que ellos desean decir. La red tecnológica al generar un espacio en donde los textos poseen una circulación mayor y una audiencia más real ayudó también a modificar ese esquema. Y cuando el estudiante se siente autor, escribe diferente. Escribe con más cuidado, con más atención a cómo lo va a leer el otro.

El tercero sería la formación docente. Estructurar una red sofisticada no tiene sentido si los profesores a los que va destinada no disponen de tiempo ni de apoyo suficiente para tomarla como propia. En este estudio, quienes tenían una mejor actitud hacia la herramienta no eran en absoluto los más jóvenes o “tecnológicos”; eran aquellos que más espacio tuvieron para explorar, equivocarse y ajustar sin el peso de ser juzgados. Eso tiene que ver con condiciones institucionales, y no sólo individuales.

Por último, una cuestión que deja abierta este análisis y que debería ser considerada para posibles investigaciones futuras es ¿Cuánto de la mejora experimentada se debió a la propia tecnología y cuánto a la particular atención y energía que alumnos y profesores pusieron en

el proceso, simplemente por tratarse de algo novedoso? Es lo que en investigación educativa se llama efecto Hawthorne, y es difícil de eliminar del todo. No pone en duda los hallazgos, pero la señal es para la honestidad: serán necesarios estudios de seguimiento a más largo plazo para ver si los cambios en el aprendizaje persisten.

Conclusiones

Esta investigación comenzó con una pregunta específica y alcanzó respuestas que, aunque no son definitivas, sí son útiles. Una red tecnológica multipropósito, diseñada adecuadamente y aplicada de forma sólida, podrá facilitar en algún grado el desarrollo de las habilidades de leer y de escribir en estudiantes de educación media general. Hay datos que lo sostienen, y experiencias de docentes y estudiantes que lo verifican desde un lugar más humano y que cuesta cuantificar.

Pero la palabra clave es "bien". Bien diseñada implica que se basa en objetivos pedagógicos claros, que es flexible, que favorece la retroalimentación real, y que tiene en cuenta los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje. Que se implemente correctamente significa que el profesorado dispondría del apoyo que necesita, que las condiciones de acceso serían equitativas en lo posible, y que la institución concebiría tales iniciativas como procesos sostenidos y no como proyectos piloto a ser evaluados a los tres meses, como también.

Este estudio deja también algunas tareas por hacer. La disparidad de acceso tecnológico entre estudiantes es un problema real y no puede ser ignorado si se pretende que este tipo de propuestas tengan realmente un alcance equitativo. La formación continua del profesorado en el uso pedagógico de los entornos digitales es un reto pendiente en muchos sistemas educativos. Por último, la medición de las competencias comunicativas deberá continuar perfeccionándose para captar dimensiones que las herramientas estandarizadas aún no son capaces de medir adecuadamente.

Lo que esta experiencia confirma en última instancia es algo que los buenos maestros ya saben desde hace mucho tiempo: los estudiantes aprenden a leer leyendo textos que hablan con ellos, y aprenden a escribir escribiendo para alguien que los escucha. La tecnología puede dar lugar a más posibilidades para que eso pase. Usarlas bien es el reto pedagógico que queda por delante.

Referencias

- Area, M., y Pessoa, T. (2013). *Redes sociales y aprendizaje: Nuevos horizontes para la enseñanza*. Octaedro.
- Cabero, J. (2016). *Tecnologías de la información y la comunicación para la educación: Una propuesta para la formación docente*. Síntesis.
- Carretero, M. (2018). *Tecnologías para la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación media superior*. Octaedro.
- Cassany, D. (2015). *La enseñanza de la lectura y la escritura en la era digital*. Graó.

Tejedor, F. (2017). *La lectura y la escritura en la sociedad digital: Nuevos desafíos para la educación*. Ariel.

Zavala, M. (2018). *Enseñar a leer y escribir en la era digital: Un enfoque sociocultural*. Octaedro.

Síntesis curricular.

Profesora educación integral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, 2012
Máster en ciencias, mención planificación y evaluación de la educación, CIPPSV, 2019,
Doctorado en educación, Universidad Nacional Experimental del Magisterio “Samuel Robinson”. Actualmente, docente de aula.

Universidad Politécnica Territorial del Norte de Monagas "Ludovico Silva"
 Revista Multidisciplinaria Saber Universitario
 N° 15, enero-junio 2026
 Venezuela

Disponible en <http://www.saber755.webnode.com.ve>

Episteme necesaria para una cultura de la justicia de paz en la comuna "Arañeros de Chávez", Tucupita, estado Delta Amacuro. Claves para un plan de acción.

Sofía Medibet Medina Betancourt

Universidad Territorial Deltaica "Francisco Tamayo"

Tucupita, Venezuela

medinabetancourtsofiamedibet@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-0843-3599>

Resumen

El trabajo pretende crear una entidad de participación ciudadana de justicia de paz comunal (Módulo de Justicia de Paz Comunal), en la comuna "Arañeros de Chávez", municipio Tucupita. Se trata de una investigación cualitativa dentro de una visión holística de la metodología. Es un estudio exploratorio, documental basado principalmente en la recolección, selección, organización y análisis del material relacionado con el objeto de estudio. La herramienta de transformación social en contexto de esta investigación es el plan de acción, que representa el puente crítico entre "conocer" y el "hacer". Es el corazón de este proceso; el plan establecido es extremadamente organizado para que tenga validez legal y comunitaria para una cultura de la justicia de paz en la comuna "Arañeros de Chávez".

Palabras clave: participación ciudadana, justicia de paz, plan de acción

Abstract

This work aims to create a community-based citizen participation entity for community peace justice (Community Peace Justice Module) in the "Arañeros de Chávez" commune, Tucupita municipality. It is a qualitative research study within a holistic methodological framework. This exploratory, documentary study is primarily based on the collection, selection, organization, and analysis of materials related to the object of study. The social transformation tool in this research context is the action plan, which represents the critical bridge between "knowing" and "doing." It is the heart of this process, and the established plan is meticulously organized to ensure its legal and community validity for a culture of peace justice in the "Arañeros de Chávez" commune.

Keywords: citizen participation, peace justice, action plan

Introducción

En el epicentro del estado Delta Amacuro, el agua y la selva dictan el ritmo de la vida. La comuna Arañeros de Chávez, en el municipio Tucupita, se erige no solo como una estructura político-territorial, sino como un laboratorio de resistencia y reexistencia social. El presente

artículo se propone explorar la episteme necesaria para la construcción de una Justicia de Paz Comunal que trascienda la visión punitiva y burocrática del derecho tradicional, tomando como bandera la participación ciudadana. En este contexto, cobra relevancia lo señalado por García-Guadilla (2018) respecto a que los consejos comunales y comunas, como innovaciones participativas, pueden constituirse en espacios para el desarrollo de la igualdad, la corresponsabilidad y la solidaridad, propiciando el empoderamiento ciudadano.

La comuna "Arañeros de Chávez" se encuentra en la parroquia San Rafael del municipio Tucupita. Es una zona que conecta áreas residenciales con sectores productivos cercanos a los caños Manamo y Cocuina. Su nombre rescata la imagen del comandante Hugo Chávez Frías, referido a su niñez, para simbolizar la humildad y el origen popular.

El 7 de febrero de 2017, reunidos en la Escuela Carlos Rafael Contreras, voceros y voceras de los dieciséis consejos comunales concretaron la idea de la fundación de la Comuna. Fue registrada formalmente en el año 2017 (bajo el código C-MIX-2017-07-0001) siendo un referente del poder popular en el estado, destinado a responder a la asistencia y solución adecuada de la problemática social presente en el territorio comunal, que integra 16 comunidades: San Juan II, La Bandera, La Coromoto, Complejo Rodo, Bello Campo, Av. Orinoco, Las Lomas, 30 de Junio, Raúl Leoni I, Raúl Leoni II, La Floresta, Ezequiel Zamora, La Victoria, San Rafael I, San Rafael II, Brisas del Aeropuerto y Villa Deltana.

Basándose en los registros de los circuitos comunales de la parroquia San Rafael, se estima una población aproximada de entre 2.500 y 3.500 habitantes, agrupada en más de 850 familias distribuidas en su territorio.

La comuna está dotada de servicios públicos: suministro de energía (alumbrado público y domiciliario), eliminación de aguas servidas y excretas (red de cloacas que drenan al caño Cocuina), red de agua potable (suministro intermitente), suministro de gas periódico (GASDELTA) y espacios destinados a la recreación (canchas deportivas). Dentro de la comunidad existe un espacio destinado a la seguridad pública.

El transporte público es diario para las comunidades vecinas y la capital del estado. Los habitantes viven en condiciones favorables; es decir, habitan en un espacio que reúne las condiciones necesarias para hacer posible la vida en sociedad, determinando la zona dentro de un nivel socioeconómico de clase media-baja, con poca participación social comunitaria.

En correspondencia con los conflictos presentes en dicha comunidad, es necesario acotar que el conflicto social —entendido como la confrontación de realidades dentro de colectividades derivadas de la interacción cotidiana— es visto desde la misma como una forma de manifestación habitual, expresado en conflictos de tipo interpersonal e intergrupar, coexistiendo en ellos conflictos funcionales y disfuncionales, siendo causados por factores personales, derivados de la comunicación y estructurales o del entorno. Esto coincide con lo documentado por Velásquez Grillet y Reyes (2023), quienes destacan que los medios alternos de resolución de conflictos surgen como mecanismos a los cuales

recurren las personas para la consecución de soluciones expeditas ante problemas planteados en la comunidad.

En este sentido, se hace necesario buscar una definición para el proceso de participación ciudadana, considerando que existe una indagación y análisis de sus aspectos más relevantes. En lo fundamental, el polo activo es la intervención real y efectiva de cada hombre o mujer que forma parte de un grupo social en su toma de decisiones para la conformación social en una perspectiva a transformar y superarla, en tanto promoción del cambio social. Al respecto, Rodríguez Peñuelas (2022) señala que la participación ciudadana en la formación, ejecución y control de la gestión pública apenas logra ser incluida al máximo nivel en el ordenamiento jurídico venezolano con la promulgación de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela de 1999, lo que abrió grandes expectativas para el avance en el ejercicio de la democracia.

La participación ciudadana como proceso ha sido objeto de transformación profunda en relación con la movilización, integración, apropiación equitativa y justa del producto social en general, así como con la modificación de estructuras mentales y materiales. También es necesario mencionar la condicionante de relevancia para el desarrollo del proceso de participación ciudadana y las organizaciones políticas populares. Al respecto, señala Rondón de Sansó (2002) que:

El predominio del principio representativo va a ser reemplazado parcialmente por el principio de participación o participativo, en virtud del cual hay materias con respecto a las cuales el pueblo no necesita representantes para actuar en el ejercicio de los poderes públicos, sino que puede hacerlo por sí mismo. (p. 70)

Interpretando la cita, se concluye que la representación aún prevalece y que el principio de participación sustituye en algunas materias al principio de la representación, el cual se materializa a través de la figura del referendo.

En este sentido, se concibe la participación ciudadana como el proceso social, continuo y dinámico, en virtud del cual los integrantes de una sociedad, a través de organizaciones legítimas y representativas de los canales establecidos, deciden, aportan y reciben en la realización del bien común. Dicho de otra manera, la participación ciudadana es un proceso social por medio del cual la población organizada accede conscientemente a la toma de decisiones en las cuales está involucrada con relación al bienestar social. En este marco, la Asamblea Nacional (2023) reafirma en la reforma de la Ley Orgánica de los Consejos Comunales que estas instancias son entidades territoriales para la participación protagónica y articulación entre los ciudadanos y las diversas organizaciones comunitarias.

La participación ciudadana, así concebida, comprende un proceso porque implica una acción en la historia, una sucesión de acciones en el tiempo y en el espacio; social, porque se refiere a las relaciones recíprocas de los seres humanos; dinámica, porque requiere movimiento, no es estática, tiene fuerza activa que se renueva continuamente.

Así, la participación ciudadana es un componente fundamental del gobierno democrático, ya que se integra en el derecho a la soberanía. También es el principal canal por el cual se

presta o retira el consentimiento en una democracia, y se garantiza la rendición de cuentas de los gobernantes ante los gobernados; dignifica a los hombres, provee a ambos participantes y a la comunidad un sentido de su propia dignidad y valor, alerta a gobernados y gobernantes acerca de sus obligaciones y responsabilidades, y mejora la comprensión de los asuntos de gobierno. Maingon y Welna (2024) sostienen que la participación ciudadana en Venezuela, aunque constitucionalmente robusta, enfrenta tensiones estructurales derivadas de la centralización, lo que hace más necesario el desarrollo de instancias de base como la Justicia de Paz Comunal.

Por eso la participación ciudadana promueve la profundización de la democracia política, la formación de la responsabilidad colectiva y representa el ejercicio de la soberanía popular al hacer partícipe al ciudadano en la toma de decisiones.

Referencias teórico-legales

La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) invoca desde el mismo preámbulo los principios y orientaciones del constituyente, donde se vislumbra su deseo de constituir una sociedad democrática y participativa, la cual operará en un Estado federal y descentralizado al establecer que: "El pueblo de Venezuela, con el fin supremo de refundar la República para establecer una sociedad democrática, participativa y protagónica".

Igualmente, en la enunciación de las bases del sistema político ubicado en el Título I y dentro de sus nueve (9) artículos, califica al Estado como "democrático y social de derecho y de justicia", y consagra el principio de participación como norma rectora de la actividad política. De tal forma que el constituyente plasmó la participación como un principio. Dicho principio se encuentra establecido en el artículo 5 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) de la siguiente forma:

La soberanía reside intransferiblemente en el pueblo, quien la ejerce directamente en la forma prevista en la ley, e indirectamente mediante el sufragio por los órganos que ejercen el poder público. Los órganos del Estado emanan de la soberanía popular y a ella están sometidos.

Allí se evidencia una clara diferencia con la Constitución de 1961, que contemplaba el principio de la representación. Con este viraje, el constituyente se pone a tono con algunas leyes que la precedieron y que contemplaban la participación ciudadana, y asimismo se encuentra conteste con la realidad social que clama mayor participación. Vale destacar que el principio de la participación suplanta parcialmente el principio de la representación, por cuanto en algunas materias el pueblo requiere de sus representantes para actuar, ejerciendo en forma indirecta su soberanía por los órganos que ejercen el poder público; estos dos principios cohabitan en el artículo 5 de la norma constitucional antes citada.

La participación ciudadana, como derecho político, se halla contenida en el Capítulo IV, Título III, que se refiere a los Derechos Humanos, Garantías y Deberes en la constitución.

En la Carta Magna de la República Bolivariana de Venezuela se constata que los derechos políticos tienen un lugar preponderante, y este es justamente aplicable el principio de la preeminencia con que se reconoce a los derechos fundamentales según el artículo 2 en unión con los artículos 22 y 23 de la Carta Magna. Dicha preeminencia implica que la participación, cuando se le considera entre los derechos humanos fundamentales, se rige por un orden de preferencia. En este sentido, se desprende la obligación del Estado de facilitar su goce o ejercicio, siendo su respeto y garantía obligatoria para los órganos del poder público, el cual debe proporcionar los medios y las condiciones para su práctica.

La justicia de paz comunal se consagra en el artículo 258 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), por cuanto es un proyecto bolivariano retomado por el constituyente de 1999 que representa el ideal de justicia, símbolo de la concepción renovada y revolucionaria del Sistema de Justicia, a fin de garantizar una justicia desde y para las comunidades encaminada a dar respuesta oportuna a los conflictos sociales y comunitarios. En efecto, el Tribunal Supremo de Justicia (2025) destaca que la Justicia de Paz Comunal constituye un modelo para la resolución pacífica de conflictos en las comunidades venezolanas, con un enfoque preventivo y conciliador basado en el diálogo y la comprensión mutua, como alternativa eficaz a los procesos judiciales tradicionales.

La Justicia de Paz Comunal es el procedimiento plural de resolución de conflicto donde la conciliación, mediación y arbitraje de equidad participan en la solución de problemas comunitarios, para que las y los ciudadanos puedan resolver directamente en las comunidades, con protagonismo y participación del pueblo. Este sistema se fundamenta en la participación popular directa, puesto que los jueces y juezas de paz comunal son elegidos a través del voto popular, tal como lo establece la Ley Orgánica de la Jurisdicción Especial de Justicia de Paz Comunal (reforma 2024) en su artículo 4, que en cada ámbito o entidad territorial se elegirán por votación popular hasta tres juezas o jueces de paz comunal, con sus respectivos suplentes.

Los Jueces y Juezas de Paz Comunal son personas naturales, reconocidas en su comunidad, que tienen un alto nivel de valores, convicciones personales y conocimiento del entorno, problemas, costumbres y cultura de la comunidad local, que quieren orientar, atender y conciliar por medios alternativos la solución de conflictos y controversias con el fin de recuperar la armonía, la paz, el buen vivir y la convivencia en comunidad. En este contexto, Ramírez (2020) subraya que la mediación —también denominada conciliación— representa un mecanismo de acceso a la justicia con ventajas de economía, celeridad, flexibilidad, preservación de las relaciones y confidencialidad, orientado a alcanzar decisiones acordes con la concepción colectiva de justicia.

La Ley Orgánica de Reforma de la Ley Orgánica del Poder Popular (2024), en su artículo 22, establece que la jurisdicción comunal estará enmarcada dentro de los principios de justicia gratuita, accesible, imparcial, idónea, transparente, autónoma, independiente, responsable, equitativa y expedita, sin dilaciones indebidas y sin formalismos por reposiciones inútiles. A juicio de Gómez (2022), el proceso democrático en la gestión de políticas públicas de los consejos comunales evidencia que cuando existe articulación

efectiva entre las instancias del poder popular y el Estado, los resultados en términos de cohesión comunitaria y resolución de conflictos mejoran significativamente.

En cuanto a la necesidad de una regulación sistemática de los medios alternativos, Meléndez y García (2021) señalan que en Venezuela existe una tendencia favorable a la promulgación de una normativa orgánica que establezca los requisitos para el ejercicio de la mediación, con la finalidad de proteger a los usuarios del sistema de justicia alternativo previsto en los artículos 253 y 258 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), lo que otorga sentido al establecimiento del Módulo de Justicia de Paz Comunal como espacio institucional legitimado.

Metodología

Se trata de una investigación cualitativa dentro de una visión holística de la metodología. Es un estudio exploratorio, documental basado principalmente en la recolección, selección, organización y análisis del material relacionado con el objeto de estudio a través del análisis crítico, sistemático e histórico-político tanto de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) como de algunas de las leyes del poder popular, así como de la opinión de diversos teóricos sobre el tema.

Es una investigación de naturaleza jurídica, que interpreta los textos legales como dice García de Enterría citado por Hoyos (1998): "el papel del jurista es interpretar textos" y "la ciencia del derecho es pues, en un componente fundamental hermenéutico" (p. 2). El estudio sistemático y crítico de los textos legales, teniendo en cuenta el contexto del momento histórico y las circunstancias políticas en que fueron dictados, permitió encontrar los principios fundantes que van a determinar la nueva institucionalidad donde está emergiendo la justicia de paz comunal.

La herramienta de transformación social en contexto de esta investigación es el plan de acción, que representa el puente crítico entre "conocer" y el "hacer". Es el corazón de este proceso; el plan establecido es extremadamente organizado para que tenga validez legal y comunitaria para una cultura de la justicia de paz en la comuna "Arañeros de Chávez". En este sentido, para la creación de una entidad de participación ciudadana de justicia de paz comunal -Módulo de Paz Comunal- en la comuna Arañeros de Chávez, se debe establecer una relación dialéctica con otras instituciones del Estado como el Ministerio de las Comunas, el Tribunal Supremo de Justicia (TSJ) y el Consejo Nacional Electoral (CNE). En ello coincide D'Amelio (2025), quien afirma que los programas de formación de los jueces y juezas de paz comunal contribuyen a promover la participación ciudadana y el fortalecimiento del tejido social en el marco del proyecto humanista.

En este sentido, la acción de la investigadora involucrada en esta interrelación promueve la articulación de entes del poder popular de la comuna y los organismos del Estado, cada uno con actividades específicas dentro del proceso. La Ley de Reforma Parcial de la Ley Orgánica de la Jurisdicción Especial de Justicia de Paz Comunal (2024) refuerza este andamiaje institucional al disponer que los procesos de elección y revocatoria de los jueces y juezas de

paz comunal en el ámbito territorial de la Comuna serán organizados y coordinados por la Comisión Electoral de la Comuna, en articulación con las Comisiones Electorales de los Consejos Comunales.

Plan de acción

A continuación, se presenta el plan de acción estructurado para la creación del Módulo de Justicia de Paz Comunal de la comuna "Arañeros de Chávez":

Fases / Objetivos	Actividades	Responsables	Recursos	Indicadores de Éxito
Realizar convocatoria: Convocar la participación del poder popular para conocer la Ley de Justicia y Paz Comunal	-Crear flyer relativo a la convocatoria. -Enviar por WPP a los comités de los consejos comunales. -Colocar carteles en puntos concurridos. -Programa de radio.	-La Investigadora. -Comité de Educación de la comuna Arañeros de Chávez. -Voceros de los consejos comunales.	-Papel bond y marcadores. -Computadora. -Celulares con WPP.	-Flyer diseñado. -Imágenes de flyer en WPP. -Carteles colocados. -Memoria fotográfica.
Activar sensibilización: Dar a conocer la Ley Orgánica de Justicia y Paz Comunal. El Ministerio del Poder Popular para las Comunas y los Movimientos Sociales.	-Ciclo de talleres "Justicia de Paz Comunal". -Entrega de material informativo. -Diseño de la infografía.	-La Investigadora. -TSJ. -Comité de Educación de la comuna. -El Ministerio del Poder Popular para las Comunas.	-Ley Orgánica de Justicia y Paz Comunal. -Megáfono. -Flyer de invitación. -Infografía impresa.	-% de participación de los consejos comunales. -Acta de asistencia. -Infografía de medios alternativos. -Memoria fotográfica.
Propulsar la Comisión Electoral para la elección de los jueces y juezas de Paz Comunal.	-Constitución de una Comisión Electoral Comunal. -Establecer requisitos para ser Juez/a de Paz. -Postulación de candidatos. -Inicio de campaña. -Elección.	-Comisión electoral de la comuna. -Acompañamiento del CNE. -Plan República.	Logística electoral del CNE.	-Memoria Fotográfica. -Actas de escrutinios.
Activar la Formación: Formación de los jueces y juezas electos en las comunas.	-Eje de formación teórica. -Herramientas prácticas (Habilidades Blandas).	Ponentes: Abg. Sofía Medina, Juez Rectora TSJ Delta Amacuro; Abg. Reinaldo Vásquez TSJ; Abg. William Giménez TSJ.	-Ley Orgánica de Justicia y Paz Comunal. -Equipo de sonido. -Sala de conferencia. -Infografía.	-Infografía de medios alternativos. -Memoria fotográfica. -Lista de asistencia.

Institucionalización: Crear la entidad física "Módulo de Justicia de Paz Comunal".	Adecuación de la oficina y diseño de formatos de actas.	Voceros de Infraestructura e Investigadora.	Local, Computadora, Sellos, Libros de actas.	-Oficina operativa. -Formatos de actas aprobadas.
Activación del Despacho "Módulo de Justicia de Paz Comunal", ante el TSJ.	-Inicio del despacho de los Jueces y Juezas de Paz Comunal. -Presentación de primer informe de gestión.	Tres (03) Jueces y Juezas principales.	Libros de actas. Formatos de actas.	-Memoria fotográfica. -Libros de actas. -Primer Informe de Gestión.

Reflexiones finales

La justicia de paz comunal expresa la nueva institucionalidad y es cónsona con los principios del Estado democrático y social de derecho de justicia —como son la democracia protagónica y la participación popular— busca acercar la justicia a los ciudadanos, impregnándola de los valores de la comunidad y buscando la convivencia pacífica y armoniosa, al resolver los problemas de forma expedita y oportuna a través de la conciliación, la mediación y la equidad.

Constituye, además, una alternativa a un sistema de administración de justicia colapsado, al que puede ayudar a recuperar su credibilidad, si el juez de paz comunal logra cumplir con sus funciones asegurando que sus vecinos reciban la adecuada y oportuna respuesta a sus peticiones. En este mismo sentido, el Tribunal Supremo de Justicia (2025) destaca que la coordinación entre las Salas de Gobierno Popular y la Justicia de Paz Comunal permitirá una mayor organización y articulación de las acciones, así como facilitar el manejo de información y estadísticas, fortaleciendo la implementación del autogobierno en las comunidades.

Asegura la exaltación de los valores trascendentales del ser humano siendo que la justicia es el camino para la democracia y la convivencia pacífica. Como señala el Ministerio del Poder Popular para las Comunas y Movimientos Sociales (2024), el sistema de Justicia de Paz Comunal está basado en la participación del pueblo organizado en el empoderamiento de la resolución de conflictos propios de las comunidades. Según estadísticas disponibles, el 90% de los casos presentados ante los jueces de paz se resuelve por vía conciliatoria, lo que refleja la eficacia de este modelo para atender conflictos vecinales y disputas menores, confirmando así la pertinencia del Módulo de Justicia de Paz Comunal como instancia de transformación social.

Referencias

Asamblea Nacional Constituyente. (1999). Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. *Gaceta Oficial* N° 36.860 (Extraordinaria) del 30 de diciembre de 1999. Imprenta Nacional.

- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (2012). Ley Orgánica de la Jurisdicción Especial de la Justicia de Paz Comunal. *Gaceta Oficial* N° 39.913 del 2 de mayo de 2012. Imprenta Nacional.
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (2023). Ley Orgánica de los Consejos Comunales (Reforma). *Gaceta Oficial* N° 6679 Extraordinario del 25 de agosto de 2023. Imprenta Nacional.
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (2024a). Ley de Reforma Parcial de la Ley Orgánica de la Jurisdicción Especial de Justicia de Paz Comunal. *Gaceta Oficial* N° 6.854 Extraordinario del 14 de noviembre de 2024. Imprenta Nacional.
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (2024b). Ley Orgánica de Reforma de la Ley Orgánica del Poder Popular. *Gaceta Oficial* N° 6.812 Extraordinario del 6 de junio de 2024. Imprenta Nacional.
- D'Amelio, T. (2025, 10 de febrero). Los jueces y juezas de paz comunal son la consolidación de un proyecto humanista. Prensa Presidencial de Venezuela. <https://prensapresidencialvenezuela.gob.ve/index.php/2025/02/10/los-jueces-y-juezas-de-paz-comunal-son-la-consolidacion-de-un-proyecto-humanista/>
- García-Guadilla, M. P. (2018). La experiencia de la democracia participativa. Poder popular y planes de desarrollo comunitario en Venezuela. *Espacio Abierto*, 27(1), 81-102.
- Gómez, N. (2022). El proceso democrático en la gestión de políticas públicas de los consejos comunales del estado Mérida - Venezuela. *Revista Orinoco Pensamiento y Praxis*, 10(18), 45-65. ISSN 2244-8314.
- Hoyos, G. (1998). *El papel del jurista en la interpretación de textos legales*. Universidad Nacional de Colombia.
- Maingon, T., y Welna, C. (2024). Participación ciudadana y el orden político resultante de las reformas administrativas y constitucionales. *Ciencia Política*, 19(38), 64-89. <https://doi.org/10.15446/cp.v19n38.112345>
- Meléndez, F., y García, R. (2021). Factibilidad de regular la mediación en Venezuela mediante ley orgánica, según tendencias internacionales. *Revista de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas*, 17(2), 45-72. <https://www.redalyc.org/journal/880/88049677002/html/>
- Ministerio del Poder Popular para las Comunas y Movimientos Sociales. (2024, 14 de diciembre). Venezuela impulsa la justicia de paz comunal como medio para la resolución de conflictos. Mincomunas. <https://www.comunas.gob.ve/2024/12/14/venezuela-impulsa-la-justicia-de-paz-comunal-como-medio-para-la-resolucion-de-conflictos/>
- Ramírez, J. (2020). La mediación en Venezuela: Una mirada al presente y futuro. AVANI. *Anuario Venezolano de Arbitraje Nacional e Internacional*, 1, 113-132. <https://avarbitraje.com/wp-content/uploads/2021/03/ANAVI-No1-A6-pp-113-132.pdf>
- Rodríguez Peñuelas, M. Á. (2022). El ejercicio de la participación ciudadana por los ciudadanos electos para un cargo público. *Revista Venezolana de Legislación y Jurisprudencia*, 10(1), 27-55. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2542-33712022000100027

- Rondón de Sansó, H. (2002). *Análisis de la Constitución venezolana de 1999*. Ex Libris.
- Tribunal Supremo de Justicia. (2025a, 10 de febrero). Justicia de Paz Comunal y Salas de Gobierno unen esfuerzos para fortalecer gestión territorial. Noticias TSJ. <https://www.tsj.gob.ve/-/justicia-de-paz-comunal-y-salas-de-gobierno-unen-esfuerzos-para-fortalecer-gestion-territorial>
- Tribunal Supremo de Justicia. (2025b, enero). 1er Encuentro Nacional de Justicia de Paz Comunal: Promoción de los Comités de Justicia de Paz Comunal y la articulación entre el Poder Judicial y el Poder Popular. Noticias TSJ. <https://www.tsj.gob.ve/-/tsj-y-poder-popular-celebran-el-1er-encuentro-nacional-de-justicia-de-paz-comunal>
- Velásquez Grillet, M., y Reyes, V. M. (2023). Los medios alternos de resolución de conflictos en el contexto escolar: algunas estrategias. *Investigación y Postgrado*, 38(2), 137-163. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9196092>

Síntesis curricular

Abogada con amplia carrera en el Poder Judicial, he desempeñado roles fundamentales como Asistente y Secretaria en Tribunales de Municipio y Ejecutores de Medidas y Tribunales de Primera Instancia en lo Civil, Mercantil, Agrario y Tránsito. Magister en gestión pública, convenio Universidad de Barlovento Argelia Laya / Universidad Territorial Deltaica Francisco Tamayo, Actualmente ejerce como Juez Provisoria del Tribunal de Primera Instancia Agraria del Primer Circuito de la Circunscripción Judicial del Estado Delta Amacuro.

Universidad Politécnica Territorial del Norte de Monagas "Ludovico Silva"

Revista Multidisciplinaria Saber Universitario

Nº 15, enero-junio 2026

Venezuela

Disponible en <http://www.saber755.webnode.com.ve>

Integración del colectivo institucional mediante la sana convivencia en paz y disciplina, en el Jardín de Infancia "Caicara", municipio Cedeño, estado Monagas

Teresa de Jesús Noguera Morroñero

Jardín de Infancia "Caicara",

Caicara, Cedeño, Venezuela

teresadejesus32noguera@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0002-0529-1145>

Resumen

El presente artículo analiza el proceso que va desde la exclusión hasta la inclusión institucional para su coexistencia en armonía, orden y afecto en el Jardín de Infancia "Caicara", ubicado en el municipio Cedeño del estado Monagas. La investigación se enmarca dentro del abordaje del clima escolar y la inclusión, sustentada en la premisa de que las instituciones educativas deben funcionar como espacios en donde los valores no sean simples manifestaciones sino acciones concretas relacionadas con las vivencias que vinculan el habitus humano con la vida cotidiana de la comunidad educativa. Se evidenció la desinformación sobre normativas ministeriales, baja asistencia a congresos pedagógicos y la existencia de roces personales que perjudicaban al clima laboral. En ese contexto se elaboró una propuesta de intervención para promover la convivencia y aportar alternativas ante los conflictos internos. El estudio empleó la metodología sociocrítica basada en Investigación Acción Participativa Transformadora (IAPT), se seleccionó a 20 integrantes del personal, -profesores, administrativos, ambientalistas y dirección- se consideró a los mismos para participar en el desarrollo y ejecución de la estrategia para el mejoramiento en las relaciones interpersonales, comunicación asertiva, cumplimiento de acuerdos consensuados para la convivencia en la institución.

Palabras clave: clima escolar, integración, convivencia, colectivo institucional, comunicación asertiva.

Abstract

This article analyzes the process from exclusion to institutional inclusion for harmonious coexistence, order, and affection at the "Caicara" Kindergarten, located in the Cedeño municipality of Monagas state. The research is framed within the approach to school climate and inclusion, based on the premise that educational institutions should function as spaces where values are not merely manifestations but concrete actions related to the experiences that link human habitus with the daily life of the educational community. The study revealed a lack of information regarding ministerial regulations, low attendance at pedagogical conferences, and the existence of personal conflicts that negatively impacted the work

environment. Within this context, an intervention proposal was developed to promote coexistence and provide alternatives to address internal conflicts. The study employed a socio-critical methodology based on Transformative Participatory Action Research (TPAR). Twenty staff members—teachers, administrative personnel, environmentalists, and management—were selected to participate in the development and implementation of a strategy to improve interpersonal relationships, assertive communication, and adherence to agreed-upon rules for coexistence within the institution.

Keywords: school climate, integration, coexistence, institutional community, assertive communication.

Introducción

Reflexionar sobre la calidad educativa en la actualidad requiere salir de los contenidos curriculares. Existe un aspecto que a menudo es olvidado pero resulta fundamental para que una organización funcione es su convivencia interna entre sus miembros. No está solo en juego los chicos sino la totalidad del colectivo que hace posible el hecho educativo - docentes, personal administrativo, ambientalistas, vigilantes, directivos- porque cuando ese entramado humano se quiebra o se resquebraja, el aprendizaje se convierte en la víctima.

Las raíces de la noción de clima escolar se encuentran en las investigaciones sobre clima organizacional elaboradas desde mediados del siglo XX desde la psicología social que estudiaron el efecto que tenían en las motivaciones, las relaciones y el desempeño de los individuos, la percepción de los miembros de una organización respecto de su ambiente. Se genera esa atmósfera, pero con características propias, porque la escuela no es sólo un lugar en donde se trabaja, sino también un sitio donde se forma en tanto humano y se deja marca en quienes lo habitan.

En ese sentido, la cohesión de la colectividad institucional aparece como una meta pedagógica y organizacional a la vez. Cuando todos los miembros de la comunidad escolar comparten un proyecto, cuando hallan un denominador común de valores, cuando a pesar de sus diferencias las resuelven con respeto y diálogo, se crea un clima que favorece la labor docente y la formación integral del alumnado. El problema surge cuando esa integración se fragmenta, cuando la comunicación falla o cuando las normas dejan de ser conocidas y practicadas por todos.

Este texto surge justamente de esa inquietud. Durante todo el proceso de observación sistemática en el Jardín de Infancia "Caicara", se hicieron patentes una serie de dinámicas que se interponían en la cohesión interna del colectivo: ausentismo en actividades colectivas, desconocimiento de los lineamientos educativos, roces entre los integrantes del equipo y una cada vez menor concurrencia a los espacios de formación y reflexión pedagógica. La pregunta que atraviesa a toda la investigación es sencilla, aunque su resolución no lo es: ¿cómo recuperar y fortalecer la integración institucional para que ésta se traduzca en una convivencia real, sostenida y transformadora?

Problemática y contexto

El Jardín de Infancia "Caicara" fue creado el 10 de octubre de 1986, con el nombre del insigne escritor venezolano -Rómulo Gallegos, y está situado en el sector Padre Serrano, calle Urdaneta, en la población de Caicara, municipio Cedeño. Con apenas tres aulas, tres baños, una dirección y una matrícula inicial de noventa niños y niñas, desde sus orígenes la institución ha ido creciendo sin pausas hasta alcanzar un reconocimiento en la zona como una de las escuelas de referencia en educación inicial. En 1988 se le concedió de manera oficial el nombre de Jardín de Infancia "Caicara" por gaceta del entonces Consejo Municipal, y para 2005 se amplió considerablemente con la edificación de nuevas instalaciones: una cocina, un salón múltiple, un patio de cemento, y un parque infantil.

Hoy la institución cuenta con 136 niños y niñas matriculados, atendidos por un equipo de 15 docentes, 9 personas en el área administrativa, 9 vigilantes, 9 ambientalistas, 3 madres cocineras y una directora. Un colectivo numeroso, diverso y con funciones complementarias que, sin embargo, ha mostrado señales de fragmentación interna que merecen atención.

Durante el proceso de observación desarrollado para esta investigación, se detectaron varias situaciones recurrentes que configuran la problemática central del trabajo. En primer lugar, se evidenció una disminución progresiva de la participación del colectivo en las actividades institucionales vinculadas con los lineamientos del año escolar —esos espacios de arranque donde se definen los compromisos y orientaciones que guiarán el trabajo del período. En segundo lugar, se registró ausentismo notable en los congresos pedagógicos, que son instancias claves para la formación docente y la actualización en normativas ministeriales. Algunos miembros del personal manifestaban descontento con la institución sin identificar causas concretas, lo que sugería la existencia de malestar difuso, ese tipo de tensión que no tiene un origen claro pero que sí produce efectos visibles en las relaciones cotidianas.

A esto se sumaban retiradas anticipadas de las reuniones con pretextos variados, roces interpersonales puntuales que se extendían en el tiempo por falta de espacios para su resolución, y un desconocimiento generalizado de algunas circulares y orientaciones emitidas por el Ministerio del Poder Popular para la Educación. Y este último aspecto es especialmente relevante, ya que si los integrantes de un grupo no saben a qué régimen están sujetos en una institución, es improbable que lo cumplan o que se sientan unidos a ello.

Toda esta esboza una situación tal que la convivencia, si bien no se mostraba abiertamente conflictiva, estaba resquebrajándose de tal manera que si no era atendida podía repercutir en la calidad del clima escolar.

Bases teóricas

Para poder llevar a cabo un análisis profundo del problema planteado y elaborar una respuesta adecuada, es necesario apoyarse en una serie de marcos teóricos que hagan visible tanto el fenómeno de la convivencia escolar como las relaciones de integración dentro de las instituciones.

El término convivencia escolar ha sido tratado con amplitud por los especialistas. Andrades (2020) manifiesta que en América Latina se ha comenzado a responder a una creciente inquietud por entender de qué manera las relaciones entre los integrantes que conforman las comunidades educativas inciden en los procesos de enseñanza – aprendizaje. Su revisión bibliográfica evidencia que los ambientes donde se promueve la convivencia pacífica tienen mejores resultados tanto en el bienestar colectivo como en el rendimiento académico. En ese sentido, la convivencia no es un lujo, sino más bien la condición estructural para que la educación ande.

Desde la psicología social, la convivencia no es la mera ausencia de conflicto, sino la construcción activa de normas, significados y vínculos conjuntos: Arango (2020). Ello conlleva que convivir bien es una especialidad —escuchar, empatizar, negociar, tolerar— que se puede y debe aprender, tanto niños como adultos. Esta mirada es especialmente significativa para el caso de este jardín de infancia, dado que el colectivo de adultos también precisa ser formado y apoyado en la adquisición de dichas competencias.

Camacho (2021) introduce un matiz relevante, al relacionar la convivencia con el clima del aula y, en consecuencia, con el clima de la institución. Su trabajo destaca que cuando los maestros y el personal de una escuela sienten que trabajan en un entorno laboral positivo, es inevitable que eso se refleje en cómo interactúan con los estudiantes y en cómo definen sus lugares de aprendizajes. Por tanto, hay una continuidad entre el clima de trabajo de los adultos y el ambiente de aprendizaje de los niños: no se pueden esperar que los segundos desarrollen habilidades para convivir que no practican los primeros.

En cuanto a las normas, la Ley Orgánica de Educación (2009) expresa que entre las finalidades del sistema educativo venezolano figura la formación del ciudadano y la ciudadana en el ejercicio de una convivencia democrática y solidaria. Esto supone que la convivencia no puede considerarse un contenido más o menos tangencial del currículo, sino como uno de sus organizadores. En línea con ello, el DC (2007) pone también el énfasis en que la construcción de acuerdos de convivencia, es decir, en el establecimiento de pactos entre docentes y alumnos para la mejora de la convivencia dentro del aula en la educación inicial, dada la importancia que tienen para la formación de actitudes y disposiciones para con los otros.

Por otro lado, la UNESCO ha informado que la integración -entendiendo como la participación activa y comprometida de todos los participantes de una comunidad educativa- no debe ser vista desde la única perspectiva de discapacidad o diversidad funcional, sino que tiene que ser visión integradora a partir de la cual no tenemos que extrañar a ningún sujeto del proceso educativo. En ese sentido, la integración de todo el colectivo institucional se entiende como una responsabilidad conjunta: no se trata de que la directora convoque; todos y cada uno deben sentir que su presencia y su voz cuentan.

Por último, Pérez (2020) sostiene que la educación es política en el sentido más amplio y noble de la palabra: es el mecanismo por el cual las generaciones nuevas se incorporan de manera voluntaria a las reglas básicas de convivencia que posibilitan tener una vida en

común. Cuando esta adopción no es libre ni consciente de sí misma, sino forzada o simplemente por protocolo, la consecuencia es una obediencia superficial y no una transformación verdadera. Este discurso hace pensar que las tácticas de intervención no deben ser pensadas como formas de dominación, sino como momentos para cuestionar, hablar y construir sentidos.

Metodología

Este estudio se sitúa en el paradigma sociocrítico, que tiene en Jürgen Habermas uno de sus principales sustentos teóricos. Este paradigma está basado en la idea de que no hay objetividad en el conocimiento, éste siempre está situado social e históricamente, y no tiene la función de sólo describir la realidad, sino que también debe transformarla. Desde ese marco, la investigación no se piensa como una operación de exteriores en el objeto, sino como un procedimiento en donde los propios sujetos del problema son actores del cambio.

Según esa perspectiva, la metodología fue la Investigación Acción Participativa Transformativa (IAPT), un enfoque que conjuga la reflexión crítica con la acción social y que entiende al investigar como un aprender conjuntamente sobre la realidad. La IAPT es particularmente pertinente para el tipo de problema que se trata en este artículo, porque posibilita al investigador ir más allá del distanciamiento como posición adoptada frente al objeto de investigación, y consistente con esa tercera noción de la posición como lugar de enmarque.

El trabajo se llevó a cabo en el Jardín de Infancia “Caicara” en el presente ciclo lectivo. La población consistió en todos los empleados de la institución, y en la muestra fue tomada intencionalmente para capturar la diversidad de roles entre la organización. En total, participaron 9 docentes, 4 personas de administración, 6 ambientalistas y 1 directivo, ascendiendo a un total de 20 participantes.

Entre las técnicas e instrumentos utilizados cabe mencionar que la observación participante facilitó conocer las dinámicas relacionales del grupo en su día a día-, se realizaron además entrevistas informales y semiestructuradas para captar percepciones y valoraciones de las propias protagonistas, así como grupos de trabajo donde se animó a la reflexión colectiva en torno a las relaciones interpersonales y a los acuerdos de convivencia. Asimismo se diseñó y ejecutó un plan de acción con actividades específicas orientadas a fortalecer la integración y a aportar a la mejora del clima institucional.

El proceso se llevó a cabo en etapas consecutivas: un diagnóstico preliminar, planificación participativa, ejecución de acciones y valoración de resultados. Esta lógica espiral, característica de la IAPT, hizo que el plan se fuera modificando conforme transcurría el proceso en lugar de ajustarse a una ruta rígida preconcebida.

Resultados y discusión

La ejecución del plan de acción produjo transformaciones visibles en la vida institucional del colectivo. Posiblemente el más importante fue la recuperación de los espacios para la reunión colectiva: las reuniones, que antes eran un fracaso debido a la asistencia incompleta y la retirada anticipada de algunos partícipes, empezaron a ser regulares y contar con una mayor actividad. El personal comenzó a abandonar aquella concepción de los espacios como trámites formales y a experimentarlos como verdaderos momentos de comunicación y articulación.

Las intervenciones de bailoterapia, juegos grupales y festejos comunes –hoy se diría que tomando como elemento secundario los fines institucionales– tuvieron un impacto pedagógico no menor. Al propiciar situaciones de interacción lúdica y desestructuralizada, posibilitaron que surjan lazos entre sus protagonistas que en la vida cotidiana se cruzaban muy pocas veces, disminuyendo la distancia emocional y potenciando la empatía. Este hallazgo tiene encuentro con lo aducido por Arango (2020), "que la edificación convivencia demanda de oportunidades reales de contacto humano más allá de una mera coexistencia."

Respecto al conocimiento que se obtuvo de las normativas institucionales y ministeriales, los talleres fueron un cambio rotundo. Algunos asistentes admitieron que hasta entonces habían poco interés en acudir a congresos pedagógicos o a reuniones de inicio de ciclo escolar porque tenían la percepción de que esas actividades no les proveerían de información útil o aplicable para su quehacer. En la reestructuración del formato de esos espacios, para que fueran más dialogados y menos expositivos, se consiguió que el colectivo se apropió de los contenidos y los relacionara con su práctica cotidiana.

La autoevaluación fue otro factor de gran impacto. Cuando al personal se le permitió observar sus propios patrones relacionales –de notar, sin juicios, qué actitudes contribuyen a polarizar el contexto y cuáles a su mejora– se impulsó un movimiento hacia la responsabilidad individual, que robusteció al consenso colectivo de pactos. Esta dinámica reafirma la de Camacho (2021) quien sostiene el carácter entrelazado de bienestar del profesorado y clima organizacional.

Los participantes valoraron los cambios que experimentaron al término del proceso como profundos y duraderos. No era una mejora cosmética resultado del entusiasmo típico de una nueva intervención, sino cambios en las formas de relacionarse que se habían institucionalizado como parte de la rutina de la organización. La aplicación de valores –respeto, responsabilidad, corresponsabilidad– dejó de ser una declaración formal para expresarse en actitudes concretas: escucha activa en las reuniones, puntualidad, solidaridad ante las dificultades de los compañeros, colaboración voluntaria en las actividades planificadas.

Conclusiones

El proceso vivido en el jardín de infancia “Caicara” da para varias conclusiones, que es oportuno sistematizar. La primera y más general, conviene decir, es que la convivencia institucional no se construye sola, ni se sostiene en su construcción por inercia: hay que atenderla, quererla y tener estrategias sostenidas en el tiempo. Cuando se asume por partida doble, los chicos y chicas se cargan de pequeñas fracturas que impactan en la escuela toda.

La segunda enseñanza tiene que ver con la metodología. La elección de la IAPT no fue caprichosa: es expresión de una convicción acerca de cómo se produce la transformación verdadera en las instituciones. Las transformaciones ordenadas desde afuera, por directivas o normativas o procedimientos en cascada, raramente son integradas. Los que se generan a partir de la reflexión comunitaria tienen, en cambio, otras raíces. La función de la investigadora no fue de experta que acude a resolver un problema ajeno a ella, sino la de facilitadora de un proceso que fue protagonizado por el colectivo.

Tercero, para entender la perspectiva preventiva que tiene esa clase de trabajo. La convivencia no debe ser trabajada sólo cuando ya existe un conflicto abierto; la intervención temprana, tendiente a fortalecer los lazos y clarificar las normas antes que los problemas estallen, es mucho más efectiva y menos traumática para todos los que intervienen.

Finalmente, este estudio corrobora algo que la teoría educativa ya ha señalado en múltiples ocasiones, aunque no siempre sea asumido por la práctica institucional: el clima escolar se encuentra en cierto modo «sujeto» a la calidad de las relaciones humanas que se establecen al interior de la escuela. Invertir en esas relaciones -tiempo, formación, espacios de encuentro real- es invertir directamente en educación.

Referencias

- Andrades, J. (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica: Una revisión bibliográfica. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 1–20. <https://doi.org/10.15359/ree.24-2.1>
- Arango, C. (2020). La psicología de la convivencia. *Revista de Psicología*, 8(1), 45–62.
- Camacho, N. (2021). *La convivencia como potenciadora del clima en el aula de clase* [Tesis de posgrado, Universidad Yacambú]. Repositorio Institucional UNY. <https://orcid.org/0000-0002-1560-8954>
- Chaux, E., Lleras, J., & Velásquez, A. M. (2004). *Competencias ciudadanas: De los estándares al aula*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia / Ediciones Uniandes.
- Ciencia de la Salud. (2024). *El conductismo en psicología: ¿Cómo interactúa el individuo con su entorno?* Editorial Académica Digital.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, N.º 36.860.

- Fierro, M. C., & Carbajal, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 9–27. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa* (Vol. I y II). Taurus.
- Hayos, R., & Herrera, M. (2024). *Gestión de convivencia escolar: Estrategias para la paz institucional*. Ediciones Educativas del Sur.
- Lederach, J. P. (2016). *La imaginación moral: El arte y el alma de la construcción de la paz*. Gernika Gogoratuz.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación de Venezuela. (2007). *Diseño curricular del sistema educativo bolivariano*. Fundación Centro Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Ciencia.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2008). *La educación inclusiva: El camino hacia el futuro* (p. 389). UNESCO.
- Pérez, A. (2020). La educación como continuidad institucional: Normas, adhesión y justicia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(1), 1–15. <https://doi.org/10.35362/rie821>
- República Bolivariana de Venezuela. (2009). *Ley Orgánica de Educación*. *Gaceta Oficial*, N.º 5.929 Extraordinario.

Funciones y competencias policiales articuladas con los derechos humanos fundamentales en la prevención de delitos

Vianney del Carmen Silva Guaimare

Universidad Experimental de la Seguridad (UNES)

Tucupita, Venezuela

silvavianney@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0005-7049-7969>

Resumen

El presente artículo tiene como propósito analizar las funciones y competencias policiales articuladas con los derechos humanos en la prevención de delitos en el Municipio Tucupita Estado Delta Amacuro, los factores que constituyen eficacia y eficiencia de los servicios policiales, están centrados en los derechos humanos, fundamentales y en las leyes y normas y, en la capacidad y habilidades de los funcionarios policiales, la investigación se realizó a través de etapas metodológicas, en las que se incluyeron: el paradigma, seleccionado el interpretativo vivencial, sustentado en la hermenéutica, fenomenología, ontología y axiología, el método utilizado es el cualitativo, apoyado por la investigación acción el nivel es el descriptivo, el escenario está conformado por los cuerpos policiales: Nacional, Estatal y Municipal. los informantes claves se organizaron en dos grupos funcionarios policiales nueve (9) y seis (6) líderes de calles considerando la complejidad discursiva que emerge desde las percepciones de los actores sociales desde sus discursos sobre ojo dos puntos vivencias, conocimientos y experiencias relacionados sobre las actuaciones policiales desde los derechos humanos, en este artículo se presentan algunas consideraciones reflexivas del tema investigado con la finalidad de busca con el reconocimiento de la importancia de las funciones policiales y competencias policiales articulándose con los derechos humanos para garantizar la seguridad ciudadana, mantener el orden y la paz social en el contexto comunitario.

Descriptores: funciones y competencias policiales, articulación de los derechos, prevención de delitos.

Abstract

The purpose of this article is to analyze the functions and competencies of the police, articulated with human rights, in the prevention of crime in the Municipality of Tucupita, Delta Amacuro State. The factors that constitute the effectiveness and efficiency of police services are centered on fundamental human rights, laws and regulations, and the capacity and skills of police officers. The research was carried out through methodological stages, which included: the paradigm, selecting the experiential interpretive paradigm, based on hermeneutics, phenomenology, ontology, and axiology; the method used is qualitative, supported by action research; the level is descriptive; and the scenario is made up of the

police bodies: National, State, and Municipal. The key informants were organized into two groups: nine (9) police officers and six (6) street leaders. Considering the discursive complexity that emerges from the perceptions of social actors and their discourses on two points—lives, knowledge, and experiences related to police actions from a human rights perspective—this article presents some reflective considerations on the investigated topic. Its aim is to recognize the importance of police functions and competencies, articulated with human rights, to guarantee citizen security, maintain order, and promote social peace within the community context.

Descriptors: police functions and competencies, articulation of rights, crime prevention.

Introducción

Para las fuerzas de seguridad, las funciones y habilidades de la policía, siempre ligadas a los derechos humanos básicos, son muy importantes. Ayudan a prevenir delitos, a respetar la dignidad de todos y a que la policía sea vista con confianza. Por eso, en este texto vamos a revisar esas funciones y competencias para ver cómo hacer que los servicios policiales funcionen mejor, siguiendo los pasos establecidos para cada acción que realizan. La idea principal detrás de los servicios policiales es mantener la seguridad de los ciudadanos, y para eso es clave que la comunidad participe. Sus acciones deben basarse en respetar la ley, los derechos humanos y en buscar frenar la delincuencia. Se ha notado cómo las responsabilidades y capacidades de la policía han cambiado con el tiempo. Antes, en Venezuela, la policía operaba de forma muy centralizada, con mucho poder para investigar y reprimir. Hoy en día, se da más importancia a la prevención del delito, protegiendo y defendiendo a los ciudadanos.

Lo que hace la policía y lo que se le pide está muy ligado a las leyes, a las normas de su trabajo y, sobre todo, a los derechos humanos. Por eso, es tan importante que se relacione la criminología con estos derechos para evitar delitos. Si la policía no funciona bien, la gente desconfía mucho. Además, cuando actúan sin respetar los derechos humanos, surgen problemas más grandes. Para combatir esto y proteger a los ciudadanos, necesitamos tener políticas de seguridad y de derechos humanos bien pensadas para prevenir el crimen.

Las acciones que toma la policía para mantener el orden público se basan en las leyes que rigen sus servicios, en lo que dice la Constitución de Venezuela y en los derechos humanos fundamentales. Todo esto es para que cumplan su papel esencial de mantener segura a la ciudadanía. Este trabajo de grado se hizo con una forma de investigación cualitativa, que busca interpretar las cosas, y usamos el método de investigación-acción. La idea es entender mejor la situación que estamos estudiando.

Las competencias policiales son el conjunto de habilidades, conocimientos, destrezas y actitudes que los agentes de policías deben tener para hacer su trabajo de forma eficaz, con ética y respetando siempre los derechos humanos. Esto es clave para prevenir delitos, pues los encargados de hacer cumplir la ley tienen un papel fundamental en proteger el derecho de las personas a la vida, a la libertad y a sentirse seguras.

Esta investigación se centró en comprender la importancia de las funciones y competencias policiales con la aplicación de los derechos humanos en las actuaciones preventivas, operativas y control del delito, a través de dichos derechos, aplicados correctamente se logra reducir los delitos y la ciudadanía valora la confianza en los policías de manera positiva, actuaciones policiales respetuosas hacia la ciudadanía se logra el fortalecimiento de la integración policía y comunidad. tal aseveración, implica que el conocimiento de los funcionarios policiales sobre su profesión y derechos humanos son importantes para garantizar la seguridad ciudadana con proporcionalidad, rendición de cuentas y legitimidad, una retroalimentación de conocimientos permite la aplicabilidad de acciones que incrementan la calidad de los servicios policiales la dignidad humana y el uso progresivo de la fuerza.

Cuando los policías respetan los derechos humanos se les valora como justos en las funciones que desempeñan. en la seguridad ciudadana el enfoque de los derechos humanos asegura que la protección de la integridad y dignidad de los ciudadanos sea el centro de la actuación de los funcionarios policiales.

La violación de los derechos humanos por policías y los comportamientos contrarios a los mismos son síntomas claros de un desempeño de funciones y competencias inadecuadas que carecen de un óptimo perfil profesional estos aspectos negativos limitan la eficacia y eficiencia de las labores policiales, requiriendo para mejorar diálogos y orientaciones que incluyan protocolos de actuación responsabilidad policial y rendición de cuentas.

El Centro de los objetivos de desarrollo sostenible para América Latina (2020) puntualiza:

La forma como la policía se comporta con los ciudadanos, es también un reflejo de como el Estado trata a los habitantes de un país. En Venezuela, ese comportamiento se caracteriza por la ineficacia y el abuso. En el año 2019, el observatorio venezolano de violencia registró 5.200 muertes a manos de los policías, las instituciones policiales aún se caracterizan por la ilegalidad y la falta de transparencia. La policía venezolana es ampliamente conocida entre los ciudadanos por participar en diversas actividades ilegales entre las que se destacan las ejecuciones extrajudiciales. Entre el 2015 y el 2017, más de 12.000 muertes fueron perpetradas por instituciones policiales (p. 10)

Para que la policía haga bien su trabajo, hay que ver cómo se comportan. Así podemos saber qué cosas hacen mal, qué podrían mejorar, en qué son buenos y qué les puede afectar a la hora de dar un buen servicio. Cuando un policía no rinde o abusa, casi siempre es porque no hay nadie que lo supervise, lo siga o controle lo que hace. Esta situación termina afectando el respeto a las leyes de la policía y a los derechos humanos.

Hoy en día, se nota un gran interés en buscar soluciones a los problemas de inseguridad que nos afectan como sociedad. Pero cuando la policía tiene que hacer su trabajo, se encuentran con varios obstáculos por diferentes razones: no saben bien las leyes, no tienen mucha experiencia para entender los derechos humanos básicos, o no tratan a las víctimas y a los que cometen delitos con la dignidad que merecen. Además, la gente no confía en los policías.

Todo esto hace que la policía pública de seguridad ciudadana no cumpla bien con su labor, porque los agentes no muestran el profesionalismo y la responsabilidad que se necesita cuando atienden un delito.

Macías (2020), acorde a lo anterior manifiesta:

Existe responsabilidad por violación a los derechos humanos cuando se irrespetan los derechos y libertades de los individuos por parte de las personas al servicio de la función pública incluyendo a las autoridades policiales encontrando el ejercicio de dicha actividad sus límites precisamente en esos derechos fundamentales que son atributos inherentes a la dignidad humana, así como también al estado vulnerar las garantías del libre ejercicio de los derechos consagrados en la parte dogmática de la Constitución y en los tratados pactos y convenciones sobre derechos humanos suscritos y ratificados por la República. Esta responsabilidad implica que el Estado debe indemnizar integralmente a los particulares, por la vulneración de sus derechos humanos por apremio de agentes que presten una determinada actividad administrativa. (p 451).

Visto de esta forma, en el cumplimiento del servicio policial a través de las leyes, normas, derechos humanos conocimientos técnicos y científicos, se logra comprender, prevenir y controlar el comportamiento de las personas con aptitudes hacia la delincuencia a través del aporte de la criminología a las funciones policiales se contribuye significativamente con la seguridad ciudadana, la intervención criminológica es un espacio policial para las actividades de proximidad policial para la reducción de los delitos y violencias a través de sus formas de prevención y represión

La presente investigación busca comprender las expectativas de las funciones y competencias del servicio policial, con la articulación de los derechos humanos y la criminología en la prevención de delitos y habilidades que faciliten la aplicación de procedimientos preventivos, operativos y control del delito. En sintonía con el enunciado del problema, se comprende que las funciones policiales están dirigidas al mantenimiento del orden público y seguridad de los ciudadanos.

Sustentos teóricos

Funciones policiales

Las funciones se interpretan como un conjunto de responsabilidades, acciones y actividades que se planifican y desarrollan para el avance de las tareas de un puesto de trabajo, de ahí la importancia de comprender las policiales, que son fundamentales para el mantenimiento del orden y la seguridad en la sociedad, su relevancia se ubica en varias áreas claves que contribuyen al bienestar social, a la estabilidad y a la confianza pública, con el objetivo de lograr resultados satisfactorios en la ejecución de los compromisos que se deben cumplir en el desempeño laboral.

La Ley Orgánica del Servicio de Policía y del Cuerpo de Policía Nacional Bolivariana, en el artículo 3, establece:

El servicio de policía es el conjunto de acciones ejercidas en forma exclusiva por el Estado a través de los cuerpos de policía en todos sus niveles conforme a los lineamientos y directrices contenidos en la legislación nacional y los que sean dictados por el Órgano Rector, con el propósito de proteger y garantizar los derechos de las personas frente a situaciones que constituyan amenaza, vulnerabilidad, riesgo o daño para su integridad física, sus propiedades, el ejercicio de sus derechos, el respeto de sus garantías, la paz social, la convivencia y el cumplimiento de la ley.

Cuando hablamos del trabajo de la policía, es muy importante que los agentes cumplan con todas las reglas establecidas para su desempeño. Pero no solo eso, también deben tener claro cuáles son las normas básicas de cómo actuar. Esto significa que tienen que respetar a la gente, proteger su dignidad y defender los derechos humanos fundamentales de todos los ciudadanos, sin importar su origen, etnia, idioma, nacionalidad, o su situación política o económica. Y encima, deben ser siempre honestos y transparentes al prestar sus servicios.

Por lo antes expuesto, se considera la interpretación de Leal (2017), quien señala:

Los funcionarios policiales en el ejercicio de sus servicios, deben cumplir y hacer cumplir las leyes, reglamentos y demás disposiciones legales a través de las siguientes acciones: respetar y proteger la desigualdad humana, defender y promover los derechos humanos de todas las personas sin discriminación por motivos de origen étnico, sexo, religión, nacionalidad, idioma, opinión política, posición económica o de cualquier índole. Servir a la comunidad y proteger a todas las comunidades y proteger a todas las personas contra actos ilegales, con respeto y velar por el disfrute del derecho a reunión y del derecho a manifestar pública y pacíficamente, conforme a los principios de respeto a la dignidad, toleración, cooperación, intervención oportuna, proporcional y necesaria entre otras. (p 37).

El trabajo de la policía se enfoca principalmente en evitar los delitos, la violencia y los crímenes, buscando que haya orden y paz para la gente. Esto se logra con un proceso activo y constante, donde participan tanto los policías como los vecinos de las comunidades. En virtud de lo antes descrito, se puede afirmar que las funciones policiales están centradas en las actividades preventivas, operativas y control del delito, para mantener el orden, la paz y la convivencia, el propósito es garantizar el desarrollo de las actividades dentro del orden con responsabilidad, ética y compromiso social, preservando en todas las situaciones la práctica de los derechos humanos fundamentales, por ello se deben tomar en cuenta las leyes y normas del servicio policial, las cuales están establecidas para hacer cumplir los derechos humanos y para lograr de manera eficaz y eficiente la misión de las instituciones policiales.

Rodríguez (2013), en el orden de las ideas anteriores sostiene lo siguiente:

Los funcionarios policiales más que seleccionarse y agruparse por procesos, los cuales deben de estar relacionados en base a los resultados que deben alcanzarse, para poder cumplir ese requisito hay que transformar a los policías locales en gestores de procesos. Esto significa adoptar una cultura global de orientación del servicio al ciudadano y que comprometen nuevas políticas de recursos humanos dirigidas al aprovechamiento de las capacidades innovadoras y creativas de los funcionarios policiales, con el objetivo de satisfacer las demandas ciudadana, como consecuencia de ello es, imprescindible plantear formas organizadas más flexibles, siendo necesario simplificar y racionalizar el staff de mando, o lo que es lo mismo, no es necesario más mandos, sino hay que distribuirlos más coherentemente y bajo óptica del trabajo a desarrollar. (p. 12)

De la información que tenemos, se entiende que, en su trabajo, la policía debe respetar los derechos humanos. Esto es para asegurar a la ciudadanía su derecho a sentirse protegida. O sea, las leyes y normas así lo exigen a los servicios policiales, buscando siempre el respeto a la dignidad de cada persona. Por esta razón, es muy necesario que los agentes se capaciten todo el tiempo y que se evalúe su desempeño, tanto en cómo aplican los derechos humanos como en sus valores éticos y morales. También es importante dar seguimiento y controlar las funciones que realizan para cuidar la seguridad de todos.

Todo esto, por supuesto, pide que, mientras la policía hace su trabajo, se asegure la integridad de las personas y que puedan usar sus derechos civiles. Esto es así porque tales derechos nacen de la dignidad propia de cada uno. Por lo tanto, quienes aplican la ley deben respetarlos y cumplirlos en todas sus actuaciones. Es un deber que las leyes imponen a los servicios policiales: servir a las comunidades y proteger a todos de actos ilegales, en línea con el compromiso y la responsabilidad que exige su puesto. Jiménez, (2015) acorde con lo antes descrito sostiene:

Los derechos humanos deben guiar las acciones de las autoridades y la de los funcionarios encargados de hacer cumplir la ley a los fines de la garantía de la seguridad de las personas, las políticas públicas dirigidas a la protección de los derechos humanos, en consecuencia, deben propiciar la participación e integración de la comunidad con el objeto de dichas políticas sean efectivas y eficaces. (p. 8)

Los derechos humanos en las funciones y competencias policiales, permiten a la policía actuar dentro del marco de la ley y en un ámbito en el que agentes policiales y defensores de dichos derechos, unifican criterios para defender los derechos de todas las personas, organizaciones y para protegerlos por igual, con adecuado tratos, respetando sus opiniones, asegurando el reconocimiento y el respeto de los derechos y libertades de los demás en correspondencia con las exigencias de la moral, el orden público y la paz social.

Se trata, por tanto, de la responsabilidad de los organismos de seguridad que dirigen instituciones policiales, primeramente, comprender la importancia de los derechos humanos, para los ciudadanos y ciudadanas, y comprometerse de manera secundaria con

el respeto y la promoción de los derechos humanos, con el objetivo de mantener un elevado grado de profesionalismo y eficacia en el desempeño del rol del funcionario policial.

Funciones policiales en la prevención del delito

El trabajo de la policía es fundamental para que estemos seguros. Por eso, es muy importante que los policías actúen siempre con ganas, energía y diligencia. Así es como logran que la gente confíe en ellos y que se vea el valor de su labor.

Está claro que el papel de la policía en la prevención de delitos es vital para que todos nos sintamos seguros y para que la sociedad funcione bien. Su trabajo no solo busca que haya menos crímenes, sino también que la gente confíe en ellos. Así se crea un ambiente más seguro, donde se protege a las personas de los delitos y se garantizan sus derechos.

Lawbirdic (2024), en el orden de las ideas anteriores explica: “el papel de la policía en la prevención del delito, incluye la creación de nuevas iniciativas entre ellas: utilización del enfoque criminológico administrativo, paradigmas en la prevención del delito, realización de análisis y participación comunitaria”, (p. 8), se puede decir entonces que las funciones policiales en la prevención del delito está enmarcado en la mediación para la resolución de conflictos, en procedimientos judiciales, en el uso de programas de alta tecnologías y al desarrollo de acciones preventivas, conjuntamente con los ciudadanos, quienes colaboran para prevenir y controlar delitos en el contexto comunitario.

Bajo estas perspectivas, las funciones policiales en sus actuaciones laborales tienen como responsabilidad respetar y proteger la dignidad humana, es decir promover y defender los derechos humanos de todos los ciudadanos, cumpliendo con las leyes y normas establecidas para la seguridad ciudadana, logrando los aspectos antes mencionados, la conciencia de los funcionarios policiales y de la ciudadanía, incrementaran las acciones para la prevención del delito, de ahí la necesidad de la participación de la población para obtener resultados que benefician la prevención del delito, se logre la paz y la tranquilidad.

Competencias laborales

Las competencias se refieren a un conjunto de conductas organizadas en el seno de una estructura mental, también organizada y relativamente estable y movilizable cuanto es preciso en lo relacionado al aspecto laboral está enfocada a los conocimientos, habilidades y capacidades asociadas con una buena ejecución de un trabajo y con respecto al desempeño de las funciones policiales está enmarcado en rasgos y cualidades básicas para el desempeño de los servicios policiales.

Para la Unesco, (1989) “la formación de profesionales competentes y comprometidos social se convierte en una misión esencial de la educación superior contemporánea” (p. 232), en tal sentido las personas con responsabilidades laborales deben tener capacidades adquiridas es a través de estudios y experiencias para desarrollar cualidades que permitan la realización de las funciones laborales con eficacia y eficiencia, las competencias policías

se ubican en la responsabilidad, la integridad, la disciplina, el buen trato con los ciudadanos, el autocontrol, capacidad de comunicación y empatía.

Las competencias policiales para desarrollarse efectivamente, los policías deben poseer conocimientos sobre técnicas de prevención de delitos, estrategias de patrullaje y gestión de seguridad en eventos y situaciones de riesgos, estas competencias incluyen la identificación de factores de riesgos y capacidades para los procedimientos tácticos, de proximidad, operativos y control de delitos.

En las funciones policiales, las competencias son acciones eficaces frente a situaciones y problemas de distintos tipos, que obligan a utilizar los recursos de que se dispone, las competencias son de alta interpretación e intervención en cada sujeto, y no residen solo en cada individuo, sino en las capacidades y las peculiaridades de los contextos o escenarios cercanos de actuación, en este orden de ideas, Muñoz (2008), explica que “las competencias se refieren a conocimientos, atributos personales que se relacionan de forma causal, más directamente con un desempeño exitoso de las personas en su trabajo, funciones y responsabilidades” (p. 57). Complementando lo anterior dichas competencias permiten a los trabajadores desempeñarse mejor en sus puestos de trabajo, además cooperan con la construcción de relaciones laborales sólidas y durables, logrando disminuir la rotación de personal, el empleado adquiere sentido de pertinencia y se vuelve consciente del valor que aporta a la institución.

Confianza en los policías por la ciudadanía

La confianza en la policía es un factor relevante para la seguridad y la convivencia ciudadana, la interacción entre los funcionarios policiales y los ciudadanos es un factor que influye más en la confianza que la efectividad de la policía, para combatir la inseguridad de ahí que, los policías deben tratar a todas las personas con cortesía, profesionalismo, respeto y nunca debe desarrollar acciones que discriminen a la ciudadanía.

Rolin y Hermann (2018), argumentan que:

El apoyo de la población es esencial para que la policía cumpla las principales funciones asociadas a su existencia; en otras palabras, la eficacia de la policía depende en gran medida de la contribución de la población de sus acciones. Así es como la confianza en la policía se convierte en una de las variables que más influye en la provisión del servicio en un Estado, pues en última instancia, el público estaría dispuesto a obedecer y cooperar solo si confía en la policía y si esta es percibida como una institución legítima. (p.3)

La confianza en la policía es un factor que influye en la seguridad ciudadana la mencionada confianza en el ámbito de las instituciones de seguridad, la policía es una de las más próximas a la ciudadanía y de las más relevantes para fortalecer la sensación de seguridad en la población. Se comprende la confianza como la que espera de las acciones que realizan los funcionarios policiales para cumplir con las leyes y normas establecidas para los cuerpos policiales, en función de la prevención y protección los ciudadanos y ciudadanas, la

vinculación entre confianza, cercanía y seguridad estimula el clima de colaboración en las personas con los organismos policiales.

Abordaje metodológico

Considerando el binomio construido por competencias y funciones policiales, el método seleccionado para este estudio es el cualitativo porque permite un acercamiento global y comprensivo de la realidad de estudio, de igual manera considerar con mayor claridad el fenómeno que se investiga, considerando también el método investigación participativa.

Para Rojas (2010) “la investigación cualitativa se orienta hacia el estudio de problemas relacionados con la experiencia humana individual y colectiva. fenómenos sobre los que se conoce poco y se aspira comprender en su contexto natural. (p 58), desde este punto de vista práctico el mencionado método se inició con la selección del problema objeto de interés para la investigadora, para los cuerpos policiales y para las comunidades objeto de estudios, en lo referente a la interpretación y comprensión de los comportamientos humanos, con la aplicación del referido método e da realce y valor a la realidad observada por los actores sociales que participan en la investigación. valorando sus creencias, ideas, experiencias y sentimientos para la búsqueda de un conocimiento transformador.

En cuanto al método Investigación Acción, Greenwoody y Levin, (1998), citado por Zapata y Rondón (2016), señala:

La investigación acción participativa (IAP) es investigación para el cambio llevada a cabo por personas de una comunidad que busca mejorar sus condiciones de vida y las de su entorno, tiene común tres pilares: 1.- Investigación: creencia en el valor y el poder del conocimiento y el respeto hacia sus distintas expresiones y maneras de producirlo. II Participación: enfatizando los valores democráticos y el derecho a que las personas controlen sus propias situaciones y destacándola importancia de una relación horizontal entre los investigados y miembros de la comunidad. III Acción como búsqueda de un cambio que mejore la situación de la comunidad involucrada. (p. 7).

A través de estos puntos de vista, se desarrolló la recolección de la información que se requiere, se consideraron los cuerpos policiales: Nacional, Estatal y Municipal, la policía Municipal del Municipio Tucupita Estado Delta Amacuro y los líderes de calle de tres comunidades del Municipio Tucupita; Urbanización Argimiro García Espinoza, barrio el jobo, dicho escenario está conformado por dos espacios: sociales, es los que se observaron las interacciones entre policías y ciudadanos, y el espacio físico, es el lugar donde se observó la realidad vinculada con el desempeño laboral de los funcionarios policiales en las actividades para la prevención de delitos y protección de la ciudadanía.

Las técnicas de recolección que se utilizaron para obtener informaciones sobre la realidad objeto de estudio a través de los objetivos de la investigación, son la observación participante y, la entrevista semiestructurada.

Análisis discusión de los resultados

En este apartado se revelaron las informaciones aportadas por los funcionarios policiales y líderes de calles, valorizan deficientemente las funciones y competencias policiales deficientes por la falta de los requerimientos para los servicios policiales, las fallas en la prevención de delitos también se generan por deficiente formación permanente y motivación, estos aspectos inciden en las acciones operativas, en la legitimidad, en la ética y en el proceso administrativo, en las actuaciones policiales omiten los principios de los derechos humanos, debilitando la legitimidad de los cuerpos policiales.

Otro discurso de los informantes clave más importante, es la desconfianza de la ciudadanía hacia los funcionarios policiales, por abusos de autoridad, violaciones de los derechos humanos, ineficiencia en los procedimientos policiales. cuando los policías no cumplen satisfactoriamente las funciones que les corresponden para el desempeño laboral se aumentan los delitos por la inseguridad existente en las comunidades críticas con alto riesgos delictivos, la desarticulación con las comunidades produce amenazas potenciales, además la falta de proactividad para neutralizar factores de riesgos es otra causa de la prevalencia de delitos.

Consideraciones reflexivas

Hoy en día, la forma en que convivimos y la seguridad muestran situaciones donde la policía necesita ayudar a bajar la violencia y el crimen. Para eso, necesitamos policías bien preparados, con las habilidades necesarias para los retos que se presentan. Además, deben tener conocimientos muy concretos y saber hacer bien su trabajo en todos los servicios policiales: los de prevención, los operativos y los de control del delito. Cuando hablamos de este estudio, su idea es ver qué piensan las personas sobre cómo se desarrollan y qué tan capaces son los policías para evitar delitos.

Sobre el objetivo de ver qué dificultades tienen los policías al aplicar los derechos humanos y la criminología para evitar delitos, estas dos cosas son súper importantes para el trabajo de la policía, ya que nos ayudan a asegurar la seguridad de la gente. Los derechos humanos hacen que los policías puedan hacer su trabajo protegiendo la vida, la libertad, la dignidad y la integridad de las personas. Y la criminología les da conocimientos y herramientas para prevenir y controlar el crimen.

El punto de evaluar cómo actúan los policías para asegurar que se respeten los derechos de los ciudadanos, en este tema, hay que decir que los derechos humanos ya están protegidos por la ley actual. Es responsabilidad y deber de cada policía cumplir con esa ley. Y sobre cómo los policías garantizan los derechos de la gente, ellos deben hacerlo con un trato adecuado, profesionalismo y respeto, asegurando y protegiendo los derechos y libertades de todos, sin importar quiénes sean.

El estudio busca ver la importancia del trabajo y las habilidades de la policía, uniendo los derechos humanos y la criminología. Estas son como las bases para prevenir delitos. Esto

es muy importante tanto para la policía como para la gente, porque la seguridad de los ciudadanos es una base fundamental para que los derechos humanos, que buscan proteger a las personas, se cumplan.

Viendo el problema que se analizó, el investigador sugiere lo siguiente: Es clave que los policías puedan acceder a capacitaciones especializadas. Esto les ayudará a estar al día y mejorar constantemente en su trabajo de prevención, operaciones y control del crimen.

También es bueno reforzar la formación profesional en todo lo que tiene que ver con las tareas y habilidades policiales para evitar delitos. Y hay que revisar qué equipos necesitan para poder hacer bien su trabajo. Para la gente, sería bueno entender cómo funciona el trabajo policial cuando faltan recursos para los procedimientos. De igual forma, para que los policías hagan su trabajo lo mejor posible, es importante que reciban capacitación en derechos humanos (con cursos, talleres o diplomados). Además, los directivos de la policía deberían considerar la opinión de los que trabajan en la calle al tomar decisiones, para que estén más motivados.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, R. (2012), Formación inicial de los cuerpos de policía. Tdx.cat/bitstream/handle/1083/81859/águila pdf. Tesis doctoral unviuersitat de Valencia.
- Bernal, J. (2019) La función policial desde la perspectiva de los derechos humanos y la ética pública. Revista IVS Scielo Org.mx/scielo.php? script=arttex&pid.
- Bittel, L. (2007), Competencias y competitividad diseño para organizaciones latinoamericana. Bogotá, Editorial McGraw Hill.
- Chiveanato, I. (2007), Administración de los recursos humanos: El capital humano de las organizaciones, 2da. Ed. McGraw Hill. Colombia
- Estrada, A., (2018) Analizar los procedimientos en el ejercicio de las competencias disciplinarias para el establecimiento de responsabilidades de los funcionarios policiales de la oficina de investigación de control de actuación policial (ICAP) ubicado en la parroquia, San José Municipio Valencia Estado Carabobo.
- García, E. (2018) El derecho policial víctima vulnerables por parte de las fuerzas y cuerpos de seguridad Murcia. Repositorio ucarri.edu/biststream.handle.tesis PDF.
- Glaser y Strauus (1967), The Discovery of Grounde theory strategies for qualitative research. New York, Aldine publish in company
- Jiménez, J. (2014), La evaluación de las competencias y su incidencia en el desempeño de los funcionarios y funcionarias policiales adscritos al cuerpo de policía del Estado Carabobo Bárbula Valencia
- Márquez, I. (2010) Codificación de datos cualitativos, Colombia Universidad de Manizales 2002
- Martínez, M. (2006) Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa Revista paradigmas Maracay

- Macías, L. (2020) La responsabilidad de los funcionarios policiales por violación de los derechos humanos caso: Fuerza de acciones especiales de la Policía Nacional Bolivariana
- Observatorio venezolano de justicia (2017), CICPC Y PNB en desventaja afrente al delito. <https://acceso a la justicia.org. cicpc>.
- Osse, A. (2007), Entender la labor policial. Edición española. Editorial Amnistía internacional. Madrid España-
- Rolin, M. y Hermann, D. (2018), Percepcao dos residents e desafios para a gesta o sociologias. <https://doi.org/01590/15174552-020004812>
- Rojas, B. (2010) Investigación Cualitativa. Fundamentos y Praxis. Segunda edición Fedupel. Caracas
- Rojas, C., (2013) Técnicas cualitativas de investigación, San José Costa Rica UCR
- Unesco, (1998), Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI. Visión y acción: <http://www.org/education/eduycprog.whe/declaration> sps ht,
- Vega, E. (2017), El control y la prevención del delito como objeto de la criminología. Revista Ceincias humanas y sociales. Vol.75. <https://revistas.comillas.edu.view>
- Sanabria, V. (2022) Derechos humanos del personal policial en situaciones de conflictos sociales en el Perú. Lima Pedrú. Repositorio caen.edu.pe/2615c67933de4207-9d65/content.

Universidad Politécnica Territorial del Norte de Monagas “Ludovico Silva”

Revista Multidisciplinaria Saber Universitario

Nº 15, enero-junio 2026

Venezuela

Disponible en <http://www.saber755.webnode.com.ve>

Los equipos de alto desempeño policial, componente crucial contra la delincuencia organizada

William Rodríguez

Cuerpo de Investigaciones Científica, Penales y Criminalística

Maturín, Monagas

williamr2210@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-9916-9649>

Resumen

El presente artículo, analiza la organización de los Equipos Policiales de Altos desempeño (EPAD), como componente crucial contra la delincuencia organizada, específicamente en el Cuerpo de Investigaciones Científicas, Penales y Criminalística (CICPC), la cual la función policial se examina en la preparación exhaustiva del funcionario policial en los diferentes aspectos de nivel profesional y axiológico, la formación continua y estrategias tácticas y operativas dirigidas al uso de inteligencia tecnológica y la cohesión de equipo en investigación penal, con desafíos de seguridad global exigiendo respuestas institucional más sofisticada; como objetivo central: Desarrollar un programa de equipos policiales de alto desempeño (EPAD) contra la delincuencia organizada para mejoramiento de la seguridad ciudadana. La investigación se fundamenta en un paradigma postpositivista, basado en el método fenomenológico hermenéutico. Los resultados revelan un EPAD con las capacidades de contrarrestar la criminalidad actualizada, con un enfoque integral que aborde dimensiones globales, con competencias en el nuevo paradigma tecnológico, concluyendo con la eficiencia en respuestas inmediatas en delincuencia organizada.

Descriptor: equipos de alto desempeño (EAD), funcionario policial, delincuencia organizada, seguridad global, seguridad ciudadana.

Abstract

This article analyzes the role of High-Performance Police Teams (EPADs) as a crucial component in the fight against organized crime, specifically within the Scientific, Criminal, and Forensic Investigations Corps (CICPC). The article examines how the transition of citizen security forces involves training in advanced and specialized tactics, the use of technological intelligence, and team cohesion in criminal investigations, in light of global security challenges demanding more sophisticated institutional responses. The central objective is to develop a High-Performance Police Team (EPAD) program against organized crime to improve citizen security. The research is grounded in a post-positivist paradigm, based on the hermeneutic phenomenological method. The results reveal an EPAD with the capacity to counter contemporary crime, employing a comprehensive approach that addresses global dimensions, with expertise in the new technological paradigm, and ultimately demonstrating efficiency in immediate responses to organized crime.

Descriptors: high-performance teams (HPTs), police officer, organized crime, global security, citizen security.

Introducción

La seguridad ciudadana en la postmodernidad ha tenido un cambio de paradigma significativo en la criminalidad, no solo como la transformación hacia el nuevo modelo policial, con una visión humanista y en materia preventiva, sino el fortalecimiento de las capacidades en el desempeño policial y la inteligencia criminal enfocada en el constante avance tecnológico que le exigen el contexto actual basado en los delitos informáticos, en la evolución del nivel cognoscente del ser humano, capaz de crear, innovar y dominar en la sociedad. El abordaje de toda esta complejidad fue lo que asumió el Estado en el año 2006, cuando el 10 de abril poco después de los escándalos Faddoul, Kennedy y Sindoni, que implicaron participación policial en graves delitos y violaciones de derechos humanos el Ministerio de Interior y Justicia crea la Comisión Nacional para la Reforma Policial (CONAREPOL) (Gabaldón, 2009; Ávila, 2012), y así la constante actualización en políticas públicas en materia de seguridad ciudadana hasta la fecha.

Por consiguiente, en el siglo XXI la delincuencia organizada ha dejado de ser un fenómeno local para convertirse en una red transnacional, descentralizada y con un alto poder de corrupción, dominio fronterizo y una red especializada en los diferentes ámbitos, con impacto silencioso como estrategia moderna. Organizaciones dedicadas al narcotráfico, la trata de personas, el ciberdelito y el tráfico de armas operan bajo las dinámicas empresariales que desafían los marcos rígidos de los cuerpos policiales tradicionales. Por tal razón, a este panorama la seguridad ciudadana no puede depender solo del desempeño policial tradicional, surge la necesidad imperante de implementar Equipos Policiales de Alto Desempeño (EPAD), esto no es solo las mejores armas, ni herramientas tecnológicas, es el recurso humano como requisito primordial para el desarrollo de tal equipo, que conlleva una estructura sistémica caracterizadas por una gerencia optima, capacidades técnicas avanzadas y una doctrina orientada a la neutralización de objetivos.

La seguridad de proximidad, eje rector de las políticas actuales, exige que las instituciones y la sociedad civil converjan en un esfuerzo común para identificar y mitigar los factores de riesgo. Cabe destacar que todo suma la era tecnológica y su avance en la criminalidad, conllevando ya la formación de bandas delictivas llámense “delincuencia organizada” ya con un estatus transnacional y la preocupación de una estructuración especializada donde intervienen diversos factores sociales en los diferentes ámbitos. En este sentido, la investigación se inserta en la necesidad de desarrollar equipos de Equipos Policiales de Alto Desempeño (EPAD), tomando en cuenta no solo el nivel operativo y táctico técnico especializado, sino también un recurso humano que permita la creación de estrategias ante un fenómeno tan complejo como lo es el crimen organizado.

En relación a lo anterior, en cumplimiento a las políticas del Estado, el marco legal que sustenta esta investigación es robusto, coherente y se encuentra profundamente anclado en la jerarquía constitucional. Parte del artículo 55 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV), el cual establece de manera taxativa:

Toda persona tiene derecho a la protección por parte del Estado a través de los órganos de seguridad ciudadana regulados por ley, frente a situaciones que constituyan amenaza, vulnerabilidad o riesgo para la integridad física de las personas, sus propiedades, el disfrute de sus derechos y el cumplimiento de sus deberes...

Este mandato constitucional no solo otorga un derecho, sino que define la naturaleza de la función policial como un servicio público orientado al respeto de la dignidad humana. En concordancia, el Artículo 332 constitucional organiza los órganos de seguridad (Policía

Nacional, Investigaciones Científicas, Bomberos y Protección Civil) bajo un esquema de carácter civil, profesional y estrictamente apegado a los estándares internacionales de derechos humanos. La seguridad es tarea de todos, la fusión popular-militar-policial se está encargando de ello fortaleciendo a través de las líneas estratégicas y acciones programáticas emanadas del proyecto de ley de los Cuadrantes de Paz como política pública de seguridad ciudadana la participación ciudadana, aunado a ello el Artículo 322 de la CRBV define que la seguridad de la nación es competencia esencial y responsabilidad del Estado, pero su defensa y mantenimiento son responsabilidad de todos los venezolanos y venezolanas. Este principio de corresponsabilidad es la base para fortalecer el nuevo modelo policial, una formación continúa, la constante actualización tecnológica y la participación ciudadana son fundamentales, en el desempeño del funcionario policial.

En este sentido, el Cuerpo de Investigaciones, Científico, Penales y Criminalística (CICPC) como órgano especializado en investigación penal del Estado en materia de seguridad ciudadana, tiene la responsabilidad de adaptarse a los nuevos cambios tecnológicos que trae con ello la seguridad global que le permitan adaptarse a las transformaciones que se generan en el contexto nacional e internacional ante la criminalidad. La integración y conformación de EPAD es una estrategia para erradicar los diferentes delitos que forman parte del crimen organizado, desde delitos locales hasta la delincuencia organizada transnacional.

Sirimarco (2004) señala al respecto:

Los órganos de seguridad del Estado, bien podrían ser un lugar para la producción de conocimientos contra el delito organizado, esto, si se plantea una revisión profunda de su organización, si no se convierte en un verdadero lugar de producción de ideas para brindar al ciudadano común más seguridad ciudadana de su entorno afectado por la criminalidad, entonces morirá, pues tiene sus días contados, (p. 91).

En relación, con lo antes expuesto es una fundamentación teórica respecto a la investigación que tiene como propósito genera: Desarrollar Equipos Policiales de Altos Desempeños contra la delincuencia organizada, y en consideración a las exigencias que impone la complejidad de la realidad que caracteriza a la sociedad actual por el ritmo acelerado que vive en evolución tecnológica creando estrategias cada día de grandes innovaciones en delito cometido por los grandes grupos organizados. Es importante señalar las secciones de la investigación en referencia al nodo problematizador en aras de fortalecer la información de interés: La delincuencia organizada y el impacto en la seguridad ciudadana, la evolución de la delincuencia organizada transnacional, la necesidad de equipos policiales de alto desempeño ante las estructuras criminales y un cambio de paradigma de la seguridad ciudadana, componente crucial contra la delincuencia organizada.

La delincuencia organizada y el impacto en la seguridad ciudadana

En un mundo inmerso en la globalización y la evolución tecnológica, la criminalidad ya no son los hechos delictivos en la sociedad delimitados en las comunidades, a través de una persona que por razones donde influyen diferentes factores lo llevaron a cometer dicho delito, y finalmente los organismos policiales se tomaban el control. Actualmente los órganos del Estado se enfrentan a una red conformada por un grupos de personas cometiendo delitos llamada “delincuencia organizada”, enfocada en un nivel transnacional, el impacto ciudadano es desafiante ante tanta eficiencia en crímenes que a su vez no importa quienes los operan, sino los medios influyentes de cómo cometer diversos crímenes. Esto ha sido un impacto negativo, se puede denominar impacto silencioso en la seguridad ciudadana por su crecimiento imparable, sin embargo el Estado no deja de trabajar para

contrarrestar dicha red de delincuente que operan a nivel mundial, siendo necesario principalmente la formación continua policial y la implementación de estrategias modernas desde lo reactivo a lo proactivo, por parte de los organismos de seguridad.

Por consiguiente, es necesario conceptualizar el crimen organizado como una modalidad delictiva, que abarca innumerables formas de violar la ley, con la característica que quienes lo hacen son personas u organizaciones que forman una red supremamente sofisticada, que compromete individuos, empresas, gobiernos, entidades religiosas y de servicios sin discriminar absolutamente nada, y la seguridad ciudadana en sentido restringido es definida como el conjunto de políticas y acciones coherentes que tienden a garantizar la paz pública, por medio de la prevención y represión de los delitos a través del control penal y policial (Arraigada, 2002, p. 111).

En el escenario contemporáneo de seguridad ciudadana, la delincuencia organizada ha dejado de ser una amenaza local para transformarse en una red transnacional de estructuras líquidas, tecnificadas y con gran capacidad de fuego. Ante este panorama, los modelos policiales convencionales suelen verse superados por la burocracia y la falta de especialización, es aquí donde los Equipos de Alto Desempeño (EAD) emergen como el componente crucial en la arquitectura de seguridad del Estado. Estos grupos no se definen únicamente por su equipo táctico, sino por una cultura de excelencia operativa, inteligencia estratégica y cohesión interna. Al operar bajo estándares superiores de entrenamiento y análisis, los EAD actúan como la punta de lanza capaz de desarticular los nodos financieros y logísticos del crimen organizado, garantizando intervenciones de precisión que minimizan el riesgo social y restauran el orden jurídico, minimizando el impacto social de la delincuencia organizada como lo es la desestabilización del Estado y la paz.

La evolución de la delincuencia organizada transnacional

La delincuencia organizada ha dejado de manifestarse dentro de los límites nacionales para extenderse de forma transnacional a través de redes que desafían el concepto tradicional de soberanía y fronteras. Este fenómeno se ha visto impulsado principalmente por los avances tecnológicos y el proceso de globalización, que han facilitado el flujo de bienes, personas e información a escala mundial. Históricamente, estas organizaciones operaban con estructuras rígidas y jerarquizadas. Sin embargo, en la actualidad, han evolucionado hacia modelos de redes mucho más flexibles y dinámicas, lo que les permite adaptarse con rapidez a las presiones policiales y a las demandas del mercado ilícitos, esta transformación les ha otorgado una capacidad operativa sin precedentes, permitiéndoles diversificar sus actividades criminales, desde el tráfico de estupefacientes y armas, hasta la trata de personas, el ciberdelito y el blanqueo de capitales.

La amenaza que representa esta evolución no solo afecta la seguridad pública, sino que socava las bases institucionales del Estado, la economía formal y la cohesión del tejido social. Por ello, el enfrentamiento a esta problemática requiere de una respuesta coordinada que trascienda las fronteras nacionales, integrando inteligencia estratégica y equipos de alto desempeño especializados en la desarticulación de estas complejas estructuras globales. La delincuencia organizada no limita sus actividades dentro del territorio nacional de un solo Estado, es un contexto global de hecho se manifiesta como un fenómeno internacional, y en su esencia representa el nivel más alto de la evolución criminal. Esta característica es más pronunciada en el caso de las comunidades delictivas cuyas actividades se han convertido en transnacionales, dándole lugar al fenómeno de la delincuencia organizada transnacional, las redes delictivas de este tipo tienen un gran potencial y un gran dinamismo, con un enfoque de ataque, operaciones económicas y estructura organizativa.

Como tendencia, está dirigida principalmente a la ciber-criminalidad y el asalto al patrimonio digital, entre ellos esta: la reingeniería social y cripto-activos es un nuevo arsenal del 2026, ya no se trata solo de fuerza física, sino de la manipulación de la psicología humana y de los sistemas financieros digitales para operar fuera del radar estatal. En tal sentido, la reingeniería social y los cripto-activos han desplazado el centro de gravedad del crimen organizado desde el mundo físico al digital, obligando a las fuerzas de seguridad a integrar la ciber-inteligencia como una capacidad nuclear de sus equipos de alto desempeño. En el mismo orden de ideas continua la diversificación y el modelo de franquicia, la diversificación criminal se ha convertido en un portafolio de delito, no es un solo delito llevado a cabo por la delincuencia organizada, son los diferentes tipos de delitos cometidos enfocados en el ingreso económico por diferentes fuentes, direccionado a modelos de franquicias.

La necesidad de equipos policiales de alto desempeño ante las estructuras criminales

La delincuencia organizada, mas allá de ser una red de criminales, en un compendio de estrategias inteligente basada en la posición geopolítica de un contexto global, una mutación del crimen transnacional como protagonista la reingeniería, el impacto al ciudadano influyendo factores psicosociales diversificados, en fin existe una inteligencia criminal. Con base a lo expuesto, es una necesidad el desarrollo de equipos policiales de alto desempeño (EPAD), que son equipos que han surgido dado que las organizaciones de seguridad y defensa han buscado dar respuestas flexibles, rápidas y adaptativas, a las exigencias de mayores niveles de productividad en los servicios de investigación criminal, pero no en la verdad de los hechos que sencillamente no están allí a la vista, pues requieren de todo un conglomerado compuesto por un grupo reducido de personas que posean metas retadoras y compartidas y donde el colectivo se haga responsable de la toma de decisiones, para alcanzar la solución a tales casos, lo cual indica la necesidad de crear este tipo de equipos policiales.

Según Cordero (2006), para crear un Equipo de Alto Desempeño se requiere desarrollar el factor humano, un equipo que cumpla objetivos y logre resultados, no necesariamente es un EAD, puesto que es fundamental tener en cuenta los procesos humanos intangibles (que es uno de los atenuantes para realizar investigaciones profundas dentro de las organizaciones criminales con elevado desempeño), los personales y los de coordinación relacional. Las personas que conforman un EAD deben ser seguras de sí mismas, dadas en ayudar y pedir ayuda si es necesario, a establecer sus puntos de vista, reconocer los logros del equipo, dar a los demás el beneficio de la duda, no se enfocan específicamente en persona alguna, sin o en el problema directamente, demuestran autocontrol, buscan a portar hasta en tareas operativas que no son su responsabilidad para poder lograr la solución final, (p. 190).

Asimismo, no es necesaria la supervisión directa para la ejecución de tales tareas; en contraposición sin o existe confianza entre los miembros de un equipo, sino hay compromiso, donde las personas se consideran autosuficientes, donde haya negatividad, no se establezcan responsabilidades, quizá se logre algún resultado, pero no se tendrá un EAD. Es por ello, la importancia de facilitarlas condiciones organizacionales para que estos se formen, porqueseríanmuchoslosbeneficiosqueunequipopolicialdealtodesempeño, (EPAD), pudiera brindar en materia de investigación penal y criminal de delitos de bandas organizadas que tienen en vilo a las sociedades hoy día. Ante esta realidad y en aras de enfrentar tales hechos, se introduce en el Ordenamiento Jurídico Venezolano, la Ley

Orgánica contra la Delincuencia Organizada y Financiamiento al Terrorismo (2012), con ciertas medidas legales especiales que permiten a los miembros de los cuerpos de Seguridad realizar investigación es criminales y participar del entramado organizativo, detectar la comisión de delitos e informar sobre sus actividades, con el fin de obtener prueba sin culpatorias y proceder a la detención de sus autores, esto se realiza específicamente con equipos bien entrenados definidos en algunos casos como; “Agentes Encubiertos”.

Ahora bien, para ejercer tan ardua labor en la investigación criminal, el funcionario policial deberá gozar de un perfil determinado y tener una formación adecuada; no hay que olvidar que además de tener que cumplir una misión fundamental y delicada como lo es la investigación penal y criminal de una organización criminal, crimen organizado, delincuencia organizada, criminalidad de empresa, red, bandas, trata de personas, mafia por mencionar algunas definiciones, deberá proteger su vida, seguridad personal e integridad, que en algún momento puede verse en peligro, por lo cual necesariamente tener formación de equipo. Lo anterior establece el agente de operaciones en cubiertas en la Ley Orgánica contra la Delincuencia Organizada y Financiamiento al Terrorismo (2012) en su artículo 4 numeral 3 como:

Funcionarios o funcionarias de unidades especiales de policía que asumen una identidad diferente con el objeto de infiltrarse en grupos de delincuencia organizada y financiamiento al terrorismo para obtener evidencias sobre la comisión de algunos de los delitos previstos en la presente Ley.

Se extrae del contenido del artículo anterior, que el agente encubierto es el funcionario que oculta su identidad oficial y se involucra o introduce en las organizaciones de delincuencia organizada con propósitos delictivos, con el objetivo de identificar a los participantes, reunir información y recoger antecedentes necesarios para la investigación criminal de estos hechos, sin embargo es necesario que para accionar de esta manera se forme dentro de equipos policiales de trabajo de alto desempeño para obtener mejores beneficios. Entre los beneficios que tiene con formar Equipos Policiales de Alto Desempeño, está el hecho de que tanto los conocimientos como la información es más completa, los problemas a resolver pasan de uno a todos y se hacen más pequeños.

Es decir, la comunicación se hace más efectiva, hay mayor participación e intercambio de ideas lo que permite innovar en materia de investigación criminal, criminalística y científica, se rompen paradigmas, pudiendo llevar a cabo las tareas en forma más eficiente, todos los integrantes se involucran y hay una mejor distribución de las cargas de trabajo policial, mejora el ambiente laboral, habiendo mayor comodidad en el equipo, lo que conlleva a una mayor productividad y al logro de los objetivos propuestos en materia de minimizar el rango de criminalidad generado por estas grupos delictivos.

Paradigma de la seguridad ciudadana, componente crucial contra la delincuencia organizada

El paradigma de la seguridad ciudadana redefine la lucha contra el crimen organizado como una misión integral, en este contexto, los Equipos de Alto Desempeño actúan como el componente de precisión necesario para neutralizar amenazas complejas, permitiendo que el resto de las políticas sociales y económicas del Estado puedan funcionar en un entorno de paz y libertad. A continuación, un cuadro comparativo denominado:

*La estrategia moderna: Inteligencia Criminal sobre Fuerza Letal.
El Cambio de Paradigma en Seguridad*

Categoría	El viejo paradigma (Reactivo y letal)	El nuevo paradigma (Proactivo e inteligente)
Métrica de Éxito:	De más disparos y reactividad	A mejores datos y proactividad
Intervención:	De operativos ciegos	A análisis de hotspots (zonas calientes)
Perspectiva fronteriza:	De límites de aislamiento	A mesas técnicas de cooperación
Rol ciudadano:	De espectador pasivo	A primer detector (resiliencia comunitaria)

Fuente: Desireé Vitale (2026)

De acuerdo, a la información referida en el cuadro anterior, por medio de la delincuencia organizada transnacional desde una perspectiva cognitiva, ya no es una cuestión de quién tiene más armas, sino de quién tiene mejor información. Es un enfoque que busca disminuir la letalidad y el daño colateral, apostando por la tecnología y la participación social como las herramientas más potentes contra la violencia moderna. De allí la importancia de una preparación integral que fortalezca el talento humano del funcionario policial que va a ser parte del equipo de alto desempeño policial.

Conclusiones

El Estado conjuntamente con gerentes de las organizaciones policiales, deben retomar la perspectiva de las funciones principales y enunciados donde se definen la misión y visión que orientan el deber ser de los organismos de seguridad ciudadana ante la sociedad, es complejo pero realidad el avance de la criminalidad, tal es el caso de la delincuencia organizada, ya de una manera transnacional donde los entes policiales quedan obsoletos para contrarrestar el crimen organizado. En tal sentido, es importante el Estado actualice estos organismo con recursos modernos y todo lo necesario para atacar ese delito que no descarta de manera diversificada, por ello se hace necesario plantear ciertos retos a considerar que permitan realizar un análisis exhaustivo de estas instituciones de seguridad del Estado, no tan sólo como centro de formación de relevo de espacio para la producción, transferencia y difusión del conocimiento en materia de seguridad ciudadana, sino también como factor clave del desarrollo de la sociedad en función de la participación ciudadana.

La propuesta emergente apunta hacia una optimización de los Equipos de Alto Desempeño Contra la Delincuencia Organizada que articule cuatro dimensiones tradicionalmente escindidas: técnica-operativa, psicosocial, comunitaria y ético-política. Esto implica la reingeniería de los protocolos policiales reduciendo horas de trabajo perdido no generando resultados positivos debido a la no preparación adaptado a una realidad y a una sociedad cambiante. En el mismo orden de ideas, se requiere que Venezuela proyecte su diplomacia de seguridad estratégica contra la delincuencia organizada.

Finalmente, de manera inconclusa la investigación abre líneas futuras para explorar cómo las tecnologías de la inteligencia colectiva como bancos de buenas prácticas sistematizadas o redes de aprendizaje entre pares podrían democratizar la producción de conocimientos policiales. El desafío radica en construir sistemas formativos donde los funcionarios dejen de ser objetos pasivos de instrucción para convertirse en sujetos protagónicos de su propio desarrollo profesional y humano, los Equipos de Alto Desempeño son la punta de lanza

contra el crimen organizado. Su éxito radica en la especialización técnica y la integridad institucional, para mejorar la seguridad ciudadana, estos equipos deben ser vistos no como entes aislados, sino como parte de una estrategia integral de prevención y justicia.

Referencias

- Arraigada, I. (2002). Seguridad ciudadana y violencia en América Latina. En F. Carrión (Ed.), *Seguridad ciudadana, ¿espejismo o realidad?* (p. 111). FLACSO-OPS/OMS.
- Ávila, K. (2012). *Reforma policial en Venezuela*. Universidad Central de Venezuela.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999, 30 de diciembre). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, N.º 36.860. Artículos 55, 322 y 332.
- Cordero, J. (2006). *Equipos de alto desempeño: Una perspectiva organizacional* (p. 190). Editorial Académica.
- Gabaldón, L. G. (2009). *Policía y seguridad ciudadana en Venezuela entre 2006 y 2008*. Nueva Sociedad.
- Ley Orgánica contra la Delincuencia Organizada y Financiamiento al Terrorismo. (2012). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, N.º 39.912. Artículo 4, numeral 3.
- Sirimarco, M. (2004). *Acerca de lo que significa hacer un policía. La construcción de la persona policial en el ámbito de la formación* (p. 91). Universidad de Buenos Aires.
- Vitale, D. (2026). *El cambio de paradigma en seguridad: La estrategia moderna, inteligencia criminal sobre fuerza letal*. Artículo en elaboración.

Síntesis curricular

Williams Rodríguez. Comisario Jefe, Coordinador de Inspectoría Estatal Monagas, 2026. Cuerpo de Investigaciones Científica, Penales y Criminalística (CICPC). XII promoción TSU ciencias policiales año 2000. Con Diplomado de Altos Estudios Estratégicos en Seguridad ciudadana, en Psicología Criminal. Magister en Gerencia y Administración Policial.

Universidad Politécnica Territorial del Norte de Monagas "Ludovico Silva"

Revista Multidisciplinaria Saber Universitario

Nº 15, enero-junio 2026

Venezuela

Disponible en <http://www.saber755.webnode.com.ve>

Estrategias de articulación del colectivo institucional, mediante la producción de abonos orgánicos en la ETARZ "José Félix Ribas"

Wuimber Josué Rojas Cova

Universidad Nacional Experimental del Magisterio "Samuel Robinson"

Irapa, Sucre, Venezuela

wuimberrojas5@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-2235-7058>

Resumen

La desarticulación entre los distintos colectivos que conviven en una escuela técnica agropecuaria no es un problema menor: limita de manera concreta el alcance de los programas socioproductivos que, sobre el papel, deberían ser el corazón de esas instituciones. Esta investigación se propuso implementar el aprovechamiento de desechos orgánicos para la elaboración de abonos como estrategia articuladora del colectivo institucional en la ETARZ "José Félix Ribas", ubicada en el estado Sucre, Venezuela. El trabajo se realizó desde un enfoque cualitativo, con la Investigación Acción Participativa Transformadora (IAPT) como marco metodológico. Participaron 28 integrantes del colectivo institucional: docentes, obreros, administrativos, directivos y cocineras. Se recurrió a la observación participante y a encuestas escritas, cuya información fue procesada mediante análisis lógico (síntesis, inducción y deducción). Los hallazgos revelaron una brecha significativa: el 60% de los participantes desconocía cómo preparar abonos técnicamente y, además, la vinculación entre estas prácticas y el currículo era prácticamente inexistente. Tras ejecutar un plan de acción articulado en cuatro estrategias, que incluyó formación teórica, encuentros prácticos, aplicación en cultivos y evaluación de resultados, se logró integrar al personal en torno a una tarea común y aplicar abonos en cultivos de berenjena, ají y pimentón. La principal conclusión es que la práctica agroecológica colectiva puede funcionar como un auténtico elemento integrador: fortalece la misión institucional, potencia el Programa Todas las Manos a la Siembra (PTMS) y convierte la teoría en praxis productiva.

Palabras clave: abono orgánico, articulación institucional, planificación educativa, agroecología.

Abstract

The lack of coordination among school communities is not a trivial issue: it concretely limits the reach of socio-productive programs that, at least on paper, should be the backbone of agricultural technical schools. This study aimed to implement the use of organic waste for compost production as an articulating strategy for the institutional community at the "José Félix Ribas" Agricultural Technical School (ETARZ) in Sucre, Venezuela. The research was

conducted using a qualitative approach grounded in Participatory Action Research (PAR). Twenty-eight members of the institutional community participated, including teachers, maintenance staff, administrative personnel, directors, and cooks. Participant observation and written surveys were used, and the resulting data were processed through logical analysis (synthesis, induction, and deduction). Findings revealed a significant knowledge gap: 60% of participants did not know how to technically prepare fertilizers, and the connection between these practices and the curriculum was virtually absent. After implementing a four-strategy action plan covering theoretical training, practical workshops, crop application, and evaluation, effective collaboration among staff was achieved, along with the application of organic fertilizers to eggplant, chili pepper, and bell pepper crops. The main conclusion is that collective agroecological practice can serve as a genuine integrating element, strengthening the institutional mission, supporting the All Hands to the Fields Program (PTMS), and transforming theory into productive practice.

Keywords: organic fertilizer, institutional collaboration, educational planning, agroecology.

Introducción

La agricultura contemporánea atraviesa una encrucijada que ya no puede ignorarse: los modelos productivos tradicionales muestran sus límites tanto en términos ambientales como sociales, y la presión por encontrar alternativas más justas y sostenibles crece con cada temporada. En ese contexto, la agroecología fue abriéndose paso no como una moda académica, sino como un camino que iba conjugando saberes ancestrales con el conocimiento científico para diseñar sistemas productivos más resilientes, humanos y respetuosos del entorno.

En Venezuela, esta perspectiva tuvo expresión institucional en el Programa Nacional «Todas las manos a la Siembra» (PNMS) desde 2009, concebido como parte del fortalecimiento de la soberanía alimentaria en las escuelas por el Ministerio del Poder Popular para la Educación (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2018). La idea era sencilla: trabajar en la agricultura y la conciencia ambiental en las escuelas, llevar la teoría a la práctica lo antes posible.

Lo que pasa en la práctica, sin embargo, es muy distinto. Numerosas escuelas técnicas agropecuarias, que si bien tienen asumido el desafío desde conceptualizaciones y en la tierra pero no gestión en la forma de actitudes organizacionales. Víctima de la inseguridad en Maracay es la ETARZ (Escuela Técnica Agropecuaria “José Félix Ribas” en el municipio Mariño, estado Sucre). Docentes, estudiantes, obreros, administrativos y directivos conviven en la casa, pero no suelen caminar juntos hacia un mismo objetivo. Cada estamento va por su lado, sin verdaderos espacios de encuentro. El resultado es una planeación por compartimentos que consume recursos, duplica esfuerzos y sobre todo va en contra del sentido de misión compartida.

Este estudio comenzó con una pregunta sencilla, pero con implicancias muy profundas: ¿es la producción de compost con los desechos que genera la propia institución el lugar de

encuentro que la escuela necesita? La apuesta fue doble. Por un lado, poner en práctica una técnica de bajo costo y alta efectividad para mejorar la fertilidad del suelo. Por el otro, usar esa práctica como excusa productiva, como pretexto para reunir personas, compartir saberes y construir algo colectivo. La hipótesis de fondo era que la agroecología no solo puede mejorar los cultivos, sino también el tejido humano de una institución.

El trabajo que se reporta aquí no surgió de un despacho universitario. Emergió del reconocimiento de una brecha real entre lo que la normativa propone y lo que la vida escolar permite. Existen estudios sobre compostaje en contextos educativos, pero son mucho menos frecuentes los que examinan su potencial como herramienta de articulación institucional en el contexto venezolano. Esa fue la ranura que esta investigación intentó ocupar.

Problemática y contexto

La ETARZ "José Félix Ribas" tiene lo que muchas escuelas técnicas agropecuarias solo podrían desear: extensos terrenos, infraestructura para la siembra y experimentación, y un marco normativo que respalda el trabajo productivo. Sin embargo, ese potencial permanece en buena medida subutilizado porque la institución arrastra una dificultad estructural: sus diferentes actores no logran funcionar como un colectivo articulado.

Docentes, estudiantes, personal obrero, administrativos y directivos comparten el mismo espacio físico, pero sus rutinas, sus objetivos y sus formas de relacionarse rara vez se cruzan de manera intencional. No existe un mecanismo efectivo de comunicación horizontal que permita integrar esfuerzos. Cada quien cumple su función dentro de su propia burbuja, y el resultado es una institución que marcha, pero no avanza en la misma dirección. Las actividades agrícolas se realizan de forma esporádica y sin una planificación que las conecte con los contenidos curriculares. Los estudiantes perciben esa desconexión y, naturalmente, se desmotivan.

El derecho venezolano provee, a grandes rasgos, una sólida base para avanzar en otra dirección. La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, la Ley Orgánica de Educación y el Plan Nacional Simón Bolívar convergen en la orientación de formar ciudadanos para la soberanía alimentaria y la defensa del ambiente. Entre otras cosas, el artículo 6º de la LOE, de forma particular, determina que el Estado es responsable de la planificación de políticas que promuevan espacios de aprendizaje abiertos a la producción y al desarrollo endógeno (Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela, 2009). Pero entre esos principios y la rutina de una escuela técnica del estado Sucre hay una distancia que no se cierra sola.

La pregunta que orientó este estudio fue, entonces, cómo puede la elaboración de abonos orgánicos a partir de desechos institucionales convertirse en un eje articulador que dinamice la participación y fortalezca la identidad y misión de la escuela.

Marco teórico

La agroecología como paradigma transdisciplinar

Describir la agroecología como un conjunto de prácticas destinadas a sustituir fertilizantes químicos es un error por corto de miras. En realidad, es un paradigma transdisciplinar que toma como base principios ecológicos aplicados al diseño y manejo de agroecosistemas que tienen como objetivo alcanzar sistemas sostenibles, resilientes y socialmente justos. Combina parte de la ecología, la agronomía, la sociología, la economía y las ciencias sociales, para enfrentar simultáneamente los retos de la producción de alimentos, la conservación de la biodiversidad y el bienestar comunitario (Altieri y Nicholls, 2020).

Una virtud singular de este paradigma es que deshace las barreras de disciplina académica para convocar a nuevos actores tales como campesinos, comunidades rurales, investigadores, docentes y hacedores de políticas de estado. En esa llamada está parte de su potencial político. La agroecología no sólo predica un modo diferente de cultivar, sino también un modo diferente de generar conocimiento, al articular el saber científico con las prácticas comunitarias y contribuir a la autonomía de los sujetos que se involucran (Sevilla Guzmán y Soler Montiel, 2010).

En el caso de las escuelas técnicas agropecuarias todo ello se traduce en algo tangible: una educación no sólo en técnica, sino orientada a formar actores pensantes capaces de diseñar y gestionar agroecosistemas desde una óptica participativa. La agroecología puede ser en tales espacios un saber orientado a la emancipación social, siempre que la institución se preste a cultivarla también hacia adentro.

Abonos orgánicos: fundamentos y beneficios

El compostaje es uno de los procesos más populares y estudiados en la gestión de residuos orgánicos. Es una biotransformación aeróbica en la cual bacterias, hongos y otros microorganismos descomponen la materia orgánica hasta generar un fertilizante que mejora la calidad del suelo y que disminuye la presión sobre los rellenos sanitarios. También ayuda a reducir las emisiones de gases de efecto invernadero, un tema ya complicado de ignorar (Román, Martínez y Robles, 2013).

La transición entre las diferentes fases mesófila, termófila y de maduración se sucede a lo largo del proceso, por diferentes grupos de microorganismos de acuerdo a las condiciones del momento. La velocidad y la calidad del proceso se ven influenciadas por los siguientes parámetros: temperatura, humedad, relación carbono-nitrógeno (C/N), aireación y pH. El calor producido en la fase termofílica también tiene un efecto sanitario en el compost: se mata a los patógenos y semillas de malezas, por lo que el compost es un producto seguro para aplicar en los suelos (Bueno, 2018).

Los beneficios de un buen compostaje van más allá de solo proporcionar nutrientes. Mejora la estructura del suelo, incrementa la retención de agua, activa la vida del suelo y disminuye

la dependencia de insumos químicos. Investigaciones en contextos educativos como las de Quintero (2019) y Lavao (2021), demostraron que el proceso de hacer compost en comunidad no sólo enseña técnica, sino que también promueve la cooperación y responsabilidad compartida, y facilita el aprendizaje significativo. Es decir, transforma también a quienes lo realizan.

La articulación institucional como desafío pedagógico

El éxito de cualquier estrategia de gestión de residuos orgánicos en una escuela depende menos de la técnica que se utilice y más de la capacidad de la escuela para reunir a todos sus miembros y mantener su participación. La investigación de Sanjuan (2013) destaca que la educación integral, en tanto la que integra lo físico, lo intelectual y lo socioemocional, necesita espacios de trabajo compartido que generen un sentido de responsabilidad colectiva. El Currículo Bolivariano (2007) apunta en la misma dirección: la vinculación entre teoría y práctica debe construirse desde una perspectiva social y ambiental, no como agregado curricular sino como principio organizador.

La experiencia de Lavao (2021) en la Institución Educativa Rural Las Lajas, en Yurayaco, ilustra bien esto. Trabajando desde un enfoque cualitativo y descriptivo, la investigadora demostró que los espacios pedagógicos interdisciplinarios donde se elabora abono orgánico colectivamente no solo fortalecen la educación ambiental, sino que también recuperan conocimientos ancestrales y mejoran concretamente la calidad de vida de las comunidades involucradas. El trabajo en torno a la tierra resulta, en su experiencia, un pegamento institucional poderoso.

Esos antecedentes respaldan la apuesta de esta investigación: usar el aprovechamiento de residuos orgánicos no solo como práctica agrícola, sino como estrategia de articulación social, educativa y ambiental en la ETARZ "José Félix Ribas".

Metodología

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, con la Investigación Acción Participativa Transformadora (IAPT) como marco metodológico. Esta elección no fue arbitraria. La IAPT permite construir soluciones de forma colaborativa entre investigadores y actores sociales, a través de procesos dialógicos donde los involucrados no son objetos de estudio sino sujetos activos en la identificación del problema, el diseño de las acciones y la evaluación de los resultados (Rusque, 2003).

La población total de la institución era de 93 personas. Se seleccionó una muestra de 28 participantes mediante muestreo aleatorio simple, buscando deliberadamente que todos los estamentos estuvieran representados: docentes, obreros, personal administrativo, cocineras y directivos. Esa diversidad era parte de la apuesta.

La recolección de información combinó dos técnicas. La observación participante permitió al investigador sumergirse en la dinámica cotidiana de la institución, registrar

interacciones, detectar tensiones y comprender los factores que favorecen o dificultan la articulación. Un cuestionario escrito, de carácter dicotómico y selección simple, complementó esa mirada con datos más estandarizados sobre conocimientos y percepciones de los participantes.

Un elemento metodológico que resultó particularmente útil fue el uso de WhatsApp para ampliar la participación y facilitar la comunicación entre sesiones. En un contexto donde el tiempo y la presencialidad son recursos escasos, esta herramienta permitió que voces que normalmente quedan al margen pudieran expresarse con mayor facilidad.

El proceso se organizó en cuatro fases. La primera fue de diagnóstico y reflexión inicial: escuchar, reconocer saberes previos y mapear los nudos problemáticos. La segunda consistió en sistematizar los referentes teóricos y normativos relevantes, para que la intervención tuviera sustento más allá de la intuición. La tercera fue la fase propiamente transformadora: talleres, prácticas de elaboración de abonos, actividades de seguimiento. La cuarta y última fase implicó evaluar los resultados, identificar aprendizajes y reflexionar sobre la sostenibilidad de lo construido.

El análisis de la información combinó triangulación de fuentes, contrastando observaciones, encuestas y registros de actividades, con codificación temática para identificar patrones y relaciones entre las percepciones de los distintos participantes.

Resultados

Los datos recogidos mostraron un panorama con luces y sombras. El 65% de los encuestados manejaba correctamente el concepto de abono orgánico, lo que indicaba una base de conocimiento sobre la que era posible construir. Sin embargo, solo el 40% conocía los insumos necesarios para preparar abonos de manera técnica, y apenas el 28% reconocía alguna conexión entre estas prácticas y el currículo escolar. Esa brecha entre lo que se conoce de manera informal y lo que se aplica en el aula fue tal vez el descubrimiento más revelador del diagnóstico.

Respecto a la articulación institucional, el 72% de los encuestados opinó que entre los estamentos existía una colaboración más o menos positiva, aunque al especificar en qué consistía esa colaboración las respuestas se centran principalmente en reuniones protocolares (42%), a continuación trabajos de campo (36%) y talleres (22%). El 86% consideraba también que el trabajo colectivo mejora directamente la articulación institucional, lo cual indicaba una verdadera intención de que participaran si se le habilitaban el espacio necesario.

Con esos datos en mano, se diseñó e implementó un plan de acción de cuatro estrategias consecutivas. La primera fue de formación teórica: sesiones con materiales escritos y audiovisuales sobre compostaje, humus de lombriz, uso de ceniza, cáscara de huevo y estiércol. La segunda estrategia llevó esos conocimientos al patio: encuentros prácticos donde distintos colectivos prepararon abonos juntos, mezclando materiales, discutiendo

proporciones, aprendiendo en el hacer. La tercera estrategia aplicó los abonos producidos en los cultivos institucionales de berenjena, ají y pimentón, convirtiendo la teoría en resultado visible. La cuarta estrategia, finalmente, estuvo dedicada a socializar lo aprendido: exposiciones, registros fotográficos y publicaciones internas que documentaron el proceso y motivaron la continuidad.

Los resultados de esa secuencia fueron concretos. El personal que antes operaba de manera aislada comenzó a reconocerse como parte de un proyecto común. La elaboración colectiva de abonos se convirtió en un punto de encuentro real, no ceremonial. Y los cultivos, con los abonos aplicados, mostraron mejoras en desarrollo y calidad que todos pudieron observar directamente.

Conclusiones

Esta investigación dejó aprendizajes en varios planos. En el plano técnico, confirmó que la elaboración de abonos orgánicos a partir de desechos institucionales es una práctica viable, de bajo costo y alta efectividad para mejorar la nutrición de los cultivos y promover suelos más activos biológicamente. Los resultados observados en los cultivos de berenjena, ají y pimentón fueron suficientemente claros.

Pero el aprendizaje más significativo ocurrió en otro nivel. El proceso demostró que una práctica agroecológica concreta, cuando se diseña con intención pedagógica y organizativa, puede funcionar como catalizador de articulación institucional. Docentes, obreros, cocineras, administrativos y directivos compartieron una tarea, aprendieron juntos y se reconocieron mutuamente como parte de la misma misión. Eso es algo difícil de lograr con una reunión de coordinación o una circular interna.

La metodología de Investigación Acción Participativa Transformadora fue clave en ese proceso. Al posicionar a todos los participantes como sujetos activos y no como destinatarios pasivos de una intervención, generó condiciones para un involucramiento genuino. La incorporación de herramientas digitales como WhatsApp, además, amplió la participación más allá de los horarios y espacios formales, democratizando el acceso al proceso.

El trabajo realizado también fortaleció el Programa Todas las Manos a la Siembra (PTMS), al demostrar que sus objetivos no son solo alcanzables sino potentes cuando se vinculan con la vida real de la institución. La propuesta merece replicarse en otras escuelas del municipio Mariño y, posiblemente, más allá, como modelo de articulación institucional desde la práctica agroecológica.

Finalmente, cabe destacar que esta experiencia recuperó saberes ancestrales vinculados al manejo de la tierra y los reintegró en un espacio educativo formal, sin que eso implicara ninguna renuncia al rigor técnico. La sustentabilidad agroalimentaria no se construye solo con insumos: se construye también con comunidades que saben trabajar juntas.

Referencias

- Altieri, M. A., y Nicholls, C. I. (2020). *Agroecología: bases científicas para una agricultura sustentable*. SOCLA.
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (2009). *Ley Orgánica de Educación*. Gaceta Oficial N.º 5.929.
- Bueno, M. (2018). *El huerto familiar ecológico*. RBA Libros.
- Currículo Bolivariano. (2007). *Diseño curricular del sistema educativo bolivariano*. Ministerio del Poder Popular para la Educación.
- Facultad de Agronomía de la Universidad Central de Venezuela. (2000). *Manual de fertilidad de suelos y uso de fertilizantes*. UCV.
- Lavao, D. (2021). El abono orgánico como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la educación ambiental en la Institución Educativa Rural Las Lajas. *Revista Educación y Territorio*, 11(20), 45–62.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2018). *Programa Todas las Manos a la Siembra: lineamientos generales*. MPPE.
- Quintero, J. (2019). Producción de abono orgánico en contextos escolares como estrategia de aprendizaje significativo. *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*, 23(1), 112–130.
- Román, P., Martínez, M. M., y Robles, A. (2013). *Manual de compostaje del agricultor: Experiencias en América Latina*. FAO.
- Rusque, A. M. (2003). *De la diversidad a la unidad en la investigación cualitativa*. Vadell Hermanos Editores.
- Sanjuan, M. (2013). La educación integral y la formación del ser humano. *Revista de Educación y Desarrollo Social*, 7(2), 88–101.
- Sevilla Guzmán, E., y Soler Montiel, M. (2010). Agroecología y soberanía alimentaria: alternativas a la globalización agroalimentaria. *PH Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, 77, 43–51.

Síntesis curricular:

Wuimber Josué Rojas Cova. Licenciado en educación integral, U.N.E.F.A., 2016. Especialización en educación en agroecología, Universidad Nacional Experimental del Magisterio "Samuel Robinson", 2025. Maestría en Dirección y Supervisión Educativa. (Por Presentar TEG). Universidad Nacional Experimental del Magisterio "Samuel Robinson".

Universidad Politécnica Territorial del Norte de Monagas “Ludovico Silva”
 Revista Multidisciplinaria Saber Universitario
 N° 15, enero-junio 2026
 Venezuela

Disponible en <http://www.saber755.webnode.com.ve>

Fortalecimiento de la conciencia institucional frente a la violencia física contra la mujer: un estudio en la Delegación Municipal de la Policía Científica Penal y Criminalística (CICPC) Ciudad Guayana, estado Bolívar.

Yelitza Carolina Machado Palacios

Universidad Nacional Experimental de la Seguridad

Ciudad Bolívar, Venezuela.

yelitzamachado1969@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0001-1276-8717>

Resumen

Este artículo analiza la concientización sobre la violencia física contra la mujer en la Delegación Municipal del Cuerpo de Policía Científica Penales y Criminalísticas en ciudad Guayana, estado Bolívar. El objetivo fue identificar fallas entre el conocimiento jurídico y la praxis policial para fortalecer la prevención institucional. Se empleó una metodología descriptiva y de campo, aplicando entrevistas de percepción a una muestra de funcionarios sobre protocolos de atención y sesgos de género. Los resultados indican que, aunque existe un alto dominio de la Ley Orgánica sobre el Derecho de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, persisten conductas que minimizan el riesgo victimológico en entornos de alta conflictividad social. Se concluye que la prevención efectiva requiere trascender la formación técnica hacia un modelo de atención humanizado que desarticule prejuicios socioculturales. El estudio propone una ruta crítica para optimizar la respuesta estatal, garantizando la celeridad procesal y la protección integral de las víctimas en la región, contribuyendo así al debate sobre la reforma de las políticas de seguridad ciudadana con perspectiva de género.

Palabras clave: violencia física, prevención, Cuerpo de Policía Científica Penales y Criminalística, Ciudad Guayana, funcionarios, género.

Abstract

This article analyzes awareness regarding physical violence against women within the Scientific Penal Criminal Investigations Agency Municipal Delegation in Ciudad Guayana, Bolívar State. The objective was to identify gaps between legal knowledge and police praxis to strengthen institutional prevention. A descriptive and research methodology was used, applying perception surveys to a sample of officials regarding care protocols and gender biases. Results indicate that, although there is high proficiency in the Organic Law on the Right of Women to a Life Free of Violence, behaviors that minimize victimological risk in high-conflict social environments persist. It is concluded that effective prevention requires moving beyond technical training toward a humanized care model that dismantles socio-cultural prejudices. The study proposes a critical roadmap to optimize the state response,

ensuring procedural celerity and comprehensive protection for victims in the region, thus contributing to the debate on the reform of public safety policies with a gender perspective.

Keywords: physical violence, prevention, Scientific, Penal and Criminal Investigations Agency, Ciudad Guayana, officials, gender.

Introducción

La Violencia de género es una situación que se vive a nivel mundial y no es una característica propia de una clase social en específico, sino más bien es común en todos los sustratos sociales, sean personas de clase alta, con estudios de alto nivel o personas de clase social baja y con niveles de estudios casi inexistentes, las personas no suelen involucrarse en una relación en la que se prevé que existe violencia, sino que esta se manifiesta en cualquier etapa de la relación de parejas y por lo general son personas que poseen baja autoestima. Tanto por parte del agresor como del agredido. "La violencia genera más problemas sociales a los que resuelve", expresó el defensor de los derechos civiles Martin Luther King, y según el Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud de la OMS, se convierte cada vez más en un problema sanitario.

Aunque también son muchos los factores que pueden provocar una reacción violenta, los más frecuentes son el grado de machismo, el nivel socioeconómico, el nivel educativo, y el consumo de sustancias, como el alcohol u otras drogas. Además de factores personales aprendidos, si es que hubo violencia y maltrato por parte de algún familiar u otro tipo de relación, ya que se convierten en patrones aceptados y seguramente se buscará relacionarse en ambientes que resulten conocidos repitiendo el papel de víctima o victimario.

El estrés diario al que estamos sujetos y las situaciones extremas y límites en las que vivimos de forma permanente, predisponen a las personas a perder el control más fácilmente, volviéndose impulsivas y rabiosas, ya que acumulan niveles de frustración y resentimiento social, que pueden explotar con cualquier estímulo, por mínimo que sea.

Al igual que el reproche y la religión, el derecho aparece como una forma de control social delimitando ciertas conductas y tipificando las leyes para acotar la manifestación libre de ciertas conductas injustas que provocan violaciones de derechos, fundamentos que sustentan la introducción de normas para el equilibrio de la relación social.

Si bien es cierto que la Constitución de la República de Venezuela reconoce como finalidad principal del Estado, la protección efectiva de los derechos de la persona y el mantenimiento de los medios que le permitan perfeccionarse progresivamente dentro de un orden de libertad individual y de justicia social, compatible con el orden público, el bienestar general y los derechos de todos y todas, no es menos cierto que la realidad indica otro tipo de situaciones.

Problema y su contexto

La mujer desde siempre ha sido erróneamente considerada un objeto y no un sujeto de derecho, subordinada y discriminada a la figura del hombre dominante como cabeza y proveedor de la familia, limitándola culturalmente a la simple figura del hogar. Mientras que la participación de la mujer progresaba en las áreas política, social, profesional y laboral, entre otras, lo que traía consigo la defensa de sus derechos basados en principios de igualdad y en la necesidad de incluirla dentro de los parámetros de la justicia social con respecto a los hombres, la visión de la mujer en sí ha sido modificada drásticamente en las últimas décadas.

En cuanto a lo anterior, a pesar de las grandes conquistas de la mujer, la cultura machista y de dominación del hombre sobre la mujer sigue imperando; siendo la seguridad ciudadana la clave para equilibrar y asegurar el disfrute real de estos avances femeninos a nivel mundial, jugando un papel fundamental para alcanzar la estabilidad, la gobernabilidad democrática, y por ende, el desarrollo humano. Venezuela, es uno de los países de la región latinoamericana, que presenta más retos en materia de delincuencia y violencia, y también con voluntad política, para enfrentarlos, sobre todo en materia de violencia de género.

Como se ha ido enunciando, las desigualdades de poder históricas entre hombres y mujeres, la social construcción de roles de género, y la exclusión de las mujeres del dominio público y privado, amplifican que éstas experimenten y perciban la violencia de manera diferente. Las problemáticas de convivencia e inseguridad ciudadana las afectan de manera específica, por tanto es necesario tener en cuenta este hecho al momento de abordar los fenómenos de violencia y criminalidad.

Si bien es cierto, desde hace décadas las mujeres víctimas de violencia de género, han tenido y tienen graves consecuencias tanto a corto como a largo plazo, siendo éstas no sólo físicas sino también psicológicas y sexuales las cuales no solo conllevan a las víctimas agresiones físicas en la que la víctima se siente indefensa, desprotegida, si no también si no también psicológicas donde la víctima disminuye su autoestima, aparecen síntomas de ansiedad depresión...y sexuales donde existe una gran falta de autonomía sexual, esta consecuencias se pueden dar en la fase de explosión del ciclo de la violencia, siendo las adolescentes las víctimas poco visibles (Blanco, Ruíz, García y Martín, 2004)

Cabe destacar que, la violencia de género, posee una carga cultural y se encuentra vinculada a las relaciones de poder y desigualdad entre hombres y mujeres, por tanto excede los límites de la esfera privada y acontece en el plano público sin apenas ser reconocida. Las mujeres son las más discriminadas para vulnerable a la violencia de género no sólo en sus hogares, sino también en las ciudades, donde las violan, las maltratan moralmente y una marginación que las lleva a la explotación laboral, sexual y más.

Marco Referencial

Teorías de género

Explican, como las estructuras de las organizaciones sociales, las relaciones intergenéricas e intergenéricas, las privadas y públicas, las personales y colectivas, las judiciales, las educativas, comunicativas, formales e informales, religiosas y sanitarias, están sustentadas en ideologías basadas en la diada poder-subordinación que estructuran y configuran las relaciones en la pareja e integran los estereotipos, creencias, representaciones y asignaciones sociales, valores, símbolos, juicios, atributos, posiciones, condiciones y espacios de actuación que legitiman las desigualdades e inequidades entre los miembros de la pareja.

La categoría actividad de Leontiev

La actividad como proceso de intercambio e integración del hombre con el medio social y natural que, por estar precedida por su acción consciente, adquiere un carácter eminentemente social. La teoría del Modelo Histórico-Cultural, de Vigostky Con el propósito de hilvanar la determinante social a lo individual es necesario retomar de la teoría de Vigostky su hipótesis de la interiorización como el tránsito de los procesos sociales externos y sýgnicos hacia los internos. El sujeto es fruto del proceso histórico y del ambiente social y cultural y entre sus principios se destacan:

- La unidad e interrelación actividad-comunicación (entendida como la forma en virtud de la cual, lo social se transforma en psicológico, en un tránsito de lo externo a lo interno).
- La interrelación dialéctica entre lo biológico, lo social y lo psicológico, la naturaleza histórico-social de la psiquis, y el principio de la mediatización.
- La unidad contextualizada entre lo afectivo y lo cognitivo. La categoría: situación social de desarrollo. Su unidad de análisis: la vivencia

Partiendo de considerar que lo social se configura de modo individualizado en la personalidad del sujeto y que el sujeto asume, activamente, las interrelaciones en las cuales participa con especificidad interactiva, y que son inseparables de sus particularidades personológicas la autora se apoya para el estudio de los factores influyentes de la subjetividad en la Teoría Configuracional de la Personalidad, de González Rey (2013), que parte de entender que la personalidad constituye una configuración sistémica y estable de los principales contenidos y operaciones psicológicas que caracterizan la función reguladora y auto-reguladora del sujeto en su expresión integral.

Esta teoría opera en el plano de los sentidos personales, los cuales adquieren mayor intensidad en la medida que se van articulando entre sí, formando reales configuraciones con una fuerte imbricación y organicidad entre los procesos psicológicos de naturaleza afectiva y cognitiva. Supone entender que los elementos de la personalidad asociados al comportamiento que asumen las mujeres maltratadas se encuentran incluidos en diferentes síntesis psicológicas más complejas, en las cuales se define su real y auténtico potencial

regulador. Las necesidades y motivos se aglutinan alrededor de una tendencia orientadora y se integran como sistemas de sentidos psicológicos en las formaciones motivacionales. Entre éstas se encuentran la autovaloración, la concepción del mundo, los ideales, el sentido de la vida, las intenciones.

Violencia física

Para Sepúlveda Sanchis (2005) es la forma más clara y evidente del maltrato por constituir una invasión del espacio físico de la mujer y puede hacerse de dos maneras; una es el contacto directo con el cuerpo mediante: patadas, empujones, pellizcos, jalón de pelo, golpes, cualquier tipo de contacto físico no deseado y la otra manera es limitar sus movimientos encerrándola, y hasta provocándole lesiones con armas de fuego u otras.

Por su parte, para Goldman (2008) es toda acción u omisión que directa o indirectamente está dirigida a ocasionar un daño o sufrimiento físico a la mujer, tales como: Lesiones internas o externas, heridas, hematomas, quemaduras, empujones o cualquier otro maltrato que afecte su integridad física.

Ahora bien, la violencia física es un fenómeno pluri determinado, multifacético y poli expresivo por lo que definirlo resulta complicado, de ahí que este problema haya adquirido diferentes nombres y prueba de ello es que tanto en el habla inglesa como en la castellana, se le ha denominado de diferentes formas como lo son; “domesticviolence”, “violence against womens”, intimate partner violence”, “marital violence”, wife abuse”, “violencia de género”, “violencia conyugal”, “violencia íntima”, “mujeres maltratadas”. A partir de los diferentes apelativos, la realidad es que cada una de las definiciones lleva implícito la naturaleza que le otorga cada uno de los investigadores al fenómeno, las determinantes que confluyen en su presentación e incluso las respuestas para enfrentarlo.

En la relación de pareja, entendida ésta como la más íntima relación entre dos individuos, que constituye un vínculo interpersonal complejo en el que convergen aspectos relacionados con el atractivo físico, lo subjetivo, y la dinámica intersubjetiva, condicionada socialmente, pero con forma de expresión individual y gran implicación emocional; produciéndose la interacción entre ambos individuos por medio de la comunicación. (Casanova Moreno et al., 2012).

Violencia de género

La definición de violencia de género más utilizada es la elaborada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, que define la violencia de género como "un acto de violencia encaminado contra una persona por su condición de sexo, que probablemente o que de hecho tiene como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico, incluyendo las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, ya sea que se produzca en la vida pública o en la privada" (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1993, párr. 20).

Para ir profundizando y saber de qué va el contenido de la investigación, se hace necesario que el lector comprenda algunos conceptos relacionados con la violencia de género como es la violencia doméstica, que aún hoy es confundido este término. Brevemente, para el Instituto Nacional de Estadística, 2013, se entiende por violencia de género los “actos violentos, físicos o psicológicos, cometidos contra una mujer por un varón con el que mantiene o ha mantenido relación conyugal o de afectividad”. Y “violencia doméstica, los mismos tipos de actos, pero cometidos por hombres o mujeres, al interior de su familia directa, salvo cuando se trate de violencia de género.

Formas de violencia

De acuerdo con el artículo 15 de la Ley Orgánica para el Derecho de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (2015), se consideran violencia de género contra las mujeres la: violencia psicológica, acoso o hostigamiento, amenaza, violencia física, violencia familiar, violencia sexual, acceso carnal violento, prostitución forzada, esclavitud sexual, acoso sexual, violencia laboral, violencia patrimonial y económica, violencia obstétrica, esterilización forzada, violencia en los medios de comunicación, violencia institucional, violencia simbólica, trata de mujeres, niñas y adolescentes, trata de mujeres, niñas y adolescentes.

Procedimiento de investigación

La presente investigación se clasificó como de campo y descriptiva, debido a que los datos se obtuvieron mediante fuentes directas e indirectas, como; documentos de diversa índole, elaborados y procesados con anterioridad al trabajo. El trabajo de campo supone un trabajo de mediación intercultural, de manera que al escenario en la investigación cualitativa se le concede importancia en esta etapa y se entiende como el espacio social que caracteriza la investigación y orientado a lograr la implicación de los participantes en la investigación (Goulart, 2025), De acuerdo con este planteamiento, es fundamental presentar la investigación dentro de un clima de comunicación y participación, lo cual facilita su desarrollo partiendo de esa realidad cultural.

El escenario para el desarrollo de esta investigación, lo constituye la oficina de atención a la víctima, con sede en la delegación Municipal del Cuerpo de Investigaciones Científicas Penales y Criminalísticas, (CICPC), ubicada, en Ciudad Guayana del estado Bolívar

Hallazgos principales

Percepción de la capacidad institucional

Identificación de brechas de formación: se detectó que, aunque el personal conoce la Ley Orgánica sobre el Derecho de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, existe una carencia de formación continua en sensibilización de género. Los funcionarios suelen abordar los casos desde una perspectiva meramente procedimental, omitiendo el soporte emocional inicial.

Infraestructura y recursos: Los hallazgos sugieren que la Delegación cuenta con limitaciones de espacio privado para la recepción de denuncias, lo que compromete la confidencialidad y puede revictimizar a la mujer al momento de declarar.

Fallas en la atención al usuario

Normalización de la violencia: Se observaron rasgos de cultura organizacional patriarcal donde, en casos de violencia física "leve", el personal tiende a sugerir la mediación antes de proceder con el registro riguroso de la denuncia, contraviniendo los protocolos internacionales.

Tiempos de respuesta: Existe una percepción de demora en la articulación con el Servicio Nacional de Medicina y Ciencias Forenses (SENAMECF), lo que desincentiva a la víctima a culminar el proceso de denuncia por el agotamiento físico y emocional que conlleva el traslado.

Fortalecimiento de la conciencia institucional

Necesidad de un protocolo ético propio: El estudio revela que la "conciencia institucional" no está estandarizada; depende de la ética individual de cada funcionario de guardia más que de un lineamiento de cultura corporativa sólido y uniforme.

Disposición al cambio: un hallazgo positivo es la alta receptividad del personal joven hacia la implementación de talleres de nuevas masculinidades y herramientas de abordaje psicológico primario.

Conclusiones

Después de haber realizado las acciones de sensibilización, orientación, se puede decir que han permitido alcanzar una visión más amplia acerca de la prevención y procedimiento administrativo legal de acción participativa en materia de violencia física contra la mujer. Por consiguiente el desarrollo de esta investigación ha permitido arribar a las siguientes conclusiones:

La violencia contra la mujer y sus asimilados es la expresión más despiadada de la desigualdad entre varones y mujeres. Y clara vulneración de los derechos humanos. Cuando nos referimos al maltrato físico estamos siempre ante una conducta disvaliosa generada por el agresor, por lo general el varón y dirigida hacia la víctima, en su mayoría mujeres y/ o a sus asimilados porque vulnera derechos personalísimos y ataca a la dignidad de la persona. El origen de la violencia contra la mujer y la intrafamiliar es una situación de abuso de poder, por razón de sexo y también por edad.

En cuanto al conocimiento que tienen los funcionarios de la Delegación Municipal del Cuerpo de Investigaciones Científicas, Penales y Criminalística de Ciudad Guayana del Estado Bolívar, se contactó a través de la observación y entrevista espontaneas con víctimas

y habitantes que asisten a las oficinas de atención a la víctima, que el desconocimiento se deriva de las mismas amenazas que infunden sus victimarios sobre las sanciones por parte de este hecho delictivo y flagelo de la sociedad.

Aunado a ello, la desconfianza que tienen las mujeres de las instituciones para aplicar las sanciones correspondientes, ignorando lo establecido en las leyes venezolanas. No existe el perfil de la mujer maltratada. Haciendo esto que las persona víctima de maltrato es una víctima especial por el aislamiento, los barrotes que se crean en la casa son de mayor grosor que los de la cárcel. La tensión y presión que soporta a causa de los malos tratos habituales la convierten en una víctima especial, porque el maltrato es habitual y el delito continuado. Posee un grado de sensibilidad mayor y padece una distorsión cognitiva que no le permite percibir ni medir las situaciones objetivas de riesgo, en las cuales está involucrada y por las que hasta podría perder la vida.

Por su parte, las causas de la violencia física contra las mujeres son distintas a las de otros tipos de violencia. Esto va depender del factor donde se ubica en las teorías y el enfoque de género que han contribuido a comprender las particularidades de este tipo de violencias, de las víctimas y los victimarios.

Ahora bien, las causas estructurales de la violencia física contra las mujeres están asociadas con el sistema de valores, normas y prácticas que sostienen relaciones de desigualdad, dominación, subordinación y discriminación contra las mujeres y otros miembros de la sociedad menos valorados social o culturalmente. Esta violencia se fundamenta en los privilegios y en la exaltación de la masculinidad, y se sustenta en prácticas de socialización y valoraciones sexistas y en la impunidad cultural, social y legal.

Cabe destacar que las entrevistadas, manifestaban que el origen a ellas ser maltratadas físicamente por su pareja era motivado por el desempleo, el estrés, la ingesta excesiva de sustancias ilícitas y lícitas. Así como también la infidelidad y celos, situaciones socioeconómicas precarias, o situaciones afectivas en transformación; éstas pueden constituirse en detonantes de la violencia física para la cual en ese entonces desconocían los factores estructurales y cómo prevenir ser maltratadas.

Recomendaciones

A partir de las conclusiones obtenidas en la presente investigación, se formulan las siguientes recomendaciones:

Facilitar a las profesionales actividades de formación para mejorar el abordaje profesional de la violencia intrafamiliar.

Identificar situaciones de riesgo y mayor vulnerabilidad ante demandas que pueden ser una petición de ayuda no expresa; poniendo en marcha estrategias de actuación con la víctima y con el agresor.

Garantizar las condiciones estructurales y organizativas (tiempo, número de pacientes, confidencialidad) que faciliten el abordaje del problema.

Coordinar la actuación del trabajador social con los servicios especializados y planificar programas de sensibilización en beneficio de la mujer víctima de violencia.

Fortalecer los institutos para la protección de las mujeres maltratadas relativo a los mecanismos institucionales para la promoción de la mujer y la igualdad de oportunidades, dotándolos de recursos adecuados de toda índole.

Incrementar los talleres que deberán contener Desarrollo social y humano; Equidad de género en el desarrollo económico; Factores que inciden en el desarrollo de la resiliencia. Formar a un equipo de funcionarios en materia de violencia física contra la mujer, de manera que se se le oriente jurídicamente.

Fomentar a que las personas por víctimas de delitos acudan a las oficinas de los cuerpos policiales para ser atendidas con mucho respeto y darle respuesta inmediata, así como la protección necesaria y el respeto a su dignidad.

Contar con el personal de especialistas que garanticen una atención profesional, tanto en lo social, psicológico, médico y jurídico.

Proponer que las víctimas en el momento que acudan a la oficina, manifiestan tener desconfianza ya que no se le da respuesta a su situación y no se les hace seguimiento a sus casos.

Referencias

- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1993). *Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer* (Resolución A/RES/48/104, p. 20). Naciones Unidas.
<https://www.un.org/es/documents/>
- Blanco, P., Ruiz-Jarabo, C., García de Vinuesa, L., & Martín-García, M. (2004). La violencia de pareja y la salud de las mujeres. *Gaceta Sanitaria*, 18(1), 71.
[https://doi.org/10.1016/S0213-9111\(04\)71885-9](https://doi.org/10.1016/S0213-9111(04)71885-9)
- Casanova Moreno, M., Trasancos Delgado, M., Corvea Collazo, Y., Pérez Sierra, M., & Prats Álvarez, O. (2013). Manifestaciones de violencia intrafamiliar hacia adultos mayores diabéticos. Pinar del Rio, 2012. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 29(2), 160-172. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252013000200007&lng=es&tlng=pt.
- Goldman, A. (2008). Maltrato de la mujer. *Manual para la salud de la mujer*, 31.
<http://www.foroaps.org/files/viole.pdf>
- González Rey, F. (2013). La subjetividad en una perspectiva cultural-histórica: avanzando sobre un legado inconcluso. *CS*, (11), 19-42.
- González, M. (2007). *Investigación cualitativa y trabajo de campo: implicaciones metodológicas*. [Editorial no especificada].

- Goulart, D. M. (2025). Problemas epistemológicos y metodológicos de la investigación cualitativa en psicología y salud mental: el aporte de González Rey. *Teoría y crítica de la psicología*, (21), 149-174.
- Instituto Nacional de Estadística. (2013). *Estadísticas sobre violencia de género y violencia doméstica*. INE. <https://www.ine.es>
- King Jr, M. L. (2013). Discurso realizado el 28 de agosto de 1963, en el Lincoln Memorial, Washington DC, Estados Unidos. *Puente@ Europa*, (2).
- Leontiev, A. N. (1968/2013). *El hombre y la cultura*. Biblioteca Virtual Alfa y Omega
- Ley Orgánica sobre el Derecho de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. (2007, 19 de marzo). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, N° 38.668. Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela.
- Lopez-Ramirez, E., & Ariza Sosa, G. R. (2017). Superación de la violencia de pareja: revisión. *Sexualidad, Salud y Sociedad (Rio de Janeiro)*, (26), 85-102.
- Organización Mundial de la Salud. (s.f.). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. OMS/OPS. <https://www.who.int/es/publications/i/item/9275315884>
- República Bolivariana de Venezuela. (1999). *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. Gaceta Oficial N° 36.860. Asamblea Nacional Constituyente.
- Sepúlveda Sanchis, J. (2005). *Estudio de los factores que favorecen la continuidad en el maltrato de la mujer*. Universitat de València.
- Vygotski L. S. (1925/1997). La conciencia como problema de la psicología del comportamiento. En L. S. Vygotski (A. Álvarez y P. del Río, Eds.). *Obras escogidas*. T. I. (2a. Ed.). Problemas Teóricos y metodológicos de la psicología. (pp. 39-60). Madrid, España: Visor. (Trad. José María Bravo). Primera edición en ruso, 1925.

Síntesis curricular

Yelitza Carolina Machado Palacios. Licenciatura en Investigación Penal. Magister en Seguridad Ciudadana. Comisario Jefe CICPC. Decana Núcleo UNES Bolívar

Pedagogía y formación docente: una alianza estratégica para la educación inteligente

Yennys Josefina Rondón Camacho

Universidad Nacional Experimental del Magisterio Samuel Robinson

Maturín, Venezuela

yennysrn12@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0004-0785-978X>

Resumen

La formación docente en Venezuela, es un pilar indispensable para contribuir a la calidad educativa, asumir el concepto de educación inteligente desde lo local, es necesario, integrando el uso de la tecnología blanda en el aula, por ello, el objetivo general es proponer un modelo de formación con soluciones socioeducativas, a partir de la vinculación estratégica que revitalice la pedagogía y la formación. El presente trabajo, posee un enfoque cualitativo y utiliza el método Investigación-Acción Participativa, aplica la técnica observación, entrevista y análisis documental. La población y muestra, se realizó con 15 docentes, pertenecientes a la Cohorte 2023 y 2024 del Programa de Formación Avanzada Educación y Tecnología de la Información y Comunicación de la Universidad Nacional Experimental del Magisterio Samuel Robinson (UNEM). Los resultados revelan una transformación significativa del rol docente, que pasa de ser reproductor de contenidos a un maestro-investigador capaz de generar conocimiento desde su propia praxis.

Palabras clave: formación docente, educación inteligente, pedagogía social.

Abstract

Teacher training in Venezuela is an indispensable pillar for contributing to educational quality. Adopting the concept of smart education at the local level is necessary, integrating the use of soft technology in the classroom. Therefore, the general objective is to propose a training model with socio-educational solutions, based on strategic partnerships that revitalize pedagogy and training. This work adopts a qualitative approach using the Participatory Action Research method, employing observation, interview, and document analysis. The population and sample consisted of 15 teachers from the 2023 and 2024 cohorts of the Advanced Training Program in Education and Information and Communication Technology (ETIC) at the Samuel Robinson National Experimental University of Teacher Training (UNEM). The results reveal a significant transformation of the teacher's role, shifting from content reproducer to teacher-researcher capable of generating knowledge from their own practice.

Keywords: teacher training, smart education, social pedagogy

Introducción

La educación en Latinoamérica, finalizada la pandemia de la Covid - 19 enfrenta la necesidad de transformarse en ofrecer una enseñanza multimodal, por lo tanto, debe ser acompañada de una pedagogía innovadora y un docente que responda a los retos en aspectos tecnológicos actuales, convirtiéndose en una oportunidad impostergable. Es aquí donde surge, la necesidad de abordar el concepto de educación inteligente, desde el Programa Nacional de Formación Avanzada (PNFA) Educación y Tecnología de la Información y Comunicación (ETIC) perteneciente a la Universidad Nacional Experimental del Magisterio Samuel Robinson (UNEM) no solo para desarrollar contenidos alusivos a la

era tecnológica, sino como una alternativa que exige la integración estratégica de la pedagogía con la investigación social, a partir de la formación continua.

Considerando que los participantes del PNFA ETIC, provienen de diferentes municipios del estado Monagas, las actividades realizadas, son contextualizadas a la diversidad cultural y social, durante la presentación de sus experiencias, con recursos didácticos creados, por ellos mismos, ha quedado demostrado que no es necesario tener alto conocimiento en el área tecnológica, ni materiales costosos, mientras posean disposición y creatividad para fomentar el aprendizaje significativo, liberador y pertinente acoplado a las realidades de cada comunidad donde cumplen sus funciones. La superación de enfoques tradicionales y la adopción de prácticas docentes transformadoras, son ingredientes para coadyuvar a la refundación del Estado Comunal, a través del hecho formativo.

En este sentido, se propone una alianza estratégica entre pedagogía y formación docente, con pertinencia para construir un sistema educativo que promueva la participación protagónica en los procesos de transformación social. Por tal razón las actividades que desarrollan los participantes del Programa de Nacional de Formación Avanzada (PNFA) Educación y Tecnología de la Información y Comunicación (ETIC) van más allá de la cotidianidad, abarcan un campo de estudio social en los procesos socioeducativos que ameritan el desarrollo de acciones investigativas que den trascendencia a la creación, difusión, uso de conocimientos y tecnologías blandas, creadas por cada participante.

En así como, la democratización del conocimiento, se convierte en la meta principal, que impulsa a los responsables del Programa de Nacional de Formación Avanzada (PNFA) Educación y Tecnología de la Información y Comunicación (ETIC) y autoridades de la UNEM a ejecutar estrategias de formación que estimulen la creación intelectual, material y espiritual desde la práctica transformadora, descolonizadora, productiva e innovadora.

Por lo tanto, la educación inteligente, no puede concebirse sin un magisterio capacitado y en constante desarrollo, que genere soluciones sociales y aplique los conocimientos en la práctica, abriendo la oportunidad de incorporar contenidos que aunque no están establecidos en la malla curricular, se consideran necesarios de ofrecer al docente en formación en la actualidad, ofreciéndose por especialistas en tecnología, pedagogía o investigación, previa invitación y organización de la docente investigadora responsable de la Cohorte por medio de talleres.

En el caso específico de Monagas, la Universidad Nacional Experimental del Magisterio “Samuel Robinson” (UNEM) asume la misión de coadyuvar a la refundación del Estado Comunal, a través del hecho formativo de su magisterio. Este compromiso institucional, se sustenta en una concepción socialista que busca concretar una educación liberadora y el trabajo dignificante. La institución reconoce que el trabajo de los educadores en servicio, no se limita a la docencia, sino que abarca un amplio espectro de estudio social y procesos de comunalización a escala territorial.

En este sentido, la UNEM, desarrolla funciones sustantivas que articulan la formación en servicio y para el servicio con la investigación social como un todo integrado de experiencias alcanzadas durante la vinculación que realizan los participantes en las instituciones que elijan durante su escolaridad. La UNEM, se plantea la necesidad de visibilizar, acreditar y certificar la calidad y pertinencia de las investigaciones sociales desarrolladas por los trabajadores (as) de la educación, especialmente en las acciones que contribuyan a la mejora de una situación diagnosticada.

El Subsistema de Educación Básica venezolano, como escenario fundamental donde se sustenta la UNEM, demanda generar una alianza estratégica que fortalezca los procesos formativos como un continuo humano. En este sentido, la educación inteligente, se presenta como una respuesta a la necesidad de visibilizar, analizar y reconocer las innovaciones e investigaciones que contribuyen al desarrollo de nuevos elementos teórico-prácticos y a una concepción propia de la pedagogía social, desde lo lugarizado.

De esta manera, el presente artículo, se enmarca como aporte teórico, metodológico y práctico a los procesos de formación y tiene como objetivo general proponer un modelo de formación con soluciones socioeducativas, a partir de la vinculación estratégica que revitalice la pedagogía, por medio de la investigación social. A través de esta investigación, se busca fomentar, reconocer y divulgar aportes significativos para la transformación educativa en Venezuela, a partir de las experiencias concretas en el estado Monagas. Como interrogantes surgen:

- ¿Cómo la alianza entre pedagogía y formación docente puede generar una educación inteligente que responda a las demandas del Subsistema de Educación Básica venezolano?
- ¿De qué manera la Investigación-Acción Participativa (IAP) puede servir como un método para que los docentes, desde su práctica, produzcan conocimiento y transformen su rol de meros reproductores a maestros-investigadores?
-

Hoy por hoy, se necesita una formación docente que enseñe a pensar críticamente, a hacer investigación-acción desde el aula, e innovar en lo pedagógico con los recursos y materiales disponibles en el entorno. Buscando sustento UNESCO, en su "Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2023", advierte que integrar la tecnología en la educación no una solución mágica, sino que necesitamos una pedagogía muy sólida que sepa guiarla. El informe, aunque es global, da una pista que no basta con enseñarles al docente a usar una Tablet, instalar Windows o Linux, la idea, es que sean capaces de transformar sus métodos para crear lo que llaman "entornos inteligentes de aprendizaje" (UNESCO, 2023).

En esa misma línea, se revisa la tesis doctoral de García-Tudela (2023) de España; ya que tienen mayor experiencia y trabaja en la creación de esos modelos de entornos inteligentes que le dan prioridad a las metodologías activas y a la evaluación formativa. Es un buen referente para esta investigación para entender qué significa realmente la educación inteligente.

La situación en Venezuela: entre desafíos y oportunidades

Aquí en Venezuela, el foco de la investigación en la formación docente, ha estado, naturalmente, en cómo navegamos los retos de nuestra situación social y educativa. La Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), por ejemplo, ha publicado trabajos muy interesantes sobre las "representaciones sociales sobre el uso didáctico de las TIC" (UPEL, 2023). Ellos señalan algo fundamental: El profesor tiene que desarrollar las competencias para enfrentarse a esta avalancha de información y a las demandas de un mundo cada vez más digital. Estos estudios insisten en que tiene que haber un cambio de chip, un giro de 180 grados. El docente ya no puede ser solo el que transmite, sino un facilitador. Y el estudiante, que antes solo recibía, ahora tiene que ser el agente activo de su propio proceso.

Por eso, el enfoque de la "pedagogía transformadora" (Barragán, 2024) ha tomado mucha fuerza en el contexto venezolano, porque promueve el pensamiento crítico, la autonomía y, sobre todo, la capacidad de adaptarse a lo que cada estudiante necesita. Todas estas investigaciones indican que la formación docente no puede ser algo que termina; tiene que ser un proceso constante de adaptación y reinvención.

Para lograr esta educación inteligente, que es esta alianza entre pedagogía y formación, hay que recurrir a métodos como la investigación-acción participativa. Donde se requiere tomar ejemplo, de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) en Ecuador, la cual tiene publicaciones sobre la "Investigación Acción Participativa Transformadora como método de cambio en las prácticas pedagógicas" (UNAE, 2023). Esto conecta de forma directa con la visión de la UNEM y esa idea de una pedagogía social venezolana. Estos antecedentes, demuestran que la formación no puede ser un evento aislado; es un proceso de investigación continua donde los propios docentes, desde su práctica diaria, son los que generan nuevos saberes y soluciones.

Pedagogía: la base para liberar la educación

En este momento en la refundación hacia el Estado Comunal, la pedagogía va más allá de ser una simple ciencia de la enseñanza para convertirse en un verdadero acto político y transformador. Como señala Ocampo López, J. (2008) "La liberación solamente se realiza con la praxis liberación, o acción reflexiva de los oprimidos sobre las estructuras opresoras para transformarlas. (p.67). Dejando establecido que la política y el diálogo, es esencial, si se aspira una verdadera transformación social.

Desde la óptica de una educación liberada, la pedagogía, se convierte en el arte de mediar culturalmente y construye conocimientos de forma colectiva. Es un diálogo que respeta la diversidad de las realidades locales y la inmensa riqueza de los saberes populares. Además, esta pedagogía transformadora, tiene que alejarse de esos modelos dominantes y colonizadores que han prevalecido por tanto tiempo. Busca desmontar las estructuras de poder que mantienen la desigualdad y la exclusión.

Así, la práctica del docente, se vuelve un espacio de resistencia y creación, donde más que imponer el conocimiento, lo facilita, basándose en las propias experiencias de vida de los estudiantes. Es, en esencia, una pedagogía que se nutre de nuestro arraigo territorial, que le da valor a los saberes ancestrales y se proyecta hacia la construcción de un futuro verdaderamente soberano.

La aplicación de estos principios, se convierte en una oportunidad principal para la refundación hacia el Estado Comunal, al formar ciudadanos (as) conscientes, comprometidos y capaces de transformar su entorno desde una perspectiva de bien común. Este enfoque pedagógico, sirve de guía a la formación de los futuros ciudadanos (as) y la de los docentes investigadores, a quienes dota de un marco teórico y ético para su práctica. La pedagogía en el contexto de la UNEM, no es un simple conjunto de técnicas o métodos, sino una filosofía de vida que permea toda la labor educativa, desde la planificación curricular hasta la evaluación y egreso del participante. Su importancia, es vital para garantizar que la educación, no se convierta en una simple reproducción del orden establecido, al igual en un proceso dinámico y revolucionario que impulse el desarrollo humano y social de la nación.

Formación docente: conceptualización

La formación docente, es lo que fomenta la visión de educación inteligente. Hay que dejar de concebirla como la adquisición de conocimientos en una especialidad. La clave, es desarrollar en el educador capacidades para investigar, reflexionar e innovar. Tal como lo plantea Imbernón (2007), la formación docente debería ser "un proceso permanente y reflexivo que busca el desarrollo de competencias pedagógicas, investigativas y éticas en los educadores para enfrentar los desafíos de la sociedad contemporánea" (p. 11). Esa definición subraya que es un desarrollo continuo.

La formación docente en la práctica diaria

En el Programa de Nacional de Formación Avanzada (PNFA) Educación y Tecnología de la Información y Comunicación (ETIC) centrándonos en los cambios educativos que se requieren en Venezuela, la formación docente, se entiende como un continuo humano que va mucho más allá de un curso o un taller. Se considera un proceso que se nutre de la vida misma del aula, de la experiencia docente, de la integración del colectivo de la escuela y de la participación comunitaria.

A partir de aquí, este proceso de investigación acción participativa transformadora, convierte al participante del PNFA ETIC en un verdadero indagador de su propio trabajo investigativo. Generándose la necesidad de sistematizar lo que hace, analiza si funcionó, y genera un conocimiento que es útil y pertinente para su propio contexto. En ese sentido, la UNEM, ha sido innovadora al crear un modelo de formación que integra la teoría con la práctica, motivando la creación intelectual del docente en formación como una forma directa de resolver problemas socioeducativos reales.

Aquí es donde la formación docente, se convierte en el motor que impulsa la transformación educativa. Además, deja ver la dimensión política y social que la sostiene, al formar a los maestros (as), se le está dando la capacidad de liderar el cambio desde sus comunidades y de ayudar a construir una mejor sociedad. Con este enfoque, el participante del PNFA ETIC, deja de ser un simple ejecutor de lo que le direccionan para convertirse en un intelectual orgánico, alguien que produce conocimiento desde y para su comunidad.

La dignificación del maestro

Esa manera de compartir todo lo que aprendemos, es importante para que las ideas geniales y las innovaciones pedagógicas no se queden guardadas solo en una escuela. La meta es que viajen, que se extiendan por todo el estado Monagas y, si es posible, por todo el país donde sean replicables. Así es como enriquecemos de verdad el debate educativo y logramos que la calidad de la enseñanza suba para todos y todas. Por ello, en la UNEM, implementamos con los participantes del PNFA ETIC, la presentación de avances de trabajo de grado, previa revisión y ejecución de las actividades planificadas en un plan de acción.

Cuando le damos valor a esa experiencia acumulada y a la sabiduría que ganamos día a día en el aula, estamos dignificando el trabajo docente de cada participante del PNFA ETIC. Le estamos dando el protagonismo que se merece para construir el nuevo modelo educativo desde sus conocimientos, habilidades y destrezas. Este enfoque, aunque sencillo, da autonomía y fomenta el liderazgo; anima a los docentes a ser parte activa en la gestión educativa de las escuelas y en las decisiones importantes. Estimulando el potencial creativo y transformador que cada maestro (a) lleva dentro.

Estas experiencias de intercambio de saberes, sirve para autoevaluar el proceso investigativo, contemplar la evolución, captar y mejorar estrategias, reflexionar y generar recursos acordes a cada escuela con lo disponible en su entorno. Las mejores herramientas que se ofrece al participante del PNFA ETIC en formación, es el estudio andragógico, el fomento del liderazgo, el espíritu investigador, el trabajo colaborativo y la contribución a la mejora socioeducativa de la comunidad, por medio de actividades planificadas.

Educación inteligente: innovación con rostro humano

El concepto de educación inteligente que se plantea, se distancia completamente de una visión puramente tecnológica. No se trata de cuántos aparatos se necesiten, tengas o cuán sofisticadas, son tus plataformas digitales. Se trata de anclar la enseñanza en lo humano y social. Se centra en la capacidad de generar aprendizajes significativos y pertinentes que respondan a las demandas del Sistema Educativo Bolivariano. Una educación inteligente, es aquella que utiliza las herramientas tecnológicas blandas de manera estratégica para potenciar la creatividad, el pensamiento crítico y la colaboración, respetando los ritmos de aprendizaje de cada estudiante.

En esencia, la educación inteligente, es la síntesis virtuosa entre una pedagogía sólida, una formación docente continua y el uso consciente de la tecnología blanda. Además, busca trascender la mera alfabetización digital para fomentar el uso de la tecnología blanda como

una herramienta para la emancipación y el desarrollo del pensamiento crítico. En lugar de utilizar las aplicaciones solo para el consumo de información, se promueve su uso para la producción de conocimiento, la resolución de problemas reales y la construcción de proyectos comunitarios donde se cuente con equipos tecnológicos que las hagan accesibles. Este enfoque, se alinea con la visión de una educación liberadora que no busca la obediencia, sino la autonomía y el protagonismo de los docentes en formación. Por lo tanto, la educación inteligente, se convierte en un medio para fortalecer la conexión entre la escuela y la comunidad, permitiendo que los participantes PNFA ETIC, apliquen sus conocimientos para generar soluciones de calidad a los problemas de su entorno.

La importancia de la educación inteligente, radica en la capacidad para promover la inclusión en el sistema educativo. Al adaptar las herramientas tecnológicas blandas a las necesidades específicas de cada contexto y estudiante, de esta manera se superan las barreras que tradicionalmente, han limitado el acceso a una educación de calidad. El desafío, no es solo dotar a las escuelas de tecnología, sino garantizar que los docentes tengan la formación pedagógica necesaria para utilizarla de manera efectiva y con sentido humano.

De esta manera, la educación inteligente, se convierte desde el Programa de Nacional de Formación Avanzada (PNFA) Educación y Tecnología de la Información y Comunicación (ETIC) en una herramienta de oportunidad para la contribución socioeducativa, a partir de la investigación social y en un camino para cerrar la brecha digital que históricamente hemos cargado como país poco desarrollado, además de un medio para construir un futuro donde todos los estudiantes, sin importar, su origen o condición, tengan la oportunidad de desarrollar su máximo potencial.

Bases legales

La presente investigación, se fundamenta en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV, 1999), en su artículo 102, donde se establece el derecho a una educación de calidad, gratuita y obligatoria, y promueve la formación de ciudadanos críticos y participativos. Este postulado, sustenta la propuesta de una educación inteligente que garantice la pertinencia social y el empoderamiento de la comunidad educativa. Asimismo, el artículo 103, al garantizar una educación integral y continua, legitima la necesidad de una formación para el servicio que se concibe como un proceso permanente de desarrollo profesional.

En un nivel más específico, la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009), en su artículo 6, numeral 3, literal "g", reconoce al docente como un "profesional con una ética y vocación humanista, crítico, creativo, responsable, solidario, con conciencia social y con competencias científicas, culturales y tecnológicas que le permitan generar nuevos conocimientos y transformar la realidad en su práctica pedagógica". Este aspecto, legitima la propuesta de una pedagogía transformadora y una formación docente orientada a la investigación, reconociendo al educador como un intelectual orgánico capaz de generar conocimiento.

Además, el artículo 15, numerales 1 y 2, al definir los fines de la educación como el "desarrollo del potencial creativo de cada ser humano" y la "formación de ciudadanos con conciencia crítica", respalda directamente la educación inteligente como una herramienta para alcanzar estos objetivos. La investigación, se enmarca en los lineamientos del Documento Rector de la UNEM y del Currículo Bolivariano de Venezuela 2007. Articulando, la formación, la investigación y la participación comunitaria como un todo integrado.

Este documento justifica la investigación, al proponer un modelo que se materialice de manera efectiva en el Subsistema de Educación Básica por medio de las acciones que ejecutan los participantes del Programa de Nacional de Formación Avanzada (PNFA) Educación y Tecnología de la Información y Comunicación (ETIC). Por su parte, el Currículo Bolivariano, promueve una educación arraigada en la historia y la cultura nacionales, lo que le da un respaldo a la propuesta de una educación inteligente con un sentido humano y descolonizador.

Enfoque metodológico

El enfoque metodológico, más adecuado para la investigación, es el cualitativo, ya que se centra en la comprensión de la realidad social y educativa, en lugar de la medición de variables. Este enfoque, es coherente con la categoría de educación inteligente, pues busca interpretar y dar sentido a las experiencias de los educadores, mediante la integración de la pedagogía, la formación docente y la tecnología blanda. Dentro del enfoque cualitativo, el diseño de Investigación-Acción Participativa (IAP) es la opción más pertinente.

Mencionan Taylor y Bogdán (1987), "La investigación cualitativa es una indagación sistemática de la experiencia humana, que busca comprender los significados y las interpretaciones que las personas dan a sus vidas en contextos específicos" (p. 25). En este aspecto, la IAP, no solo permite comprender formación del docente en formación, también promueve la participación de los propios actores (docentes, estudiantes, comunidad) en la búsqueda y construcción de soluciones.

Se trata de una metodología que se enmarca en la pedagogía social venezolana y la educación descolonizadora, al valorar la sabiduría de los participantes del PNFA ETIC y al concebir la investigación como un proceso de transformación social. La Investigación-Acción Participativa, se desarrolla en varias fases. Inicialmente, se llevó a cabo un diagnóstico participativo para identificar los desafíos y oportunidades en la formación docente y la integración de la tecnología en el Subsistema de Educación Básica. La población es de 15 participantes, pertenecientes a la Cohorte 2023 – II y 2024 II del PNFA ETIC y la muestra queda representada por el mismo número de 15, ya que es una cantidad manejable para recopilar la información y hacer posible las acciones.

Establecida la población y muestra, se diseña e implementan estrategias pedagógicas innovadoras, utilizando tecnologías blandas de manera estratégica para potenciar la educación inteligente. Se realizó una fase de sistematización y reflexión colectiva para documentar actividades, resultados, lecciones aprendidas y los nuevos saberes generados.

Este diseño metodológico, proporciono un marco sólido para el análisis y garantizo que los hallazgos de la investigación tuviesen un impacto directo y práctico en la mejora de la calidad educativa en cada plantel donde se ejecutaron las acciones.

Se utilizaron diversas técnicas e instrumentos de recolección de datos, en primer lugar, la observación participante, se empleó para registrar las prácticas pedagógicas de los docentes participantes, sus interacciones en el aula y en la comunidad, y el uso que hacen de las herramientas tecnológicas blandas o duras según su disponibilidad. Para ello, se utilizó un diario de campo, como instrumento que permitió sistematizar de manera detallada las situaciones observadas, incluyendo notas descriptivas, interpretaciones preliminares y reflexiones personales.

Estos registros sirvieron como material para el análisis cualitativo y para la posterior sistematización de las experiencias, permitiendo identificar las fortalezas y los desafíos de la alianza entre pedagogía, formación docente y educación inteligente en el Subsistema de Educación Básica. También se recurrió a las entrevistas y al análisis documental para complementar la información. Las entrevistas, fueron espacio de diálogo abierto con los docentes participantes, estudiantes y otros miembros de la comunidad educativa, con el fin de explorar sus percepciones, sus saberes, sus inquietudes y sus propuestas.

Para guiar estas conversaciones, se utilizó un guión de entrevista semiestructurado que incluía preguntas, acerca de las experiencias de formación, su visión de la pedagogía y su concepción de la integración de la tecnología en el aula. Por otra parte, el análisis documental, se centró en la revisión de los proyectos de investigación, los planes de acción y los documentos institucionales relevantes, como el Proyecto Educativo Integral Comunitario (PEIC) y Proyectos de Aprendizaje. La triangulación de estas tres técnicas de recolección de datos y sus respectivos instrumentos garantizo la validez y la fiabilidad de los hallazgos de la investigación.

Resultados / análisis e interpretación

El análisis e interpretación de los datos recolectados, a través de la observación participante, las entrevistas y la revisión documental, reveló una transformación significativa en las prácticas pedagógicas y en el rol del docente en formación dentro del Subsistema de Educación Básica. Se pudo constatar que, al concebir la formación docente como un proceso de Investigación-Acción Participativa (IAP), los educadores, transitan de ser meros reproductores de un currículo a convertirse en investigadores de su propia praxis.

Los hallazgos muestran cómo en aula taller, en este caso donde se cursan las actividades (Grupo Escolar Alejandro de Humbolt) parroquia San Simón Urbano y la investigación, al ser espacios de reflexión y diálogo, permiten a los docentes en formación, identificar de manera colectiva los problemas socioeducativos de sus contextos y diseñar actividades pedagógicas que nacen de sus propias experiencias. Esta sinergia entre pedagogía y formación docente, valida sus saberes y fortalece su capacidad para generar soluciones

innovadoras, demostrando que la práctica docente, es una fuente inagotable de conocimiento pertinente y contextualizado.

Los datos recopilados, dejan ver que el uso de herramientas tecnológicas para la sistematización de experiencias, la creación de proyectos comunitarios, proyectos de aprendizaje y la comunicación, entre pares y comunidades, fomenta una participación y un aprendizaje más significativo. De esta forma, el análisis de los resultados concluye que la alianza estratégica entre pedagogía y formación docente, genera una educación inteligente que se alinea con los principios de la educación liberadora, contribuyendo a la creación de un modelo educativo propio, que honra la historia y la cultura venezolana y que capacita a los docentes pertenecientes al PNFA ETIC para ser agentes de cambio en sus propios territorios.

Aporte teórico-práctico: un modelo de formación docente con enfoque en la educación inteligente

El principal aporte teórico-práctico de esta investigación, reside en la propuesta de un modelo de formación para los educadores del Programa de Nacional de Formación Avanzada (PNFA) Educación y Tecnología de la Información y Comunicación (ETIC), que se centra en la Investigación-Acción Participativa (IAP) como eje articulador de la educación inteligente. Zabalza, M (2011) "Un modelo de formación docente debe articular la teoría y la práctica, impulsando al educador a convertirse en un agente de cambio que reflexiona sobre su propia acción para transformar su realidad" (p. 74). Este modelo, que surge, se basa en la premisa de que la innovación pedagógica, debe emerger de la propia práctica reflexiva de los docentes.

Su fundamento teórico, se encuentra en una pedagogía transformadora, arraigada a la realidad monaguense, que utiliza la tecnología blanda como un medio para fortalecer la reflexión crítica y la construcción colectiva de saberes. La estrategia práctica de este modelo, propone la implementación de un plan de acción con diferentes actividades en las escuelas, donde se tenga como responsables a los docentes investigadores, directivos, estudiantes y miembros de la comunidad, identificando previamente los problemas socioeducativos en su entorno, el desarrollo de proyectos de investigación acción participativa para abordarlos, la sistematización y socialización de los resultados.

La aplicación de este modelo de formación-investigación genera beneficios tangibles tales como: Actualización docente, la creación de un banco de conocimientos pedagógicos auténticamente monaguenses y una educación inteligente que se manifiesta en soluciones tecnológicas y pedagógicas diseñadas para responder a las necesidades específicas de cada comunidad, promoviendo una educación más inclusiva y de calidad, por medio de diferentes estrategias formativas, apoyadas en diferentes recursos disponibles. De esta forma, la alianza entre pedagogía, formación y tecnología, se convierte en un motor para la transformación del Subsistema de Educación Básica, contribuyendo a la consolidación del Estado Comunal.

Algunas de las actividades realizadas por los participantes en esta experiencia investigativa en el PNFA ETIC:

- ✓ La caja hologramática, se utiliza para proyectar imágenes en mayor tamaño y la movilidad en 3D, en el municipio Acosta.
- ✓ El Cubo de la TIC, basado en el cubo rugby, se genera en un cubo a base cartón, con diferentes cara que contienen temas, definiciones o ideas que se van proyectando, mientras se giran las caras, municipio Maturín.
- ✓ Creación de contenido audiovisual, los estudiantes crean guiones tipo micro cápsulas, acerca de un tema o leyenda comunitaria y se hacen grabaciones con efectos, luego se proyecta el producto final a los estudiantes, en el Municipio Piar.
- ✓ El televisor lector, en un T.V. creado en cartón, se va proyectando cuentos o temas de clases, por medio del giro de una manilla, en el municipio Piar.
- ✓ La gamificación, por medio del juego del ajedrez, en el que los profesores de educación física eran los responsables de organizar los encuentros, en el municipio Maturín.
- ✓ Recuperación de espacios, mobiliario y equipos, para la activación del Centro Bolivariano Informática y Telemática, específicamente se realizó en el municipio Acosta.
- ✓ Talleres de Inteligencia Artificial, Redes Sociales y Educación, Scrum, instalación se Windows y Linux, en el municipio Maturín.

Reflexión sobre el impacto y el conocimiento emergente

La investigación presente, contribuye de manera fundamental a una concepción propia de la pedagogía social venezolana al formalizar un modelo que articula la teoría con la práctica, la universidad con la comunidad, y el conocimiento formal con los saberes populares. Tradicionalmente, la pedagogía social venezolana, ha sido un campo de reflexión y acción disperso, sin una metodología clara que permita a los docentes sistematizar y validar sus experiencias.

Este artículo, a través de la Investigación-Acción Participativa (IAP), ofrece un método concreto para que los educadores, desde sus aulas y comunidades, puedan producir conocimiento pedagógico pertinente y contextualizado, desde el estado Monagas, como espacio inicial, pero con miras de replicarse en otros estados. Esto no solo legitima la praxis del maestro como una fuente de saber, sino que construye un corpus teórico propio, arraigado en la historia, la cultura y las necesidades de Venezuela.

Al concebir a los docentes como maestros-investigadores y a las escuelas como aulas taller e investigación, el trabajo crea las bases para una red nacional, desde lo regional de producción intelectual que no depende de modelos foráneos. La educación inteligente, interpretada como el uso estratégico de la tecnología para la emancipación y el rescate cultural, se convierte en la manifestación visible de esta pedagogía. Así, la investigación, contribuye a una pedagogía social venezolana que no solo se piensa, también se vive y se construye a diario en cada rincón del país, demostrando que la mejor forma de educar, es a través de la participación, la reflexión y el compromiso con la transformación social.

Referencias

- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela* (1999). Ministerio del Poder Popular del Despacho de la Presidencia y Seguimiento de la Gestión de Gobierno. Ediciones de la Presidencia de la República. Libro Gratuito. Caracas-Venezuela (2013).
- Barragán, L (2024). La lectura dramatizada como herramienta pedagógica.
- Barragán, L (Ed.), *La creatividad en la educación venezolana: Desafíos y perspectivas*. (p. 5-15). Scribd.
- Documento Rector de la UNEM* (2018). Universidad Nacional Experimental del Magisterio UNEM "Samuel Robinson".
- García-Tudela, P (2023). *Creación y desarrollo de Entornos Inteligentes de Aprendizaje (Smart Learning Environments) en el contexto educativo español. (Tesis doctoral)*. Universidad de Murcia.
- Imbernón, F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una nueva cultura profesional*. Graó.
- Ley Orgánica de Educación LOE* (2009) Gaceta Oficial No 5.929 Extraordinaria de fecha 15 de agosto de 2009. ASAMBLEA NACIONAL DE LA REPÚBLICA.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007). *Diseño Curricular Bolivariano*. Caracas- Venezuela.
- Ocampo López, J. *Paulo Freire y la pedagogía del oprimido*. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, núm. 10, 2008, pp. 57-72. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Boyacá, Colombia.
- Plan de la Patria* (2019-2025). Proyecto Nacional Simón Bolívar. Tercer Plan Socialista de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2019-2025.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Paidós.
- UNESCO. (2023). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2023: Tecnología en la educación: ¿una herramienta en los términos de quién?* UNESCO Digital Library.
- Universidad Nacional de Educación. (2023). *La Investigación Acción Participativa Transformadora como método de cambio en las prácticas pedagógicas de las docentes del Programa Nacional de Formación Avanzada en el área de educación inicial*. UNAE.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2023). *Representaciones sociales sobre el uso didáctico de las TIC desde la práctica pedagógica del docente. Tesis presentada para optar al Grado de Doctor en Educación. Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio"*.
- Zabalza, M. (2011). *El proceso de formación docente: De la teoría a la práctica*. Narcea Ediciones.

Resumen Curricular:

Yennys Josefina Rondón Camacho. Docente de Educación Integral. Especialista Educación y TIC. Magister Cs para el Desarrollo Estratégico. Doctorante (por presentar Tesis en la UBV). Docente Investigadora en la UNEM. Ponente y Organizadora de Eventos a Nivel Nacional e Internacional.

Universidad Politécnica Territorial del Norte de Monagas "Ludovico Silva"
 Revista Multidisciplinaria Saber Universitario
 N° 15, enero-junio 2026
 Venezuela

Disponible en <http://www.saber755.webnode.com.ve>

El docente supervisor y su accionar formativo para la transformación educativa en Venezuela

Yesenia Del Valle Márquez Malave

Universidad Nacional Experimental Magisterio Samuel Robinson

Tucupita, Delta Amacuro, Venezuela

yesemm02@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0004-3243-4986>

Resumen

Este artículo aborda la figura del docente supervisor como actor en los procesos de cambio contextuales y de sistema que vive Venezuela en la actualidad. Lo cierto es que la figura del supervisor ha sido históricamente vinculada a un rol burocrático de inspección y evaluación formal, cuando en verdad su potencial formativo excede en mucho. Desde la perspectiva teórica del quehacer cualitativo-hermenéutico, se estudia la actuación pedagógica del docente supervisor con base en aportes de la supervisión educativa crítica, del currículo sociocrítico y de las teorías del liderazgo transformacional. Las conclusiones teóricas posibilitan que el docente supervisor asuma su función desde una postura reflexiva y dialógica convirtiéndose en un mediador vital entre las políticas de Estado en materia educativa y las realidades concretas de aula. Asimismo, se constata que la formación continua, la horizontalidad en las relaciones pedagógicas y el compromiso ético son dimensiones que configuran un auténtico actuar transformador. Se concluye con la necesidad de pensar la supervisión educativa en Venezuela reconociendo al docente supervisor no como fiscalizador sino como constructor de comunidades de aprendizaje profesional.

Palabras clave: supervisión educativa, transformación educativa, docente supervisor, formación docente, Venezuela

Abstract

This article addresses the role of the supervising teacher as an actor in the contextual and systemic processes of change currently underway in Venezuela. The truth is that the supervisor's role has historically been confined to a bureaucratic function of formal inspection and evaluation, when in reality its formative potential far exceeds this. From a qualitative-hermeneutic theoretical perspective, the pedagogical performance of the supervising teacher is studied based on contributions from critical educational supervision, the socio-critical curriculum, and theories of transformational leadership. The theoretical conclusions enable the supervising teacher to assume their role from a reflective and dialogical stance, becoming a vital mediator between state educational policies and the concrete realities of the classroom. Furthermore, it is found that ongoing professional development, horizontal pedagogical relationships, and ethical commitment are

dimensions that shape genuine transformative action. It concludes with the need to rethink educational supervision in Venezuela, recognizing the supervising teacher not as an inspector but as a builder of professional learning communities.

Keywords: educational supervision, educational transformation, supervising teacher, teacher training, Venezuela

Introducción

Venezuela transita, desde hace más de dos décadas, por un proceso sostenido de reformas educativas que han intentado redefinir los fines, los métodos y los actores de la educación pública. En ese trayecto, el docente supervisor ha ocupado un lugar importante: reconocido en como figura estratégica, pero a veces sin estar involucrado en la práctica de los debates pedagógicos más sustantivos. Y es que la supervisión educativa, lejos de ser un simple mecanismo administrativo, constituye un espacio privilegiado donde confluyen la política, la didáctica y la ética profesional.

Hablar del docente supervisor en el siglo XXI implica reconocer que el contexto ha cambiado radicalmente. Las escuelas venezolanas enfrentan desafíos de primer orden. Frente a eso, la supervisión no puede seguir siendo lo que históricamente fue: una mirada externa que llega, observa, anota y se va. Se necesita otra cosa. Algo más cercano, más formativo, más humano.

Se basa el artículo en la convicción de que la acción formativa del docente supervisor puede constituirse en una palanca para la transformación del sistema educativo, siempre y cuando se apoye en fundamentos teóricos sólidos y en una práctica reflexiva auténtica. Para ello, se realiza un reexamen de las tendencias recientes de la literatura sobre supervisión educativa crítica, liderazgo pedagógico y formación docente en países latinoamericanos, con especial énfasis en el caso venezolano.

No se trata, pues, de presentar un recetario, sino de establecer un marco de interpretación que ayude a entender por qué importa el supervisor docente, qué le da forma como agente formador y cómo puede su acción encontrarse con los procesos más amplios de transformación del sistema educativo nacional.

Problema y contexto

La supervisión educativa en Venezuela ha estado signada por numerosas normativas y documentos rectores a lo largo de su historia. En muchas instituciones, el supervisor aparece como una figura que genera tensión antes que confianza, y cuya visita al plantel se asocia más al control que al acompañamiento pedagógico. Esa percepción no surge de la nada: responde a décadas de una cultura institucional que separó la función supervisora de la función formadora.

Además, la complejidad estructural que vienen marcando al sistema educativo venezolano ha profundizado determinadas dificultades. La deserción docente, la brecha digital y el

deterioro de la infraestructura escolar configuran un escenario donde la supervisión tradicional resulta insuficiente, cuando no irrelevante. Ante esto surge la pregunta que orienta este trabajo: ¿de qué manera puede el docente supervisor resignificar su función para convertirse en un actor genuinamente formativo y transformador?

La respuesta no es única ni sencilla. Pero sí es posible trazar coordenadas teóricas y conceptuales que permitan orientar ese proceso de resignificación. La verdad es que sin una reconceptualización profunda del rol supervisor, difícilmente podrán materializarse los cambios educativos que Venezuela necesita con urgencia. El problema, en suma, es tanto epistémico como práctico: hay que cambiar la manera de pensar la supervisión para cambiar la manera de hacerla.

El contexto es igualmente relevante. Venezuela implementó en años recientes el Sistema de Educación Bolivariana, que en su diseño curricular y filosófico plantea una educación emancipadora, participativa y comunitaria. Ese proyecto, independientemente de las lecturas políticas que suscite, demanda un tipo de supervisión coherente con sus postulados: dialógica, contextualizada, comprometida con la justicia educativa. La brecha entre ese ideal y la realidad cotidiana de la supervisión es, precisamente, el problema que este artículo aborda.

Referencias teóricas

Para entender la conducta formativa del profesor supervisor es necesario situar el estudio en un conjunto de miradas teóricas, que si bien son variadas, confluyen en establecer la centralidad del sujeto pedagógico como eje de los procesos de transformación educativa.

Primero, la crítica a la supervisión educativa hoy en día está fuertemente influenciada por las ideas de pensadores como Glickman, Gordon y Ross-Gordon, que ven al supervisor como un colega crítico y reflexivo más que un inspector jerárquico. Desde esta lógica, la supervisión se percibe como una actividad que contribuye al desarrollo profesional del maestro con la intención de perfeccionar la docencia y, por medio de esta, el aprendizaje de sus alumnos. Arrieta y Fuenmayor (2022) han revisado esta perspectiva para el contexto de Latinoamérica al destacar que la supervisión crítica debe integrar aspectos de justicia social y equidad educativa que los modelos anglosajones tradicionales no siempre incluyen.

En segundo término, la perspectiva sociocrítica del currículo añade una dimensión política que es crucial. Como el currículo no es neutral -ya la teoría crítica lo estableció hace décadas- la supervisión tampoco puede serlo. Ramírez y Torres (2023) sostienen que aquel profesor(a) supervisor que adopta un enfoque sociocrítico se implica de manera activa en la crítica de las condiciones estructurales que constriñen el aprendizaje y con otros docentes elaboran alternativas pedagógicas situadas, inscriptas en las particularidades de sus comunidades.

Esta perspectiva supone, además, una revisión del concepto de evaluación docente, que deja de ser un instrumento de control para convertirse en un proceso de reflexión compartida.

Tercero, las teorías de liderazgo transformacional -y, más en concreto, del liderazgo pedagógico- proporcionan un marco sólido para analizar la dimensión interpersonal dentro del contexto institucional del trabajo del supervisor de supervisores. Bass y Avolio, que fueron los primeros que trabajaron en parte con este modelo, propusieron que el liderazgo transformacional tiene cuatro componentes: la influencia idealizada, la motivación inspiracional, la estimulación intelectual y la consideración individualizada. Aplicados al rol supervisor, estos componentes sugieren que un docente supervisor transformador no solo acompaña, sino que inspira, desafía y reconoce la singularidad de cada docente. Méndez y Pereira (2024) han explorado cómo este enfoque puede adaptarse a las condiciones del sistema educativo venezolano, con sus particularidades culturales e institucionales propias.

Otro eje teórico relevante es el de las comunidades de aprendizaje profesional, concepto que ha ganado fuerza en la literatura pedagógica reciente. Según Bolívar (2022), estas comunidades suponen espacios donde los docentes investigan colectivamente su práctica, comparten saberes, y se apoyan mutuamente en su desarrollo profesional. El docente supervisor puede y debe ser el impulsor de estas comunidades dentro de cada institución educativa, actuando como un articulador de saberes y no como un portador de verdades absolutas.

Finalmente, es necesario considerar los aportes de la pedagogía crítica latinoamericana, en particular la influencia persistente de Paulo Freire, cuya noción de diálogo como acto fundante de la educación continua siendo una referencia ineludible. En Venezuela, autores como Bigott (retomado por estudios recientes como el de Castillo, 2023) han adaptado el pensamiento freireano al contexto nacional, señalando que la formación del docente supervisor debe ser un proceso dialógico, nunca una transmisión vertical de competencias técnicas.

Metodología

Este artículo corresponde al paradigma cualitativo de investigación y se realiza bajo la perspectiva hermenéutica-interpretativa. La modalidad del trabajo es investigación en fuente o documental, derivando en este de la revisión, análisis e interpretación de fuentes bibliográficas importantes para el entendimiento del fenómeno objeto de estudio, consistente en un recorrido sistemático, riguroso y reflexivo. No se trata de una simple concatenación de citas: es, más bien, un ejercicio de pensamiento crítico que pretende contribuir al armado de un andamiaje conceptual coherente.

El cuerpo analítico son documentos científicos, capítulos de libro y documentos normativos entre 2022-2026, que fueron seleccionados por pertinencia temática, rigor y actualidad. Predominaron las fuentes de revistas indexadas latinoamericanas y venezolanas, con la intención de impedir una reproducción acrítica de marcos teóricos extranjeros que no siempre se acomodan a las realidades del sur global.

La documentación fue analizada en tres fases articuladas: una fase heurística de búsqueda y selección de fuentes, una hermenéutica de lectura minuciosa y anotación de los textos en función de su contenido temática y una síntesis, donde los resultados se presentan alrededor de ejes temáticos comunes identificados. Las categorías emergentes que orientaron el análisis fueron: la función formativa del supervisor, transformación educativa, liderazgo pedagógico, formación continua y comunidades de aprendizaje profesional.

Esta perspectiva metodológica es acorde al objeto de estudio: si lo que se pretende es repensar teóricamente el rol del docente supervisor, el camino metodológico más alineado con dicho objetivo es, precisamente, el de la investigación teórica, que posibilita generar conocimiento a partir de la reflexión sistemática sobre los conocimientos acumulados por la comunidad científica.

Resultados y discusión

El análisis de la literatura revisada permite identificar tres grandes hallazgos que, articulados entre sí, perfilan una comprensión renovada del docente supervisor como agente de transformación educativa.

El primer resultado destaca la tensión constante entre la supervisión como control y como formación. Varios autores coinciden en plantear que esta tensión suele resolverse en la práctica venezolana a favor del control, lo que ocasiona resistencia de los docentes supervisados y afecta significativamente las posibilidades transformadoras de la supervisión. Orellana y Briceño (2022) documentan cómo los docentes perciben las visitas supervisoras como eventos de evaluación negativa, no como oportunidades de crecimiento profesional. Esta percepción, instalada culturalmente en muchas instituciones, es uno de los obstáculos más serios para cualquier reforma del modelo supervisor.

En respuesta a ello, se propone en la literatura un desplazamiento conceptual que parece sencillo, pero que tiene consecuencias de gran alcance: la supervisión de la ejecución observable por la supervisión del desarrollo profesional. No se trata de ignorar el rendimiento, sino de entender que el mejor camino para mejorarlo es invertir en el crecimiento de los docentes. Eso requiere, por supuesto, que el supervisor posea competencias no solo técnicas sino también relacionales, comunicativas y éticas.

La segunda conclusión hace referencia a la relevancia de la contextualización en la actuación supervisora. González y Márquez (2023) sostienen con fundamento que la supervisión educativa no es susceptible de ser trasladada a un espacio o contexto determinado como un protocolo a seguir en realidades tan diferentes como las que existen dentro del sistema educativo venezolano: escuelas urbanas y rurales, indígenas y no indígenas, con acceso a tecnología o sin él. El docente supervisor que pretende transformar desde fórmulas estandarizadas fracasa casi necesariamente, porque ignora las especificidades del contexto que debería comprender antes que juzgar.

La contextualización supone, además, una disposición epistemológica específica: la capacidad de aprender del contexto, no solo de intervenir sobre él. Barrios y Chacón (2024) documentan experiencias de supervisión contextualizada en zonas rurales del estado Mérida, donde los supervisores que lograron generar procesos de transformación fueron precisamente quienes asumieron el contexto como un recurso pedagógico y no como un limitante. Ese giro es significativo y merece ser subrayado: el contexto no es aquello que hay que superar para aplicar el modelo correcto, sino el suelo desde el cual emerge el conocimiento pedagógico más genuino.

El tercer hallazgo, quizás el más relevante desde el punto de vista de la transformación educativa, concierne al rol del docente supervisor como constructor de comunidades de aprendizaje profesional. La literatura más reciente, tanto internacional como venezolana, destaca que las escuelas que logran procesos sostenidos de mejora no son aquellas donde el supervisor es más exigente, sino aquellas donde existe una cultura colaborativa de reflexión sobre la práctica. Y esa cultura no surge espontáneamente: necesita ser promovida, facilitada, sostenida. El docente supervisor tiene en ese proceso un papel que nadie más puede cumplir con la misma legitimidad institucional.

Castillo y Nava (2025) describen cómo en algunas escuelas del estado Zulia, donde el supervisor adoptó un rol de facilitador de círculos de investigación-acción, los docentes experimentaron transformaciones significativas en sus concepciones pedagógicas y en sus prácticas de aula. No fueron reformas impuestas desde arriba: fueron procesos gestados desde adentro, con el acompañamiento de un supervisor que entendió su función como la de un catalizador, no la de un juez.

En términos más amplios, los resultados de esta revisión teórica confirman que la transformación educativa en Venezuela no puede depender exclusivamente de políticas macro ni de reformas curriculares abstractas. Necesita actores concretos, situados, comprometidos con su función. El docente supervisor, cuando ejerce su accionar desde una perspectiva formativa, crítica y dialógica, es uno de esos actores. Su trabajo no es visible siempre en los indicadores estadísticos. Pero se siente, y mucho, en el clima institucional, en la motivación de los docentes y, en última instancia, en la calidad de los aprendizajes.

Conclusiones

Las líneas teóricas que he planteado en el transcurso de este artículo permiten afirmar algunas cosas que, si bien no agotan el asunto, sí brindan algunas certezas para pensar el rol del docente supervisor en el contexto de las actuales políticas educativas venezolanas. En primer lugar, está claro que la supervisión escolar no puede considerarse una labor técnico-burocrática al margen de los procesos pedagógicos. El profesor director es, sobre todo, un docente.

Y como tal, su accionar debe estar orientado no al control sino a la formación, no a la fiscalización sino al acompañamiento crítico y reflexivo de los docentes bajo su responsabilidad.

En segundo lugar, la transformación educativa que Venezuela necesita requiere supervisores que sean, ellos mismos, sujetos en formación permanente. No se puede acompañar desde la parálisis. El supervisor que no investiga su propia práctica, que no cuestiona sus supuestos, que no se actualiza teóricamente, difícilmente podrá provocar en otros los procesos de reflexión que la transformación exige.

En tercer lugar, el accionar formativo del docente supervisor debe fundamentarse en el diálogo genuino, en el reconocimiento de la experiencia docente como saber legítimo y en la construcción horizontal de conocimiento pedagógico. Eso implica abandonar posiciones de superioridad jerárquica que, además de ser pedagógicamente improductivas, resultan éticamente cuestionables.

Por último, es necesario insistir en que ningún cambio estructural del sistema educativo venezolano tendrá efectos duraderos si no está acompañado por una transformación en la cultura institucional de las escuelas. Y esa transformación tiene que empezar en algún lugar. La supervisión educativa, entendida en los términos que este artículo ha propuesto, puede ser uno de esos lugares de inicio. No el único, pero sí uno de los más estratégicos.

Referencias

- Arrieta, M., y Fuenmayor, G. (2022). Supervisión educativa crítica en América Latina: desafíos y perspectivas. *Revista Venezolana de Educación (Educere)*, 26(85), 45–62. <https://www.redalyc.org/journal/356/35671049005/>
- Barrios, L., y Chacón, R. (2024). Supervisión contextualizada en zonas rurales del estado Mérida: experiencias y aprendizajes. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 15(1), 88–107. <https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sapiens/article/view/10234>
- Bolívar, A. (2022). Comunidades de aprendizaje profesional y mejora escolar: revisión de evidencias y retos actuales. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(3), 5–27. <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.3.001>
- Castillo, Y. (2023). La pedagogía crítica de Bigott y su vigencia en la formación docente venezolana. *Revista de Pedagogía*, 44(116), 112–131. <https://revistas.ucv.edu.ve/index.php/pedagogia/article/view/3021>
- Castillo, Y., y Nava, E. (2025). Supervisión como facilitación: experiencias de investigación-acción en escuelas del estado Zulia. *Omnia*, 31(1), 74–93. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/omnia/article/view/40812>
- González, P., y Márquez, T. (2023). Diversidad contextual y supervisión educativa en Venezuela: hacia un modelo situado. *Investigación y Postgrado*, 38(2), 55–78. <https://revistas.upel.edu.ve/index.php/investigacionpostgrado/article/view/11107>
- Méndez, C., y Pereira, J. (2024). Liderazgo pedagógico y supervisión transformacional en el sistema educativo venezolano. *Revista de Ciencias Sociales (RCS)*, 30(2), 210–229. <https://doi.org/10.31876/rcs.v30i2.40923>

- Morales, H. (2023). Ética profesional y responsabilidad formativa del docente supervisor. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 25(2), 441–458. <https://doi.org/10.36390/telos252.10>
- Orellana, D., y Briceño, M. (2022). Percepciones docentes sobre la supervisión educativa: entre el control y el acompañamiento. *Educación*, 31(60), 1–18. <https://doi.org/10.33539/educacion.2022.v31n60.2467>
- Ramírez, A., y Torres, B. (2023). El enfoque sociocrítico del currículo como fundamento de la supervisión educativa emancipadora. *Paradigma*, 44(2), 267–289. <https://revistas.upel.edu.ve/index.php/paradigma/article/view/11432>
- Rondón, G. (2022). Formación continua del docente supervisor: necesidades y retos en el contexto venezolano. *Revista de Investigación*, 46(105), 103–124. <https://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinvest/article/view/10521>
- Rojas, N. (2024). Supervisión educativa y comunidades de práctica: reflexiones desde la teoría y la experiencia. *Acción Pedagógica*, 33(1), 30–49. <https://www.saber.ula.ve/handle/123456789/48231>
- Useche, M., y Queipo, B. (2025). El docente como líder transformacional en la escuela venezolana del siglo XXI. *Revista Científica UISRAEL*, 12(1), 45–64. <https://doi.org/10.35290/rcui.v12n1.2025.1102>
- Vivas, M. (2023). Acompañamiento pedagógico y desarrollo profesional docente: una mirada desde la supervisión educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(1), 95–113. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.1.005>

Universidad Politécnica Territorial del Norte de Monagas “Ludovico Silva”

Revista Multidisciplinaria Saber Universitario

Nº 15, enero-junio 2026

Venezuela

Disponible en <http://www.saber755.webnode.com.ve>

La integración de padres, madres y representantes a través de estrategias pedagógicas: factor fundamental en el proceso de enseñanza de niñas y niños

Yetzys Coromoto Echeverría Olivo

U. E. Antonio José de Sucre

Caripito Estado Monagas

yetzysecheverria1@gmail.com

Resumen

Con este artículo se pretende analizar el rol que juegan las estrategias pedagógicas dirigidas a involucrar a padres, madres y representantes en el proceso educativo de las niñas y los niños de educación inicial infancia y primaria, con énfasis en el caso venezolano. Desde una metodología de investigación cualitativa basada en la revisión documental, se analizaron teorías relacionadas con la participación familiar, la pedagogía de la integración y el desarrollo del niño, contenidas en fuentes especializadas publicadas en el periodo 2021-2025. Los resultados revelan que la intencionalidad y permanencia en las acciones pedagógicas desarrolladas a través de talleres de capacitación, proyectos de aula conjuntos, jornadas de corresponsabilidad y redes de comunicación continua, trae como consecuencia mejoras significativas en los aprendizajes, en el bienestar emocional de los alumnos y en la cultura institucional escolar. Se afirma que la integración familia-escuela no es un agregado prescindible al hecho pedagógico sino una condición estructural para asegurar experiencias educativas integrales, equitativas y humanizantes. Corresponsabilidad se perfila como categoría principal de análisis para repensar la administración educativa en situaciones de alta vulnerabilidad socioeducativa.

Palabras clave: integración familia-escuela, estrategias pedagógicas, participación de representantes, corresponsabilidad educativa, educación inicial, Venezuela

Abstract

This article aims to analyze the role of pedagogical strategies designed to involve parents and guardians in the educational process of children in early childhood and primary education, with an emphasis on the Venezuelan context. Using a qualitative research methodology based on document review, theories related to family participation, the pedagogy of integration, and child development were analyzed from specialized sources published between 2021 and 2025. The results reveal that the intentionality and consistency of pedagogical actions developed through training workshops, joint classroom projects, co-responsibility days, and ongoing communication networks lead to significant improvements in learning, students' emotional well-being, and the school's institutional culture. It is argued that family-school integration is not a dispensable addition to the pedagogical process but rather a structural condition for ensuring comprehensive, equitable, and

humanizing educational experiences. Co-responsibility is emerging as the main category of analysis for rethinking educational administration in situations of high socio-educational vulnerability.

Keywords: family-school integration, pedagogical strategies, parental involvement, educational co-responsibility, early childhood education, Venezuela.

Introducción

El vínculo entre familia y escuela ha sido una preocupación pedagógica desde los inicios de la educación moderna, sin embargo en los últimos años se ha colocado en el centro de la escena, más allá de las cortesías institucionales o las reuniones para entrega de calificaciones. En la actualidad, la ciencia educativa más seria da la razón a una gran parte de los profesores venezolanos que siempre lo supieron por sentido común: cuando los padres están realmente presentes en la vida escolar de sus hijos e hijas, todo cambia. Cambia el estudiante, cambia el aula y cambia la escuela como comunidad.

Venezuela atraviesa circunstancias socioeducativas que hacen aún más urgente esta reflexión. La combinación de factores económicos adversos, la migración de familias completas, la sobrecarga laboral de madres y padres, y las limitaciones de infraestructura que enfrentan muchas instituciones escolares públicas han erosionado los puentes de comunicación entre la familia y el plantel. En ese escenario, es tentador asumir que la participación familiar es un lujo que escuelas con tantas carencias no pueden priorizar. Este artículo argumenta exactamente lo contrario: precisamente en contextos de alta vulnerabilidad, la integración de representantes mediante estrategias pedagógicas bien diseñadas se convierte en el factor diferencial más accesible y más poderoso con el que cuenta una institución educativa.

Autores como Epstein (2011) hace mucho tiempo que afirmaban en que la participación familiar no es que se da sola, acontecientemente; ha de ser estructurada, intencionada y mantenida mediante prácticas escolares concretas. Esta visión ha sido complementada con recientes aportes latinoamericanos que dan cuenta de las tensiones del contexto regional, en donde las desigualdades socioeconómicas y las dinámicas culturales complejizan los procesos de vínculo entre familias e instituciones (Flores-Cuevas et al., 2022). En Venezuela, investigaciones actuales evidencian cómo la minimización de la participación familiar en la escuela se correlaciona con la reducción de indicadores de permanencia, rendimiento y bienestar estudiantil (Ramírez y Colmenares, 2023).

Este trabajo tiene como objetivo analizar, desde una perspectiva analítico-propositiva, el fundamento teórico-empírico que justifica la integración familia-escuela como factor pedagógico que incide en resultados, identificar las estrategias con mayor evidencia de efectividad y examinar sobre las condiciones institucionales que posibilitan – o dificultan – su implementación en el sistema educativo venezolano. Para ello, se utiliza la metodología de la investigación documental, combinando fuentes de distinta procedencia geográfica y enfoque teórico, siempre bajo la lógica de la adecuación contextualidad.

La relevancia de esta revisión trasciende lo académico. Cada docente venezolano que busca formas creativas de acercar a los representantes a su aula, cada directora de escuela que insiste en convocarlos más allá del protocolo y cada madre que se anima a participar en un taller formativo son protagonistas de un proceso que este artículo pretende documentar, legitimar y potenciar.

Problemática y contexto

Hablar de integración familia-escuela en Venezuela implica reconocer un escenario marcado por contradicciones. Por un lado, el marco nacional es claro en señalar que la participación de los representantes es un derecho y un deber. El artículo 17 de la Ley Orgánica de Educación (2009) dispone que las familias tienen el deber y derecho a participar de manera activa en el proceso educativo de sus hijos. La cogestión familia-Estado-comunidad, como eje del sistema de protección integral, también es reforzada por la Ley Orgánica para la Protección del Niño, Niña y Adolescente (LOPNNA). Por el otro, la realidad cotidiana de muchas escuelas públicas revela una brecha considerable entre el deber ser normativo y las prácticas reales de vinculación.

Las causas de esa brecha son diversas y se retroalimentan entre sí. La precariedad económica obliga a muchos padres y madres a emplearse en varios turnos de trabajo informal, lo que reduce de manera drástica su disponibilidad para actividades escolares programadas en horario diurno. La migración ha fracturado estructuras familiares completas, dejando a niñas y niños al cuidado de abuelas, tíos o vecinos que, pese a su buena voluntad, no siempre tienen los recursos emocionales ni materiales para asumir el acompañamiento escolar. A esto se suma una cultura institucional que, en muchos planteles, aún concibe al representante más como receptor de información que como agente pedagógico activo.

Torres y Mujica (2023) documentan, a partir de entrevistas con docentes de educación primaria en el estado Lara, cómo la comunicación familia-escuela se ha reducido en muchos casos a la entrega de circulares y a reuniones convocadas únicamente cuando algún estudiante presenta problemas de conducta o rendimiento. Este patrón reactivo y esporádico contrasta con los modelos de participación continua y proactiva que la investigación educativa contemporánea identifica como los más efectivos para el aprendizaje infantil.

Otro elemento a considerar es la asimetría del poder en la relación familia-escuela. Cuando los docentes y directivos perciben que los representantes carecen de formación académica suficiente para contribuir al proceso pedagógico, tienden a limitar su participación a tareas logísticas: limpieza de aulas, preparación de actos culturales, recolección de materiales. Esta subdivisión implícita entre un «adentro pedagógico» reservado a los profesionales de la educación y un «afuera operativo» para las familias reproduce desigualdades y desaprovecha el enorme capital cultural, afectivo y comunitario que los representantes llevan consigo.

La pandemia de COVID-19, paradójicamente, introdujo un quiebre revelador en esta dinámica. Al trasladar la educación al hogar, evidenció tanto las limitaciones como las fortalezas de la vinculación familia-escuela. Numerosas familias venezolanas que nunca antes habían contado con dispositivos digitales ni acceso a internet comprobó que su involucramiento emocional y práctico en actividades escolares de sus hijos hacía una diferencia abismal en sus aprendizajes (García-Fuentes y Useche, 2022). Esta experiencia deja un aprendizaje valioso: la participación de las familias no está determinada por recursos tecnológicos ni formación académica; sí está determinada, en buena medida, por la creación/de diseño de estrategias pedagógicas que permitan, valoricen y sostengan aquella.

Referentes teóricos

La justificación teórica de la integración familia-escuela como agente pedagógico se encuentra en diversas líneas del pensamiento educativo. Entre ellas destaca la teoría ecológica del desarrollo Humano planteada por Urie Bronfenbrenner, en que el niño o la niña es concebido como un ente en constante interacción con diferentes sistemas, siendo estos, el microsistema familiar, el microsistema escolar y en un tercer nivel supone la articulación entre ambos en el mesosistema. Bajo este planteamiento, la fortaleza de las conexiones familia-escuela no es un tema menor, sino un factor que impacta directa o indirectamente al desarrollo del niño en todas las dimensiones (Bronfenbrenner, 1987, en Pérez-Escoda y Alegre, 2021).

En el contexto de la educación Latinoamericana, la pedagogía crítica y la educación popular han desarrollado unas categorías analíticas que asumen a las familias y comunidades como sujetos pedagógicos, poseedoras de saberes comunitarios, culturales e históricos que aportan a la educación cuando son reconocidos y articulados con los contenidos curriculares formales. Paulo Freire señalaba que la educación liberadora debe concebirse en diálogo constante entre todos los actores del proceso educacional y en ese diálogo están incluidos, por tanto, las familias (Freire, 2005, citado en Romero-Betancourt y Gutiérrez, 2023).

La teoría del capital social, formulada por Coleman (1988), y aplicada al campo educativo por una serie importante de investigadores, representa otra visión que puede resultar útil. Cuando las redes de confianza entre familias, docentes e instituciones son sólidas, se generan condiciones favorables para el aprendizaje que ningún currículo bien diseñado puede crear por sí solo. La confianza interpersonal, el sentido de pertenencia y la corresponsabilidad compartida constituyen formas de capital social que se construyen -y se destruyen- en cada interacción entre la escuela y sus familias. Mora y Chacón (2022) aplican este marco al análisis de escuelas comunitarias en el estado Miranda y encuentran que los planteles con mayor capital social interinstitucional alcanzan resultados educativos más equitativos, incluso en contextos de alta precariedad material.

Desde la psicología de la educación, la noción de «parentalidad positiva» ha cobrado protagonismo en los últimos años como marco de referencia para pensar la formación de

los representantes. Esta perspectiva enfatiza que la participación de las madres y los padres en la educación de sus hijos no es cuestión de buena voluntad, sino de habilidades específicas que pueden enseñarse y desarrollarse con la orientación apropiada (Rodrigo et al., 2022). Este principio, aplicado al contexto escolar, implica que las instituciones educativas deben responsabilizarse de elaborar estrategias que no sólo hagan que sus representantes asistan a participar, sino que se forme y acompañe a los mismos.

El enfoque de alianza desarrollado por Epstein y sus asociados del centro para las alianzas escolares, familiares y comunitarias de la Universidad Johns Hopkins es quizás el modelo más sólido en total este campo. Su modelo tipificado de seis tipos de participación -crianza, comunicación, voluntariado, aprendizaje en casa, toma de decisiones y colaboración con la comunidad- ha sido validado en diferentes realidades culturales y guía la elaboración de programas de inserción escolar en decenas de comunidades (Epstein et al., 2009, citado en Flores-Cuevas et al., 2022). Llevar este esquema a la realidad del contexto venezolano es, en sí, todo un campo fértil de investigación y de innovación pedagógica.

Por último, el horizonte del buen vivir o vivir bien, que se encuentra enraizado en tradiciones indígenas latinoamericanas y va siendo introducido en los debates pedagógicos actuales, trae una dimensión comunitaria y relacional que enriquece el análisis. Ver la escuela como un node de comunidad -en lugar de una institución separada de ella- cambia la forma en que pensamos acerca de la participación de los padres. Los representantes pasan de ser «usuarios del servicio educativo» a ser copropietarios de un proyecto comunitario de formación humana (Simbaña-Gallardo et al., 2021).

Metodología de investigación

Este estudio tiene un carácter cualitativo utilizando la modalidad de revisión documental, definida como procedimiento de búsqueda sistemática, examinación, análisis e interpretación crítica de documentos relacionados con el tema de investigación (Hurtado, 2010, citado en Colmenares y Morales, 2023). Lejos de imponerse sus ideas, la investigación documental, bien realizada, es una manera estricta de producción de conocimiento que permite construir síntesis explicativas, identificar convergencias y divergencias entre marcos teóricos y derivar orientaciones para la práctica educativa. El corpus documental analizado fue construido a partir de criterios de inclusión explícitos: se seleccionaron fuentes publicadas entre 2021 y 2025, en lengua española, adscritas a revistas indexadas en bases de datos reconocidas como Dialnet, así como capítulos de libros y documentos de política educativa de organismos nacionales e internacionales. Tendieron a preferirse aquellas fuentes que contuvieran evidencia empírica sobre el contexto venezolano y latinoamericano, si bien se incluyeron también marcos teóricos de alcance universal cuando su pertinencia al tema central resultaba evidente.

El proceso de revisión siguió una lógica iterativa: la lectura inicial exploratoria dio paso a una lectura analítica más profunda de los textos más pertinentes, en la que se utilizaron fichas de registro categorial organizadas en torno a los ejes temáticos del estudio: participación familiar, estrategias pedagógicas de integración, corresponsabilidad

educativa y condiciones institucionales para la vinculación familia-escuela. Las categorías emergentes identificadas durante la revisión fueron incorporadas al esquema analítico, enriqueciendo la estructura interpretativa inicial.

La triangulación de fuentes -diversas perspectivas teóricas, estudios empíricos de diferentes contextos y documentos de política educativa- posibilitó el desarrollo de una visión multidimensional del problema, la cual se encuentra por encima de las limitaciones que implica cualquier aproximación disciplinaria única. Hay que recalcar que la idoneidad del enfoque documental para esta clase de investigación viene respaldada por autores como Arias (2022), quien sostiene que si el objetivo es conocer el estado del arte de un campo pedagógico y extraer implicaciones para la práctica, la revisión documental sistemática es la estrategia metodológica más adecuada.

Hallazgos y discusión

La revisión documental permite articular los resultados en torno a cuatro ejes temáticos que a continuación se presentan de manera integradora, considerando que en la práctica de aula estas dimensiones se amalgaman dinámicamente.

Uno de los hallazgos más robustos en la literatura revisada es la presencia de una relación positiva y significativa estadísticamente entre la involucración de los representantes en la escuela y los indicadores de éxito educativo de los hijos. Esta relación persiste aún después de controlar por variables como el nivel socioeconómico familiar o el capital educativo de los padres, lo que indica que no es la clase social por sí misma, sino la participación activa en la escuela, lo que produce las diferencias (Flores-Cuevas et al., 2022).

Los estudios revisados informan alteraciones positivas en las calificaciones, las tasas de asistencia a la escuela, la motivación intrínseca de los estudiantes y la competencia socioemocional cuando los representantes participan regularmente, en una variedad de formas y de manera sustancial. Hernández y Ávila (2024) encuentran a través de un estudio longitudinal con estudiantes de primer y segundo grado en Caracas que los niños y las niñas cuyos representantes se involucran en al menos tres modalidades diferentes de vinculación escolar al mes obtienen puntajes significativamente más altos en comprensión lectora y en problemas matemáticos al concluir el año escolar.

Pero tal vez lo más revelador de la literatura actual es el foco en la calidad sobre la cantidad. Pero no es suficiente que los representantes se encuentren físicamente en el equipo – es la esencia de esa presencia lo que cambia la educación. Participar en eventos directamente relacionados con el contenido curricular, que ofrecen a los representantes la oportunidad de familiarizarse con las estrategias pedagógicas del profesor y dialogar genuinamente acerca del progreso del niño o la niña, tiene un efecto mucho más duradero que la asistencia como oyentes a reuniones informativas (Mora y Chacón, 2022).

La revisión posibilitó detectar una panoplia de estrategias pedagógicas para integrar a los representantes, las cuales se pueden clasificar en función de la escala, el formato y el tipo de participación que promueven.

Los talleres formativos para representantes son entre las estrategias de preguntas más la efectividad mayor estaba muy bien estudiada. Cuando están bien concebidos -cuando se diseñan a partir de las necesidades e intereses reales de los participantes, no siguiendo alguna agenda preestablecida por la escuela- estos talleres fortalecen la vinculación afectiva familia-escuela y proveen a los representantes con herramientas prácticas con las cuales apoyar los aprendizajes en casa. Rodrigo et al. (2022) dan cuenta de este entre los resultados positivos mantenidos y el en VINÇLES en el África Rural.

Los proyectos pedagógicos de aula que incluyen la participación familiar son otra de las estrategias que impactan positivamente. Al planear unidades didácticas que invitan a las familias a compartir conocimientos, experiencias o habilidades relacionadas con aspectos de su día a día -un trabajo, una tradición culinaria, una técnica artesanal-, los docentes pueden lograr una (breve) interrupción de la tradicional jerarquía del conocimiento escolar, lo que otorga a niños y niñas un sentido de pertenencia e identidad que impulsa su aprendizaje en formas que difícilmente alcanzan los libros de texto (Romero-Betancourt y Gutiérrez, 2023).

Las jornadas de corresponsabilidad, concebidas como momentos periódicos de encuentro docente-directivo y comunitario orientados a una revisión colectiva del funcionamiento del grupo con el fin de detectar problemáticas grupales y definir compromisos recíprocos, se muestran en la bibliografía como una estrategia transformadora de la cultura institucional escolar. A diferencia de las tradicionales reuniones informativas, estos encuentros sitúan a la comunidad educativa como interlocutora pedagógica y no como simple receptora de disposiciones ya tomadas (Torres y Mujica, 2023).

En relación al actual contexto venezolano, se vuelve particularmente relevante el continuo comunicado entre representantes mediado por tecnologías de bajo costo (grupos de mensajería instantánea, llamadas telefónicas periódicas, cuadernos comunicacionales diarios) ya que muchos de ellos laboran en horarios incompatibles con las actividades escolares diurnas. García-Fuentes y Useche (2022) señalan que la participación de los representantes también se incrementa sustancialmente en aquellos docentes que abren espacios de comunicación accesibles y los hacen uso proactivo (no unidireccional para reportar inconvenientes, sino para informar logros, hacer llegar actividades de reforzamiento y solicitar insumos sobre el contexto familiar del estudiante).

La revisión de la documentación es clara en indicar que las estrategias pedagógicas de integración no operan en el vacío. Su éxito está determinado por un conjunto de condiciones institucionales que las escuelas deben desarrollar de forma intencional y sostenida.

La primera, y tal vez más decisiva es tener un liderazgo directivo comprometido con la participación de las familias. Las escuelas en las que la participación de los representantes

al alumnado es más profunda y continuada son aquellas en que la dirección la asume como prioridad estratégica, destina tiempo institucional a su planificación y la acoge como criterio para la evaluación del profesorado. Ramírez y Colmenares (2023) hallan en su investigación comparativa de doce escuelas públicas venezolanas, que la actitud del director hacia la participación familiar es la variable institucional con mayor poder predictivo del nivel real de integración conseguido.

La capacitación permanente para docentes en materia de estrategias de comunicación y relación familiar es también un factor crítico. Muchos docentes venezolanos señalan que no les fue impartida una formación específica para trabajar con familias en contextos de alta vulnerabilidad, y que los planteamientos que tienen en la actualidad están sustentados en gran medida en la experiencia personal y la intuición. Los programas de formación docente que incluyan explícitamente la comunicación intercultural, la escucha empática y la elaboración de estrategias participativas adecuadas a diferentes contextos, constituyen una necesidad apremiante que el sistema educativo venezolano se ve en el reto de atender (Colmenares y Morales, 2023).

Un clima escolar inclusivo – la percepción de que los padres son bien tratados, escuchados y valorados cuando visitan la escuela – se relaciona firmemente con la participación en el hogar. Al sentir que la escuela les juzga o menosprecia, es común que los representantes, en particular aquellos que poseen menor capital cultural o que cuentan con trayectorias escolares propias marcadas por la exclusión, limiten al mínimo su presencia en el establecimiento. Para establecer un clima de acogida real hacen falta tanto gestos materiales -una sala de espera digna, un personal administrativo amable, una señalización adecuada- como cambios más profundos en las actitudes y concepciones de los docentes (Simbaña-Gallardo et al., 2021).

Si bien los principios de la integración familia-escuela poseen una validez universal, la concreción de los mismos en Venezuela encuentra obstáculos que la literatura consultada empieza apenas a mostrar de manera sistematizada. La migración masiva en los últimos años ha generado configuraciones familiares nuevas, donde abuelas, tías y vecinas cumplen de facto el rol de representantes, sin haber sido formadas para tal experiencia. Estas personas que cuidan merecen ser alcanzadas por propuestas pedagógicas que estén pensadas para las condiciones y saberes de estas figuras, que no siempre son las mismas que pueden aplicarse para padres y madres en contextos de estabilidad superior.

La experiencia de varias escuelas durante la pandemia mostró que docentes que elaboran propuestas multimodales -que incluyen materiales digitales, impresos, actividades presenciales y comunicación telefónica- logran mantener una importante participación familiar aún en comunidades con poco acceso a Internet (García-Fuentes y Useche, 2022).

La dimensión comunitaria es, tal vez, lo más desaprovechado en el entramado venezolano. Las comunidades venezolanas tienen tradición histórica de solidaridad, organización comunitaria y cuidado colectivo de la infancia que debería capitalizarse pedagógicamente con mucha más fuerza. Escuelas que se abren a la comunidad -que despliegan sus puertas

no sólo para actividades académicas, sino para culturales, servicios comunitarios y reuniones de aprendizaje cívico- para capturar un grado de integración familia-comunidad-escuela que eclipsa lo logrado con las metodologías más tradicionales (Mora y Chacón, 2022).

Conclusiones

El análisis llevado a cabo en este artículo permite afirmar, con suficiente respaldo teórico y empírico, que la incorporación de padres, madres y representantes a través de estrategias pedagógicas intencionadas no es un lujo pedagógico ni un requisito burocrático: es una necesidad para que las niñas y los niños venezolanos puedan tener acceso a una educación integral, de calidad y equitativa.

La investigación documentada muestra que una participación familiar bien articulada tiene efectos que van más allá de las calificaciones y afecta dimensiones claves del desarrollo humano: la construcción de la identidad, la motivación para aprender, el bienestar emocional, y el sentido de pertenencia comunitaria. Son resultados que se potencian en contextos de vulnerabilidad socioeconómica, donde la corresponsabilidad entre familia y escuela puede servir para contrarrestar en parte las desigualdades estructurales que el sistema educativo no está en condiciones de revertir por sí mismo.

Las estrategias pedagógicas de integración con mejores resultados presentan tres características: se realizan de manera sostenida en el tiempo y no de forma episódica; son múltiples en formatos, lo cual facilita la participación de representantes con diferentes disponibilidades y condiciones; y son verdaderamente dialógicas (es decir, consideran a los representantes como interlocutores pedagógicos y no como sujetos pasivos de información). El diseño, la implementación y la evaluación de estas estrategias exige una formación docente específica, un liderazgo directivo comprometido y una cultura institucional que valore la presencia de las familias como un activo pedagógico.

En el caso de Venezuela los desafíos son enormes, pero también lo son las posibilidades. Las escuelas venezolanas podrán reconocer, articular y fortalecer el capital social, afectivo y cultural que poseen las comunidades venezolanas. Cada persona que abre la puerta a un aula abierta, es toda madre condescendiente que les cuenta un cuento de la tradición oral, cada padre que les dice a los niños quién es y qué hace. No gastes en él o en ella, pero tiene la obligación de tomarlo.

No es una bonita metáfora decir que debe practicar la corresponsabilidad educativa. Debe ser visto como una categoría de trabajo que va a influir en la manera en que las escuelas planifican, se comunican y participan con sus comunidades. El hecho de que podamos empezar a construir hacia esos cambios es a la vez un imperativo pedagógico, una apuesta a la justicia en educación y una expresión de fe en las familias venezolanas que a pesar de todas las adversidades que enfrentan continúan apostando -con su esfuerzo diario y presencia- por el futuro de sus hijos e hijas.

Referencias

- Arias, F. (2022). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica*. Episteme.
https://www.researchgate.net/publication/301894369_El_Proyecto_de_Investigacion_Introduccion_a_la_Metodologia_Cientifica
- Colmenares, A. M., y Morales, J. (2023). Formación docente y participación comunitaria en escuelas públicas venezolanas: desafíos y posibilidades. *Revista de Pedagogía*, 44(115), 1-22. <https://www.redalyc.org/journal/659/65974033001/>
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., Van Voorhis, F. L., Martin, C. S., Thomas, B. G., Greenfeld, M. D., Hutchins, D. J., y Williams, K. J. (2009). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. Corwin Press.
- Flores-Cuevas, M., Ramos-García, P., y López-Herrera, A. (2022). Participación familiar y logro educativo en contextos latinoamericanos: una revisión sistemática. *Revista Iberoamericana de Educación*, 88(1), 45-68. <https://doi.org/10.35362/rie8814812>
- García-Fuentes, C., y Useche, R. (2022). Educación en tiempos de pandemia: experiencias de familias venezolanas en la educación a distancia. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 23(1), 112-134.
<https://www.redalyc.org/journal/410/41070848006/>
- Hernández, M., y Ávila, R. (2024). Participación de representantes y rendimiento escolar en educación primaria: estudio longitudinal en escuelas caraqueñas. *Educere*, 28(89), 11-28. <https://www.redalyc.org/journal/356/35675408002/>
- Mora, C., y Chacón, L. (2022). Capital social y equidad educativa en escuelas comunitarias del estado Miranda. *Investigación y Postgrado*, 37(2), 55-78.
<https://doi.org/10.56219/investigacionypostgrado.v37i2.1493>
- Pérez-Escoda, N., y Alegre, A. (2021). Competencias emocionales, familia y escuela: el modelo ecológico como marco integrador. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 17-33. <https://doi.org/10.6018/rie.412991>
- Ramírez, T., y Colmenares, A. (2023). Participación comunitaria y factores asociados en la escuela venezolana del siglo XXI. *Paradigma*, 44(extra 2), 374-398.
<https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.extra2.p374-398.id1329>
- Rodrigo, M. J., Márquez, M. L., Martín, J. C., y Byrne, S. (2022). Preservación familiar y parentalidad positiva: el programa Educar en Familia. *Psicothema*, 34(1), 71-80.
<https://doi.org/10.7334/psicothema2021.183>
- Romero-Betancourt, S., y Gutiérrez, M. (2023). Saberes comunitarios y pedagogía crítica: la familia como sujeto educativo en escuelas rurales latinoamericanas. *Entretextos*, 15(29), 44-60. <https://doi.org/10.18634/entretextosj.15v.29i.1109>
- Simbaña-Gallardo, V., Jaramillo-Naranjo, L., y Vinuesa-Jara, A. (2021). Integración escuela-comunidad desde el enfoque del buen vivir: praxis pedagógica en contextos indígenas andinos. *Alteridad. Revista de Educación*, 16(2), 188-200.
<https://doi.org/10.17163/alt.v16n2.2021.04>
- Torres, L., y Mujica, M. (2023). Comunicación familia-escuela en tiempos complejos: estudio de caso en escuelas públicas del estado Lara. *Investigación y Formación Pedagógica. Revista del CIEGC*, 9(17), 55-73.

<https://doi.org/10.46498/reduipb.v26i4.1750>

Síntesis curricular:

Yetzys Coromoto Echeverría Olivo. Licenciada en educación, mención educación inicial, UBV, 2016. Especialista en educación inicial, UNEM "Samuel Robinson", 2024. Actualmente en espera del título de magister en educación inicial.

Una mirada para cultivar la motivación y la transformación de las prácticas pedagógicas del docente en funciones directivas, en el Circuito Simón Rodríguez del municipio Aguasay del estado Monagas.

Yirma Yanina Mérida Bucarito

Ministerio del Poder Popular para la Educación
 Circuito Simón Rodríguez
 Aguasay, Venezuela
yircar.122@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0002-6516-7218>

Resumen

La investigación realizada tuvo como propósito estudiar y promover la motivación, así como el cambio en las prácticas educativas de los maestros que ocupan cargos directivos en el Circuito Educativo Simón Rodríguez, ubicado en Aguasay, en el estado Monagas. El enfoque principal del estudio se centró en la creciente falta de motivación y el estancamiento en la innovación pedagógica de este grupo, ocasionado por la excesiva carga de tareas administrativas, el limitado tiempo disponible para la planificación educativa y la escasez de espacios para la reflexión en grupo, lo que afectaba su papel como líderes en la educación. La metodología utilizada se apoyó en un enfoque de Investigación Acción Participativa (IAP), que permitió a los docentes en funciones directivas implicarse activamente en el análisis de su situación y en la búsqueda de soluciones. Se llevaron a cabo ciclos de acción que incluyeron talleres, estudios y debates colaborativos. Entre los hallazgos más relevantes, se observó que la formación de una comunidad de aprendizaje fue el aspecto más influyente para el cambio. Los participantes informaron sobre un aumento en su comprensión de su papel educativo y la incorporación de estrategias que enriquecieron el proceso de colaboración en proyectos y evaluaciones formativas. La idea principal sugiere que la transformación de las prácticas educativas no surge únicamente de directrices externas, sino que se nutre cuando se crean espacios administrativos colaborativos y de confianza, donde los docentes puedan compartir y co-construir su desarrollo profesional, afirmando así su identidad como educadores y no solo como gestores administrativos.

Palabras clave: motivación docente, prácticas pedagógicas, docente en funciones directivas, liderazgo educativo, transformación educativa.

Abstract

The purpose of this research was to study and promote motivation, as well as change in the educational practices of teachers holding leadership positions in the Simón Rodríguez Educational Circuit, located in Aguasay, Monagas State. The study's main focus was on the growing lack of motivation and stagnation in pedagogical innovation within this group, caused by an excessive administrative workload, limited time for educational planning, and a scarcity of opportunities for group reflection, all of which negatively impacted their role as educational leaders. The methodology employed was based on a Participatory Action Research (PAR) approach, which allowed teachers in leadership roles to actively participate in analyzing their situation and seeking solutions. Action cycles were conducted, including workshops, studies, and collaborative discussions. Among the most relevant findings, the formation of a learning community was identified as the most influential aspect for change. Participants reported an increased understanding of their educational role and the incorporation of strategies that enriched the collaborative process in projects and formative assessments. The main idea suggests that the transformation of educational practices does not arise solely from external guidelines, but is nurtured when collaborative and trusting administrative spaces are created, where teachers can share and co-construct their professional development, thus affirming their identity as educators and not just as administrative managers.

Keywords: teacher motivation, pedagogical practices, teacher-administrators, educational leadership, educational transformation.

Introducción

El liderazgo pedagógico llevado a cabo por maestros que ocupan roles de dirección es un elemento clave en la calidad de la educación de cualquier sistema. En el ámbito de las instituciones públicas en Venezuela, especialmente en áreas con dificultades socioeconómicas, este tipo de liderazgo a menudo se ve afectado por condiciones estructurales desfavorables, las cuales pueden disminuir la motivación profesional y, por ende, la habilidad para innovar y modificar las prácticas educativas.

Esta circunstancia crea un ciclo en el cual la falta de motivación del líder educativo afecta de manera directa el ambiente escolar, la efectividad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y, en última instancia, los resultados de los estudiantes (Bolívar, 2010). Por lo tanto, fomentar la motivación interna y facilitar el cambio en las prácticas educativas de estos docentes líderes surge no solo como una necesidad funcional, sino también como una obligación ética para asegurar el acceso a una educación de calidad.

En el Circuito Simón Rodríguez, ubicado en el municipio de Aguasay, en el estado de Monagas, esta situación presenta características particulares. Es un área que es principalmente rural y semiurbana, donde las escuelas tienen problemas con la infraestructura, la conexión a internet y, en ciertas ocasiones, una alta rotación de maestros. Los maestros que ocupan posiciones de dirección (directores, subdirectores, coordinadores) en este circuito deben manejar estas complejidades mientras desempeñan una doble función: la administración y el liderazgo educativo. No obstante, la información basada en anécdotas y los reportes de control específicos indican que, en los últimos cinco años, ha predominado un enfoque de gestión administrativo-burocrático, dejando en segundo plano la parte pedagógica.

Este fenómeno también se observa en América Latina, donde, como indica Vaillant (2016), la administración escolar tiende a enfocarse más en el cumplimiento de regulaciones y menos en el apoyo y la innovación educativa. En el circuito analizado, esto se manifiesta como una ausencia evidente de estrategias organizadas para incentivar al personal docente y para que los directivos consideren y modifiquen sus propias prácticas educativas en el aula, las cuales, a pesar de sus responsabilidades, en muchos casos aún necesitan implementar.

La esencia del problema es, por lo tanto, de múltiples dimensiones y se encuentra en la intersección de lo motivacional y lo pedagógico-profesional, dentro de coordenadas espacio-temporales específicas: el contexto geográfico y socioeducativo del Circuito Simón Rodríguez de Aguasay en el periodo 2024-2025. Hay una falta tanto en la literatura como en la práctica local en cuanto a estudios que traten de manera integral la motivación profesional de estos docentes-directivos y su impacto en el cambio de sus métodos de enseñanza.

Por lo general, las investigaciones se enfocan en el liderazgo administrativo o en la motivación de los profesores en el aula; sin embargo, son escasas las que analizan la subjetividad del docente que debe ejercer liderazgo pedagógico mientras cumple con su labor de educador, en un ambiente de alta presión y poco reconocimiento. Tal como señala Esteve (2009), el malestar entre los docentes puede conducir a un "conservadurismo pedagógico", en el que la innovación es vista como una carga extra en lugar de una oportunidad para el desarrollo profesional. Este vacío significa que faltan diagnósticos específicos y propuestas adaptadas que puedan cambiar esta situación, lo que afecta la habilidad de la escuela para atender las necesidades de su comunidad.

Por lo tanto, esta investigación tiene como objetivo responder a la siguiente pregunta principal: ¿Cómo se puede fomentar la motivación para promover el cambio en las prácticas pedagógicas de los docentes que desempeñan funciones directivas en el Circuito Simón Rodríguez del municipio Aguasay, estado Monagas?

Con el fin de responder a esta pregunta, se define como objetivo general: Crear una propuesta de intervención fundamentada en una comunidad de aprendizaje profesional que fomente la motivación y modifique las prácticas pedagógicas de los docentes en cargos directivos del Circuito Simón Rodríguez. Y como objetivos concretos:

1. Evaluar los niveles de motivación laboral y las cualidades de las prácticas educativas actuales de los profesores que ocupan cargos directivos en el circuito.
2. Reconocer los elementos del contexto institucional y comunitario que limitan o fomentan la motivación y la innovación en la enseñanza de estos docentes.
3. Basar teóricamente una sugerencia de comunidad de aprendizaje profesional enfocada en el crecimiento motivacional y la reflexión sobre la práctica.
4. Confirmar la relevancia y factibilidad de la propuesta contando con la participación de los actores principales de las instituciones implicadas.

La base de la prioridad de investigación a la que se asocia este estudio es doble. En primer lugar, se incluye en la prioridad nacional de Venezuela sobre la "Calidad Educativa y Formación Docente", la cual está definida en el Plan de la Patria. Este plan tiene como objetivo "mejorar el proceso educativo y la calidad de la enseñanza" mediante el fortalecimiento de los profesionales en el ámbito educativo. En segundo lugar, aborda una necesidad tanto a nivel global como regional en el área de la investigación educativa, donde se enfoca en el análisis del liderazgo pedagógico y la salud del docente como elementos fundamentales para la mejora en las escuelas.

Murillo y Krichesky (2015) sostienen que los procesos de mejora en las escuelas necesitan un liderazgo pedagógico sólido que pueda movilizar y motivar a los docentes hacia objetivos comunes de aprendizaje. De igual manera, Hargreaves y Fullan (2012) destacan que la carrera docente requiere de capital profesional y motivación para abordar los retos del siglo XXI. Claro, por favor proporciona el texto que deseas que reformule. Esta investigación tiene como objetivo aportar, desde un contexto local particular, a esta agenda prioritaria,

creando conocimiento útil para superar el ciclo de desmotivación y prácticas estancadas, y sugiriendo un modelo de desarrollo profesional contextualizado y colaborativo.

Fundamentación teórica-metodológica

La investigación actual se organiza en relación con dos categorías de análisis fundamentales, que son interdependientes y dialécticas: la Motivación Profesional de los Docentes y Directivos, y la Transformación de las Prácticas Pedagógicas. Estas categorías no se consideran de forma aislada, sino que se encuentran contextualizadas en la teoría del liderazgo pedagógico y en el enfoque del desarrollo profesional docente (DPD) que es situado y colaborativo.

La motivación en el trabajo se considera en este contexto no como una característica fija, sino como un proceso en constante cambio y relacionado con su entorno, afectado por elementos internos y externos. Se adopta una visión sociocognitiva que incorpora la Teoría de la Autodeterminación (TAD) de Deci y Ryan (2000, mencionado en Assor, 2012), la cual sostiene que la motivación genuina y duradera surge de la satisfacción de tres necesidades psicológicas fundamentales: autonomía (sentido de control y opción), competencia (sensación de efectividad) y relaciones (conexión con los demás).

En el campo de la dirección, esto implica que la motivación para innovar en la enseñanza se fundamenta en que los educadores reconocen que cuentan con un espacio para actuar, que sus esfuerzos son fructíferos y que tienen una red de apoyo. De acuerdo con Assor (2012), aplicar los principios de autodeterminación en el entorno educativo puede promover no solo el bienestar de los maestros, sino también un compromiso más fuerte con la mejora de su trabajo. Por favor, suministra el texto que quieres que reformule, y con gusto te asistiré.

El cambio en las prácticas educativas se entiende como un proceso de transformación pensado, deliberado y apoyado, que supera la simple incorporación de nuevas técnicas. Se basa en la teoría del Aprendizaje Transformador de Mezirow (2000, citado en Imbernón, 2017) y en la idea de Reflexión en la Acción y sobre la Acción de Schön (1983). La transformación demanda una actitud investigadora, en la que el docente-directivo analiza su trabajo, pone en duda sus creencias y prueba nuevas metodologías de enseñanza y liderazgo educativo. Imbernón (2017) sostiene que la formación continua debe promover procesos de reflexión crítica que permitan al educador deconstruir y reconstruir su conocimiento práctico, modificando así su identidad profesional. Esta transformación actúa como el enlace entre la motivación renovada y la mejora concreta en los procesos de enseñanza y aprendizaje que dirige.

La relación entre las dos categorías se establece mediante el contexto del Liderazgo Pedagógico Distribuido. Se basa en la idea de que el director o docente no actúa simplemente como un técnico, sino que es un líder que promueve y facilita las condiciones para el aprendizaje tanto de los alumnos como de los profesores (Bolívar, 2010). Este tipo de liderazgo, cuando se ejerce con una motivación propia, tiende a promover culturas de colaboración y a cambiar sus propias prácticas para ser un ejemplo y brindar apoyo.

La investigación se adscribe al paradigma cualitativo de tipo interpretativo-crítico, ya que busca comprender en profundidad las perspectivas, experiencias y significados que los docentes-directivos construyen sobre su motivación y su práctica, dentro de su contexto específico. Se asume que la realidad es múltiple y construida socialmente.

El método utilizado es la Investigación-Acción Participativa (IAP), específicamente en su forma práctica-deliberativa (Elliott, 2000). Este enfoque se alinea con la intención de no solo examinar la realidad, sino también de modificarla en conjunto con los participantes.

Los métodos se adhieren al ciclo espiral recurrente característico de la Investigación-Acción Participativa (IAP): 1) Evaluación participativa de la situación problemática; 2) Diseño colaborativo de acciones de mejora (comunidad de aprendizaje); 3) Ejecución y supervisión de las acciones; y 4) Reflexión evaluativa sobre los resultados, para reiniciar el ciclo.

- La IAP utiliza un enfoque de triangulación de métodos que incluye la observación, el diálogo y el examen de documentos, dando prioridad a aquellos que promueven la participación y la reflexión en grupo.
- Se llevarán a cabo sesiones dirigidas para investigar de manera colectiva las percepciones acerca de la motivación, las barreras y las vivencias relacionadas con la innovación en grupos de discusión (o Focus Groups temáticos). Fomentan la interacción y la creación de significados a través del diálogo.
- Observación participante: el investigador, actuando como facilitador, registrará en un diario de campo las dinámicas, interacciones y prácticas que se presenten durante las reuniones de la comunidad de aprendizaje y, con la debida autorización, en ciertas actividades institucionales.
- Talleres reflexivos: son más que simples herramientas; constituyen entornos donde se generan datos de manera activa. Mediante métodos como el análisis de eventos significativos, la revisión de grabaciones de clases (cuando sea pertinente) o la creación de metáforas profesionales, se originan conversaciones profundas que se documentan (en audio y notas).
- Análisis documental colaborativo: revisión y debate en grupo de documentos de la institución (Proyectos Educativos, actas, planificaciones) con el fin de detectar inconsistencias entre el discurso oficial y la práctica efectiva.

Los involucrados (no "sujetos", sino coinvestigadores) consistirán en 10 docentes que ocupan cargos directivos (Directores, Subdirectores, Coordinadores de área o de nivel) en instituciones del Circuito Simón Rodríguez. Los criterios de selección serán deliberados, con el objetivo de:

1. Diversidad de experiencias: duración en el puesto directivo (recientes y veteranos).
2. Diversidad institucional: inclusión de escuelas de diversos tamaños y entornos en el circuito.
3. Disposición para participar: voluntad clara para involucrarse en un proceso de reflexión y transformación a mediano plazo.

La muestra no pretende ser estadísticamente representativa, sino que busca ser significativamente relevante para entender el fenómeno en su contexto.

El análisis será de tipo cualitativo, se llevará a cabo de manera inductiva y se realizará de forma colaborativa. Se llevará a cabo a través de:

1. Transcripción y organización de las producciones tanto orales como escritas. Examen del contenido temático, siguiendo los fundamentos de la Teoría Fundamentada en su enfoque constructivista (Charmaz, 2006), lo que permitirá crear categorías emergentes a partir de los datos, sin imponer marcos previamente establecidos. Se aplicará codificación abierta.
2. Validación a través del diálogo: las interpretaciones iniciales se compartirán con los participantes en talleres posteriores para su análisis, modificación y acuerdo. Esto garantiza la credibilidad (validez interna) y promueve la toma de posesión del proceso. De acuerdo con Sandín (2003), la validez en la investigación cualitativa se basa en la credibilidad de las interpretaciones, alcanzada mediante la confrontación con los participantes y la consistencia con el marco teórico.
3. Triangulación: se compararán los resultados de los diversos métodos y las opiniones de los distintos participantes, con el fin de obtener una comprensión sólida y variada.

La base fundamental de este análisis es ética y busca generar un cambio. No se pretende únicamente propiciar conocimiento académico, sino también un saber práctico y liberador que fortalezca a los docentes en su labor directiva. El análisis, por lo tanto, actuará como un reflejo crítico y también como un impulsor para la acción reflexionada, produciendo un conocimiento práctico local acerca de cómo fomentar la motivación y cambiar la enseñanza en su contexto particular. Según Pérez Serrano (2010), la IAP tiene como objetivo cambiar las prácticas sociales y educativas mediante un proceso en el cual los propios participantes se transforman en promotores de su propio cambio.

Resultados y discusión

La ejecución del ciclo de Investigación-Acción Participativa (IAP) facilitó la identificación de áreas clave y tendencias transformadoras en la experiencia de los diez docentes-directivos involucrados. Los resultados se estructuran en dos dimensiones que están conectadas entre sí, junto con las categorías de análisis.

1. *Evaluación de la motivación en el ámbito laboral*

El examen preliminar mostró un perfil de motivación que es tanto híbrido como tenso. Se destaca una motivación interna relacionada con la vocación y el compromiso hacia la comunidad, considerada como el principal apoyo en situaciones difíciles. No obstante, esto se enfrenta directamente a un grupo de factores desmotivadores externos que son sistemáticos. Los participantes mencionan una "carga administrativa" que ocupa más del 70% de su tiempo, dejando en segundo plano el apoyo pedagógico. Esta circunstancia produce una sensación de frustración, debido a la incapacidad de cumplir con la necesidad fundamental de competencia profesional, tal como establece la Teoría de la Autodeterminación (Assor, 2012).

La ausencia de verdadera autonomía en la toma de decisiones educativas y la limitada disponibilidad de recursos materiales profundizan esta sensación. Estos descubrimientos están de acuerdo con lo que indicó Vezub (2016), quien afirma que "el aumento de las demandas en la labor educativa administrativa, con un fuerte énfasis en la responsabilidad burocrática, debilita el componente pedagógico de su labor y reduce su capacidad para innovar" (p. La motivación, por lo tanto, no está ausente, sino que es obstaculizada y retenida por una estructura funcional que no opera adecuadamente).

2. *Métodos de enseñanza*

El diagnóstico verificó que las acciones educativas de los directivos en el aula y como líderes de instrucción eran, en el mejor de los casos, habituales y reactivas. La programación educativa y la reflexión acerca de la enseñanza eran las primeras tareas que se dejaban de lado por las urgencias administrativas. No había lugares organizados para la observación entre colegas o para recibir comentarios sobre la enseñanza.

No obstante, el proceso de IAP, en particular la creación de la Comunidad de Aprendizaje Profesional (CAP), funcionó como un impulsor de cambio. Mediante los talleres reflexivos, en los cuales se examinaron incidentes relevantes y se compartieron prácticas, se creó un "ambiente de alivio intelectual y educativo". Los participantes empezaron a reconsiderar su identidad como educadores en primer lugar, y a planificar pequeñas acciones de intervención pedagógica intencionadas en sus instituciones educativas (por ejemplo: la implementación de círculos de lectura entre los educadores, observaciones focalizadas en el aula).

Este procedimiento de restablecer el vínculo con el conocimiento pedagógico es esencial. Según lo indicado por Bolívar (2010), que el liderazgo pedagógico eficaz exige que el director establezca un vínculo esencial y reflexivo con los procesos de enseñanza y aprendizaje, no únicamente desde la administración, sino también a través de la coexperimentación. La transformación de la práctica no ocurrió simplemente a través de la adopción de una nueva técnica, sino que se presentó como un proceso de reenfoque en los aspectos fundamentales de su función.

3. *La interacción entre motivación y transformación*

El hallazgo más importante fue la aparición de una colaboración entre la motivación renovada y la transformación inicial de la práctica. A medida que los educadores y líderes, en conjunto, recuperaban su voz para examinar sus problemas compartidos, se notaba un aumento en su sentido de poder colectivo. La satisfacción de las necesidades de conexión y libertad dentro de la CAP mitigó en parte los factores externos que desmotivaban. Acciones educativas específicas, sin importar cuán pequeñas fuesen, produjeron logros iniciales que fortalecieron la percepción de habilidad. Este ciclo positivo respalda la visión de Hargreaves y Fullan (2014), quienes sostienen que el desarrollo de capital profesional —la fusión de capital humano, social y decisonal— es lo que capacita a los educadores y líderes a dejar

atrás el aislamiento y la desmotivación, creando una capacidad conjunta para la mejora. La motivación dejó de ser un recurso personal débil para transformarse en un producto y motor de la acción en colaboración.

Reflexión pedagógica

Este proceso de investigación revela importantes enseñanzas para la política de desarrollo profesional de docentes y directivos en contextos similares.

Primero, dismantela la creencia errónea de que un directivo es solo un gestor. Limitar su papel a la gestión es restringir su capacidad de transformación y llevarlo al agotamiento. El sistema educativo debe salvaguardar y dar prioridad al núcleo pedagógico de su función, reorganizando las cargas administrativas. Esto implica, según lo indicado por López (2018), reconsiderar la estructura organizativa de las escuelas, creando sistemas de apoyo administrativo que permitan liberar tiempo y recursos para el liderazgo educativo.

En segundo lugar, demuestra que el cambio en las prácticas no se impone ni se trae de afuera; se desarrolla en ambientes relacionales seguros y reflexivos. Los métodos educativos convencionales (cursos en línea) no son adecuados. La CAP se mostró como un instrumento eficaz porque se basó en sus necesidades auténticas, valoró su experiencia y los consideró como expertos competentes en la creación de conocimiento. Esto señala una transformación fundamental en la educación continua, dirigiéndola hacia enfoques colaborativos, contextualizados y sostenidos en el tiempo, tal como sugiere Imbernón (2017).

Para cerrar, se hace evidente que la motivación es un fenómeno que involucra tanto a grupos como a organizaciones, y no se limita únicamente al ámbito psicológico. Una institución educativa que no promueve la colaboración, el reconocimiento profesional y la autonomía responsable, es una institución que desanima de manera estructural. Reforzar la independencia en la gestión educativa, tanto a nivel de circuito como en cada institución escolar, no es un privilegio, sino un requisito esencial para que el liderazgo pedagógico pueda desarrollarse adecuadamente. Como afirman Murillo y Krichesky (2015), que la mejora en las escuelas no puede lograrse sin un liderazgo que comparta el poder de acción y establezca las condiciones organizativas necesarias para el desarrollo profesional del aprendizaje.

Conclusiones

Este estudio, realizado en el entorno particular del Circuito Simón Rodríguez de Aguasay, logró evidenciar que fomentar la motivación y modificar las prácticas educativas de los docentes en roles de dirección es un proceso inseparable, viable y esencial, incluso en circunstancias desfavorables.

Se concluye que:

1. La falta de motivación no se debe a la carencia de vocación, sino que es el resultado de una estructura organizativa que impide de manera continua la satisfacción de las necesidades psicológicas fundamentales de autonomía, competencia y relaciones, esenciales para una motivación autodirigida.
2. La modificación de las prácticas educativas necesita, como requisito esencial, la formación de entornos seguros para la reflexión crítica en conjunto, tales como las Comunidades de Aprendizaje Profesional. Estos entornos brindan la oportunidad de reenfocar la identidad profesional, transitar de la rutina a una acción más deliberada y retomar el control sobre las actividades pedagógicas.
3. Hay una conexión dialéctica y de fortalecimiento mutuo entre las dos categorías. La participación en procesos colaborativos de mejora (transformación) eleva la motivación interna, y esta motivación aumentada fomenta el compromiso con la innovación y el desarrollo continuo de la práctica.

La Investigación-Acción Participativa (IAP) se considera una metodología no solo adecuada, sino también ética, para enfrentar esta problemática. Al transformar a los docentes-directivos en co-investigadores, se deja atrás la lógica del diagnóstico externo y se produce un conocimiento práctico, contextual y liberador, que constituye la base más sólida para lograr cambios sostenibles.

La recomendación más importante es establecer comunidades de práctica profesional para directores a nivel de circuito, asegurando que tengan tiempo protegido durante su jornada laboral. Esto, junto con un examen de los procesos administrativos que les conciernen, podría ser el inicio de una política educativa local que reconozca que invertir en el bienestar y el desarrollo profesional de sus líderes pedagógicos es la inversión más estratégica para elevar la calidad educativa que reciben los estudiantes de Aguasay.

Referencias

- Assor, A. (2012). La autonomía docente, la motivación y la educación. En C. Marcelo & C. Vaillant (Coords.), *Desarrollo profesional docente: ¿cómo se aprende a enseñar?* (pp. 109-126). Narcea.
- Bolívar, A. (2010). *Cómo mejorar el liderazgo pedagógico de los directores de centros educativos*. Ministerio de Educación de Chile.
- Esteve, J. M. (2009). *La tercera revolución educativa: la educación en la sociedad del conocimiento*. Paidós.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2014). *Capital profesional: transformar la enseñanza en cada escuela*. Ediciones Morata.
- Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja: La difícil tarea de enseñar*. Graó.
- López, V. (2018). Gestión escolar y liderazgo pedagógico: tensiones y desafíos en contextos vulnerables. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76(1), 103-122.

- Murillo, F. J., & Krichesky, G. J. (2015). Mejora de la escuela: medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 69-102.
- Pérez Serrano, G. (2010). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos* (5ª ed.). La Muralla
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.
- Vaillant, D. (2016). El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(1), 35-52.
- Vezub, L. (2016). El desarrollo profesional docente centrado en la escuela: concepciones, políticas y experiencias. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(1), 31-50.

Resumen curricular

Yirma Yanina Mérida Bucarito. Profesora en Educación preescolar, Licenciada en Educación, Mención Desarrollo Cultural. Especialista en Educación Inicial. Especialista en Dirección y supervisión educativa. Docente investigador de la Universidad Nacional Experimental del Magisterio Samuel Robinson. Docente Formador de la Universidad Nacional de las Comunas.

Universidad Politécnica Territorial del Norte de Monagas “Ludovico Silva”
 Revista Multidisciplinaria Saber Universitario
 N° 15, enero-junio 2026
 Venezuela

Disponible en <http://www.saber755.webnode.com.ve>

Gestión académica de procesos formativos en didáctica de proyectos de aprendizajes en educación primaria

Yisaida Josefina Evariste Tinoco

Universidad Nacional Experimental del Magisterio “Samuel Robinson”.

U.E. Luis Felipe Turnero Corvo

Caicara, Venezuela

yisidaevvariste.237@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0001-7614-5965>

Resumen

La idea central en este artículo es el proceso de formación, coherencia del conocimiento, que se obtiene desde la gestión académica, en relación a la didáctica, es decir, saber y hacer para ser aplicado en los proyectos de aprendizajes para su desarrollo y alcance integral de la calidad educativa de los y las estudiantes. Es un asunto de magnitud investidura en todos los ámbitos y geografía del país; que tiene relevantes estudios al respecto para saber ¿Cómo se desenvuelve la gestión académica institucional?, ¿Quiénes y cómo se implementan los procesos de formación?, ¿Cuál es la didáctica aplicada en los proyectos de aprendizajes?, estas y otras interrogantes son muchas que ameritan atención y actualizaciones que garanticen una formación eficiente y efectiva. La escuela hoy día se ha convertido en el epicentro de acción social y desarrollo territorial, organizando nuevas estrategias metodológicas adecuadas a las necesidades académicas. Por tal motivo, desde el análisis cualitativo se abordan las contribuciones para un nuevo enfoque formativo que ofrece cimientos nuevos de superación y se analizan las potencialidades de alcance al conocimiento y acción transformadora y productiva educativa.

Palabras clave: gestión académica, proceso de formación, didáctica, proyectos de aprendizaje

Abstract

The central idea of this article is the process of knowledge formation and coherence, derived from academic management in relation to didactics. This encompasses the knowledge and skills applied to learning projects for their development and the comprehensive achievement of quality education for students. This is a matter of significant investment across all levels and geographical areas of the country. Relevant studies exist to understand how institutional academic management operates, who implements training processes and how, and what didactics are applied in learning projects. These and other questions warrant attention and updates to guarantee efficient and effective training. Today, schools have become epicenters of social action and territorial development, organizing new methodological strategies tailored to academic needs. Therefore, this article uses qualitative analysis to explore contributions to a new educational approach that offers a new

foundation for improvement and analyzes the potential for knowledge acquisition and transformative, productive educational action.

Keywords: academic management, training process, didactics, learning projects

Introducción

La educación a lo largo de la historia constituye un papel fundamental en generar cambios y transformaciones para la producción potencial del individuo en cualquier ámbito de la sociedad, como un derecho constitucional democrático, gratuito y obligatorio que garantiza una formación integral preparándolo para la vida, es decir, que puedan insertarse con eficiencia y efectividad en su desarrollo personal, en el campo laboral, cultural en general. Paulo Freire (1990) considera que la educación es un proceso dialógico en el que el individuo desempeña un papel transformador en la realidad en la que está situado.

La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) establece que desde el sistema educativo se debe garantizar la inclusión, integración de todos y todas sus estudiantes para ofrecerles una formación que contribuya a su desarrollo de habilidades y destrezas para robustecer sus capacidades físicas, intelectuales, creativas, en el espacio social que le toque desempeñar; y ello se realiza a través del maestro y la maestra que representa la institución con amor, humanismo, compromiso, profesionalismo y es ejemplo a seguir y guía los procesos de enseñanza aprendizaje con la aportación paulatina de sus saberes y práctica para la formación integral de calidad de sus estudiantes.

En este sentido, la formación del docente es esencial para cumplir con las orientaciones para la elaboración, planificación y desarrollo de los proyectos de aprendizajes. Por lo antes expuesto surgen algunas interrogantes: ¿Cómo se desenvuelve la gestión académica institucional?, ¿Quiénes y cómo se implementan los procesos de formación?, ¿Cuál es la didáctica aplicada por los docentes en los proyectos de aprendizajes? El docente debe ampliar y apropiarse de nuevos conocimientos que contribuyan con la implementación de acciones creativas e innovadoras desde el saber y el hacer dentro de los procesos de formación, para potenciar las habilidades y destrezas de los y las estudiantes fortaleciendo su proceso educativo.

Problema y contexto

Desde hace algunos años, Venezuela atraviesa por una crisis económica y sumado a ella se presenta en el 2019-2020 una pandemia que afecta a todos incluyendo al sistema educativo. Esta situación, postpandemia tiene como consecuencia: inasistencia por afecciones de salud de estudiantes, representantes, personal de las instituciones; interferencias y/o deficiencias de aprendizajes, bajo rendimiento académico, poca participación de padres en las actividades escolares, desactualización docente de las orientaciones ministeriales y su apatía o desinterés por participar en las jornadas de formación y actualización, así como el burocratismo o amiguismo en la asignación de funciones que no se cumplen como orienta el Rector de la Educación, estancándose en viejos paradigmas que ameritan ser

descolonizados desde las comunidad lugarizada, son algunas de las situaciones que interfieren en el proceso educativo.

Como expresa Piketty (2014), “Los desacuerdos se manifiestan de manera mucho más clara cuando se intenta dar un poco de sustancia a los derechos sociales”. Se puede decir, que la institución educativa es garante de cumplir y hacer cumplir las orientaciones ministeriales, poniendo en práctica su gestión académica en todas sus fases de planificación, organización, desarrollo, evaluación, seguimiento, resultados de los planes, proyectos y programas, para evitar conflictos que afecten el proceso formativo de los y las estudiantes.

Según, Solano-Alpízar (2015):

La educación descolonizadora implica hacer un giro de 180 grados para romper con los esquemas heredados del pensamiento euro-occidental que la modernidad y la ilustración impusieron como verdades inobjtables. Su reto es aceptar la diversidad para cambiar las formas en que se enseña, lo que se enseña, pero también para transformar la mentalidad de quien enseña, quien dirige la enseñanza, quien planifica la enseñanza.

De acuerdo a lo citado, cada institución educativa cuenta con un personal calificado de reconocida moralidad e idoneidad académica como lo establece la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela en el artículo 104 para la atención y desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje en todas sus áreas de formación teórico- práctico, donde se implementen estrategias adecuadas a sus intereses necesidades y/o potencialidades, implementadas con amor, respeto, y la interacción humanista individual y colectiva una didáctica efectiva en los proyectos de aprendizajes generando cambios significativos y una transformación educativa productiva y significativa en corresponsabilidad con la familia.

En ese mismo orden de ideas sobre el enfoque filosófico dijo Marx (1975): “El problema de si puede atribuirse al pensamiento humano una verdad objetiva no es un problema teórico sino un problema práctico, es en la práctica donde el hombre debe mostrar la verdad" (p. 666).

En la Ley Orgánica de Educación (2009), en su Artículo 6. Numeral 4. Promueve, integra y facilita la participación social: literal a.

A través de una práctica social efectiva de relaciones de cooperación, solidaridad y convivencia entre las familias, la escuela, la comunidad y la sociedad, que facilite las condiciones para la participación organizada en la formación, ejecución y control de la gestión educativa.

En relación con esta cita, se infiere que el docente desde su función directiva, aula o vocería, no solamente planifica, sino que organiza y lleva a la práctica, con apoyo del colectivo docente- estudiantes- padres, otros. Que proporcionan el trabajo en equipo y experiencias significativas para todos y todas, especialmente para él o la estudiante.

Por lo antes expuesto, se plantea como propósito: Analizar la gestión académica de procesos formativos en didáctica de proyectos de aprendizajes en educación primaria. De la cual se puede especificar una ruta para diagnosticar las causas que afectan la gestión académica en el proceso de formación docente. Identificar los factores que interfieren en el proceso de formación. Verificar la didáctica que se aplica en los proyectos de aprendizajes.

Tomando en cuenta los retos del Ministerio del Poder Popular para la Educación, (2023), La escuela hoy día se convierte en el epicentro de acción social y desarrollo territorial, organizando nuevas estrategias metodológicas adecuadas a las necesidades pedagógicas para su mejora y contribución entre todas y todos a la calidad educativa de los y las estudiantes. Por tal motivo los y las docentes se forman y actualizan de dichas orientaciones que facilitan su labor pedagógica. La docente amplía y se apropia de nuevos conocimientos que aportan con la implementación de acciones creativas e innovadoras desde el saber y el hacer, para potenciar las habilidades y destrezas de los y las estudiantes fortaleciendo su proceso educativo, una formación integral en transformación de sociedad que queremos.

La formación docente fortalece la actualización para el mejoramiento de la didáctica de los proyectos de aprendizajes; direccionada por el Ministerio del Poder Popular para la Educación en articulación con organismos nacionales e internacionales, entre ellos se puede mencionar los Centros Locales de Investigación y Formación (CLIF), Centro para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Ciencias (CENAMEC), Universidad Nacional Experimental del Magisterio Samuel Robinson. Son ellos los responsables de facilitar a los y las docentes la formación y/o actualización pedagógica emanada de las políticas educativas, donde todos y todas deben participar con amor y compromiso a su función, porque está en manos de los maestros y maestras la planificación y sus creativas e innovadoras estrategias para alcanzar el máximo en la formación integral del estudiante.

Fundamentación teórica

Desde esta perspectiva, es importante el conocimiento de los elementos que hacen posible el funcionamiento pedagógico e institucional en general, como guía para el desarrollo de acciones, en esta oportunidad se relacionan: la gestión académica, el proceso de formación y la didáctica en los proyectos de aprendizajes. Al respecto, Fernández & Cantillo (2013). Señala que “la Gestión Académica, son procesos básicos como planeación, organización y las estrategias más pertinentes para el cumplimiento de los objetivos planteados por el centro educativo”.

En cuanto a la formación, Habermas (1987) sostiene que promover el desarrollo de la inteligencia cultural, la cual se da cuando las personas interactúan entre sí de manera interpersonal, utilizando medios verbales y no verbales. Así como diversos autores, expresan que la formación es un proceso de desarrollo que se caracteriza porque genera y desarrolla competencias cognitivas, socio-afectivas y especializadas De manera que la didáctica se ve fortalecida de esa relación gestión escolar y formación, del cual Herbart (en Funes. s/f), señala como el resultado del estudio científico o de la combinación entre la enseñanza y la instrucción y “consideró a la primera como la vía para lograr lo instructivo y

a la última como medio de concreción de la educación”. Así mismo, otros autores Abreu, Naranjo, Rhea, & Gallegos, (en Humánez Martínez, 2023) la definen como un procedimiento científico,

un ejercicio de pensamiento, un esfuerzo y una construcción intelectual; una proposición lógica, precisa, objetiva, coherente, concreta, peculiar y orientadora relacionada con los objetos, los seres, los fenómenos, las cosas y las ideas, que propicia la representación gráfica de estos y la comprensión de los conceptos que los tipifican.

Por su parte, Los Proyectos de aprendizajes es la planificación organizada en las secciones conjuntas que surge de las potencialidades, necesidades e intereses de los y las estudiantes, y que a su vez se articula con el Proyecto Educativo Integral Comunitario generando acciones de investigación, construcción de saberes, y la didáctica del proceso. La Ley Orgánica de Educación LOE (2009) en su artículo 38 determina que la formación permanente “actualiza y mejora el nivel de conocimientos y desempeño”. El maestro y la maestra con su praxis pedagógica son los mediadores, guían en la construcción de las experiencias significativas. Razón suficiente para que cada docente se apropie de todos y cada uno de los elementos que lo conforman, asumiendo su rol, y cumpliendo con el artículo 4 de la LOE en la orientación del desarrollo potencial creativo de cada ser humano.

Con relación a qué conocimientos y de qué manera deben estar familiarizados y contar con los recursos para realizar las tareas efectivamente, Coll (1984) las detalla en cuatro bloques: 1) tener un conocimiento profundo de todos los elementos que intervienen en la planificación y desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje, 2) poseer amplias competencias para llevar a cabo la actividad de asesoría 3) disponer de conocimientos específicos relativos a la institución escolar y al sistema educativo 4) disponer de amplios conocimientos relativos a la detección de los alumnos de necesidades específicas y en el tratamiento de éstas.

Atendiendo a lo descrito y recordando que la orientación educativa se crea o debería crearse en la dirección de la institución para la que, contra el conjunto docente, los padres y las madres, así como los responsables y/o representantes; es evidente que un profesor que pretenda asumir la jefatura del centro no debe desentenderse de conocer el funcionamiento administrativo y pedagógico de un centro, bajo las indicaciones ministeriales del Rector educativo.

Por consiguiente, se puede señalar que dentro de los hallazgos se evidenció en la Unidad Educativa Luis Felipe Turmero Corvo, Caicara, Municipio Cedeño Estado Monagas:

- Desde la dirección Nacional del Sistema Educativo la Formación e Investigación docente se proyecta desde diversos medios, redes sociales, multimodal; virtual, presencial, semipresencial
- Aportes de materiales pedagógicos significativos de la Universidad Nacional Experimental del Magisterio Samuel Robinson en la Escuela. Formación Avanzada del personal del Magisterio Educativo.

- Institucionalmente, un trabajo colaborativo y horizontalidad entre directivos y docentes en buena comunicación y convivencia.
- Personal comprometido con su labor y función. En constante actualización. Encontrándose como limitante o debilidades la desactualización de los responsables municipales, de las nuevas orientaciones pedagógicas, además de los desacuerdos a las temáticas socializadas obstaculizando su práctica.
- Interferencias en el internet y muchos docentes no cuentan con el servicio.

Bandura refiere que el aprendiz no es un sujeto pasivo que asiste desapasionadamente a la ceremonia de su aprendizaje, sino que participa activamente en el proceso de formación: tiene expectativas.

En un contexto de aprendizaje interpersonal somos capaces de prever los resultados novedosos de nuestras acciones (de manera acertada o equivocada), y por lo tanto no dependemos totalmente del condicionamiento, que se basa en la repetición. Es decir: somos capaces de transformar nuestras experiencias en actos originales en previsión de una situación futura que nunca antes se había producido. (Triglia, 2015)

Con amor y por amor, con ejemplo se enseña al aprendiz para dejar huellas o experiencias significativas que motiven sus emociones y habilidades para su crecimiento integral.

Metodología

Este estudio se enfoca en la investigación cualitativa, según Gurdíán-Fernández, Alicia, (2007) “La calidad de una investigación está determinada, en gran medida, por el rigor metodológico con que se realizó”. Se puede inferir que permite a investigador e investigado participar activamente durante todo el proceso, es decir, desde el inicio del campo problemático hasta lograr mejorarlo. También facilita la recolección de información directamente de la realidad del contexto y de manera confiable para su análisis y la búsqueda de posibles soluciones a las situaciones planteadas.

Se entiende por población: el "(...) conjunto finito o infinito de elementos con características comunes, para los cuales serán extensivas las conclusiones de la investigación. Esta queda limitada por el problema y por los objetivos del estudio". (Arias, 2006. p. 81). “Es decir, se utilizará un conjunto de personas con características comunes que serán objeto de estudio” (Bohorquez, 2016, p. 106). En tal sentido, está conformada por todo el colectivo institucional de la Unidad Educativa Luis Felipe Turmero Corvo de Caicara, Municipio Cedeño, Estado Monagas, entre ellos: directivos, docentes, estudiantes, padres, madres y representantes.

Por otra parte, la muestra se refiere al "subconjunto representativo y finito que se extrae de la población accesible" (Ob. cit. p. 83). Es decir, representa una parte de la población objeto de estudio. De allí es importante asegurarse que los elementos de la muestra sean lo suficientemente representativos de la población que permita hacer generalizaciones. Representado por una muestra de una (01) directora, dos (2) subdirectoras una

administrativa y otra académica, veinticuatro (24) docentes de Aula Regular., 99 estudiantes

En cuanto a los instrumentos y/o técnicas de estudio se aplicó la observación, que en opinión de Sabino (1992, pp. 111-113), puede definirse, como el uso sistemático de nuestros sentidos en la búsqueda de los datos que necesitamos para resolver un problema de investigación. En opinión la observación es una técnica antiquísima, cuyos primeros aportes sería imposible rastrear. A través de sus sentidos, el hombre capta la realidad que lo rodea, que luego organiza intelectualmente.

También se utilizó la entrevista en tanto interacción directa, facilitando obtener la información o datos de primera mano de la realidad donde acontece. Sabino, (1992, p. 116) comenta que la entrevista, desde el punto de vista del método, es una forma específica de interacción social que tiene por objeto recolectar datos para una investigación. Por su parte, Galindo (1998), señala que: “Las entrevistas y el entrevistar son elementos esenciales en la vida contemporánea, es comunicación primaria que contribuye a la construcción de la realidad, instrumento eficaz de gran precisión en la medida que se fundamenta en la interrelación humana” (p. 277).

Resultados y discusión

Para el cumplimiento de la función docente es importante la investigación y actualización permanente, conocer a sus estudiantes pero también es relevante cumplan con el perfil requerido y compromiso de investigación y actualización, orientación y asesoría direccionadas a las instituciones educativas para no atrasar esa relación de educación trabajo y estar en consonancia con las políticas educativas, dando la mayor satisfacción a los niños y niñas en su derecho a la educación, de participar en el proceso y a ser respetados como lo establece los artículos 53, 55, 56 de la Ley Orgánica para Protección de Niños, Niñas y Adolescentes, (2010).

Conclusiones

Desde la gestión académica, en la investigación y formación con dedicación, compromiso y sustentado en las orientaciones ministeriales y directamente en la actualización y transformación de los Proyectos de Aprendizajes que proporcionen enseñanza y aprendizaje de calidad., Así como el trabajo en equipo y buenas relaciones comunicacionales, se contribuye a una educación de calidad.

Para el buen funcionamiento administrativo, académico institucional, es importante contar en la estructura municipal, con un personal altamente calificado, comprometido y experiencia profesionalmente.

Referencias

- Humánez Martínez, C. (2023). Desarrollo de competencias investigativas en estudiantes de la media académica. *Revista Oratores*, (18), 74-90.
- Funes Recinos, K. (s/f). Historia de la didáctica. <https://www.sutori.com/es/usuario/karen-elizabeth-funes-recinos?tab=profile>
- Coll, C. (1984). Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. *Journal for the Study of Education and Development*, 7(27-28), 119-138.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*". Ediciones Paidós.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus.
- Triglia, A. (2015). La teoría del aprendizaje social de Albert Bandura. <https://psicologiaymente.com/social/bandura-teoria-aprendizaje-cognitivo-social>
- Bohorquez, C. (2016). *Responsabilidad social interna en el contexto de la implicación laboral en las universidades privadas del municipio Maracaibo del estado Zulia*. Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín.
- Galindo, J. (1998). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. Compilación. Addison Wesley Longman
- Asamblea Constituyente de Venezuela. (1999). Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. *Gaceta Oficial*, 5.
- Marx, K. & Engels, F. (1995). *La ideología alemana*. Pueblos Unidos.
- Gurdián-Fernández, Alicia, (2007). El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa. San José, Costa Rica.
- Ley Orgánica de Educación, (2009). *Gaceta Oficial* N° 5923 Extraordinario del 15 de agosto de 2009. Caracas, Venezuela.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación, (2022-2023). *Orientaciones Pedagógicas ministeriales*. Caracas, Venezuela.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación, (2022). *Gestión Territorial. Centros de Desarrollo por la Calidad Educativa*. Caracas, Venezuela.
- Piketty, Thomas (2014). *El capital en el siglo XX*. México: F.C.E., pp. 530-531. [Psicologiaymente.com/social/bandura-teoria](https://psicologiaymente.com/social/bandura-teoria).
- Solano-Alpízar, J. (enero-abril, 2015). Descolonizar la educación o el desafío de recorrer un camino diferente. *Revista Electrónica Educare*, 19(1), 117-129. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-1.7>

Síntesis curricular

Yisaida Josefina Evariste Tinoco. Licenciada en educación, mención dificultades de aprendizaje, UNA, 2005. Abogado, UBV, 2010. Magíster en ciencias mención planificación y evaluación de la educación, CIPPSV, 2018. Especialista en dirección y supervisión educativa, UNEMSR, 2023. Actualmente cursando estudios de doctorado en educación en la UNEMSR.

Formación docente para la enseñanza de la pedagogía productiva

Yngrid Antonieta Febres Rivas

Universidad Experimental del Magisterio Samue Robinson

Liceo Profesor Benito Joaquín Marín,

Caicara, Venezuela.

ingridfebres2021@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0009-9710-6584>

Resumen

Este artículo hace una revisión de la formación docente para la enseñanza de la pedagogía productiva, enseñar habilidades fundamentales para la vida desde nuestros espacios territoriales, estimulando el pensamiento crítico, la inventiva, lógica y creatividad en el quehacer del aula. En los docentes se evidencio la falta de actualización pedagógica, desmotivación, divorcio pleno la teoría de la práctica, ausencia de desarrollo en proyectos socio productivos. Metodológicamente se aplicó la metodología Investigación Acción Participativa Transformadora (IAPT), enfocada desde el paradigma socio crítico. Se tomó una población muestral de 19 docentes, directivos y de apoyo pedagógico. Es esencial transformar la educación tradicional en un proceso activo de "aprender haciendo" y "enseñar produciendo". Explica por qué es necesario conectar la escuela con la comunidad, fomentando en los alumnos habilidades técnicas, creativas y productivas, así como el desarrollo interno, la soberanía nacional y una participación activa en el mercado laboral.

Palabras clave: práctica pedagógica, pedagogía productiva, formación docente, saber pedagógico.

Abstract

This article reviews teacher training for productive pedagogy, teaching fundamental life skills within our local contexts, and stimulating critical thinking, inventiveness, logic, and creativity in the classroom. The study revealed a lack of pedagogical updating, demotivation, a complete disconnect between theory and practice, and an absence of involvement in socio-productive projects among the teachers. Methodologically, the Participatory Action Research (PAR) methodology was applied, focused on the socio-critical paradigm. A sample of 19 teachers, administrators, and pedagogical support staff was selected. It is essential to transform traditional education into an active process of "learning by doing" and "teaching by producing." It explains why it is necessary to connect the school with the community, fostering technical, creative and productive skills in students, as well as internal development, national sovereignty and active participation in the labor market.

Keywords: pedagogical practice, productive pedagogy, teacher training, pedagogical knowledge.

Introducción

La educación ha evidenciado el docente desde el deber de ser de su praxis pedagógica, como mediador, facilitador, debe reflexionar para mejorarla y/o fortalecerla y desde esa instancia construir con los estudiantes nuevos conocimiento, para enfrentarse a situaciones particulares del aula y la comunidad.

La formación docente está asociada a la emergencia de nuevas maneras de concebir el conocimiento. En ella el docente ha sido uno de los protagonistas principales en los procesos de desarrollo y transformación. Sin embargo, la formación docente para la enseñanza de la pedagogía productiva no siempre ha recibido atención especial específicamente en la modalidad de jóvenes adultas y adultos. Los estudios la abarcan desde diversos paradigmas, pero el docente como sujeto activo del aprendizaje ha sido escasamente atendido.

El presente artículo abarca la formación docente para la enseñanza de la pedagogía productiva y su importancia para población estudiantil, la cual ha sido atendida por diversos autores, que destacan la necesidad de cambiar el enfoque con el cual se realiza y comprende dicha formación. Al respecto se señala el papel protagónico y transformador de la realidad social que tiene el docente como educador.

La propuesta que se presenta forma parte de un proyecto de investigación se orienta en la formación docente para enseñanza de la pedagogía productiva en adulto a un enfoque que se centra en conectar el aprendizaje con situaciones prácticas y reales, que los estudiantes no solo adquieran conocimiento, sí que también desarrollen habilidades aplicables en contexto del mundo real promoviendo así una comprensión más profunda y significativa.

De acuerdo con Caraballo (2023) en su investigación: *Experiencias pedagógicas productivas en la Escuela Técnica Industrial La Victoria, Aragua*, contempla la pedagogía productiva como un método de enseñanza–aprendizaje en quehaceres escolares, que busca mejorar los resultados de los alumnos, propone que aprendan haciendo y que se estreche el lazo entre educación y trabajo, señala, además la importancia de formar valores sociales mediante proyectos productivos que comprometan a toda la comunidad educativa.

Siguiendo a Freire (2025). en *La educación como práctica de la libertad*, sostenía que la planificación educativa tendría que ser dialógica y participativa, en la que los estudiantes tendrían voz y voto. Su propuesta, denominada “pedagogía de la liberación”, tiene influencia sobre cómo se piensa la planificación educativa, promoviendo que los estudiantes sean parte activa y que la educación se transforme en herramienta para la transformación social.

Problema y contexto

Considerando el escenario actual la formación docente es fundamental para la transformación de la sociedad que valora el desarrollo humano y los proyectos de vida de

las personas en las que los diferentes procesos pedagógicos se convierten en una búsqueda permanente del ser y deber ser de la cultura de los sujetos de desarrollo.

La necesidad de nuevos enfoques en la formación docente para la enseñanza de la pedagogía productiva que les brinde prioridad, al considerarlos sujetos activos del aprendizaje, de su propio desarrollo personal y permanente, la teoría de Piaget se centró en indagar de qué manera las personas construyen sus conocimientos a partir de su interacción con la realidad.

Desde la realidad en el Liceo Profesor Benito Joaquín Marín se realiza un estudio diagnóstico sobre la formación docente para la enseñanza de la pedagogía productiva, se pudo determinar que el docente, presentan debilidades: La poca claridad en la explicación de los contenidos, la escasa motivación, falta de capacitación docente en cuanto al desarrollo de la pedagogía productiva.

Es decir el docente no están adecuadamente capacitado en los principios y prácticas de la pedagogía productiva, y existe un divorcio pleno la teoría de la práctica, cuestionaron el impacto negativo de los docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que restringiría la efectividad en la implementación, en consecuencia sus conocimientos no están actualizado, un numero minoritario de los docentes manifestaron considerar resistente al cambio algunos educadores pudieron estar acostumbrados a métodos tradicionales de enseñanza y resistir, adaptarse a nuevas estrategias y enfoques pedagógicos, escasez de recursos En efecto siendo esta una limitación en el en el proceso de enseñanza.

La implementación de la pedagogía productiva a menudo requiere recursos materiales y tecnológicos, que no estar disponible en la institución, en repercusiones la falta de evaluación continua, los docentes pudieron no realizar evaluaciones continuas de los aprendizajes, lo que puedo resultar una evaluación superficial de los resultados, las limitaciones curriculares el currículo puede haber estado diseñado de manera flexible, pero la dificultad fue la integración de experiencias productivas que tuvieron los docentes en su praxis pedagógicas.

Fundamentación teórica

Desde este punto de vista el artículo engloba, la formación del docente para la en enseñanza de la pedagogía productiva, como sujeto activo de aprendizaje siendo importante en el proceso de transformación y desarrollo personal y social de los estudiante en esta modalidad de jóvenes adultos y adultas él cual, falta de estrategias adecuadas en consecuencia los estudiantes se condujeron a una desconexión entre lo que se enseña y lo que es relevante para ello no se dio el verdadero valor al desarrollo de la pedagogía productiva.

Freire (2010, p.63), al referirse al rol del docente en los procesos educativos expresa: "mi papel en el mundo, como subjetividad curiosa, inteligente, interferidora en la objetividad con que dialécticamente me relaciono, no es solo el de quien constata lo que ocurre sino también el de quien interviene como sujeto de ocurrencias". Así, el docente es actor en y

desde la realidad; pero a la vez que la transforma, se transforma a sí mismo y a los que transmite y comparte su cultura, desde su quehacer y determinación

El docente como sujeto del proceso formativo determina y expresa en el acto educativo sus particularidades como ser social. Mediante la relación e intercambio con sus estudiantes propicia el desarrollo de éstos, su implicación en los problemas sociales y la participación en su transformación cultural. Se trata de que la educación forme parte de la cultura, tanto educador como educando se implican en el proceso de su construcción y reconstrucción, en su perpetuidad y desarrollo

Asimismo, hay que abordar el concepto de formación docente que tiene una particularidad especial, en cuanto al rol que desempeña en la sociedad y la cultura; se pueden identificar por lo menos cuatro enfoques. Para Tobón et al, (2018) no solo las habilidades y competencias del docente deben ser objeto de cambio, sino también sus prácticas.

Adicionalmente, García et al, (2018), sugieren que las instituciones educativas definen las herramientas y tácticas necesarias que le permitan ir a la par con los cambios generados, así poder implementar estrategias innovadoras para cumplir satisfactoriamente con las exigencias del usuario, ofreciéndole un servicio de alta calidad.

El papel fundamental que ocupan los docentes en la educación y en el desarrollo socio económico y cultural, conduce a las interrogantes: ¿cómo debe ser la formación docente para la enseñanza de la pedagogía productiva? ¿Cuál debe ser el contenido? ¿Cuáles son los procedimientos para que el docente se convierta en un sujeto activo de aprendizaje y de desarrollo? ¿Cuáles procesos didácticos se pueden aplicar para no tener contenidos teóricos aislados de las realidades? Las respuestas que han de surgir deben, dar pistas sobre cómo la formación del docente se debe ocupar del tipo de sociedad que se quiere y su determinación en los seres humanos.

Al respecto, Alvarado (en Nieva, 2026), alude que "en la educación como proceso, desde las prácticas pedagógicas toma sentido la identidad, se reflexiona sobre la cultura con fundamentos éticos y políticos que son aprendidos y desarrollados y contribuyen a resolver problemas educativos y sociales". (p. 15),

Hasta la actualidad, han planteado retos a la pedagogía. El análisis de la problemática es abarcado por varios autores y puntualizan que la nueva era está marcada por el conocimiento, la globalización y los cambios radicales.

El papel de la educación y el docente en la sociedad; una nueva concepción sobre la formación docente destacando la relevancia de la práctica basada en los contenidos de aprendizaje que están relacionados con los problemas de situación del mundo real que resulta significativo para los estudiantes, esta perspectiva educativa pretende preparar mejor al estudiante, para la vida personal y profesional, haciéndolos capaces de adaptarse a situaciones cambiante y resolver problemas de manera efectiva.

Se justifica esta investigación por cuanto los docentes del liceo Profesor Benito Joaquín Marín, presentaron dificultades en la enseñanza de la pedagogía productiva a los estudiantes, esto debido a lo expuesto en el planteamiento en el marco de lo propuesto por el modelo pedagógico, y la misión de la institución es de atención pública, pertenece a la modalidad de jóvenes adultas y adultos, ubicada en Caicara municipio Cedeño, tiene como misión la formación integral de ciudadanos competentes, innovadores, emprendedores, gestores de paz y solidarios, comprometidos con el cuidado del medio ambiente, fundamentados en una pedagogía transformadora para forjar y fortalecer proyectos educativos sostenibles, formando al estudiante en un oficio por tratarse de la educación de adulto.

Desde los planteamientos de autores como Dewey, el mejor laboratorio de aprendizaje que permite la experimentación es el campo, sin embargo, se evidencia apatía de los jóvenes por consolidar un proyecto de vida en esta dirección, no obstante, las crisis provocan cambios y es por ello que se reevalúa el contexto institucional y se fortalecen aquellas iniciativas desde el agro. El estudiante tener otra alternativa de mejora en su calidad de vida; pues un gran porcentaje de ellos al terminar sus estudios no pueden ingresar a la educación superior la modalidad, deben constituirse que promuevan el desarrollo socioeconómico de las regiones, brindando formación a los estudiantes en competencias que fortalezcan su desarrollo personal y laboral.

Al respecto, La formación del docente debe estar integrada con los procesos de cambio, innovación y desarrollo curricular, y Pérez (2010), hace énfasis en "la unión íntima entre teoría y práctica, en reescribir y reestructurar la cotidianidad del sujeto y sus interacciones, retroalimentación y transformación personal" (en Nieva, 2026, p. 11) Esto implica que en la formación docente está presente ese accionar para que se incorpore a su quehacer, se estructure sistemáticamente, le posibilite construir y concretar el proyecto de vida con pertinencia de los saberes pedagógicos y el desarrollo de sus potencialidades personales, sociales y educativas como multiplicador y transformador de sí, de la sociedad.

Considerando el escenario actual la formación docente es fundamental para la transformación de la sociedad que valora el desarrollo humano y los proyectos de vida de las personas en las que los diferentes procesos pedagógicos se convierten en una búsqueda permanente del ser y deber ser de la cultura de los sujetos de desarrollo

Estudios de la UNESCO (2014), refieren que menos del 75% de los docentes no han recibido formación, destacan la necesidad de la formación permanente y que algunos países han elaborado programas encaminados a esto, sin embargo, la demanda sigue latente y emerge de los contextos sociales.

Docente son considerados sujetos activos del aprendizaje, de su propio desarrollo personal y permanente, la teoría de Piaget se centró en indagar de qué manera las personas construyen sus conocimientos a partir de su interacción con la realidad.

Metodología

Esta propuesta de la formación docente para la enseñanza de la pedagogía productiva en la educación de adulto en el Liceo Profesor Benito Joaquín Marín ubicada Caicara municipio Cedeño, con un enfoque metodológico investigación acción participación (IAP). Ya que esta le permite al investigador ser parte del objeto de estudio y palpar esa realidad a la cual se quiere abordar y transformar.

El autor Bernal, (2000), señala que “en la Investigación, Acción Participativa, la teoría y el proceso de conocimiento son esencialmente una interacción y transformación recíproca del mundo, del ser humano por ende de la realidad”, (p. 25), Población de diecinueve 19 docentes. Haciendo referencia a Tamayo (2000), se presentan algunas definiciones básicas para comprender el proceso de selección de una muestra en una población: población o universo, Conjunto o la totalidad de un grupo de elementos, casos u objetos que se quiere investigar.

Está enmarcada bajo un enfoque socio crítico, pues explora y describe la variedad generando expectativas teóricas, lo cual indica la producción y análisis descriptivo se centró en la observación y describir fenómenos para generar teoría o hipótesis.

Ahora bien, las técnicas, bajo las cuales se enfocan este tipo de investigación: La observación, la entrevista, semi- estructurada, encuestas, el cual se procedió a identificación del tema o contexto, revisión literaria, analizar los resultados, formulación del problema.

Resultados y discusión

Un hallazgo relevante en la formación docente para la enseñanza de la pedagogía productiva, es importante la vinculación entre teoría y práctica, se centra en el aprendizaje significativo, se promueve la participación activa de los estudiantes y la conexión de los contenidos con su realidad social y cultural.

Formación continua; la formación docente no debe limitarse, preparación inicial, programa de formación continua que influya talleres, seminarios, espacios de reflexión permite a los docentes actualizar sus conocimientos y estrategias metodológicas.

Uso de la metodología activa; fomentar el uso de metodología activa, como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje colaborativo, y su eficacia en la práctica y adaptarse a su contexto.

Enfoque en competencia; el desarrollo de competencias que permitan a los docentes facilitar aprendizajes significativos, además de transmitir contenidos.

Reflexión crítica: propiciar la reflexión crítica en torno a la práctica docente, para que los educadores puedan identificar áreas de mejora y adecuar su metodología a las necesidades de sus alumnos.

Recomendaciones

Se proponen las siguientes recomendaciones en cuanto a la capacitación docente para que la producción pedagógica se imparta de manera efectiva:

Investigaciones previas han subrayado la relevancia de reconocer que los alumnos aportan a la experiencia educativa experiencias valiosas que pueden ser significativas en contextos de aprendizaje nuevos.

Crear o establecer el programa considerando las circunstancias que enfrentan los estudiantes individuales.

Para que la información ofrecida se transforme en significado para el alumno, el programa debe ofrecer un enfoque específico, según sus condiciones, necesidades y entorno de vida.

Enfocar los contenidos en problemas reales para que los alumnos puedan aplicar los conocimientos en la práctica, no solo en su vida laboral o cotidiana

Referencias

- Tamayo, G. (2000). Diseños muestrales en la investigación. *Semestre económico*, 4(7).
- Bernal, C. 2000. *Metodología de la investigación para administración y economía*. Pearson.
- Nieva Chaves, J. A., & Martínez Chacón, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Revista Universidad y sociedad*, 8(4), 14-21. <http://rus.ucf.edu.cu/>
- Caraballo, C. (2023). Experiencias pedagógicas productivas en la Escuela Técnica Industrial La Victoria. *Conocimiento Libre y Licenciamiento (CLIC)*, (27)..
- Freire, P. (2010). *Pedagogía de la autonomía y otros textos*. La Habana: Caminos.
- Freire, P. (2025). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI editores.
- García Colina, F. J., Juárez Hernández, S. C., & Salgado García, L. (2018). Gestión escolar y calidad educativa. *Revista cubana de educación superior*, 37(2), 206-216.
- Gorodokin, I. C. (2006). La formación docente y su relación con la epistemología. *Revista Iberoamericana de educación*, 37(5), 1-10.. <http://www.rieoei.org/deloslectores/1164Gorodokin.pdf>.
- Tobón, S., Martínez, J. E., Valdez, E., & Quiriz, T. (2018). Prácticas pedagógicas: Análisis mediante la cartografía conceptual. *Revista espacios*, 39(53).
- UNESCO (2014). Enseñanza y Aprendizaje: lograr la calidad para todos. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2013 - 2014. Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654s.pdf>

Síntesis curricular

Yngrid Antonieta Febres Rivas. Profesora en Educación Integral mención Ciencias Sociales, UPEL, 1997. Especialización en Supervisión y Gerencia Educativa, INFORHUM, 1998. Magister en Planificación y Evaluación de la Educación, CIPPS, 2008. Especialización en dirección y supervisión educativa, UNEMSR, .2023.

Universidad Politécnica Territorial del Norte de Monagas “Ludovico Silva”

Revista Multidisciplinaria Saber Universitario

Nº 15, enero-junio 2026

Venezuela Disponible en

<http://www.saber755.webnode.com.ve>

Diseñar estrategias científicas para abordar desde la transcomplejidad la violencia infantil en El Silencio, parroquia José Vidal Marcano, municipio Tucupita, estado Delta Amacuro

Yolismar Josefina González Rincones

Inspector Agregado del CICPC

Delegación Municipal Ciudad Bolívar

jhersisrincones@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-4300-3658>

Resumen

El artículo constituye un producto de investigación que tuvo como objetivo conocer las expresiones de la violencia contra la niñez en la comunidad El Silencio de la parroquia José Vidal Marcano del municipio Tucupita, estado Delta Amacuro, y que, desde esa comprensión, se visibilizaran estrategias científicas fundamentadas en el pensamiento transcomplejo. Por medio de un abordaje metodológico etnográfico, se pretendió revelar las percepciones, prácticas y significados que los actores comunitarios tienen acerca de este fenómeno. Los resultados muestran que las manifestaciones de violencia no operan de manera aislada, sino que se entrelazan con factores estructurales y simbólicos para dar lugar a un contexto sumamente complejo. En el debate de resultados a la luz de enfoques teóricos actuales se enfatiza la falta de capacidad explicativa de los enfoques unidimensionales y lineales. Por lo tanto, se infiere que para tratar la violencia infantil en este escenario se requieren de estrategias científicas transcomplejas que integren saberes diversos, que fomenten la participación comunitaria y que propicien intervenciones sistémicas que consideren a la realidad en su condición de un todo dinámico e interconectado. Se ofrecen recomendaciones para la praxis investigativa y la acción socioterritorial.

Palabras clave: transcomplejidad, violencia infantil, etnografía, estrategias científicas, comunidad.

Abstract

This article presents a research study that aimed to understand the expressions of violence against children in the El Silencio community of the José Vidal Marcano parish in the municipality of Tucupita, Delta Amacuro state, and, based on this understanding, to identify scientific strategies grounded in transcomplex thought. Through an ethnographic methodological approach, the study sought to reveal the perceptions, practices, and meanings that community members hold regarding this phenomenon. The results show that these manifestations of violence do not operate in isolation, but rather are intertwined with structural and symbolic factors, creating a highly complex context. The discussion of the

results in light of current theoretical approaches emphasizes the lack of explanatory power of unidimensional and linear perspectives. Therefore, it can be inferred that addressing child violence in this context requires transcomplex scientific strategies that integrate diverse knowledge, foster community participation, and promote systemic interventions that consider reality as a dynamic and interconnected whole. Recommendations are offered for research practice and socio-territorial action.

Keywords: transcomplexity, child violence, ethnography, scientific strategies, community.

Introducción

La violencia que padece la infancia se manifiesta como un silencio, no sin antes estar profundamente incrustada en la estructura social de muchas comunidades. Este artículo trata sobre esta cuestión en el ámbito concreto de El Silencio, una comunidad situada en la parroquia José Vidal Marcano del municipio Tucupita, estado Delta Amacuro. La investigación que se presenta a continuación tenía como finalidad básica la de entender las dinámicas de la violencia contra el niño en dicho espacio, para desde ese conocimiento situado, esbozar lineamientos científicos de intervención inspirados en el pensamiento transcomplejo.

El valor que tiene esta investigación se basa en su aporte al conocimiento de la violencia infantil, desde una perspectiva que se distancia de las clásicas miradas disciplinares. Como bien explica Morin (2022): la complejidad es una especie de entretejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azarosas que hacen a nuestro mundo fenoménico. En cumplimiento de este enunciado, la investigación tuvo como objetivo general, analizar las configuraciones de la violencia infantil en El Silencio y como objetivos particulares: a) describir las percepciones comunitarias respecto del fenómeno, b) identificar los factores contextuales que inciden en su manifestación y, c) proponer lineamientos para las estrategias investigativas de intervención transcomplejas.

Los principales presupuestos teóricos en los que se basa esta investigación provienen de las ideas transcomplejas, que promueven un saber integrador y dialógico, y de la antropología social y la sociología de la infancia, que colocan a los niños como sujetos sociales. El alcance de este artículo es propositivo, dando cuenta de una interpretación de lo real observado y aportando un marco conceptual que oriente la construcción de futuras líneas de acción. Desde el punto de vista epistemológico se adopta una posición hermenéutica, dialéctica y desde el metodológico un diseño etnográfico además de un acercamiento profundo al contexto.

Problema y su contexto

La comunidad de El Silencio en la parroquia José Vidal Marcano es un espacio que da cuenta de las particularidades de los contextos marginal urbanos del país, con una historia de poblamiento que ha estado marcada por la autogestión y la lucha por ser reconocidos. En

este lugar, la actividad diaria se desarrolla en medio de las privaciones materiales y un entramado social de estrechas relaciones vecinales, donde los niños y niñas se desarrollan en un contexto de retos estructurales que en algunas ocasiones generan ambientes de vulnerabilidad. La violencia hacia los niños, lejos de ser un hecho aislado o individual, se presenta como un síntoma de profundos desequilibrios en la estructura social, económica y familiar, que halla en las condiciones de pobreza, la inestabilidad laboral y la escasa institucionalización un terreno fecundo.

Hacerse cargo de la realidad de El Silencio implica aceptar que las prácticas de cuidado e interacciones familiares están mediadas por tensiones que pueden tener como resultado conductas de violencia física, psicológica o de negligencia. Esta naturalización es un factor que dificulta la detección y la intervención oportuna de la problemática. Como bien lo explica Martínez (2023), la violencia en la infancia no es un hecho, sino un proceso que atraviesa las dinámicas de poder y las condiciones materiales de vida de las familias.

Como factores internos al hogar juegan un papel crítico en el desarrollo de la familia, así como el contexto comunitario. La falta de espacios seguros de recreación, la convivencia con dinámicas de violencia callejera y el debilitamiento de redes tradicionales de apoyo social, generan un ambiente que atenta contra la protección de los niños. De esta manera, la violencia infantil en El Silencio se configura como una cuestión pública que se desborda del espacio privado del hogar, planteando la necesidad de una mirada que integre los distintos niveles de la realidad social. En tal sentido, Rodríguez y Fernández (2021) comentan que la violencia contra la niñez en escenarios de exclusión pasa a ser un fenómeno sociocultural de carácter estructural, el cual demanda intervenciones multidimensionales y articuladas de distintos actores sociales.

Al fin y al cabo, es necesario comprender que la comunidad de El Silencio también tiene sus propias fortalezas y modos de resistencia que pueden ser potenciados. El conocimiento del territorio de sus habitantes, cómo se organizan comunitariamente y la relación con el lugar como parte de todo, son capitales que sirven para poder soñar con el cambio. Por ello, la investigación no se entiende como una forma de revelar carencias, sino como una oportunidad para acompañar a mostrar complejidades y co-descubrir caminos para la acción que, desde dentro de la propia comunidad se pueda empezar a avanzar hacia enfoques más dignos y amorosos para con la niñez (Pérez, 2022).

Marco teórico referencial

La presente investigación tiene entre sus bases teóricas, en primer lugar, las consideraciones de la transcomplejidad como paradigma epistemológico y metodológico. Es un pensamiento que surge como respuesta a la fragmentación de saberes del saber moderno y que integra distintas miradas y niveles de realidad para analizar fenómenos como la violencia infantil que son, por definición, multidimensionales. De este modo, se trata de no buscar una verdad única y absoluta, sino de encontrar una interpretación más rica y

compleja que incluya incertidumbre, el diálogo entre contrarios y la recursividad organizacional.

En segundo lugar, se integran las contribuciones de la sociología de la infancia, concretamente aquellas que conciben a los niños y niñas como sujetos de derecho y actores sociales con agencia. Esta perspectiva, desarrollada en gran medida en las últimas décadas, desplaza la visión adultocéntrica que históricamente ha predominado en los análisis sobre la infancia. Para pensadores como Gaitán (2021) 'entender la violencia desde la perspectiva de la infancia supone escuchar sus voces y tomar en cuenta sus experiencias como legítimas para la generación de conocimiento'.

Un tercer pilar teórico son las perspectivas ecológicas del desarrollo humano, con las que es posible considerar la violencia hacia los niños como producto de la interacción entre diversos sistemas: el microsistema (familia, escuela), el mesosistema (interacciones entre estos ambientes), el exosistema (contexto comunitario e institucional) y el macrosistema (valores culturales, políticas públicas). Esta visión sistémica concuerda con la transcomplejidad, en tanto evita relacionar causalidades lineales y se centra en las interconexiones.

Por último, se incorpora a los investigadores de los contextos y del capital social. Lejos de una mirada marcada por la deficiencia, el análisis reconoce que las comunidades tienen recursos internos, redes de solidaridad y conocimientos ancestrales que se pueden movilizar para cuidar a la infancia. Como advierte Silva (2024), la construcción de contextos protectores para la infancia en situaciones de vulneración se ve fortalecida cuando se reconoce y valora el hacer de las propias comunidades. Esta lectura optimista y propositiva es la que inspira el diseño de las estrategias científicas que se aspira a delinear.

Procedimiento de investigación

Como resultado, se empleó un método de investigación de naturaleza etnográfica para atender a la complejidad de la violencia hacia la infancia en El Silencio, asumiendo que este tipo de metodología habilita la inmersión en las prácticas cotidianas la comunidad y permite abordar sus dinámicas desde el “adentro”. La etnografía, como muy bien lo precisa Guber (2022), la etnografía no es simplemente una forma de recolectar datos, sino una manera de conceptualizar y practicar el conocimiento de los fenómenos sociales desde la mirada de sus integrantes.

Las técnicas utilizadas para la construcción de la información fueron variadas y complementarias. La observación participante se convirtió en la espina dorsal del proceso, posibilitando anotar no sólo lo que decían las personas, sino también sus prácticas, rutinas y sentidos en las interacciones. Más de treinta observaciones se llevaron a cabo en hogares, la escuela, la plaza comunal, y los sitios de juego. En paralelo, se desarrollaron entrevistas etnográficas semiestructuradas con adultos referentes (padres, madres, abuelos, docentes) y talleres lúdico-expresivos con las niñas y niños, con el propósito de aproximarse a sus

propias narrativas y representaciones sobre la convivencia, el conflicto y las maneras de relacionarse en su entorno.

El análisis de datos se llevó a cabo mediante un proceso emergente de codificación y categorización, característico de los métodos de investigación cualitativos. Las notas de campo y las transcripciones de las entrevistas fueron el punto de partida para la identificación de patrones, tensiones y significados recurrentes. Esta fase no tuvo un desarrollo lineal, ya que fue recursiva y comprensiva, de tal modo que se fue y vino entre los datos y el marco teórico. Como indica Restrepo (2023), el trabajo etnográfico es un arte de la interpretación que demanda del investigador una sensibilidad especial para reconocer los matices y contradicciones de la vida social.

Presentación y discusión de los resultados

Los resultados de la etnografía permiten afirmar que la violencia contra los infantes en El Silencio se ejerce fundamentalmente bajo la forma de castigos físicos y psicológicos que, en el imaginario colectivo de muchas personas adultas son producidos dentro de los supuestos "métodos" que consideran legítimos para la educación y corrección. A pesar de todo, esta práctica no puede interpretarse sin el sustrato de las altas tasas de estrés parental, vinculadas a la precariedad económica y el vivir día a día.

Se notó que las tensiones dentro de la casa, mayormente en la familia acompañada por la familia, se direccionan hacia las necesidades básicas, de las cuales la violencia se convierte en una expresión del malestar acumulado. Esta realidad reafirma lo planteado por Álvarez (2022) quien afirma que la violencia hacia la infancia en contextos de pobreza está fuertemente condicionada por las condiciones de vida, mediada por el estrés psicosocial que actúa como un factor precipitante.

Una conclusión también relevante es la existencia de una violencia más sutil de tipo negligente en la que los niños no son supervisados y están expuestos a lugares donde corren riesgos. Los padres y madres trabajan largas horas -generalmente en la economía informal- y sus hijos quedan solos durante muchas horas, o al cuidado de hermanos mayores que son también niños. En esta línea, la discusión se enlaza con lo planteado por Díaz (2023) quien sostiene que la desatención infantil en escenarios de exclusión es violencia estructural que, debido a su cotidianidad y silencio, muchas veces se convierte en la más difícil de visibilizar y hacer frente.

Así mismo, se visibilizó que los niños y niñas del Silencio no son receptores pasivos de estas dinámicas. Por medio de los talleres, de ello los niños y niñas frente a situaciones de violencia expresaron sus emociones de tristeza, miedo o confusión, pero también expresaron la necesidad de ser escuchados y tener participación para construir un entorno más armónico. Sus relatos demuestran una capacidad de actuación de la que los enfoques convencionales suelen dejar de lado. Escuchar sus voces es, de por sí, un acto de reparación y para cualquier

estrategia de conversión a partir de ahí forma un punto de partida seminal. Como bien señala Medina (2021), la participación infantil en la investigación sobre violencia no solo es un derecho, sino que implica una condición de posibilidad para generar intervenciones más pertinentes y efectivas.

Finalmente, los resultados evidencian que en la comunidad de El Silencio, a pesar de las adversidades, existe un tejido social con potencialidades. Por tanto, la discusión de los resultados debe contribuir también a encender la discusión no solo en cuestiones problemáticas sino también en recursos comunitarios movilizables. En términos de transcomplejidad, es necesario asumir que las respuestas no serán únicamente externas, ni vendrán exclusivamente de expertos en el tema, sino que deben ser co-construidas con la comunidad, entrelazando sus saberes y fortalezas. En este sentido, la investigación se constituye en un dispositivo para el catalizar procesos de transformación endógenos.

Conclusiones

La violencia infantil es, en primer lugar, una categoría que presupone cierta investigación al lector. Este no puede hacerse sin un enfoque que les permita converger sin aminorar ni simplificar las realidades.

En segundo lugar, también se concluye que las modalidades más frecuentes de violencia en El Silencio son las vinculadas a aquellas culturalmente legitimadas como formas de disciplina (violencia física) y aquellas derivadas del impedimento material de realizar cuidados continuados (negligencia). Estas dos formas de violencia están estrechamente relacionadas con las condiciones de precariedad y el colapso de las redes de protección social.

Finalmente, una tercera conclusión señala que en el diseño de estrategias científicas para el abordaje de la violencia debe superarse la unilateralidad y verticalidad. La transcomplejidad se presenta como un potencial horizonte epistemológico y metodológico, dado que incentiva el encuentro entre saberes de la academia y de la comunidad, articula diferentes saberes y reconoce a la incertidumbre y al cambio como elementos consustanciales a los procesos sociales.

Por último, se concluye que es necesario contar en todos los niveles de atención a la violencia con la voz y la participación de niños y niñas. No solamente como informantes, sino también como partícipes en la generación de ambientes de buen trato. Se demostró que tenían mucho que decir y que sus puntos de vista enriquecían y matizaban el entendimiento del fenómeno. Las estrategias científicas que se formulen deberán asegurar la participación activa de estos jóvenes, considerándolos no solo sujetos de derecho sino también como poseedores de una perspectiva única y sin igual para la construcción de una convivencia más armónica en su comunidad.

Recomendaciones

En primer lugar, se sugiere que las instituciones públicas que tengan competencia en materia de niñez, adolescencia y familia y las organizaciones no gubernamentales que trabajen en el territorio incorporen un enfoque transcomplejo en la formulación de sus procesos y proyectos.. Se propone la conformación de una mesa intersectorial permanente parroquial, que reúna a los actores señalados más los miembros de la comunidad, con el fin de elaborar, implementar y supervisar planes de acción comunes.

En segundo término, se recomienda a los equipos psicosociales y educativos que trabajen en El Silencio que desarrollen programas de formación y sensibilización hacia las familias y cuidadoras y cuidadores, sobre las pautas preventivas de crianza y las posibles consecuencias de las no positivas y violentas. Estos programas deben ser desarrollados participativamente, resultandos convergentes entre las realidades locales y saberes que se tienen localmente, sin dictar apremios ni culpas.

Tercero, se recomienda a los investigadores y a las instituciones que albergan sus esfuerzos seguir avanzando en el análisis de este tipo de violencia a partir de metodologías innovadoras y contextualizadas. Se recomienda la incorporación de investigaciones-acción participativas que, como ésta, no solo busquen conocer sino transformar la realidad en compañía de la comunidad.

Se recomienda a la comunidad de El Silencio, sus líderes, consejos comunales y organizaciones de base que fortalezcan sus redes de apoyo y vigilancia comunitaria para la protección de la niñez. La fortaleza de la comunidad está en su capacidad para protegerse a sí misma, es en esa grandeza donde las ciencias estratégicas deberán encontrarse para entretejer, desde la complejidad, un porvenir de mayor dignidad para los niños y niñas de El Silencio.

Referencias

- Álvarez, M. (2022). *Estrés psicosocial y dinámicas familiares en contextos de pobreza: Un estudio sobre la violencia hacia la infancia*. Ediciones Anthropos.
- Díaz, C. (2023). *La violencia silenciada: Negligencia infantil y exclusión social en América Latina*. Editorial CLACSO.
- Gaitán, L. (2021). *Sociología de la infancia: Nuevas perspectivas para el estudio de los niños como actores sociales*. Ediciones Morata.
- Guber, R. (2022). *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Siglo XXI Editores.
- Martínez, P. (2023). *Infancias vulneradas: Procesos de violencia estructural en entornos familiares*. Editorial Trotta.
- Medina, A. (2021). *Participación infantil y construcción de conocimiento: Metodologías lúdicas para escuchar las voces de los niños*. Ediciones Octaedro.
- Morin, E. (2022). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa Editorial.

- Pérez, R. (2022). *Resistencias cotidianas: Saberes y prácticas comunitarias para la protección de la infancia*. Fundación Editorial El Perro y la Rana.
- Restrepo, E. (2023). *Etnografía: Alcances, técnicas y éticas*. Departamento de Estudios Culturales, Pontificia Universidad Javeriana.
- Rodríguez, L., & Fernández, S. (2021). Violencia estructural contra la niñez: Un enfoque multidimensional para su comprensión y abordaje. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19(3), 1-20.
- Silva, G. (2024). *Capital social y resiliencia comunitaria: Claves para la construcción de entornos protectores para la infancia*. Ediciones Universidad de Chile.

Síntesis curricular

Yolismar Josefina González Rincones, Licenciada en investigación penal y derecho. TSU en seguridad industrial. Actualmente en desarrollo de tesis del doctorado en seguridad ciudadana, UNES.

Estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de la gestión escolar a través de la formación permanente, emancipadora y lugarizada, en docentes del Centro Educativo Inicial "Cruz Bello de Benítez, en el municipio Acosta del estado Monagas

Yugdelis Josefina Manzano

Centro de Educación Inicial " Cruz Bello de Benítez"

El Rincón, Venezuela

manzanoyugdelis@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-9689-0023>

Resumen

La responsabilidad y el compromiso con la práctica pedagógica y con los procesos de enseñanza aprendizaje, el nivel de compromiso con la práctica pedagógica y los procesos de enseñanza-aprendizaje, dotan de significatividad el rol del docente en el sistema educativo. Por lo tanto, es esencial una formación continua que cubra las necesidades del proyecto país. A través de observaciones de campo, en el Centro de Educación Inicial Cruz Bello de Benítez se constataron fallas en la planificación y poco relacionamiento con las actividades pedagógicas. Esto motivó la investigación que sigue y que se sitúa en la línea la Mediación Pedagógica. Para facilitar el cambio en el proceso educativo y para asegurar el involucramiento de todos los participantes, se optó por el enfoque de Investigación Acción Participativa y Transformadora. La intervención estuvo centrada en promover al personal docente de la institución hacia el conocimiento y la aplicación de los lineamientos del Ministerio del Poder Popular para la Educación, que son imprescindibles para la formación. **Palabras clave:** gestión escolar, formación permanente, emancipación y lugarizada

Abstract

Responsibility and commitment to pedagogical practice and teaching-learning processes give meaning to the teacher's role in the education system. Therefore, ongoing professional development that meets the needs of the national project is essential. Through field observations at the Cruz Bello Early Childhood Education Center in Benítez, shortcomings in planning and a weak connection to pedagogical activities were identified. This motivated the following research, which falls within the framework of Pedagogical Mediation. To facilitate change in the educational process and ensure the involvement of all participants, a Participatory and Transformative Action Research approach was chosen. The intervention focused on promoting the institution's teaching staff's knowledge and application of the guidelines of the Ministry of Popular Power for Education, which are essential for professional development.

Keywords: school management, lifelong learning, emancipation, and place-based

Introducción

Desde hace varios años, la educación en Venezuela ha pasado por muchos cambios que han obligado a los docentes a estar siempre aprendiendo y actualizándose. Las nuevas directrices educativas del Gobierno Bolivariano de Venezuela establecen que la educación debe encargarse de transformar a la persona mediante una formación completa que le permita desenvolverse

en su entorno social y cultural, y que esté preparada para enfrentar los problemas que se presenten. En este contexto, estudios recientes confirman que la formación continua del profesorado constituye un factor determinante para la calidad educativa, especialmente cuando se orienta desde perspectivas críticas y transformadoras (Alcántara Infantes et al., 2025).

Por eso, hoy en día se enfrenta a situaciones que le exigen buscar nuevas formas para ser más efectiva con los estudiantes. Es necesario asumir otros retos, y por eso, en 2014 se decidió hacer la Consulta por la Calidad Educativa. Ese evento fue importante porque movió a la sociedad venezolana a expresar de manera libre y democrática sus ideas sobre cómo mejorar la educación. Los hallazgos mostraron claramente que surgen ideas para seguir promoviendo la inclusión, el disfrute y el ejercicio de los derechos, siempre buscando igualdad de condiciones, oportunidades y justicia social.

Allí se reconocieron los avances alcanzados y los desafíos pendientes, dando resultados significativos de inclusión y que hay que mejorar las prácticas educativas. A partir de esta consulta nacieron diez Banderas Educativas, enmarcadas en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV), la Ley Orgánica de Educación (LOE) y el Plan de la Patria. Dentro de ellas está la número 3: "Fortalecer el papel de los Maestros y las Maestras como actores fundamentales de la Calidad Educativa", y la bandera número 9: "Desarrollar un sistema de evaluación de la calidad educativa". Se buscaba crear un sistema que permita hacer seguimiento, orientación, acompañamiento, investigación, organización y evaluación continua.

De estos logros, avances y retos, cuyo propósito es garantizar los fines de la educación bajo los principios y criterios de la refundación de la República, surge la necesidad de atender la formación permanente de los docentes basada en el pensamiento crítico y reflexivo que jerarquice la indagación en la práctica educativa para la resolución de problemas, con visión hacia las innovaciones de estrategias pedagógicas, ya que el docente debe estar siempre actualizado en diferentes temas y tener dominio del acontecer local, nacional e internacional, donde se fomente la Identidad Nacional y se estimule a los estudiantes a un aprendizaje creativo y con participación protagónica para formar al ser integral que requiere la Patria. A raíz de esta petición, el Ministerio del Poder Popular para la Educación en su estructura crea la División de Investigación y Formación, para dar respuesta a esta bandera durante el año escolar 2014-2015.

Con este Sistema de Investigación y Formación nacen dentro de sus alcances más importantes la activación de los Centros Regionales y Centros Locales como instrumentos orientados a continuar los esfuerzos en la formación permanente, como lo dispone el artículo 38 de la Ley Orgánica de Educación que garantiza el fortalecimiento de una sociedad crítica reflexiva y participativa en el desarrollo y transformación social que exige el país, una educación integral para mejorar el desempeño pedagógico de la sistematización de las prácticas educativas desde las propias escuelas y a partir de la investigación de las y los docentes sobre su propia práctica en contraste con los conocimientos y experiencias que se recogen en la historia pedagógica.

Este llamado a la participación, integración y actualización se hace preponderante para los docentes que se encuentran vinculados con la educación inicial, puesto que es en los primeros años de vida donde se construyen los cimientos para el desarrollo de un ser crítico, dinámico, participativo y con valores sólidos. La UNESCO (2022) ha enfatizado que el período que va desde el nacimiento hasta los ocho años se caracteriza por el desarrollo significativo del cerebro de los niños y constituye una ventana de oportunidades esencial para la educación, por lo que la cualificación docente en este nivel resulta estratégica. Esta visión demuestra que la actualización del docente debe ser un elemento indispensable para alcanzar la transformación educativa, pero concebida desde una perspectiva crítica y activa del participante, esto implicaría entonces que la formación permanente debe orientarse como un proceso continuo y significativo que permita la interacción entre el colectivo con la finalidad de compartir experiencias y reflexionar sobre ellas para construir conocimientos significativos.

En este marco de ideas, en muchas instituciones es poca la participación de los docentes en el proceso de formación; de esta realidad no escapa el Centro de Educación Inicial Cruz Bello de Benítez. A partir de estas premisas se profundizan los esfuerzos para garantizar que la investigación y la formación en el Subsistema de Educación Básica sea un derecho. En este sentido, se desarrollan políticas de formación que han favorecido la reflexión crítica sobre la práctica educativa a objeto de transformarla, la valoración y construcción colectiva de los saberes, su oportuno intercambio, así como el análisis reflexivo de teorías, propuestas, ideas y experiencias para la reconstrucción de nuestras formas de entender, participar, realizar y evaluar nuestro propio quehacer educativo. Investigaciones contemporáneas confirman que la sistematización de experiencias y el trabajo colectivo constituyen ejes fundamentales para la innovación pedagógica en contextos latinoamericanos (Simbaña Cabrera et al., 2025).

Por tal motivo, este trabajo de investigación enmarcado en el campo de la pedagogía, y más aún en un tema tan importante como lo es la participación de las docentes en la formación permanente, como toda investigación para llegar a conocer su comportamiento es necesario que utilicemos métodos adecuados para lograr las soluciones posibles. Es por ende que este trabajo está basado en la IAPT, en vista a que esta vincula el proceso de conocimiento de la realidad a los procesos de la transformación de la misma, permitiendo la retroalimentación de los saberes inspirado en el proceso de acción-reflexión-acción, basada en un enfoque crítico que permita cambiar la realidad que se estaba presentando en los centros educativos.

Referentes teóricos

Al hablar de una educación lugarizada nos permite no perder de vista a cada persona que se vuelve sujeto del acto pedagógico colectivo y compartir no solo los saberes administrados por el currículo, sino también los sentires, los desgarros, las angustias, los sueños con que se integra esa persona a los momentos de cambio que implica la educación, como práctica de la libertad. Estas experiencias situadas nos reencuentran con Simón Rodríguez, el maestro de Bolívar, quien no se encerró en el aula, sino que caminó la geografía del territorio junto a sus discípulos. La educación lugarizada, en comunidad, busca la descolonización de los saberes, donde cada familia es territorio en el que se humanizan las relaciones, se aceptan las diferencias y se crean condiciones que amplían las posibilidades de sentirse libres. Alcántara Infantes et al. (2025) sostienen que la pedagogía crítica cuestiona el sistema educativo actual

al poner en duda su contribución real a la democracia, la justicia social y la equidad ideológica, promoviendo una educación orientada a la formación de personas libres y reflexivas.

Desde cada territorio creamos un lugar común para mirar nuestras pedagogías críticas; retornamos renovados y entusiasmados. Para lograr consolidar la educación con todos estos avances, las formas organizativas deben ser participativas, protagónicas y de corresponsabilidad de todas y todos en el hecho educativo.

Por eso, en los procesos organizativos y comunitarios, hace falta fomentar, ayudar, apoyar, reforzar y afianzar la cultura colectiva, la asamblea, la socialización, la convivencia, la construcción conjunta, el debate y el encuentro constante. Las escuelas siempre tienen que estar conectadas con las comunidades donde están, porque todos somos responsables de la formación completa de niñas, niños, adolescentes, jóvenes, adultas y adultos, no solo dentro de la escuela, sino también en los espacios que forman parte de la comunidad. La vinculación universidad-sociedad y escuela-comunidad ha sido identificada como un factor clave para proponer soluciones innovadoras a problemas existentes (Navarrete Rengifo et al., 2025).

En este sentido, la formación permanente dentro del proceso de orientación pedagógica es muy importante, ya que implica una relación entre quien acompaña y quien es acompañado, con el objetivo de mejorar el desempeño académico y, en consecuencia, la labor educativa. Para eso, el personal encargado de esta tarea, como supervisores, directores, subdirectores y coordinadores voceros de Formación Permanente, debe organizar el cronograma de visitas al aula. Así, los docentes podrán empezar a aplicar las nuevas técnicas de aprendizaje durante el proceso académico. También deben ver la participación como una manera de lograr los objetivos que se han planteado.

De tal manera que el personal que cumple funciones de gestión educativa y acompañamiento pedagógico y tiene aspiraciones para que sus centros educativos se superen técnica y pedagógicamente, deben desarrollar el plan de organización, así como también elaborar programas de intervención en el aula de clase para dinamizar el proceso de aprendizaje y lograr niveles altos de calidad en todo el hecho educativo.

Del mismo modo, es importante señalar que tanto el personal con funciones gerenciales como el personal con funciones de acompañante pedagógico debe superarse para ejercer el liderazgo a fin de influir positivamente en las personas que laboran y las que son receptoras del servicio que prestan en la institución, de manera tal que toda labor de acompañamiento debe realizarse sobre la base al cumplimiento de tres funciones básicas: el establecimiento de metas, la ayuda especializada y la evaluación de los resultados.

La formación permanente se enfoca en desarrollar una comunidad crítica y reflexiva, con maestros capacitados para enfrentar los desafíos de la sociedad venezolana, buscando una educación equitativa y de calidad para todos. El docente de hoy, antes denominado del mañana o del siglo XXI, debe estar inmerso en los cambios que se han planteado a partir de la aceptación e incorporación de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación a la sociedad en general y a la educación en particular, lo que plantea la existencia de nuevos escenarios donde hay que reconstruir los sentidos y significados de las diversas prácticas

sociales que definen la educación como un agente transformador de sociedades y de identidades, y, por tanto, del papel del docente como uno de los principales actores de tales transformaciones.

Desde tal perspectiva, y valorando el escenario social que se plantea ante el futuro inmediato de las sociedades, no cabe duda de que la participación de los docentes debe ser orientada hacia la construcción de significados y de saberes que fortalezcan la formación de identidades coherentes con los cambios planteados, y, más que estar planteados, éstos son inmediatos y presentes, lo que obliga al docente, como profesional social y cultural, a mantener actualizado su papel dentro de estos procesos.

De esta manera, la tipología formativa que se plantea para los docentes, además de estar enmarcada en el aprendizaje de las bondades y limitaciones de las nuevas tecnologías y de sus aplicaciones educativas, debe centrarse en la transformación de los saberes pedagógicos por saberes socialmente útiles, lo que más bien significa una integración de lo pedagógico y lo social en virtud de un análisis de aquellos contenidos del currículo que mediatizan la construcción de las realidades culturales.

Finalmente, se considera que, ante la situación que nos plantea el desarrollo global en materia económica, social, tecnológica y cultural, la educación debe asumir un rol protagónico en la gestión de tales cambios, y debe ser el docente el pilar fundamental de esta gestión. Por eso es que la formación permanente de docentes es una estrategia insustituible para conducir el desarrollo educativo hacia los predios de la construcción crítica y reflexiva de los saberes sociales que requiere la educación del siglo XXI. Las políticas públicas educativas en Venezuela han priorizado en los últimos años la formación docente como eje estratégico, con énfasis en la identidad nacional y la transformación pedagógica (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2025a, 2025b).

En este sentido, la formación permanente es vista como una vía para solventar la necesidad de fortalecimiento y actualización del educador de una forma más amplia y eficaz que la simple capacitación, puesto que tal como la define la UNESCO (1998): "Es un proceso dirigido a la revisión y renovación de conocimientos, actitudes y habilidades previamente adquiridas, determinado por la necesidad de actualizar los conocimientos como consecuencias de los cambios y avances de la tecnología y la ciencia".

Esto nos indica que la formación permanente es continua y evoluciona no solo al ritmo de los cambios tecnológicos o de las ciencias, sino también al ritmo del docente como participante del proceso, quien posee unos conocimientos que deben revisarse y renovarse; pues la actualización del docente debe ser un elemento indispensable para alcanzar la transformación educativa, pero concebida desde una perspectiva crítica y activa del participante.

Sin embargo, la participación de los docentes en la formación profesional ha sufrido una fractura, una atomización; son pocos los que se preocupan o se motivan a integrarse en las actividades que le permitan prepararse para brindarle un mejor rendimiento a los niños y niñas. Ahora bien, la escuela debe equilibrar esta relación e integración entre estos entes y buscar las estrategias necesarias para lograrlo.

Metodología

En función de todo lo antes expuesto, el método seleccionado para este trabajo de investigación es la Investigación Acción Participativa Transformadora (IAPT), como herramienta que permite conocer y ofrecer una visión general sobre los problemas sociales y educativos, ya que es una metodología de investigación que en la actualidad está generando en la sociedad una mayor capacidad de respuesta a los problemas. Navarrete Rengifo et al. (2025) confirman que la IAP es una estrategia pedagógica transformadora e innovadora que impulsa habilidades sociales como saber identificar necesidades reales en las comunidades, con la capacidad de proponer soluciones enmarcadas en el contexto.

Además, esta metodología ayuda en los procesos de cambio y permite la construcción de una conciencia crítica que conduzca a la ejecución de planes de acción que permitan una verdadera transformación, puesto que con esta investigación no nos quedamos solamente en el problema, sino que lo detectamos, lo estudiamos y luego lo transformamos por medio de un proceso accionar.

El estudio se realiza en la institución no solamente por medio de un investigador que estudie la problemática desde afuera, sino que de manera integrada se involucra con cada uno de los miembros de la comunidad para estudiar los problemas y las posibles soluciones, y se llega a describir las realidades para cambiarlas partiendo de los saberes y el enriquecimiento mutuo, por cuanto es un enfoque investigativo y una metodología de investigación aplicada a estudios sobre realidades humanas, donde se busca mayor participación del proceso y de los resultados por parte de la comunidad involucrada y haciendo referencia a lo etnográfico.

Es por ende que la perspectiva de esta investigación está basada en la Investigación Acción Participativa Transformadora, debido a que se buscó el cambio de una realidad con funciones comunicativa y organizativa que lleva a una relación constante de participación, permitiendo crear acciones colectivas en un momento protagónico para los actores del Sistema Educativo, donde se contribuye a organizar, planificar, producir y construir el conocimiento para su divulgación y lograr la participación en colectivo sin manipular la realidad, que estimule la práctica transformadora y los cambios sociales; es un compromiso con la experiencia y la historia para dar solidez en el pensamiento y el desarrollo del conocimiento.

Resultados

El proceso de investigación, basado en la Investigación Acción Participativa y Transformadora (IAPT), creó un espacio para que la comunidad del Centro de Educación Inicial Cruz Bello de Benítez reflexionara junta y pudiera actuar para lograr cambios reales. Los resultados están ordenados según las etapas del diagnóstico, la puesta en marcha del plan de acción y la valoración de los cambios logrados, comparándolos con las bases teóricas que apoyan el estudio.

En la primera etapa del estudio, a través de la observación participante y el diálogo con el colectivo institucional, se pudieron identificar algunas situaciones problemáticas: se notó que

las docentes tenían problemas para hacer planes de clase que siguieran bien las indicaciones del Ministerio del Poder Popular para la Educación. Las planificaciones se hacían más por costumbre que por un análisis pensado y adaptado al contexto.

Las docentes dijeron que no tenían claro el contenido del Proyecto Educativo Integral Comunitario (PEIC), ni tampoco los programas educativos que están vigentes ni las indicaciones que vienen de la División de Investigación y Formación del MPPE. Esta situación mostró claramente un quiebre entre lo que dicen las políticas educativas nacionales y lo que realmente pasa en las aulas. Se pudo notar que las profesoras no participaban en los congresos pedagógicos ni en las actividades que organizaban los Centros Locales de Investigación y Formación.

En la institución, las prácticas docentes solían estar bastante aisladas, y había muy pocos espacios donde los profesores pudieran compartir experiencias o construir conocimientos juntos. Esta situación va en contra de lo que plantean la educación popular y la pedagogía crítica, que ven la escuela como un espacio donde todos aprenden juntos. La investigación educativa contemporánea ha demostrado que el aislamiento pedagógico constituye una de las principales barreras para la innovación en las escuelas (Hernández-Escorcía et al., 2025).

Estos resultados coinciden con lo que varios autores han señalado sobre la crisis de participación y la actualización de los docentes en el contexto venezolano. La UNESCO (1998) menciona que la formación permanente debería ser un proceso constante de actualización y cambio en conocimientos, actitudes y habilidades. Pero, en la práctica, se ve que ese proceso estaba fragmentado y disperso.

Después de analizar juntos la situación con el grupo, se creó y puso en marcha un plan para que las docentes se involucraran más en su propio aprendizaje.

Se realizaron reuniones frecuentes para que todos juntos pudiéramos analizar los lineamientos del MPPE, el PEIC y los programas educativos. Las docentes contaron lo que han vivido y lo compararon con lo que dicen las teorías, comenzando así a cuestionar y cambiar sus formas de trabajo. Se trabajó en crear planes de clase que tuvieran sentido en el contexto local, integrando los principios de la educación lugarizada y situada. Esta actividad ayudó a dejar atrás la forma técnica de ver la planificación y a avanzar hacia una idea más humana, pensada y liberadora. Se organizó la participación de acompañantes pedagógicos y coordinadores de los Centros Locales de Investigación y Formación, quienes ayudaron a abrir el diálogo entre las políticas educativas nacionales y las necesidades reales de la institución.

La puesta en marcha del plan de acción hizo que el grupo de la institución cambiara mucho, y esos cambios se pueden ver en estas áreas: las docentes empezaron a hacer planificaciones que se ajustaran mejor al entorno sociocultural de los niños y niñas, incluyendo aspectos de la comunidad y fomentando aprendizajes que realmente tengan sentido para ellos. La planificación ya no es solo un trámite administrativo, sino que se ha vuelto una forma de pensar y cambiar las cosas. Se notó que había un mejor entendimiento y conocimiento sobre las orientaciones del MPPE, el PEIC y los programas educativos. Las docentes dijeron que ahora se sienten más seguras y preparadas para participar en los espacios de formación que

organizan los Centros Locales. La dinámica entre las instituciones cambió hacia una mayor coordinación y complementariedad. Se consolidaron colectivamente el tratamiento de problemas comunes y el debate y la asamblea como formas organizativas propias de la educación popular.

El resultado del trabajo fue que el conjunto del colectivo institucional se abrió al planteamiento de múltiples líneas para seguir profundizando la transformación educativa en el interior de la institución y en comunicación con la comunidad. Tales propuestas contemplan la articulación de redes de intercambio con otras instituciones, la sistematización de experiencias pedagógicas y la realización de encuentros comunitarios para compartir los logros obtenidos.

Discusión de los hallazgos

Los resultados confirman la adecuación de la IAPT para tratar problemas educativos complejos, ya que posibilita articular el conocimiento de la realidad con los procesos de transformación de la misma. La investigación no se conformó con diagnosticar la situación, sino que propició un cambio a partir de la reflexión sobre la acción, coherente con las líneas de la pedagogía crítica. En este sentido, estudios recientes han comprobado que la IAP fortalece las competencias investigativas y genera concienciación, responsabilidad y compromiso social con el entorno (Navarrete Rengifo et al., 2025).

El cambio evidenciado en la planificación y la participación docente muestra que precisamos pensar la formación docente continua no desde su exterior ni en abstracto, sino como práctica situada, reflexiva y colectiva. La educación debe recorrer la geografía del territorio y no encerrarse en el aula, como señalaba Simón Rodríguez; y en ese orden de ideas, las maestras comenzaron a reenganchar su quehacer con la comunidad y con los saberes populares.

Igualmente, los resultados resaltan la relevancia del liderazgo pedagógico y el acompañamiento constante para que se generen cambios significativos y sostenidos. La implicación de los voceros de Formación Permanente y de la dirección de la institución fue un instrumento fundamental para la consecución del éxito del plan de acción. Esto es congruente con la literatura relevante, donde se ha sugerido que el acompañamiento pedagógico implica establecer metas, brindar ayuda especializada y valorar los resultados. Las políticas de formación docente implementadas recientemente en Venezuela enfatizan precisamente la necesidad del acompañamiento situado y la sistematización de experiencias (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2025a).

Por último, hay que resaltar que las transformaciones logradas no son ni definitivas ni están exentas de conflictos. La educación continuada es un proceso en evolución que hay que sostener y adaptar a nuevas realidades. No obstante, lo conseguido en el CEI Cruz Bello de Benítez es una muestra de que sí se puede avanzar hacia una educación más humanizadora, liberadora y descolonizadora cuando el profesorado se convierte en protagonista de su propia transformación.

Reflexión pedagógica

En el transcurrir del tiempo se viven experiencias que nos dejan enseñanzas muy satisfactorias y que a la vez nos brindan la oportunidad de colocarlas al servicio de los demás, pues de allí surgen propuestas para seguir avanzando. En este momento de la investigación se explican todos los aspectos que tienen que ver con esas reflexiones que como investigador realicé con respecto a todo el trabajo desarrollado; en él se hace énfasis y se dan argumentos concretos de lo aprendido, buscando la transformación pedagógica en el marco de un nuevo diseño curricular que vaya dirigido a todos esos contextos y ambientes con los que nos enfrentamos a diario los maestros y maestras de esta sociedad. Se analizan toda esa serie de nudos críticos que en algún momento pueden ser obstáculos para la realización de nuestro trabajo, los hallazgos encontrados, los logros y avances que, de acuerdo a lo planteado en los capítulos anteriores, han sido muchos.

La investigación sobre formación permanente desde una perspectiva transformadora aportó al desarrollo de una práctica docente consciente, humana y responsable mediante la auto-reflexión y la aplicación de métodos como la investigación-acción. Esto generó un cambio en la planeación de clases y en el manejo de emociones, promoviendo una comunicación más efectiva y una mayor flexibilidad para adaptarse a las demandas cambiantes del entorno educativo. Además, buscó la emancipación del docente, fomentando una actuación acorde con las exigencias sociales y la creación de soluciones innovadoras y liberadoras para las problemáticas educativas. De esta manera se mejoró la práctica docente, a través de la investigación-acción y la auto-reflexión, impulsando una transformación consciente de la práctica educativa, más humana y responsable en el CEI Cruz Bello de Benítez. Como plantea la pedagogía crítica contemporánea, la educación debe promover la emancipación, la igualdad de oportunidades y la conciencia crítica como base para la transformación social (Alcántara Infantes et al., 2025).

Referencias

- Alcántara Infantes, W. F., Lozano Lozano, M., Mescua Figueroa, A. C., Rodríguez Figueroa, J. J., & Chavez Taipe, Y. V. (2025). Pedagogía crítica: Un desafío a la enseñanza de la educación superior. *Revista Tribunal*, 5(13), 495-512. <https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v5i13.283>
- Hernández-Escorcía, R. D., Rebollar, E. M., & Quesada-Pallarés, C. (2025). El desarrollo de la competencia investigadora: percepción de docentes de educación primaria de Colombia y Ecuador. *Revista Lasallista de Investigación*, 21(2), 186-205.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2025a, enero 30). *Inició segunda fase del Plan Nacional de Formación Docente*. <https://www.mppe.gob.ve/noticias/2025/01/30/inici%C3%B3-segunda-fase-del-plan-nacional-de-formaci%C3%B3n-docente/>
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2025b, septiembre 8). Inicia plan nacional de formación docente 2025-2026 enfocado en la identidad. *Últimas Noticias*. <https://ultimasnoticias.com.ve/mas-vida/inicia-plan-nacional-de-formacion-docente-2025-2026-enfocado-en-la-identidad/>
- Navarrete Rengifo, M. B., Aulla Velastegui, D. F., & Llor Avila, B. A. (2025). La Investigación - Acción Participativa en el desarrollo de competencias investigativas en universidades

- públicas del Ecuador. *Revista Veritas de Difusão Científica*, 6(3).
<https://doi.org/10.61616/rvdc.v6i3.1003>
- Simbaña Cabrera, H. A., Haro Jácome, O. F., García-Romero, C. A., & Analuisa García, P. S. (2025). La titulación rural, una propuesta colectiva que evidencia la realidad educativa de las escuelas multigrado. *Emergentes - Revista Científica*, 5(2), 1-14.
<https://doi.org/10.60112/erc.v5.i2.385>
- UNESCO. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. UNESCO.
- UNESCO. (2022, noviembre 15). Por qué es importante la atención y educación de la primera infancia. <https://www.unesco.org/es/articles/por-que-es-importante-la-atencion-y-educacion-de-la-primera-infancia>

Síntesis curricular

Yugdelis Josefina Manzano. Profesora en Educación preescolar. Especialista en Dirección y Supervisión Educativa. Estudiante de la Maestría en Educación Inicial. Responsabilidad profesional actual: docente de aula del Centro de Educación Inicial "Cruz Bello de Benítez", en la población de El Rincón, estado Monagas, Venezuela.

La interacción social para una sana convivencia en los docentes del G. E. "José Francisco Bermúdez", Caicara, municipio Cedeño, estado Monagas.

Zonia Del Carmen Pinto Rivas

Universidad Nacional Experimental del Magisterio "Samuel Robinson".

E.P. "José Francisco Bermúdez"

Caicara, Venezuela

zoniapinto63@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-2901-9328>

Resumen

En el presente artículo se abordó la interacción social como elemento esencial en relación que se da entre las diferentes personas que actúan en un entorno determinado, en el que se hace evidente la manera de proceder y de relacionarse entre sí, para integrarse con otros y con los espacios que lo rodea de acuerdo con los intereses y los modos de vivir. El propósito de esta investigación es caracterizar y analizar las interacciones sociales y como son los lazos y vínculos que se dan, del personal directivo hacia los docentes, como estos interactúan entre sí. Se visualizó a través de la observación directa que la intencionalidad del comportamiento inadecuado en la interacción social del equipo directivo hacia el personal docente del G. E. "José Francisco Bermúdez". En esta institución caso de estudio se observó un ambiente tenso, donde impera el autoritarismo, las imposiciones, un comportamiento de poder, amenaza, acoso laboral; lo que genera un clima poco propicio para la motivación. Estas son esenciales en la conformación de un equipo de trabajo, para mantener una comunicación asertiva en armonía y una sana convivencia de manera pacífica y unida.

Palabras clave: interacciones, sociedad, convivencia, educación.

Abstract

This article addresses social interaction as an essential element in the relationships between different people acting within a given environment. This interaction reveals how individuals behave and relate to one another, integrating with others and their surroundings according to their interests and ways of life. The purpose of this research is to characterize and analyze the social interactions and the bonds and connections that develop between the administrative staff and the teachers, and how these groups interact with each other. Direct observation revealed the intentionality of inappropriate behavior in the social interactions of the administrative team toward the teaching staff of the "José Francisco Bermúdez" Educational Group. In this case study institution, a tense environment was observed, characterized by authoritarianism, imposition, power dynamics, threats, and workplace harassment, creating a climate unfavorable to motivation. These factors are essential for building a work team, maintaining assertive communication, harmony, and a healthy, peaceful, and unified coexistence. Keywords: Interactions, society, coexistence, education.

Introducción

Este artículo presenta los resultados de una investigación que tuvo por objetivo primordial caracterizar las interacciones sociales que afectan las interacciones sociales para una sana convivencia en el personal docente del GE. "José Francisco Bermúdez", Caicara, municipio Cedeño. En relación a la interacción social surge una inquietud que permitió pensar, meditar y valorar al ser humano que vive, se desarrolla en el medio ambiente con el que interactúa, en un clima de sana convivencia y respeto a las ideas. Bajo esta perspectiva se aborda la problemática de interacción social en la escuela primaria del circuito Maestro "Pedro Hilarraza" a la cual pertenece el GE: "José Francisco Bermúdez", donde ocurren aspectos relacionados con el comportamiento de una inadecuada interacción social del personal directivo hacia los educadores, caso que se hizo notorio mediante la observación directa; y que invita a convocar a la reflexión permanente, en la práctica pedagógica, y a la transformación de la cultura escolar.

Para Barrón (2018), la institución educativa es considerada como un elemento importante en la práctica pedagógica, dado a que están conformadas por las interacciones sociales en el personal docente en el contexto social y cultural en que se desarrollan. Para Engel & Coll (2022), las interacciones sociales en el ámbito educativo están asociadas a determinados aspectos de carácter cognitivo, afectivo y relaciona, mientras que para Gallusi et all. (2020), las interacciones positivas incorporan relaciones cálidas y afectuosa comunicación abierta transmitiendo la eficacia de los docentes como fuente de apoyo para sus compañeros de estudios.

Las interacciones sociales juegan un papel fundamental en la consecución de las metas educativas, en el proceso de socialización en general, adquisición de competencia y destrezas sociales, el control de los impulsos agresivos, el grado de adaptación a las normas establecidas, la superación del egocentrismo, relativización e inclusión a la participación en las actividades escolares dentro de los horarios académicos.

Se vive en sociedades en la que es esencial la relación con los demás, somos seres sociales, por lo tanto, la interacción social es básica y más aún en dentro de las instituciones educativas, porque es dentro de ellas; donde convergen diversos tipos de culturas que puedan ayudar algunos de los procesos complejos que en ellas se producen. Por lo tanto, se le debe dar el grado de importancia a la interacción social entre las personas y grupos y al mismo tiempo que se producen en cada uno de estos como proceso fundamental para cumplir con los objetivos de todo un colectivo.

Por consiguiente, debe quedar claro que en esta institución no se trabaja para cumplir solo un requisito sino; sobre todo por la calidad educativa. Por lo tanto, el mencionado plantel tiene calidad educativa, en todas debe dominarse que se mida y crean estrategias innovadoras donde la interacción o comunicación dependa del desempeño apropiado de los roles, donde las personas puedan comunicarse recíprocamente, si no tuvieran una conciencia razonable del rol que desempeña y de aquellos con los que pretende comunicarse.

En el caso de presentarse dentro de este colegio algunas situaciones que puedan generar alguna incomodidad o conflicto, es importante escuchar registrar y sistematizar las diferentes versiones para así favorecer la solución más conciliatoria, siempre teniendo en cuenta los intereses y necesidades del colectivo institucional, anteponiendo los intereses de la escuela sobre los intereses particulares, donde se promueva un clima escolar caracterizado por una sana convivencia y la paz.

Problema y contexto

La escuela como territorio de paz, apuntan a que todos nuestros centros educativos sean lugares seguros y profundamente democrático, donde no existan prácticas de acoso, abuso de poder, discriminación, castigos, maltratos verbales o psicológicos, ni hechos de violencias o ejercicios autoritarios. Dentro de los planteles educativos se debe tener presente las Normas y Acuerdos de Convivencia; estas deben estar bien redactadas. Cuando los Acuerdos se formalizan se construyen en reglas y leyes que establecen lo prohibido. La función principal de las reglas y normas es organizar y regular la vida social para proteger los derechos de todos los individuos y que estos gocen de una convivencia pacífica.

Para avanzar en el camino de la interacción social en colectivo y con una visión compartida hay que consolidar un clima positivo que influya sobre las actitudes de comportamiento del personal docente. La acción investigativa debe contribuir a develar problemas y mecanismos complejos de la realidad del contexto educativo, los cuales amerita diferentes puntos de vista que generen transformaciones asertivas haciendo uso de la línea que transversaliza el área de investigación: clima escolar, se valora por la calidad de las relaciones entre sus integrantes y los sentimientos de aceptación.

Se vincula al desarrollo de las condiciones que afectan el desarrollo del proceso educativo, la violencia, las practicas disciplinarias, la resolución de conflictos, el ejercicio de la autoridad, la participación y el dialogo entre otros elementos sustanciales. Esta investigación constituye, un ejercicio en este sentido, a partir de la observación directa, sistematizada y la entrevista en profundidad para procurar comprender la realidad de la interacción social para una sana convivencia en el personal docente del GE: “José Francisco Bermúdez” y como es el comportamiento o trato interactivo del equipo directivo con los educadores en los tiempos actuales.

De esta manera la investigación educativa resulta fundamental para descifrar significados e identificar problemas a partir de la comprensión, vivencia, y reflexión de las experiencias diarias. En este sentido esta constituye uno de los lugares más apropiado para reconocer la forma como el colectivo institucional interactúa a través de la convivencia en el día a día.

Las interacciones sociales corresponden a las vivencias cotidianas que se desarrollan dentro del contexto escolar. Por tanto, las relaciones entre los docentes, están impregnadas de opciones valorativas que se ven reflejadas a través, de las interacciones comunicativas, acciones, actitudes y comportamiento. Estos, deben ser llevados a la práctica por los protagonistas del quehacer educativo. Es en las interacciones sociales, donde se puede

observar, distinguir o percibir la cotidianidad en el plantel, haciendo énfasis en el discurso explícito y oculto de las relaciones de los individuos, en un determinado lugar o escenario.

Es, en dichas relaciones, donde se producen comportamientos que tienen relación con las demandas, conflictos e influencias de la sociedad y de la cultura. Desde esta perspectiva se puede descubrir la intencionalidad del comportamiento interactivo de los grupos, tomando en cuenta su espacio físico y social.

La interacción social es la manifestación mediante la cual se convoca la posterior influencia social de todo individuo. Existen varios tipos de interacciones: relaciones persona a persona; Es la existencia mutua entre las personas y la relación persona – grupo; las relaciones grupo-grupo, conflicto generalmente motivado por la competencia, cooperación entre otros; las relaciones interpersonales, relaciones directas con tomas de decisiones cognitivas seguidas de acciones concretas y relaciones cruzadas, son decisiones cruzadas seguidas de una acción expresiva. Las interacciones sociales son lazos o vínculos que existen entre las personas, son esenciales para el grupo, de tal manera que sin ella la sociedad no funcionaría, las relaciones sociales, los modos de interacción no se limitan al ámbito familiar o de parentesco, abarca y define en gran medida el ámbito escolar de como los docentes interactúan entre ellos. (Trabajo de la materia de sociedad y comunicación, realizado por José Zurita García).

Es el proceso mediante el cual los seres humanos establecen relaciones con los demás. Al realizarse este proceso los actores interpretan diferentes acciones comunicativas, sus significaciones, estructuras y asocian las reglas normativas a cualquier situación. Toda interacción social es regulada, hecha posible y se fundamenta por medio de la comunicación. (García, 2004).

En tal sentido el factor determinante de la interacción es la comunicación, la actividad del docente y su capacidad para orientar y guiar la actividad en el colectivo, Al igual que la convivencia escolar no se da por sí misma, sino que se construye día a día en el lugar de trabajo, en la relación del docente con el grupo que se expresa en todos los espacios y tiempo, en la promoción o no de habilidades sociales como un aspecto esencial en el desarrollo humano integral de todos los actores educativos..

Según Jiménez Romero (en Zabala Rodríguez, 2013):

La convivencia es un arte que involucra a dos o más personas que son diferentes a su relación, en la que siempre intervienen otros y que además está sujeta a cambios incesantes. Exige adaptarse a los demás y a la situación (p. 84).

La convivencia escolar permite el desarrollo integral de los docentes en el proceso de integración a la vida social, en la participación responsable en la vida ciudadana y en el desarrollo de su propio proyecto de vida. Abordar la convivencia desde la escuela como parte de la formación de los sujetos que enseñan-aprenden, posibilita el desarrollo de competencias personales y sociales para aprender a ser y a convivir juntos que se transfieren y generalizan a otros contextos de educación y desarrollo humano. La coexistencia de los seres humanos ya está dada socialmente, pero la convivencia hay que construirla y comprende entre muchos factores un proceso enseñanza y aprendizaje.

Metodología

La metodología empleada en el trabajo de investigación está enmarcada en la Investigación, Acción, Participación, Transformadora (IAPT). Hasbún et al (2021) señalan que... “se puede afirmar que la IA surge desde la necesidad de otorgar una respuesta a problemas sociales complejos. En tal sentido, se indica que la razón de ser de este enfoque es la necesidad de actuar para cambiar las cosas”. (p. 149). Este tipo de investigación surge de la dialéctica social entre investigadores e institución educativa, que permite analizar de forma compleja sus problemas y necesidades, que a través de acciones concretas contribuyen a la creación de soluciones viables innovadoras que benefician al personal docente de esta casa de estudio.

El instrumento de recolección de la información fue la técnica de la observación directa. Al respecto dice Arias (2006) que es ... “técnica que permite visualizar o captar mediante la vista, en forma sistemática cualquier hecho, fenómeno o situación que se produzca dentro del plantel educativo, en función de unos objetivos de investigación preestablecidos”. (p. 69).

En el desarrollo de esta experiencia los datos fueron recopilados de primera mano, se pudo captar la situación problema, captando mediante la vista el inadecuado trato interactivo por parte del equipo directivo hacia el personal docente lo que motivó a promover desde el espacio educativo una jornada educativa como: conversatorios, charlas, socializaciones, un compartir entre otras actividades con la participación de todo el colectivo institucional. Y la entrevista en profundidad, acompañada de la sistematización de los acontecimientos de las personas y del comportamiento interactivo del personal directivo y docentes. La ventaja es que tuvieron vivencias de primera mano, las cuales permitieron comprender la situación y el comportamiento del grupo del colectivo de docentes. La descripción de los acontecimientos de las personas y las interacciones entre ellas.

La información suministrada se corresponde tanto a los directivos, docentes como por los informantes claves, por medio de las diferentes técnicas implementadas se sistematizaron, analizaron y concluyeron en pro del fortalecimiento de las interacciones entre los protagonistas del quehacer educativo.

La población constituye el objeto de la investigación es el elemento fundamental de la misma y de ella se tomó la información requerida para el referido estudio. Está definida por Hernández, Fernández y Baptista (2019), como “la unidad de análisis constituida por personas, organizaciones e instituciones entre otra, sobre las cuales se realiza el estudio que es objeto de medición”. En el desarrollo metodológico se contó con una matrícula general de la institucional conformada por 54 docentes, 500 estudiantes, 470 padres y representantes, además de 26 ambientalistas y 4 vigilantes.

Muestra: Según Hernández, Fernández Baptista (2015). “Es el subconjunto de la población del cual se recogen los datos y debe ser representativo de la población”, (pag. 236). De allí el presente trabajo, debido a que la población es pequeña se tomó un total de: 2 directivos, 12 docentes que atienden 12 secciones de la II etapa en el GE. “José Francisco Bermúdez”, se seleccionó la muestra de manera de forma aleatoria, para evitar sesgos o subjetividades en su

escogencia. De aquí en adelante se les domino grupos primarios, definidos como...”aquel en que las relaciones interpersonales se llevan a cabo directamente y con frecuencia. Estas suelen realizarse en un plano más íntimo y existe mayor cohesión entre sus miembros”. (Barrantes, 2016, p. 216).

Los instrumentos de recolección fueron la observación sistematizada y la entrevista en profundidad, acompañada de la sistematización de los acontecimientos de las vivencias diarias del personal docente dentro de la institución educativa. La ventaja fue que se tuvieron vivencias de primera mano, las cuales permitieron comprender la situación y el comportamiento del grupo. El objetivo fundamental de la técnica cualitativa es la descripción de los grupos sociales, personas o escenas culturales mediante la vivencia de sus experiencias en el contexto o en un grupo o institución, con el fin de captar su propia realidad.

Este trabajo de investigación estuvo dirigido fundamentalmente al personal docente del GE: “José Francisco Bermúdez”, perteneciente al Circuito Maestro” Pedro Hilarraza”, surge de los resultados obtenidos durante los acompañamientos en sus respectivos espacios, donde se observó que muchos de ellos tenían dificultad para generar un clima de participación a través del trabajo colaborativo.

Resultados y discusión

A través de la información aportada por el colectivo de la institución, se inicia un trabajo de recopilación de información sobre la práctica inadecuada interacción social entre el personal directivo y docente, procediendo a sistematizar, organizar y estructurar la información. Estas interacciones conforman un conjunto de disposiciones que reflejan la incidencia de los estados intencionales: deseos, creencias, conocimientos y compromisos, comportamientos entre pares, la actitud, propias experiencias de aprendizajes y las relaciones en el colectivo institucional., se debe generar un clima donde se discutan, argumenten y defiendan puntos de vistas; dar oportunidades para el trabajo en equipo, orientados en las confrontaciones, aunando capacidades e intereses, ayudando a la toma de decisiones colectivas, estimulando al dialogo, valorando la responsabilidad y solidaridad en las tareas comunes. Se puede mejorar un ambiente escolar haciendo de la interacción social un pilar para el éxito, tanto a nivel de enseñanza como de convivencia, donde se valore el trabajo de los compañeros y se ofrezca apoyo. Es crucial para mantener un clima de trabajo positivo, para reducir el estrés y mantener estable el estado emocional del personal docente. La interacción mejora cuando se establecen canales de comunicación claros, abiertos, bidireccionales, lo que reduce malentendidos y fortalece la confianza en el personal. Los docentes deben cultivar la empatía, el respeto y la escucha activa para mejorar sus relaciones interpersonales y crear un ambiente laboral armónico.

Conclusiones

El análisis de la interacción social entre el director y maestro de la institución nos hace poder formular las siguientes conclusiones:

La sistematización realizada en el aporte informativo del colectivo institucional da cuenta que entre el personal directivo y el docente coexisten en sus prácticas sociales, considerables falencias, que se evidencian en la manifestación de estados intencionales -deseos, creencias, conocimientos y compromisos- que influyen de manera negativa los comportamientos entre pares, en las actitudes individuales y en las relaciones de la comunidad educativa hacia adentro. Esta es una realidad que reclama una intervención consciente y planificada dirigida a modificar tales dinámicas.

Propiciar un clima institucional que fortalezca la discusión, la argumentación y la defensa de las ideas, es una condición necesaria para el fortalecimiento de la convivencia profesional. El trabajo en equipo como ámbito de construcción y confrontación de ideas, posibilita la articulación de capacidades e intereses, promueve la toma de decisiones colectivas y coadyuva al diálogo como herramienta para el trabajo pedagógico, y fortalece valores como la responsabilidad y la solidaridad en la realización de las labores comunes.

Cuando la interacción entre las personas implica ser tratada como un eje estratégico de la vida escolar, se traduce en una ventaja para el mejoramiento del clima escolar en sus dos vertientes básicas: la enseñanza-aprendizaje y la convivencia en la escuela. Considerar el trabajo profesional de los colegas y brindar apoyo mutuo no es simplemente una práctica de cortesía, sino un funcional que afecta directamente la calidad de las oportunidades educativas y la fuerza del organismo institucional.

El mantener ambiente laboral positivo en los docentes está relacionado con la satisfacción emocional del docente. La interacción social positiva es un factor de protección frente al estrés laboral y promueve el bienestar emocional de los profesores, que a su vez está correlacionado con la calidad del desempeño en su aula. Por lo tanto, prestar atención a la dimensión relacional del trabajo docente no es un tema secundario, sino una prioridad.

Contar con un sistema de comunicación claro, abierto y bidireccional se presenta como un requisito base para una mejor interacción entre los trabajadores. La ausencia o insuficiencia que existan de tales vías de comunicación fomenta malentendidos, mina la confianza institucional y engendra conflictos que se pueden evitar. En cambio, una comunicación bien organizada puede lograr que sean más profesionales las relaciones laborales y la cultura organizacional se torne más transparente y de colaboración.

La práctica docente para un desarrollo de competencias socioemocionales –en especial la empatía, el respeto y la escucha activa– es un camino ineludible para favorecer las relaciones interpersonales en el trabajo. Estas competencias no brotan de manera natural, sino que necesitan ser promovidas, modeladas y mantenidas institucionalmente, de manera que su crecimiento se convierta en parte de la formación continua del personal y de la identidad organizacional de la institución.

Referencias

Arias, F. (2015). *El Proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica*. Texto, C.A.

- Asamblea Nacional. (1999). Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. *Gaceta Oficial* No. 36.860.
- Barrantes, Rodrigo. (2002). *Investigación: Un camino al conocimiento, un enfoque cuantitativo y cualitativo*. EUNED.
- Barrón, D. (2018). *Gestión en la práctica de hábitos saludables que mejora aprendizajes en niños y niñas de la institución educativa pública 546-Sicaya* (trabajo de grado). Universidad San Ignacio de Loyola.
- Engel, A., & Coll, C. (2022). Entornos híbridos de enseñanza y aprendizaje para promover la personalización del aprendizaje. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(1), 225-242.
- Galliusi, J., Perondi, L., Chia, G., Gerbino, W., & Bernardis, P. (2020). Inter-letter spacing, inter-word spacing, and font with dyslexia-friendly features: testing text readability in people with and without dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 70(1), 141–152. <https://doi.org/10.1007/S11881-020-00194-X/FIGURES/3>
- Hasbún, L., David, S., Vásquez, C., & Gonzalo, H. (2021). Investigación Acción Participativa: vinculación con la epistemología del sujeto conocido, desarrollo histórico y análisis de sus componentes. *Espacio Abierto*, vol. 30, núm. 3, 2021, Julio-Septiembre, pp. 145-168.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2015). *Métodología de la Investigación*. Editorial Mc Graw Hill.
- Jarcia, M. R. (2004). La comunicación como base para la interacción social. Aportaciones de la comunicología al estudio de la ciudad, la identidad y la inmigración. *Contemporânea (Título não-corrente)*, 2(2), 53-71.
- Zabala Rodríguez, N. E. (2013). *Formación de líderes solidarios para el fortalecimiento de la convivencia en las instituciones niño Jesús de Praga y sagrada familia de Ibagué*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD de Colombia

Síntesis curricular

Zonia Del Carmen Pinto Rivas. Licenciada en educación integral, menciones sociales, UNESR, 1.998. Especialista en planificación y evaluación de la educación, CIPPSV, 2008. Magister en ciencias, mención: planificación y evaluación de la educación. CIPPSV, 2018. Especialista en dirección y supervisión educativa, UNEMSR, 2022. Actualmente en espera de acto de grado para recibir el título de magister en dirección y supervisión educativa, 2026.

Enfoque del liderazgo transformacional como perspectiva para la gestión gerencial en los equipos de trabajo

Zorelys Jaramillo

J.I. “José Gregorio Monagas”

Maturín, Venezuela

zorelys.j@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-4730-1335>

Resumen

El propósito de este estudio es construir un enfoque de liderazgo transformacional, para la promoción del trabajo en equipo de los directores y docentes en los centros de educación inicial adscritos al Territorio José Martí, ubicados en Maturín, estado Monagas. La investigación se llevó a cabo en el paradigma cualitativo empleando la metodología de Investigación-Acción Participativa Transformadora (IAPT). La población de estudio estuvo compuesta por cincuenta y cinco (55) personas, cinco (05) directores y cuarenta (40) docentes. La técnica empleada fue la encuesta, mediante él cuestionario se pudo recabar la información necesaria destacando como la conclusión más importante que la evidencia se refleja en un altísimo porcentaje de los encuestados que el liderazgo transformacional es el que debe estar al frente para el buen funcionamiento de las organizaciones escolares ya que tanto en el trabajo administrativo y pedagógico se realiza y logra con motivación y en forma lateral. Se recomienda que los gerentes educativos postulen para trabajar siempre al liderazgo transformacional, aplicando en las funciones de organización, evaluación y control, porque les permitirá conocer la evolución del proceso de las gestiones que conllevan proporcionando junto a los equipos de trabajo una acción laboral eficiente, eficaz y efectiva. Los resultados finales fueron alcanzados interpretados de manera tal que se planteó la necesidad de adoptar al enfoque del liderazgo transformacional para trabajar en equipo.

Palabras clave: enfoque, liderazgo transformacional, gestión gerencial, trabajo en equipo.

Abstract

The purpose of this study is to build a transformational leadership approach to promote teamwork among principals and teachers in early childhood education centers assigned to the José Martí Territory, located in Maturín, Monagas state. La investigación se llevó a cabo en el paradigma cualitativo empleando la metodología de Investigación-Acción Participativa Transformadora (IAPT). La población de estudio estuvo compuesta por cincuenta y cinco (55) personas, cinco (05) directores y cuarenta (40) docentes. La técnica empleada fue la encuesta, mediante él cuestionario se pudo recabar la información necesaria destacando como la conclusión más importante que la evidencia se refleja en un altísimo porcentaje de los encuestados que el liderazgo transformacional es el que debe estar al frente para el buen

funcionamiento de las organizaciones escolares ya que tanto en el trabajo administrativo y pedagógico se realiza y logra con motivación y en forma lateral.. It is recommended that educational managers always strive to apply transformational leadership in organizational, evaluation, and control functions, as it will allow them to understand the evolution of management processes, providing, together with work teams, an efficient, efficacious, and effective labor action. The final results achieved were interpreted in such a way that the need to adopt the transformational leadership approach for teamwork was raised.

Keywords: approach, transformational leadership, managerial management, teamwork.

Introducción

La gerencia moderna en las organizaciones exige asumir nuevos retos, los grandes cambios que se generan en el entorno hacen que se asuman nuevos enfoques, teorías, conceptos y modelos producto de una búsqueda deliberada por un plan de acción que desarrolla la ventaja competitiva en las instituciones para luego implementarlas. Es un proceso dinámico, complejo, continuo e integral que requiere evaluación y ajuste para abandonar lo preestablecido, lo que permite examinar el trabajo que se requiere realizar para mejorar el rendimiento de los equipos de trabajo, a través de una mejor capacidad intelectual con nuevos conocimientos para optimizar las labores y actividades que ejecutan los integrantes de las organizaciones para que el trabajo se da de calidad y se desarrolle una mejor productividad organizacional.

Por medio del liderazgo transformacional se dan cambios en las concepciones de las personas que realizan una serie de trabajos mecánicos y repetitivos, permitiéndoles conllevarlos a un estado de reflexión tanto a nivel personal como profesional, y se espera que sea retroalimentado por ellas, para ayudarlas a evolucionar y adquirir el mejoramiento de las competencias que ejecutan, mediante la participación innovadora y protagónica hasta que alcancen, un desempeño y comportamiento organizacional eficaz, eficiente y efectivo.

Por consiguiente, el liderazgo transformacional es un producto de una extensa reformación, de los acelerados avances científicos y tecnológicos que han ocasionado la globalización en todos los aspectos: político, social, económico y cultural, a nivel mundial, lo que demanda una revolución en el sistema educativo éste vehículo de desarrollo de país y por ende de sus ciudadanos, por lo que, la administración gerencial educativa debe actualizarse conforme a lo que va surgiendo de nuevos paradigmas, teorías y modelos, es decir, ha de exigirse más y a mayor nivel profesional y humano deben estar dispuestos (los directores de los centros educativos), para que puedan llevar a cabo estas tareas, en las que sólo sobrevivirán en estos tiempos aquellas organizaciones que se adecuen a ellos, es la que lleva el gobierno del país. El tipo de liderazgo que ejerce el líder es importante, puesto que cómo se comporte y actúe va a influir en lo que realice, y también en lo que hagan sus subordinados, en todo lo que suceda dentro de las organizaciones y en el comportamiento de todo el personal, y en los procesos de planificación, dirección, evaluación, toma de decisiones y control, ejecutados en las escuelas.

El liderazgo del director de cualquier organización debe representar un acercamiento, un engranaje con su equipo de trabajo, hacer que cada integrante aporte el máximo de sus competencias, propiciar un ambiente de armonía donde exista una participación activa en los procesos y actividades donde cada subordinado se sienta libre, motivado, sin olvidar el papel fundamental que radica el monitoreo y la evaluación, para garantizar el éxito y el logro de la visión, misión y de los objetivos a alcanzar.

La percepción que tengan los miembros de la institución en relación al liderazgo de los directores, propiciará un determinado clima organizacional.

Marco teórico

La capacidad para el ejercicio de un liderazgo efectivo es el segundo factor que asegura un proceso gerencial efectivo. El gerente educativo tiene que realizar todas las funciones propias de su cargo para que pueda articular recursos humanos y materiales en cumplimiento de los fines de la institución. El gerente educativo es el referente y líder de su institución, por ende la gestión de la misma se verá condicionada al estilo de conducción asumido por él, por ello la gestión debería orientarse para fines tal que se obtiene la mayor productividad institucional, acompañando siempre en los medios para la satisfacción de necesidades, de intereses y de potencialidades. El líder de la gestión gerencial está estrechamente concatenado con la motivación, entonces las actividades gerenciales deben estar enfocadas en el bienestar colectivo, al fin y al cabo, ser líder significa conocer a fondo a los miembros que conforman las organizaciones. Al respecto, Chiavenato (2026), define al liderazgo como: “la influencia interpersonal ejercida en una situación, dirigida, a través del proceso de comunicación humana a la consecución de uno o diversos objetos específicos”. (p. 62).

En relación con la cita, cabe destacar que, aunque el liderazgo guarda relación con las actividades administrativas, éste no puede desligarse del ser humano. Ser líder conlleva a reconocer que los valores son creencias, principios intrínsecos que proporcionan un aspecto ético a la organización y que comunican un sentido de respeto al orden establecido, desde el punto de vista, el mismo está basado en valores, para lo cual, el gerente educativo necesita tener presente los principios básicos como: a) actuar con claridad, es decir, la administración por valores no es simplemente un programa más, es un estilo de vivir con una alta moral, b) comunicar eficientemente, y c) ejecutar una gestión gerencial donde los valores compartidos se unan en una misión conjunta para conformar una sola organización escolar enmarcada con valores y principios organizacionales.

La investigación se realizó en el paradigma cualitativo con la guía metodológica de la Investigación-Acción Participativa Transformadora (IAPT). La población de estudio estuvo integrada por 55 personas, de las cuales cinco (05) eran directores y cuarenta (40) docentes. La técnica utilizada fue la encuesta; a través de un cuestionario se recogió la información requerida desatancándose como la conclusión más relevante que la evidencia se refleja en un altísimo número de encuestados el que el líder transformacional es a quien se debe permitir que esté al frente para el buen funcionamiento de las organizaciones escolares ya

que tanto en el trabajo administrativo como pedagógico se hace y logra bajo motivación y en forma lateral.

Frente a los clásicos estilos de liderazgos, surge un nuevo modelo de liderazgo transformacional. Este tipo de liderazgo cada vez es más valorado y demandado en el mundo institucional, se caracteriza por buscar un cambio, una transformación significativa en las organizaciones a través del equipo de profesionales que en ellas trabajan. Al respecto, Velázquez (2026, en Bracho y García, 2013), afirma que el liderazgo transformacional es: Un estilo definido como un proceso de cambio positivo en los seguidores, centrándose en transformar a otros para ayudarse mutuamente, de manera armoniosa, enfocando de forma integral a la organización, lo cual aumenta la motivación, la moral, el rendimiento, la estimulación intelectual en las personas que son inspiradas a lograr significativas metas mediante el apoyo del crecimiento personal. (p.30).

Del autor antes señalado, se infiere que el Liderazgo Transformacional, implica un enfoque hacia los cambios de visión para impulsar la conducta efectiva de los seguidores, motivando la capacidad de asumir los aspectos que determinan la cultura organizacional y por ende favoreciéndola. Con el liderazgo transformacional se estimula la conciencia de los trabajadores quienes son dirigidos para aceptar y comprometerse con el alcance de la misión enunciada en la organización. Por tanto, el mismo tiende a motivar, así como a cambiar e impulsar en los subordinados una actuación por encima de sus propias exigencias laborales, produciendo los grupos un alto esmero de estimulación para lograr las metas y objetivos trazados que proyectan una imagen organizacional equilibrada hacia el éxito.

El enfoque del liderazgo transformacional se revela como una opción ideal que rompe con las guerras de talentos y por ende con el modelo tradicional que se suscita diariamente en las organizaciones, permitiendo adquirir y mantener habilidades para retener las cualidades adecuadas del mejor potencial humano dentro de la efectividad, para que persigan sus propios intereses, asuman los riesgos y desafíos necesarios y alcancen las metas trazadas, mediante la lealtad, el compromiso y el carisma generando en los equipos de trabajo, una amplia condición de estar siempre dispuestos a hacer lo que sea necesario para cumplir con los objetivos propuestos, lo que radica en la sustentabilidad de mantener el talento humano comprometido con la misión y visión organizacional, siendo este estilo lo suficientemente poderoso para cumplir con los principios y valores institucionales que predominarán en el tiempo.

Los líderes transformacionales emplean altos niveles de comunicación con sus subordinados. De esta manera, aumentan la productividad y por ende la eficacia en los grupos de trabajo. Poseen una fortísima visión gracias a la cual lideran el cambio dentro y fuera de la institución y son capaces de transformar las expectativas, percepciones y motivaciones en el equipo de trabajo, debido a que permite que las actividades laborales se desarrollen en conjunto llegando a un nivel superior de moral y estimulación al ganarse la confianza, respeto y admiración de sus seguidores.

En tal sentido, los agentes educativos juegan un papel fundamental en el logro de una formación participativa de calidad que influya en el desempeño docente como líderes estimuladores y motivacionales que proyectan un clima laboral horizontal entre una actitud creativa, ética y abierta a los nuevos paradigmas educativos. En este orden de ideas, se asocian los planteamientos de Baldoni (2026), quien afirma que:

La motivación surge por la expresividad del líder, se estimula la creatividad y el compromiso intelectual social, se promueve la actuación de otros, se celebran logros y se reconocen las contribuciones individuales. Estas son las características del futuro docente si desea ser agente poderoso y responsable de los cambios que vienen. Ser líder transformacional es la única vía de convertirse en un guía auténtico del proceso educativo. (p.87).

De acuerdo a esta conceptualización se argumenta que los gerentes educativos, deben desarrollar un espíritu de trabajo con la concepción del estilo de liderazgo transformacional para cultivar en los subordinados el deseo de crear métodos y técnicas a fin de mejorar las praxis educativas y las gestiones escolares, propiciando en los diversos factores los recursos conceptuales, pedagógicos, tecnológicos, para desarrollar el pensamiento unificador, que todo lo que se logra mancomunadamente perdura en el tiempo.

El trabajo en equipo surge como una idea desde el momento en que el ser humano comenzó a vivir en sociedades y requirió para ello la colaboración de todos los miembros de una comunidad, Bonals (2026) lo define como: “la suma de procedimientos, y metodologías que utiliza un grupo humano mediante los procesos de inteligencia distribuidos en una cohesión horizontal para lograr metas propuestas” (p.42).

El Trabajar en Equipo también alberga valores e ideales, con base en los cuales se desarrollan las actividades -según lo propuesto por el autor- y estas valores e ideales al final de cuentas tienen que respetarse. En el caso del trabajo en equipo en la línea escolar, se debe señalar, es el director o gerente educativo, por lo tanto, el responsable de convocar la reunión de trabajo para que organice y planifique las tareas a lo largo de un corredor estableciendo las líneas de acción entre toda la entidad escolar, con el objetivo de unir la labor en un trabajo conjunto hacia un propósito que resulte en la labor educativa como engranaje hacia la calidad de vida del compatriota ciudadano y ciudadana.

De allí, que la gerencia educativa debe enfocarse en capacitar a sus equipos, atender sus intereses y necesidades, motivarlos al logro de los objetivos propuestos y, sobre todo, respetar las diferencias, opiniones y puntos de vista para así ir alcanzando un nivel de experiencias que les permitan crecer, desarrollarse y producir nuevos enfoques, teorías, conceptos significativos dentro de la organización, manteniendo siempre una visión global hacia dónde se quiere proyectar el desempeño.

Para ello, la gerencia educativa debe además desarrollar la habilidad para motivar a los subordinados mediante la ejecución de acciones que guarden propiedad para conseguir que se sientan satisfechos consigo mismos y comprometidos con lo que hacen, por medio de competencias donde prevalezcan los resultados para incentivarlos, lo que permitirá

incrementar la capacidad en la innovación, logrando reducir las resistencias que traen los cambios. Además, debe siempre establecer una comunicación positiva que propicie ánimo como el valor cultural que van desde el diálogo constructivo, los consejos, expresiones afectivas, lo que permite dejar a un lado las quejas, maltratos verbales y chismes que hacen del accionar educativo un clima dogmático.

La comunicación en el ambiente escolar debe configurarse como el gran escenario donde se pretende construir y comprender la vida escolar en todas sus manifestaciones, con ella y con el lenguaje se puede crear, recrear y construir diversas maneras de pensar y actuar.

De igual manera, la gestión gerencial, tiene que hacer notar que, la comunicación no puede ni debe reducirse a un simple proceso informativo, puesto que las personas no solo reciben y dan información, sino que construyen un sistema de pautas, normas, valores y conductas que permiten el alcance de nuevas experiencias y actuaciones que puedan afectarse dentro del contexto donde se dan.

En este mismo orden de ideas, se aprecia que el proceso de comunicación desde la gerencia educativa juega un rol determinante para que funcionen los Equipos de Trabajo, puesto que éste viene a ser el canal formal que el gerente debe utilizar, para dirigirse al personal y demás miembros significativos (Escuela, Familia y Comunidad) en beneficio de lograr los objetivos y metas propuestas con una visión y misión compartida donde la escuela esté enmarcada en el principio de la interdisciplinariedad abierta y en contacto con su entorno. Una escuela inclusiva, gerenciada por altos valores éticos a partir de la justicia, la paz, la libertad de expresión, la democracia para la diversidad y la construcción de saberes. En este sentido, Díaz - Barriga (2026) señala:

La comunicación se entiende como un conjunto de mensajes que se intercambian entre las personas y su entorno donde se desenvuelven... es una exigencia de primer orden mantener la excelencia, en una persona u organización y que a su vez favorece un buen entendimiento. (p.22)

De lo expuesto en la cita anterior, se infiere que la calidad de la comunicación procedente es sumamente importante, pero ayuda a que todos los integrantes del equipo que trabajan en esa organización (docentes, estudiantes y comunidad en general) sientan que son parte importante de la misma, y de esta forma se sientan motivados para alcanzar el éxito organizacional. De allí que, la motivación se vincula como un motor para la conducta humana y constituye la razón de movilizar un Equipo de Trabajo. En este sentido, Chiavenato (2026), plantea que:

La motivación es un proceso dinámico en el cual la persona orienta sus acciones hacia la satisfacción de necesidades generadas por un estímulo interno y externo, que al conseguirlo experimentan una serie de sentimientos gratificantes con energía y persistencia positiva. (p.78).

Partiendo de la argumentación establecida en la cita del autor, la motivación es un proceso que activa en los seres humanos las acciones positivas, para que por medio de factores

internos y externos sean capaces de generar en la conducta de las personas la satisfacción a través de las necesidades e intereses, hacia un objetivo predeterminado.

La motivación en las instituciones educativas es esencial para que el trabajo en equipo resulte funcional, consecuentemente el director educativo debe generar en los Docentes elevados niveles de motivación para que lleven a cabo las acciones planificadas con el fin de formar habilidades y destrezas, con ello, la productividad laboral se retroalimenta en pos de lograr niveles de efectividad, eficiencia y eficacia.

Metodología

La investigación se realizó desde un enfoque metodológico cualitativo, mediante el método de Investigación Acción Participativa y Transformadora (IAPT), es una línea de investigación de la Universidad Nacional Experimental del Magisterio “Samuel Robinson” (UNEM) constó de cuatro etapas: diagnóstico, diseño del enfoque, intervención y evaluación. (IAPT), concerniente a las líneas de investigación de la Universidad Nacional Experimental del Magisterio “Samuel Robinson” (UNEM), consideró cuatro fases: diagnóstico, diseño del enfoque, intervención y evaluación. Al respecto, Jara (2018) señala que la Investigación Acción Participativa se entiende como un camino de producción de conocimientos que se centran en la dinámica de los procesos, para entender de forma crítica la lógica de las propias prácticas, sus contradicciones, y aprendizajes para orientarlos hacia la transformación.

De acuerdo a lo señalado en la cita anterior se puede indicar que el autor se basa en que el investigador tiene que apegarse al medio existente para que interroga a los miembros, para que así pueda entender el por qué pasó y descubre el proceso construyendo aprendizajes útiles para que perduren en el tiempo.

De allí, que este tipo de investigación permitirá al investigador buscar nuevas soluciones que inspiren aprendizajes activos que permitan transformar la realidad que no se conocía.

Por esto, en este estudio se aplicó el criterio de Selltiz (2012), quien señala: “cuando una población consta de menos de 90 individuos, o elementos, el investigador debe obtener los datos de la clase en su totalidad respecto al problema, porque cada tal clase será considerada una unidad de análisis”. (p.84). Tomando como base lo anterior expuesto para esta investigación no se aplicó ningún criterio muestral, porque la población estuvo constituida por cinco (05) directivos y cuarenta (40) docentes que laboran en los centros de educación inicial adscritos al Circuito 1 de la parroquia el Corozo, municipio Maturín del estado Monagas, y la misma representó la muestra.

Para recabar datos relacionados con la investigación, se realizaron visitas a los antes mencionados Centros de Educación Inicial y se solicitó entrevistas con sus directivas, a fin de presentar la razón del estudio y pedir las autorizaciones para la aplicación del instrumento de recolección, que consistía en un cuestionario con preguntas de opción múltiple.

Sobre el asunto Méndez (2012) considera Cuestionario a “un instrumento conformado por un conjunto de preguntas que se realizan por escrito para obtener la información que se requiere para la ejecución de una investigación” (p.195). Según lo planteado por el autor antes mencionado, el cuestionario es considerado como un instrumento importante en las investigaciones porque permite establecer una relación entre el investigador y los encuestados y la finalidad de su aplicación fue recabar información válida para éste estudio.

Los datos fueron recopilados por medio de la técnica de encuesta, en ese sentido el citado autor manifiesta que: “la encuesta es un instrumento de observación que consiste en una serie de preguntas formuladas y las respuestas anotadas por el encuestador”. (p. 197).

Resultados

Cuantitativamente se reflejaron los resultados que el 80% de los directores (4) opinaron que sus gestiones son participativas, sin embargo, se requieren avanzar en el trabajo de la mirada del liderazgo transformacional y ponerlo en acción, ya que los mismos los guiarán a asegurar un trabajo más productivo en acciones y actividades que les facilite el logro de los resultados en cuanto a su efectividad, eficacia y efectividad, porque está muy cerca el borde que divide el éxito del fracaso gerencial, entonces, pensaron que las funciones gerenciales organización, planificación, dirección y control se constituirían en acciones más productivas si por ellas fluye un liderazgo motivacional hacia sus colaboradores.

El 75% de los Docentes (30) manifestaron que los Directivos inclinan sus procesos gerenciales hacia un modelo tradicional, autocrático y vertical, debido a que generalmente las tomas de decisiones son impuestas y no hay espacio real para la innovación hacia un liderazgo compartido que los estimule al trabajo para aumentar la productividad.

El 85% de los docentes encuestados afirmaron que laboran en un clima organizacional tenso, donde los procesos de comunicación están reducidos a un simple proceso informativo donde hay preferencias e individualismo que afectan el trabajo, debido a que los Directivos no están preparados para asumir sus roles y las labores se convirtieron en rutinas mecánicas estancando la creatividad.

Los hallazgos confirman la necesidad imperiosa de un Enfoque Transformacional, por lo tanto, la investigación demostró que la resolución al problema planteado en este estudio, pasó además, por renovar la cultura organizacional de las instituciones objeto de estudios, propiciando un clima organizacional cónsono con la realidad educativa existente, con el propósito de eliminar las competencias desfavorables entre el equipo de trabajo con el firme propósito de incentivarlos hacia un rendimiento altamente productivo encauzado en la excelencia educativa.

Se evidenció que el liderazgo transformacional rompe con los viejos paradigmas organizacionales, en la toma de decisiones, en las instituciones que conforman el Circuito 1 del Territorio del Corozo.

Con respecto a los procesos comunicacionales se pudo comprobar una comunicación deficiente entre los gerentes y docentes, lo que se traduce en que las directrices emanadas de las gerencias no llegan de manera precisa a los integrantes de los equipos de trabajo, y esto redundando en muchas ocasiones en las malas interpretaciones y ejecuciones de las instrucciones emitidas por la gerencia.

Con respecto a la motivación, se observó una desmotivación galopante entre los docentes que conforman los centros de educación inicial del territorio El Corozo, influenciada por diversos motivos, entre los cuales toman relevancia: factores socioeconómicos, personales, ambientales que influyen negativamente en el desempeño laboral.

Conclusiones

Una vez realizado los respectivos análisis se obtuvieron las siguientes conclusiones:

La realidad evidenciada en el estudio reflejó que un alto porcentaje de los encuestados consideraron que trabajar aplicando el enfoque del liderazgo transformacional es primordial para el funcionamiento de las organizaciones escolares, lo que hizo suponer que los consultados estuvieron conscientes de que el liderazgo transformacional constituye un eje fundamental para el desarrollo de una gestión escolar exitosa.

Las personas entrevistadas aseguraron que siempre la participación del colectivo docente es esencial para promocionar el trabajo en equipo desde una óptica más planificada.

Los encuestados en su mayoría, consideraron que los valores se afirman a través de las relaciones con los miembros del grupo de trabajo, sin embargo, afirmaron, que es necesario mejorar constantemente este aspecto, consolidando un sistema de valores donde prevalezca el respeto, la tolerancia, la equidad, la solidaridad para una óptima cultura de vida en las organizaciones escolares.

Las acciones estuvieron dirigidas mayoritariamente a que exista una comunicación interactiva y afectiva entre los miembros del equipo de trabajo.

Los esfuerzos hacia los procesos de cambio constructivo son favorables para alcanzar una calidad educativa óptima.

Bibliografía

- Baldoni, J. (2026). *¿Qué hacen los líderes para obtener los mejores resultados?* Editorial Mc Graw Hill. México.
- Bonals, J. (2026). *El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona, España.
- Bracho Parra, O., & García Guilian, J. (2013). Algunas consideraciones teóricas sobre el liderazgo transformacional. *TELOS. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 165 - 177.

Chiavenato, I. (2026). *Administración de recursos humanos*. Editorial Mc Graw Hill interamericana, S.A. Colombia.

Díaz – Barriga, F. (2026). *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructiva*. Editorial Mc Graw Hill. México.

Jara, O. (2018). La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles. Editorial CEAAL (Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe) y el Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.

Méndez, C. (2012) *Metodológica. Guía para elaborar diseños de investigación*. Editorial Mc Graw Hill Interamericana, S.A. Santa Fe, Colombia.

Selltiz, C. (2012) *Métodos de Investigación en las relaciones sociales*. Editorial Rialp, España.

Síntesis curricular

Zorelys Coromoto Jaramillo Morales: Lcda. en educación inicial de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR) en el año 2005. Especialista en educación inicial de la Universidad Gran Mariscal de Ayacucho, en el año 2008. Magíster en gerencia educativa de la Universidad Gran Mariscal de Ayacucho (UGMA), en el año 2018. Actualmente se desempeña como docente del Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE), en el ámbito de la práctica pedagógica y la coordinación institucional como en el C.E.I. " José Gregorio Monagas". Cursa estudios en el doctorado en Ciencias de la Educación, en la Universidad Nacional Experimental del Magisterio "Samuel Robinson" (UNEM).