



PENSAMIENTO Y PRAXIS DE LA EDUCACIÓN
Revista del doctorado

http://erevistas.saber.ula.ve/pensamiento_praxis_educacion



Depósito Legal: ME2023000245
ISSN: 3105-4668-electrónica

Julio - Diciembre 2025 | Año 2 / Número 4 | Mérida - Venezuela



Habib Antonio, Tajan Martínez





PENSAMIENTO Y PRAXIS DE LA EDUCACIÓN
Revista del doctorado

Julio - Diciembre 2025

Año 2 / Número 4
Mérida - Venezuela

http://erevistas.saber.ula.ve/pensamiento_praxis_educacion

Dependencia de adscripción

Universidad de Los Andes
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Educación

Programa de Postgrado
y Doctorado en Educación
Subprograma Editorial
Mérida edo. Mérida
República Bolivariana de Venezuela

Autoridades Universitarias

Mario Bonucci

Rector

Patricia Rosenzweig
Vicerrectora Académica

Manuel Aranguren
Vicerrector Administrativo

José Andérez
Secretario

Autoridades de la Facultad de Humanidades y Educación

Mery López de Cordero
Decana

Fabiola Guerrero
Directora de la Escuela de Educación

Autoridades del Programa del Doctorado en educación

Coordinadora
Lilia Angulo

Consejeros

Luz Rondón
Don Rodrigo Martínez
Fabiola Guerrero
Marianella Reinoza
Luis Guerrero

Secretaria
Yazmary Rondón

Estructura organizativa

Editor Jefe

Pedro Rivas.
Escuela de Educación
Universidad de Los Andes
República Bolivariana de Venezuela
rivaspj12@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-5371-9145>

Editora Adjunta

Lilian Angulo
Escuela Educación.
Universidad de Los Andes.
República Bolivariana de Venezuela.
liliannayiveangulo@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-0569-2347>

Comité Editorial

Armando Zambrano
Pedagogo y escritor.
Cali, Colombia
azambranoleal@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-3184-797>

Melva Márquez
Escuela de Idiomas Modernos
Universidad de Los Andes.
República Bolivariana de Venezuela
melva.marquez@gmail.com

Marianela Reinoso
Escuela Educación
Universidad de Los Andes.
República Bolivariana de Venezuela.
marianelareinoza@gmail.com
<https://orcid.org/0000-001-6402-5336>

Rubén Belandria
Escuela de Educación
Universidad de Los Andes
República Bolivariana de Venezuela
rubendpdula@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-2814-4423>

Wilmer Orlando López González
Universidad Nacional de Educación
Ecuador
wilmer.lopez@unae.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0002-6197-8665>

Armando Santiago

Universidad de Los Andes
Núcleo Universitario del Táchira
"Pedro Rincón Gutiérrez".
República Bolivariana de Venezuela.
jasantiar@yahoo.com
<https://orcid.org/0000-0002-2355-0238>

Pascual Mora García
Universidad de Cundinamarca.
República de Colombia
pascualmoraster@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-5354-6808>

Eliseo Cruz Aguilar
Instituto de Investigaciones Sociales y Humanas
Oaxaca, México.
ecruz@isociales.edu.mx
<https://orcid.org/0000-0002-1643-1476>

COMITÉ DE ARBITRAJE

Árbitros institucionales

Elsy Urdaneta
Universidad de Los Andes
Núcleo Universitario del Trujillo "Rafael Rangel"
República Bolivariana de Venezuela.
elsy.urdaneta.d@gmail.com

Rubén Belandria
Escuela de Educación
Universidad de Los Andes.
rubendpdula@gmail.com

Nancy Santana
Universidad de Los Andes
Núcleo Universitario del Trujillo "Rafael Rangel"
República Bolivariana de Venezuela
santanannancy241@gmail.com

Aníbal Ramón León Salazar
Escuela Educación.
Universidad de Los Andes.
República Bolivariana de Venezuela.
aleonsalorro@gmail.com

Oscar Morales
Facultad de Odontología
Universidad de Los Andes.
República Bolivariana de Venezuela.
geode.ula@gmail.com

Rubiela Aguirre
Escuela Educación
Universidad de Los Andes.
República Bolivariana de Venezuela
rubielaaguirreder@gmail.com

Lino Meneses
Museo Antropológico Universidad de Los Andes
República Bolivariana de Venezuela.
imeneses@ula.ve

Lilian Angulo
Escuela Educación.
Universidad de Los Andes.
República Bolivariana de Venezuela.
liliannayiveangulo@gmail.com

Pino Pascucci
Facultad de Odontología.
Universidad de Los Andes.
República Bolivariana de Venezuela
pino7p@gmail.com

Beatriz Coronado
Universidad de Los Andes
Núcleo Universitario del Trujillo "Rafael Rangel"
República Bolivariana de Venezuela
becoronado3@hotmail.com

Pedro Rivas
Escuela Educación.
Universidad de Los Andes.
República Bolivariana de Venezuela.
rivaspj12@gmail.com

Amado Moreno
Escuela de Historia.
Universidad de Los Andes. Mérida
República Bolivariana de Venezuela.
amadoula@hotmail.com

Mary Sol Grisolia
Escuela Educación.
Universidad de Los Andes.
República Bolivariana de Venezuela.
marysolgris@gmail.com

Ruth Puente

Facultad de Ciencias Forestales
Universidad de Los Andes.
República Bolivariana de Venezuela.
ruthnoemipuentel9@gmail.com

Mercedes Colmenares
Universidad de Los Andes
Núcleo Universitario del Trujillo "Rafael Rangel"
República Bolivariana de Venezuela
mercecolpe@gmail.com

Fabiola De Navia Guerrero-Gamarra
Escuela Educación.
Universidad de Los Andes.
República Bolivariana de Venezuela.
fabioladenavia@gmail.com

Leonor Alonso
Universidad de Los Andes.
República Bolivariana de Venezuela.
leonoralonso@cantv.net

Mercedes Colmenares
Universidad de Los Andes
Núcleo Universitario del Trujillo "Rafael Rangel"
República Bolivariana de Venezuela
mercecolpe@gmail.com

Melva Márquez
Escuela de Idiomas Modernos
Universidad de Los Andes.
República Bolivariana de Venezuela
melva.marquez@gmail.com

Don Rodrigo Martínez
Escuela Educación
Universidad de Los Andes.
República Bolivariana de Venezuela.
doncreator@gmail.com

Beatriz Sandia
Facultad de Ingeniería.
Universidad de Los Andes.
República Bolivariana de Venezuela.
@gmail.com

Marianela Reinoso
Escuela Educación
Universidad de Los Andes.
República Bolivariana de Venezuela.
marianelareinoza@gmail.com

Árbitros nacionales

Aurora Lacueva
Universidad Central de Venezuela
Caracas. República Bolivariana de Venezuela
aurora.lacueva@gmail.com

Rosario Ramírez
Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
Rubio.
República Bolivariana de Venezuela.
roharasa@gmail.com

Lizabel Rubiano
Universidad de Carabobo.
República Bolivariana de Venezuela
rubianoediciones@gmail.com

Diego Rojas
Universidad Experimental de Guayana.
República Bolivariana de Venezuela.
rojosajmad@gmail.com

Ángel Antúnez
Universidad Politécnica Territorial de Mérida.
República Bolivariana de Venezuela.
Angel.antunezp@gmail.com

Fredy González
Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
Maracay. República Bolivariana de Venezuela
fredygonzalez@hotmail.com

José Ramón Díaz
Universidad Audiovisual de Venezuela. Caracas.
República Bolivariana de Venezuela.
joserdiazp@gmail.com

Myriam Anzola
Universidad Nacional Experimental
"Simón Rodríguez".
República Bolivariana de Venezuela
myriamanzola8@gmail.com

Rosa María Tovar
Universidad de Carabobo.
República Bolivariana de Venezuela
culturafluc@gmail.com

Julio - Diciembre 2025

Año 2 / Número 4
Mérida - Venezuela

http://erevistas.saber.ula.ve/pensamiento_praxis_educacion

Nacarid Rodríguez

Universidad Central de Venezuela
Caracas. República Bolivariana de Venezuela
nacaridrodr@gmail.com

Nay Valero

Universidad Nacional Experimental de Guayana.
Sede Ciudad Guayana.
República Bolivariana de Venezuela
nayvaleroa@gmail.com

Aura Balbi

Universidad Católica "Andrés Bello".
Sede Ciudad Guayana.
República Bolivariana de Venezuela
aurabalbi@gmail.com

Oswaldo Martínez Padrón

Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
Maracay. República Bolivariana de Venezuela
ommadail@gmail.com

Yesenia Centeno

Universidad Bicentenaria de Aragua.
Sede principal San Joaquín de Turmero. Aragua
Sede Ciudad Guayana.
profesora yesenia centeno@gmail.com

Pascual Mora García

Universidad de Cundinamarca.
República de Colombia
pascualmoraster@gmail.com

Árbitros internacionales

Liliana del Bastó

Universidad del Tolima
Ibagué
Colombia
lilianadelbasto@gmail.com

Nora Zoila Lanfri

Universidad Nacional de Córdoba
Córdoba. Argentina
nlamfri@ffyh.unc.edu.ar

Wilmer Orlando López González

Universidad Nacional de Educación
Ecuador
wilmer.lopez@unae.edu.ec

Pascual Mora García

Universidad de Cundinamarca.
República de Colombia
pascualmoraster@gmail.com

Amândio Jamba Pedro da Fonseca

Instituto Superior Politécnico do Bié.
Angola.
amandiojamba@gmail.com

Israel Acosta

Universidad de Las Tunas.
Cuba.
israelacosta2203.az@gmail.com

Marisela Colín Rodea

Universidad Nacional Autónoma de México
México.
marisela.colin@enallt.unam.mx

Martha Ardiles

Universidad Nacional de Córdoba
Universidad Provincial de Córdoba
Córdoba. Argentina
mardiles52@gmail.com

Stella Serrano de Moreno

Universidad de Cuenca.
Ecuador
Stelaser25@gmail.com
Alejandro Ochoa
Universidad de Austral de Chile.
Sede Puerto Mont. Chile
dioseses@gmail.com

Jorge Larrosa

Universidad de Barcelona
Cataluña. España
jlarrrosa@ub.edu

Sergio González

Universidad Autónoma del Estado de México
Toluca. México
gonzalezlop.sergio@gmail.com

Adolfo Perinat

Universidad de Barcelona
Cataluña. España
adolfoperinat@gmail.com

María Mercedes Suárez De La Torre

Universidad Autónoma de Manizales
Manizales, Colombia
mercedessuarez@autonomia.edu.co

Antoni Nomdedeu Rull

Universidad Rovira i Virgili
Tarragona, España
antonio.nomdedeu@urv.cat

Consejo de Redacción y/o Asesor

Emilia Márquez

Escuela de Educación.
Universidad de Los Andes.
República Bolivariana de Venezuela.
emipau1512@gmail.com

Luz Rondón

Escuela de Educación.
Universidad de Los Andes.
República Bolivariana de Venezuela.
rondonluz2003@gmail.com

Cecilia Cuesta

Escuela de Letras.
Universidad de Los Andes.
República Bolivariana de Venezuela.
cecibon@gmail.com

Maen Puerta

Instituto de Investigaciones Literarias
Universidad de Los Andes.
República Bolivariana de Venezuela.
maenpuerta@gmail.com

Lidia Ruiz

Núcleo Universitario de Trujillo
Universidad de Los Andes.
República Bolivariana de Venezuela.
florstiaer@gmail.com

Mery López

Escuela de Educación.
Universidad de Los Andes.
República Bolivariana de Venezuela.
mmimdc@gmail.com

Consejo Honorario

Aníbal León

Universidad de Los Andes.
República Bolivariana de Venezuela.

Humberto Ruiz

Universidad de Los Andes. Venezuela.
República Bolivariana de Venezuela.

Begoña Tellería

Universidad de Los Andes. Venezuela.
República Bolivariana de Venezuela.

Leonor Alonso

Universidad de Los Andes.
República Bolivariana de Venezuela

Stella Serrano de Moreno

Universidad de Los Andes. Venezuela.
República Bolivariana de Venezuela

Rubiela Aguirre

Universidad de Los Andes. Venezuela.
República Bolivariana de Venezuela.

Marlene Castro

Universidad de Los Andes. Venezuela.
República Bolivariana de Venezuela.

Roberto Donoso

Universidad de Los Andes. Venezuela.
República Bolivariana de Venezuela.

HECHO EL DEPÓSITO DE LEY

Depósito Legal: **ME2023000245**

ISSN: **3105-4668-electrónica**

Pensamiento y Praxis de la Educación es una publicación científica, arbitrada, indizada, de frecuencia semestral, especializada en el área de las ciencias humanísticas

La revista **Pensamiento y Praxis de la Educación** asegura que los editores, autores y árbitros cumplen con las normas éticas internacionales durante el proceso de arbitraje y publicación. Del mismo modo aplica los principios establecidos por el Comité de Ética en Publicaciones Científicas (COPE). Igualmente todos los trabajos están sometidos a un proceso de arbitraje y de verificación por plagio.

La reproducción y citación del material contenido en esta revista debe cumplir con la respectiva mención de fuente.

Todos los documentos publicados en esta revista se distribuyen bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Por lo que el envío, procesamiento y publicación de artículos en la revista es totalmente gratuito.

La revista **Pensamiento y Praxis de la Educación**, posee acreditación del Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes, Universidad de Los Andes-Venezuela (CDCHTA-ULA).

Todos los documentos publicados en esta revista se distribuyen bajo licencia **Creative Commons Atribución-NoComercial-Sin-Derivadas 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)**. Por tanto, el envío, el procesamiento y la publicación de artículos en la revista son totalmente gratuitos. Es una publicación de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes (ULA, Mérida, Venezuela).

Se puede consultar, en acceso abierto, a través de su sitio Web institucional: http://erevistas.saber.ula.ve/Pensamiento_Praxis_Educacion.

Universidad de Los Andes. Facultad de Humanidades y Educación. Edif. D. Planta Baja. Sector La Liria. Mérida edo. Mérida. República Bolivariana de Venezuela.

revistadoctoradoeducacion.ula@gmail.com
pensamientopraxiseducacion@ula.ve
respaldopedrorivas@gmail.com

Teléfonos

+ 58 274 2401896

Dr. Pedro Rivas: + 58 414 7466055

Dra. Lilia Nayibe Angulo: + 58 414 7024834

Edición Electrónica

Diseño, Montaje y Diagramación Portada
Carlos Valero / +58 414 748 9035
mid548r@gmail.com

Iamgen Portada

Zugey Ramírez / Generada por IA



Perfil de la Publicación Periódica

PERFIL INSTITUCIONAL

Pensamiento y praxis de la educación es una publicación auspiciada y producida por el Programa de Doctorado en Educación. Este postgrado está adscrito a la Escuela de Educación que funciona en el marco académico de una facultad universitaria, cuyos estudios y prácticas son de naturaleza humanística y educacional.

De igual manera, la concepción académica de orden político que inspira esta publicación se gesta en el espíritu de una Facultad de Humanidades y Educación que es bastión conceptual de la Universidad de Los Andes, una institución autónoma nacida para decidir su presente y devenir académico. Hoy, en medio de una crisis inédita en la historia patria que sacude el piso de la sociedad y compromete su futuro, la universidad auténtica debe insurgir de sus cenizas como el Ave Fénix para desarrollar “la tarea de buscar la verdad y afianzar los valores fundamentales del hombre” (LEU.Art.1) que el país le requieren en medio de la complejidad de los nuevos tiempos de la República Bolivariana de Venezuela y de las necesidades de la sociedad.

La corriente democrática e institucional de **Pensamiento y praxis de la educación** se asume como bastión para defender la autonomía universitaria en los múltiples contextos del pensar con libertad, el actuar con independencia del poder institucional, gubernamental y no gubernamental, cualesquiera que sean sus doctrinas y orientaciones. Por tanto, los principios de la libertad de enseñanza, expresión y de conciencia se consideran vectores medulares.

EN CONTEXTO DE AMENAZAS Y RETOS

NACE LA REVISTA *PENSAMIENTO Y PRAXIS DE LA EDUCACIÓN*

Por su parte, la razón ontogenética e identitaria de la revista se encuentra en el carácter de sus estudios universitarios de postgrado y su esencia está definida en el documento: *El árbol académico del Doctorado en Educación: una metáfora didáctica para clarificar los fundamentos conceptuales y teóricos de los estudios doctorales* (2021).

Esta referencia innovadora priva los estudios, las concepciones y sus enfoques, las prácticas académicas, las investigaciones y la formación doctoral de sus estudiantes, así como la orientación de la actividad docente. En consecuencia, la revista será un medio de comunicación universitario para expresar la doctrina académica, los fines y los valores universitarios que definen la existencia institucional del Doctorado en Educación.

En consecuencia, **Pensamiento y praxis de la educación** se concibe como una publicación distinguida por el carácter humanístico que da sentido a la educación y a los múltiples contextos que la significan. Esta mirada abordará al sujeto educable, su naturaleza bio-cultural-espiritual y a la complejidad del proceso que le transformará permanentemente en la finitud de su existencia vital.

En tal sentido, esta publicación auspiciará el debate y la discusión, el dialogo, el acuerdo, y la crítica constructiva se entiende como dialécticamente propositiva. El disentir es tan válido y útil como el acordar juntos, siempre que prive el respeto y la consideración por el otro, sus argumentos y puntos de vista.

En efecto, la revista será respetuosa del pensar diferente y tolerante con las ideas que no compartan las líneas de su política editorial. El pensamiento crítico se asume de forma constructiva y propositiva, respetuosa y tolerante con la diversidad de visiones y acciones disidentes. En el acuerdo forzado muere la dialéctica del pensar.

Finalmente, la revista actuará con libertad académica para definir su línea editorial y la selección de contenidos educativos, lo cual no excluye el trabajo mancomunado y cooperativo con los organismos del cogobierno universitario, los centros de poder del Estado venezolano y los sectores de la economía privada y organismos no gubernamentales.

RESEÑA DE LA REVISTA

Pensamiento y praxis de la educación, es un espacio universitario destinado a ofrecer sus páginas a toda la comunidad de estudiantes, egresados y profesores del Doctorado en Educación y a toda la comunidad magisterial de Venezuela y del mundo de habla hispana, con el fin de que divulguen el resultado de sus reflexiones e investigaciones sobre el pensamiento, las teorías educativas, las prácticas y experiencias escolares, los saberes cotidianos de la familia, la escuela y la sociedad; así como dar para dar a conocer las propuestas de orden teórico y funcional que deriven de la discusión colectiva, la inventiva y la capacidad creadora.

Esta revista ubica su episteme en el concierto de las ciencias bio-socio-antropológicas y filosóficas que abordan y estudian a la educación como condición y proceso que transforma la naturaleza bio-cultural del ser humano. Igualmente, se define en el carácter multi-interdisciplinario con que se aborda su objeto de estudio.

El perfil editorial de **Pensamiento y praxis de la educación** se caracteriza por ser una publicación científica de naturaleza humanística y educacional de la Universidad de Los Andes que es una institución pública, autónoma, gratuita, estatal y laica. Asimismo, la revista adhiere las declaraciones de Berlín y México sobre el valor editorial del acceso abierto y la ética editorial, las cuales fomentan y promueven la gratuidad de la escritura, la consulta y la descarga.

La revista se editará y publicará en formato digital con una periodicidad semestral. Los manuscritos serán previamente revisados para su admisión y luego se someterán al arbitraje a través del mecanismo de doble ciego. Sus contenidos se alojarán primariamente en el Repositorio Institucional SaberULA de la Universidad de Los Andes de Mérida-Venezuela.

OBJETIVO GENERAL

Ofrecer sus páginas a la comunidad de estudiantes, egresados y profesores del Doctorado en Educación y a toda la comunidad magisterial de Venezuela y del mundo de habla hispana, para que divulguen el resultado de sus reflexiones, experiencias e investigaciones sobre el fenómeno de la educación como fenómeno bio-psico-social-cultural-ecológico-espiritual, las teorías y paradigmas educativos, las prácticas y experiencias escolares, los saberes cotidianos de la familia, la escuela, la sociedad, los medios de comunicación y las redes sociales, y la inteligencia artificial, esencialmente.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Adecuar su filosofía editorial a la esencia, fines y valores del Doctorado en Educación que estudia el sujeto educable, su naturaleza bio-socio-cultural-espiritual y la complejidad del proceso que transformará permanentemente al homo sapiens a lo largo de la finitud de su existencia vital.

Asumir la educación como el centro de sus estudios que fomenta en el magisterio el debate argumentativo con sentido, la discusión respetuosa con el otro, el dialogo fértil que conduzca al acuerdo sin obviar los contextos de la diversidad del pensamiento, la disidencia y una crítica constructiva dialécticamente propositiva y pertinente.

ÁREAS TEMÁTICAS

El corpus epistémico de la revista se organiza a partir de cuatro grandes áreas epistémicas determinados por el carácter conceptual y teórico, bio-ecológico-espiritual, histórico y humano y epistémico epocal de la educación. De este cuadrante se generan siete (7) campos de reflexión, estudio y proposición que definen la concepción teórica y funcional de los estudios del Doctorado en Educación presente en el documento doctrinario el Árbol Académico de los estudios doctorales citados. Aquí se localizan las líneas de reflexión e investigación de los estudios doctorales en cuestión y que se proponen como los ejes temáticos de la revista Pensamiento y praxis de la educación

1. El sujeto educable
2. La esencialidad que educa
3. La pedagogía y la didáctica
4. La formación docente
5. La gestión organizacional compleja de los establecimientos escolares
6. La cosmovisión sistémica-transdisciplinaria de la educación
7. La educación como fenómeno transformador del ser humano
 - 7.1. La educación permanente
 - 7.2. La educación familiar
 - 7.3. La educación que brinda la sociedad.
 - 7.4. La educación y el currículo oculto.
 - 7.5. La educación bajo el impacto del circuito mass-media/redes sociales/inteligencia artificial.

Secciones de la revista la revista

La revista **Pensamiento y Praxis de la Educación** está organizada en cinco secciones que expresan los modos escriturales que se desea divulgar la investigación, la reflexión profunda, la experiencia sobre la educación y el dialogo constructivo y crítico sobre el fenómeno que hace posible que el animal educable alcance la planitud de su desarrollo integral.

SECCIÓN DE POLÍTICA EDITORIAL

El Editorial es la sección de la revista encargada de abordar el corpus de artículos y documentos que le dan contenido. En esta sección los manuscritos son referenciados y valorados en atención a la importancia que tiene para la educación y la sociedad y en concordancia con la posición de la publicación. El editorial puede incursionar en temas de vigente actualidad que no estén referidos en el corpus de la publicación. Debe responder a la línea editorial del fascículo en referencia y sintonizarse con la filosofía del Doctorado en Educación. Debe ser firmado por director o, en su defecto, por el invitado editorialista ya que representa la posición y la doctrina de la revista.

La política editorial de la revista es de responsabilidad del Comité Editorial cuyas acciones en sintonía con la filosofía que define el Doctorado de Educación.

SECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

Artículos de Investigación

Contiene el informe final o parcial de hallazgos originales, producto de trabajos de investigación de cualquier tipo. Debe respetar los apartados clásicos de introducción, metodología (diseño, sujetos, instrumentos y procedimientos), resultados, discusión / conclusión y bibliografía.

SECCIÓN DE REFLEXIÓN, EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS Y PROPOSICIONES EDUCATIVAS

Ensayos

Refieren a textos expositivos, de trama argumentativa y de función predominantemente informativa, que desarrolla un tema de dominio del autor o de una realidad de interés educacional; en su desarrollo no se pretende consumir todas las posibilidades discursivas, ni presentar formalmente pruebas ni fuentes de información.

Artículos de revisión tradicional

Refieren a aquella investigación realizada a través de una rigurosa consulta basada en documentación impresa: libros, revistas, publicaciones periódicas, anuarios, registros, investigaciones, etc., así como en información obtenida mediante fuentes documentales: impresas, audiovisuales o electrónicas. El propósito de este tipo de indagación es hacer aportes al campo objeto de estudio

Experiencias educativas, pedagógicas y didácticas

Son narraciones profesionales o personales de carácter biográfico y etnográfico que describen experiencias educativas, pedagógicas y didácticas consideradas exitosas y que han sido producidas en cualquier nivel o modalidad del sistema educativo, en el seno familiar y en la cotidianidad social y cultural. Por su carácter teórico práctico de alta funcionalidad tienen un valor emulativo. La presentación debe contener: introducción, una breve fundamentación teórica, la descripción de la experiencia, los resultados que produjo y las conclusiones a las que se llegó.

Propuestas pedagógicas

Se refieren saberes consolidados por la experiencia docente reflexionada cuyo valor educativo implícito, se consideran relevantes y pertinentes con momentos y etapas del proceso de formación escolar.

SECCIÓN DE DIÁLOGOS Y ENCUENTROS

Entrevistas

Son conversaciones realizadas con personalidades de reconocida trayectoria en el ámbito de la educación y en áreas afines: docentes, investigadores, escritores, pensadores, que puedan contribuir a fortalecer el campo educativo.

Conferencias

Una conferencia es una exposición magistral realizada de manera oral o escrita sobre un tema o situación educativa en la que se debate y expone un determinado asunto que esté en sintonía con la realidad de la educación venezolana y mundial y que guarden correspondencia con la política editorial de la revista. El desarrollo de la conferencia o ponencia debe evidenciar dominio conceptual, teórico y escritural pleno del expositor. Las propuestas serán revisadas y evaluadas respectivamente. Las conferencias auspiciadas por el Doctorado de Educación tendrán prioridad para su edición y difusión.

SECCIÓN DE RESEÑAS O RECENSIONES

La reseña o recensiones es un comentario original descriptivo, analítico y crítico de publicaciones recientes en el campo de la educación y disciplinas afines. Las reseñas o recensiones de libros y revistas propuestas tendrán una extensión mínima de dos cuartillas y máxima de seis (6) y deberán acompañarse de la portada respectiva para su tratamiento fotográfico, así como de la data bibliográfica del material en referencia, así como los datos personales e institucionales del autor de la reseña.

SECCIÓN DE MISCELÁNEAS

Esta sección está integrada por los componentes normativos que regulan la elaboración de un artículo, tales como su revisión, arbitraje y admisión; así como las declaraciones de originalidad y ética que deben tener los manuscritos enviados por los colaboradores.

En esta sección se encuentran los siguientes documentos:

1. Requerimientos mínimos exigidos a los artículos para ser admitidos previo envío al arbitraje.
2. Normas generales para los colaboradores.
3. Declaración de ética o certificación de originalidad y autoría.
4. Pautas para evaluar los artículos científicos

C O N T E N I D O

editorial

Finaliza un ciclo editorial que abre otro en la vida de una revista hecha de resiliencia y optimismo realista

One editorial cycle ends and another begins in the life of a journal shaped by resilience and realistic optimism

153-155

Pedro Rivas

Director Jefe

investigación

Educación y bienestar psicológico en China, Japón y Corea

Education and psychological well-being in China, Japan, and Korea

Fabrizio Rodríguez Rosales

157-176

Universidad de Los Andes. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Instituto Universitario de Tecnología Dr. Cristóbal Mendoza. Núcleo Mérida. Mérida, estado Bolivariano de Mérida. República Bolivariana de Venezuela

La sostenibilidad como eje transversal del subsistema de Educación Media en Venezuela: una visión compartida con el sistema educativo japonés

The transversality of sustainability within the secondary education subsystem in Venezuela: a comparative vision with the Japanese educational system

177-190

Enrique Pacheco Graf

Universidad de Los Andes. Facultad de Humanidades y Educación. Doctorado en Educación. Estudiante. Mérida estado Mérida. República Bolivariana de Venezuela

Competencias Docentes para la Educación Inclusiva

Teaching competencies for inclusive education

Marihelen Coromoto Zambrano González, José Rafael Prado Pérez

191-208

Universidad de Los Andes. Facultad de Humanidades y Educación. Doctorado en Educación. Universidad de Los Andes. Mérida estado Mérida. República Bolivariana de Venezuela

Las ciencias naturales y las humanidades nacieron juntas, luego se separaron

The natural sciences and the humanities were born together. then they separated

Rondón Morales

209-228

Grupo Miradas Múltiples. Universidad de Los Andes. Facultad de Medicina. Mérida estado Mérida. República Bolivariana de Venezuela

Teoría Matemática de la endoepignosemiosis: integración filosófica y formalismo matemático

Mathematical Theory of endoepignosemiosis: philosophical integration and mathematical formalism

229-234

Oscar Fernández Galíndez

Universidad de Las Ciencias de la Salud "Hugo Rafael Chávez Frías". República Bolivariana de Venezuela

artículos

Dimensiones del derecho universal a una educación de calidad: la educación intercultural

Dimensions of the Universal Right to Quality Education: Intercultural Education

Ailil C. Coutinho Aguilera

235-251

Universidad de Los Andes. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Idiomas Modernos. Doctorado en Educación. Estudiante. República Bolivariana de Venezuela

El grito como manifestación de la libertad corporal y herramienta ergogénica en la Educación Física: fundamentos teóricos y aplicación didáctica	
<i>The scream as a manifestation of bodily freedom and an ergogenic tool in Pphysical Education: theoretical foundations and didactic application</i>	253-258
Jesús Godoy ¹ , Ender Criollo ²	

¹Universidad Nacional Experimental "Rafael Marial Baral". ²Universidad Politécnica de Trujillo "Mario Briceño Iragorry". Núcleo Trujillo. Trujillo estado Trujillo. República Bolivariana de Venezuela

Hacia una nueva ecología cristiana	
<i>Toward a New Christian Ecology</i>	
Jorge Armand N.	259-262
Universidad de Los Andes. Facultad de Humanidades y Educación. Centro de Investigaciones y Doctorado en Ciencias Humanas (HUMANIC) Programa del Doctorado en Ciencias Humanas. Mérida estado Mérida. República Bolivariana de Venezuela	

Lectura de textos literarios, escritura emocional y semiología del pensamiento simbólico	
<i>Reading literary texts, emotional writing, and semiology of symbolic thought</i>	263-273
María Daniela Flores de V.	
Universidad de Los Andes. Facultad de Arte. Escuela de Artes Visuales y Diseño Gráfico. Departamento de Teoría e Historia. Doctorado en Ciencias Humanas. Estudiante	

Intervención Holística para el bienestar físico de neurodivergentes: impacto de probióticos, Tai Chi y respiración consciente en el eje intestino- cerebro y la calidad del sueño	
<i>Holistic intervention for the physical weel-being of neurodivergent individuals: the impact of probiotics, tai chi, and concious brething on the gut-brain axis and slepp quality</i>	275-282
Jesús Godoy ¹ , Ender Criollo ²	
¹ Universidad Nacional Experimental "Rafael Marial Baralt". ² Universidad Politécnica de Trujillo "Mario Briceño Iragorry". Núcleo Trujillo estado Trujillo. República Bolivariana de Venezuela	

documentos

Lineamientos Generales sobre Inteligencia Artificial en la Universidad de Los Andes. Mérida Venezuela 2025	
<i>General Guidelines on Artificial Intelligence at the University of Los Andes, Mérida, Venezuela (2025)</i>	283-304
Prof. Alejandro Gutiérrez S.	
Coordinador de la Comisión rectoral. Universidad de Los Andes. Consejo Universitario. Resolución CU-2156/25. 08 de diciembre de 2025. Mérida estado Mérida. República Bolivariana de Venezuela	
Índice General de Artículos de la revista Pensamiento y Praxis de la Educación publicados en los años 2024 y 2025	
<i>General Index of Articles Published in the Journal Thought and Praxis of Education in 2024 and 2025. Vol. I (Issues 1 and 2) and Vol. II (Issues 3 and 4)</i>	305-142
Pedro Rivas y Lilia Angulo	

misceláneos

Requerimientos mínimos exigidos a los artículos para ser admitidos previo envío al arbitraje mérida, enero de 2024	143-146
Normas generales para los colaboradores	147-148
Declaración de ética o certificación de originalidad y autoría	149-150
Pautas para evaluar los artículos científicos	151-152

Finaliza un ciclo editorial que abre otro en la vida de una revista hecha de resiliencia y optimismo realista

One editorial cycle ends and another begins in the life of a journal shaped by resilience and realistic optimism

Pedro Rivas

respaldopedrorivas@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5371-9145>

Editor jefe

Una revista haciéndose en el trecho de sus primeros dos años de vida

Pensamiento y Praxis de la Educación es una publicación periódica semestral, de acceso abierto y arbitrada, nacida en el año 2023 por iniciativa del Doctorado en Educación, con el fin de apoyar su dinámica académica mediante la difusión temprana y oportuna de la investigación, la reflexión, la innovación y la proposición sobre el fenómeno de la educación y las prácticas pedagógicas. Además, de compartir sus espacios con aquellos colaboradores de la región y del mundo que deseen publicar sus manuscritos a fin de enriquecer el patrimonio educativo venezolano y de otras latitudes hispanoamericanas.

En este sentido, el equipo editorial de la revista sigue anotado en la firme aspiración de seguir adelante para consolidar su identidad editorial, la membresía universitaria y convertirse en una referencia para los autores que la construyen con la tinta fresca, lúcida y propositiva de sus manuscritos.

En medio de este objetivo que lo consolidan los avatares y la experiencia institucional de la edición, la revista ha continuado achicando los tiempos de aparición real con los tiempos de su “semestralidad”. Ello se evidencia en este cuarto fascículo que se publica un mes después de diciembre de 2025.

La investigación y los ensayos que da cuenta esta edición aniversario proceden de diversas instituciones nacionales y de la Universidad de Los Andes, los cuales le dan sentido a la diversidad y pluralidad del pensamiento educativo y pedagógico. En esa diversidad se gesta y se expresa la filosofía de una institución universitaria autónoma, estatal y laica; de un programa doctoral en educación enclavado en una Escuela de Educación perteneciente a una Facultad de Humanidades y Educación, y de un Doctorado en Educación que abre sus puertas a estudiantes venezolanos y al mundo digital.

La Edición No 4 de la revista semestral Pensamiento y Praxis de la Educación del Doctorado en Educación cierra el Vol.2 de 2025, presentando al magisterio local, regional, venezolano y del mundo, un corpus conformado por doce (12) documentos, todos de procedencia nacional, con el fin de contribuir a divulgar el pensamiento educativo y pedagógico venezolano, los cuales pueden ser consultados y descargados gratuitamente en el Repositorio Institucional SaberULA, a través del sitio http://erevistas.saber.ula.ve/pensamiento_praxis_educacion.

Las dificultades y obstáculos de la terrible situación país y los efectos negativos de la sanciones y bloqueos a que fue sometida la nación, no amilanaron el propósito e interés de aparecer con la periodicidad semestral mediada por la regularidad que exige la cultura de una publicación académica seria.

Este cuarto fascículo celebra con alegría y satisfacción el segundo aniversario de una publicación creada por el doctorado en Educación para generar espacios de discusión sobre la educación en sus múltiples perspectivas teóricas y contextualizaciones

II

El contenido de este fascículo No 4 de la revista está integrado por un editorial, diez trabajos académicos, un reglamento universitario sobre la IA - 2025 y un índice retrospectivo de los artículos publicados en las cuatro ediciones de 2024 y 2025.

De esta cosecha editorial, cinco manuscritos son de investigación y cinco son ensayos, un documento de política educativa de la Universidad de Los Andes sobre la Inteligencia Artificial recientemente aprobado por el Consejo Universitario; y un índice temático que identifica los títulos publicados de las ediciones 1, 2 3 y 4 de los años 2024 y 2025.

En este orden de ideas, las colaboraciones se ubican en tres universidades públicas de la República Bolivariana de Venezuela: Universidad de La Salud “Hugo Chávez Frías”, Politécnica de Trujillo “Mario Briceño Iragorry” y Universidad de Los Andes.

La Universidad de La Salud “Hugo Chávez Frías”, es el escenario académico del profesor **Oscar Fernández Galíndez**, quien envía la investigación intitulada: **Teoría Matemática de la endoepignosemiosis: integración filosófica y formalismo matemático**.

Las Universidades Nacional Experimental “Rafael María Baralt y Politécnica de Trujillo “Mario Briceño Iragorry”, Núcleo Trujillo estado Trujillo, son los espacios institucionales donde laboran los profesores **Jesús Godoy** y **Freddy Criollo**, autores de dos manuscritos intitulados: **El grito como manifestación de la libertad corporal y herramienta ergogénica en la Educación Física: fundamentos teóricos y aplicación didáctica**, e **Intervención Holística para el bienestar físico de neurodivergentes: impacto de probióticos, Tai Chi y respiración consciente en el eje intestino- cerebro y la calidad del sueño**. Estos dos trabajos se realizaron de manera colaborativa.

Por su parte, la Universidad de Los Andes se hace presente con siete artículos. Veamos su procedencia:

De la Facultad de Medicina, el profesor **Roberto Rondón Morales** presenta la investigación documental: **Las ciencias naturales y las humanidades nacieron juntas, luego se separaron**. El profesor Rondón escribe y diserta desde el Grupo de estudios políticos y universitarios: Miradas Múltiples.

De la Facultad de Arte, la profesora **María Daniela Flores de V**, envía el artículo: **Lectura de textos literarios, escritura emocional y semiología del pensamiento simbólico**. La profesora Flores es docente del Departamento de Teoría e Historia de la Escuela de Artes Visuales y Diseño Gráfico y estudiante del Programa del Doctorado en Ciencias Humanas (HUMANIC) de la Facultad de Humanidades y Educación.

De la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, FACES, el profesor **Fabricio Rodríguez Rosales**, envía la investigación intitulada: **Educación y bienestar psicológico en China, Japón y Corea**.

El profesor Rodríguez Rosales, también labora en el Instituto Universitario de Tecnología Dr. Cristóbal Mendoza, Núcleo Mérida y, además, es estudiante del Doctorado en Educación de la Facultad de Humanidades y Educación.

Por su parte, la Facultad de Humanidades y Educación se hace presente con cuatro manuscritos de un profesor y de estudiantes que realizan sus estudios en los Doctorados de Educación y en Ciencias Humanas.

El primero, es un opúsculo del profesor **Jorge Armand N.** titulado: **Hacia una nueva ecología cristiana.** El investigador Armand N. está adscrito al Centro de Investigaciones y al Programa del Doctorado en Ciencias Humanas (HUMANIC).

Los tres siguientes artículos son producciones intelectuales venidos del Doctorado en Educación.

Los profesores **Marihelen Coromoto** y **José Prado**, escriben el reporte de una investigación intitulada: **Competencias docentes para la educación inclusiva.** Los profesores Zambrano González y José Prado, son docentes de los departamentos de Medición y Evaluación, y Educación Física, respectivamente de la Escuela de Educación.

La profesora **Ailil Concepción Coutinho** presenta el ensayo: **Dimensiones del derecho universal a una educación de calidad: la educación intercultural.** La profesora Coutinho está adscrita a la Escuela de Idiomas Modernos.

Finalmente, el **Prof. Enrique Pacheco Graf** diserta sobre **La sostenibilidad como eje transversal del subsistema de Educación Media en Venezuela: una visión compartida con el sistema educativo japonés.**

Por su lado, el editorial de la revista - suscrito por el Editor jefe de la revista, **Prof. Pedro Rivas** designa con su nombre una vivencia y una afirmación filosófica: *Finaliza un ciclo editorial que abre otro en la vida de una revista hecha de resiliencia y optimismo realista*; acá se destaca el recorrido temporal de una publicación de muy reciente creación en el que cada aparición de un fascículo consolida su historia editorial en el concierto de las publicaciones periódicas de la Universidad de Los Andes. Además, de ir fortaleciendo progresivamente la función comunicacional al difundir al mundo buena parte de la reflexión y los resultados parciales y definitivos de la investigación generada en el Doctorado en Educación.

La revista, Pensamiento y Praxis de la Educación, es el exhibidor y muestrario por excelencia de la producción académica generada por los doctorandos, profesores, investigadores e invitados permanentes.

Cierra la edición No 4 con la sección encargada de identificar todos los títulos de los artículos publicados por la revista en sus cuatro fascículos, durante los años 2024 y 2025. Nuestra mejor celebración aniversaria es saber que la quinta edición, enero -junio 2016, saldrá debidamente indexada en REVENCYT bajo el cumplimiento de los criterios de la periodicidad y regularidad editorial.

Es el deseo del Consejo Directivo de la revista Pensamiento y Praxis de la Educación y del Doctorado en Educación, que esta nueva edición sea del total agrado de sus lectores venezolanos y del magisterio lecto-hablante de América y del mundo hispano.

Enhorabuena.

Educación y bienestar psicológico en China, Japón y Corea

Education and psychological well-being in China, Japan, and Korea

Fabricio Rodríguez Rosales

frjrr0501@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0005-4060-5420>

Teléfono: + 58 58 414-7059637

Universidad de Los Andes

Facultad de Ciencias Económicas y Sociales

Instituto Universitario de Tecnología Dr. Cristóbal Mendoza

Núcleo Mérida

Mérida, estado Bolivariano de Mérida

República Bolivariana de Venezuela



Recepción/Received: 05/11/2025

Arbitraje/Sent to peers: 06/11/2025

Aprobación/Approved: 30/11/2025

Publicado/Published: 31/12/2025

RESUMEN

China, Japón y Corea del Sur como naciones ancestrales de larga data cultural, representan un modelo entre tradición y modernidad el cual les ha posicionado en lugares altos de crecimiento y prosperidad económicas, enfrentando en la actualidad problemáticas sociales trascendentales en cuanto a la salud mental de sus ciudadanos. En este sentido esta investigación pretende evaluar el impacto de las acciones institucionales y de la influencia cultural asiática en el estado del bienestar psicológico de los estudiantes universitarios. Para ello se ha realizado una revisión bibliográfica de artículos seleccionados y un análisis cualitativo de estos. Se evidenció de manera concluyente como las políticas de Estado y los fundamentos culturales son elementos representativos a considerar en la forma en que se gestiona la salud mental, sentando esta investigación un precedente para países como Venezuela para desarrollar más ampliamente el proceso educativo desde la mirada de los países asiáticos.

Palabras clave: Educación, universidad, bienestar psicológico, Asia, salud mental, inteligencia emocional.

ABSTRACT

China, Japan, and South Korea, as ancient nations with long-standing cultures, represent a model between tradition and modernity that has positioned them at the forefront of economic growth and prosperity. However, they are currently facing significant social problems in terms of the mental health of their citizens. In this regard, this research aims to evaluate the impact of institutional actions and Asian cultural influence on the psychological well-being of university students. To this end, a literature review of selected articles and a qualitative analysis of these articles were conducted. It was conclusively demonstrated that state policies and cultural foundations are representative elements to be considered in the way mental health is managed, with this research setting a precedent for countries such as Venezuela to develop the educational process more broadly from the perspective of Asian countries.

Keywords: Education, university, psychological well-being, Asia, mental health, emotional intelligence.

INTRODUCCIÓN

El mundo es un escenario complejo lleno de una gran variedad de realidades expresadas a través de la cultura, la política, los idiomas, entre otros elementos distintivos que generan áreas de influencia y de interés para un gran número de ciencias. A través de una óptica generalmente aceptada por varias disciplinas el mundo se divide en dos, a saber, oriente y occidente. Aunque ambos formen parte de un mismo sistema planetario, son términos capaces de expresar dos grandes realidades totalmente opuestas pero interconectadas entre sí con lazos trascendentales, a semejanza de dos caras que forman parte de una misma moneda, distintas en su composición, pero sinérgicas en su estructura global. A pesar de la globalización de la información, en países como Venezuela sigue siendo muy escaso el contenido científico publicado de carácter formal sobre países como China, Japón y Corea del Sur, se realizan búsquedas a través de revistas electrónicas que buscan conocer la realidad de estos países asiáticos desde la mirada que la investigación científica permite, pero sin generar mayor éxito. No obstante, la tecnología permite a través de las redes computacionales ofrecer conocimiento e información de valor en esta materia a través de buscadores y entornos especializados en esto, aunque con la barrera inmediata del idioma, el conocimiento en una proporción considerable se encuentra en el idioma inglés, con la alternativa de recurrir a traductores especializados para develar y acceder a lo que estas fuentes tienen por ofrecerle al mundo en su plena composición.

En la actualidad la tecnología tiene un uso protagónico en lo inherente al desenvolvimiento del hecho educativo tanto para profesores como para estudiantes, en sus diversos niveles del sistema educativo, bien sea para crear entornos de aprendizaje totalmente virtuales, para complementar la experiencia suscitada en la presencialidad mediante el uso de sus herramientas, o bien para adquirir ese conocimiento de distintas fuentes y entornos para el gran número de usos que el proceso de enseñanza aprendizaje demanden en diversos momentos, ofreciendo un punto de interés relevante en la educación universitaria. ¿A qué se enfrentan los estudiantes universitarios como parte del ejercicio de su carrera académica?, ciertamente la vida universitaria es una etapa importante para tales estudiantes, los cuáles se enfrentan ahora a un escenario caracterizado por la postpandemia (pandemia causada por el COVID-19), donde la exposición a experimentar emociones negativas como la ansiedad y la depresión ha aumentado significativamente, presentando el reto a las instituciones educativas de no sólo enfocarse en lo académico sino también a ocuparse en promover el cuidado de la salud psicológica y los cambios que giran en torno a ella (Zhen-Hua et al., 2023).

Esta realidad creciente permite que al hecho educativo se sume la importancia de incluir el bienestar psicológico como área de atención activa dentro de sus procesos y actividades de desarrollo, involucrando la atención hacia elementos específicos como la salud mental o salud psicológica, la inteligencia emocional, la motivación académica, entre otros. Esto orienta a la presente investigación a enfocarse en la educación con una mirada específica hacia los contextos universitarios en los países asiáticos de gran relevancia como lo son China, Japón y Corea del Sur, estableciendo además una relación directa con el bienestar psicológico existente en estos contextos de dinamismo social, con la finalidad de conocer lo que estos países del Asia oriental están realizando actualmente tanto en materia educativa como en la gestión de la salud mental de sus estudiantes, ante la variedad de escenarios a los que sus estudiantes se enfrentan en la actualidad, generando un marco que sirva de referencia hacia otros países en los que también se debaten por ofrecer soluciones al tipo de problemáticas complejas mencionadas hasta ahora.

DESARROLLO

Estas sociedades asiáticas tienen un carácter ancestral de enormes proporciones histórico culturales debido a su persistencia milenaria, son producto de lo que la evolución de sus tradiciones ha desencadenado con una mirada responsable de adaptación a los tiempos presentes. El respeto que poseen hacia la riqueza tradicionalista que poseen define en gran medida su cosmovisión y por consecuencia la forma en que interpretan el mundo e interactúan con él y con sus varias civilizaciones modernas. El presidente de la República Popular China Xi Jinping (2018), ha señalado:

Hemos de esforzarnos para materializar la transferencia creativa y el desarrollo innovador de la cultura tradicional e integrarla a la cultural actual con el objetivo de que las dos sirvan juntas a la misión de educar y formar al pueblo a través de la cultura (pp. 393-394)

En sus mismas palabras: “Debemos persistir en hacer que lo antiguo sirva al presente, tomar lo antiguo como referencia, tratarlo con buen discernimiento, y promover lo positivo y descartar lo negativo en su continuación” (p. 393). En este sentido se aprecia cómo países como China se han posicionado con firmeza en el liderazgo del escenario económico mundial desde la evolución y la modernización de todo su país, al mismo tiempo en que abrazan los mejores fundamentos de su tradición ancestral, no siendo esta una realidad ajena a las de Japón y Corea del Sur. En cuanto a los resultados que estos países están generando en el escenario internacional, es resaltante la posición que ocupan en la palestra económica. China se posiciona como la principal economía del mundo bajo el enfoque del cálculo de su Producto Interno Bruto en relación a la Paridad del Poder Adquisitivo (PPA), mientras que Japón en el quinto lugar y Corea del sur en la décimo sexta posición (Tabla 1).

Tabla 1. Posicionamiento de las economías del mundo según el valor de su PIB en relación a su PPA año 2024

Nº	Economía	Valor (Año)
1	China	38.19t (2024)
2	Estados Unidos	29.18t (2024)
3	India	16.19t (2024)
4	Rusia	6.92t (2024)
5	Japón	6.41t (2024)
6	Alemania	6.04t (2024)
7	Brasil	4.73t (2024)
8	Indonesia	4.66t (2024)
9	Francia	4.2t (2024)
10	Reino Unido	4.2t (2024)

Nº	Economía	Valor (Año)
11	Turquía	3.76t (2024)
12	Italia	3.59t (2024)
13	México	3.36t (2024)
14	España	2.78t (2024)
15	Canadá	2.7t (2024)
16	República de Corea	2.7t (2023)
17	Arabia Saudita	2.51t (2024)
18	Egipto	2.23t (2024)
19	Australia	1.94t (2024)
20	Polonia	1.84t (2024)

Nota. Este indicador proporciona valores del Producto Interno Bruto (PIB) expresados en dólares internacionales corrientes, convertidos mediante la Paridad del Poder Adquisitivo (PPA). Fuente: Banco Mundial (s.f.).

Estos mismos países para el año 2025 destinan el 4%, 3.2% y 4,9% de su presupuesto en materia de educación (Tabla 2) en el caso de China, Japón y Corea del Sur respectivamente, destacando su compromiso por la educación como medio de transformación y crecimiento social (World Population Review, s.f.). En paralelo al fortalecimiento y prosperidad estas naciones también se enfrentan a desafíos sociales de grandes proporciones, entre los que destaca el estado de la salud mental de

sus ciudadanos. La importancia de este concepto se enfoca en la necesidad de generar bienestar, especialmente psicológico, con base en el desarrollo de habilidades que les permitan a las personas gestionar efectivamente los desafíos que derivan de la vida diaria (Bautista, 2024), considerando que las personas en general se ven en estado de exposición por diversas causas a padecer de trastornos mentales como la ansiedad y la depresión, los cuáles afectan considerablemente el desarrollo de la vida junto con la manera en que las personas interactúan en la sociedad. Entre las principales preocupaciones asociadas a esto se encuentra el suicidio como una de las consecuencias del deterioro de la salud mental por múltiples circunstancias, aunque no es la intención de esta investigación señalar causas sobre un asunto tan complejo como este, la razón fundamental de hacer mención de esto radica en la relación que existe en el fortalecimiento del bienestar psicológico como factor preventivo de una situación como esta. En el caso de los países que estamos analizando la tasa de suicidio corresponde a 6,67 para China, 21,5 en el caso de Japón y 28,1 para Corea del Sur, en una escala en relación a cada 100.000 habitantes (Tabla 2), resaltando que tanto Japón como Corea del Sur tengan un valor amplio sobre este particular.

Tabla 2. Estadísticas de interés sobre China, Japón y Corea del Sur



	China	Japón	Corea del Sur
Población 2025 habitantes	1.416.096.094	123.103.479	51.667.030
Posición economía mundial 2024 (PIB, PPA)	1	5	16
Gasto en educación 2025	4%	3.2%	4.9%
Tasa de suicidio 2025 por 100.000 habitantes	6.67	21.5	28.1

Nota. La figura muestra la cantidad de población, posición económica mundial a partir de la relación entre el PIB y el PPA, el gasto en educación, y la tasa de suicidios de los países objeto de esta investigación. Fuente: Population Pyramid (2025), Banco Mundial (s.f.), World Population Review (s.f.).

Según medios locales Corea registró para el año 2024 la cifra más alta de suicidios de los últimos trece años, alcanzando un total de 14.439 casos equivalente a un promedio diario de 39,5 (Korea Herald, 2025) (Korea Times, 2025). Mientras que la Organización Mundial de la Salud declara el suicidio como un problema de salud pública en Japón (OMS, 2024), situación que incentivó las políticas del Estado Japonés en tomar acciones y políticas enfocadas en la prevención del suicidio, generando un hito a mencionar en dicha sociedad la promulgación de la Ley Básica sobre Medidas para la Prevención del Suicidio en el año 2006, en una sociedad en la cual no era bien visto el padecer de trastornos o deficiencias relacionadas a la salud mental (Mochimaru y Demaine, 2022, p.100). El Ministerio de Salud, Trabajo y Bienestar de Japón ha publicado material oficial y dirigido acciones de impacto social para atender de forma directa esta situación, siendo uno de estos esfuerzos la difusión en medios para incentivar a las personas afectadas a no aislarse sino procurar la ayuda profesional necesaria (Figura 1), destacando frases como “si te sientes intranquila o intranquilo, por favor no sufras en silencio”, dicho material es una invitación a que las personas que se encuentren

luchando con estas situaciones puedan acceder a medios y canales autorizados de ayuda profesional que puedan asistirles oportunamente.

Fig. 1. Carteles de la Semana de Prevención del Suicidio emitidos por el gobierno japonés



Nota. Estos carteles forman parte del Libro Blanco de 2024 sobre contramedidas contra el suicidio emitido por el Ministerio de Salud, Trabajo y Bienestar de Japón. Traducción en textos de la imagen realizada por el autor. Fuente: MSTB (2024).

Estos esfuerzos permiten señalar que naciones como éstas que padecen de problemáticas determinadas, se encuentran también en alerta y trabajando activamente por darle atención a dichas situaciones socavando los efectos negativos y mitigando su efecto en el tiempo progresivamente. Entre 2006 y 2022 en Japón la tasa de suicidios disminuyó en más del 35%, lo que refleja, en parte, el impacto de la estrategia nacional de prevención del suicidio (OMS, 2025), formando parte fundamental de esta gestión pública lo que Japón está llevando a cabo en los siguientes puntos de interés:

1. **Sistemas sociales.** La integración de leyes y políticas pertinentes, como la Ley Básica de Prevención del Suicidio, la Ley de Salud Mental y Bienestar Social y la Ley para el Fomento de Medidas contra la Soledad y el Aislamiento, proporciona un marco sólido para la prevención del suicidio.
2. **Cooperación local.** La colaboración práctica entre los organismos pertinentes a nivel local y comunitario proporciona un apoyo integral a las personas con múltiples problemas.
3. **Apoyo personalizado.** Las líneas telefónicas de ayuda y los servicios de asesoramiento brindan apoyo a las personas que experimentan problemas. (OMS, 2025)

Un aspecto de la vida cotidiana que está caracterizado por la influencia de una gran variedad de presiones y desafíos por superar, es la educación universitaria. La universidad es un periodo clave para el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes, ya que comienzan a enfrentarse de forma independiente a las adversidades de la vida y todo lo que eso implica (Yiqing y Tao, 2021, p.1555). No puede perderse de vista el desenvolvimiento de la sociedad en sí para identificar con efectividad los factores de riesgo existentes que terminen deteriorando o incentivando el cuidado de la salud mental con un nivel de preocupación tan elevado como el que podría existir sobre el cuidado del cuerpo a través del ejercicio y la buena alimentación. Efectivamente la pandemia por COVID-19 representó un cambio mundial en múltiples factores de la vida cotidiana, y en los países asiáticos aumentó el efecto de situaciones adversas relacionada con el bienestar mental de las personas (Cancino, 2024), (Mochimaru y Demaine, 2022).

Son diferentes los factores de riesgo económicos, sociales, ambientales, que tienen inherencia en la salud mental de los estudiantes universitarios, mismos que generan cierto efecto sobre la

calidad de vida, estado de salud física y mental, en ocasiones pueden beneficiar a unos y perjudicar a otros con la presencia de comportamientos que crean estrés en la vida diaria. Hoy en día ingresar a la universidad, la vivencia de nuevas experiencias en un entorno desconocido y las exigencias del sistema educativo influye en la concepción de algún tipo de problema de salud mental que limita su potencialidad en el ámbito social, personal y académico (Cancino et al. (2024) p. 1835)

REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA DE INVESTIGACIONES

El campo de la investigación se encuentra ampliamente enriquecido en estos países asiáticos en relación a estudios que se han hecho para conocer la realidad entorno a los estudiantes universitarios, su variedad de condiciones, y el gran número de efectos que se originan a partir de distintas situaciones que fortalecen o deterioran su bienestar mental. A continuación, se presentarán una serie de estudios focalizados en diversas muestras pertenecientes a la población estudiantil de nivel universitario en China, Japón y Corea del Sur, señalando sus aportes y resultados los cuáles desde varias miradas presentan diversas de aportes en función del tema objeto de estudio de esta investigación (Tabla 3).

Tabla 3. Revisión bibliográfica sobre la educación universitaria y el bienestar psicológico, casos: China, Japón y Corea del Sur

N	Autores	País	Población de estudio	Estudio realizado	Aportes teóricos	Enfoques filosóficos culturales	Aportes sobre la salud mental
1	Lu et al. (2025)	China	792 estudiantes chinos del primer año de medicina	Este estudio examinó las asociaciones de seis variables (es decir, apoyo social percibido, autocompasión, afrontamiento activo, desconexión conductual, intención de buscar ayuda formal/informal) utilizando múltiples modelos de mediación	Se encontraron cinco vías de mediación significativas entre el apoyo social percibido/la autocompasión y la intención de buscar ayuda formal/informal: (1) apoyo social percibido → afrontamiento activo → intención de buscar ayuda informal; (2) apoyo social percibido → afrontamiento activo → intención de buscar ayuda formal; (3) autocompasión → afrontamiento activo → intención de buscar ayuda informal; (4) autocompasión → desvinculación conductual → intención de buscar ayuda informal; (5) autocompasión → afrontamiento activo → intención de buscar ayuda formal.	N/A	El presente estudio reveló asociaciones significativas entre el apoyo social percibido, la autocompasión, el afrontamiento activo, la desconexión conductual y la intención de buscar ayuda informal/formal entre los estudiantes chinos de primer año de medicina. Se encontraron múltiples efectos mediadores del afrontamiento activo y la desconexión conductual en las vías que van desde el apoyo social percibido/la autocompasión hasta la intención de buscar ayuda informal/formal.

N	Autores	País	Población de estudio	Estudio realizado	Aportes teóricos	Enfoques filosóficos culturales	Aportes sobre la salud mental
2	Zhen-Hua et al. (2023)	China	Se seleccionó a un total de 9990 estudiantes universitarios	Método de muestreo por conglomerados estratificados. Se utilizaron tres cuestionarios autoadministrados para evaluar el PsyCap, la autoestima y la ansiedad, respectivamente	Estudiantes que se han quedado atrás (LBE, por sus siglas en inglés). PsyCap: Capital psicológico	N/A	Este estudio indicó que el PsyCap, la autoestima y la ansiedad estaban relacionados entre sí entre los LBE. En concreto, la autoestima desempeña un papel importante en la mediación parcial de la relación entre el PsyCap y la ansiedad. Durante el periodo de la pandemia de COVID-19, desde la perspectiva del PsyCap y la autoestima, este estudio es importante para las escuelas. Las escuelas deberían traducirlo en estrategias de prevención prácticas para mejorar la salud mental y mitigar los niveles de ansiedad de los LBE.
3	He y Li (2021)	China	501 estudiantes universitarios chinos	El estudio examinó la relación entre el pensamiento práctico zhongyong y los síntomas depresivos, el estilo de afrontamiento y las rumiaciones. Se utilizó el software estadístico SPSS para establecer un modelo intermediario entre el pensamiento práctico zhongyong moderado y los síntomas depresivos.	La rumiación mediaba parcialmente la relación entre el pensamiento práctico zhongyong y los síntomas depresivos, pero el estilo de afrontamiento no tenía ningún efecto mediador. Por lo tanto, reducir los comportamientos de rumiación negativa de los estudiantes universitarios puede ser más propicio para aliviar sus síntomas depresivos. El efecto mediador en cadena del estilo de afrontamiento y la rumiación fue significativo. Los estudiantes universitarios con altos niveles de pensamiento zhongyong adoptaron estilos de afrontamiento positivos para lidiar con diversas presiones y situaciones, lo que redujo el afrontamiento negativo y la rumiación y, por lo tanto, redujo sus síntomas depresivos.	Zhongyong	Los resultados del estudio podrían ayudar a las universidades a ofrecer cursos y actividades que promuevan la salud mental de los estudiantes desde la perspectiva de las intervenciones psicológicas zhongyong. Los resultados proporcionan un modelo para futuros estudios sobre la influencia del pensamiento práctico zhongyong en los síntomas depresivos entre los estudiantes universitarios.

N	Autores	País	Población de estudio	Estudio realizado	Aportes teóricos	Enfoques filosóficos culturales	Aportes sobre la salud mental
4	Guangli (2025)	China	Universidades chinas seleccionadas	El objetivo de este estudio es investigar el grado de preparación de las universidades chinas para implementar la terapia artística como intervención para los estudiantes con problemas de salud mental. Se empleó un diseño de investigación descriptivo cuantitativo para evaluar el nivel actual de implementación de la terapia artística en universidades chinas seleccionadas. Los datos se recopilaron mediante cuestionarios en línea administrados a profesores y consejeros de cinco instituciones: SCBC, GMU, BNU, CCOM y SHCM	El estudio investigó el nivel de preparación para implementar la terapia artística en los departamentos de psicología de las universidades chinas, con especial atención al tratamiento de los problemas de salud mental entre los estudiantes universitarios.	Terapia artística	Los resultados revelaron que su nivel de preparación es medio. Aunque cuentan con algunos recursos e instalaciones necesarios para la implementación de la terapia artística, estos recursos son insuficientes. Los aspectos positivos de su preparación, como la disponibilidad de terapeutas artísticos capacitados, la formación suficiente, los recursos y los entornos de apoyo, sugieren que existe una infraestructura básica para la integración de la terapia artística en los servicios de salud mental.
5	Yiyi et al. (2022)	China	Se seleccionó a un total de 1317 estudiantes (725 hombres y 592 mujeres, con una edad media de cuatro universidades del suroeste de China	Aplicación de encuesta. Se seleccionaron mediante un muestreo aleatorio estratificado y los datos necesarios se obtuvieron mediante un cuestionario estructurado. Posteriormente, los datos se procesaron con los programas estadísticos SPSS19.0 y AMOS21.0	El presente artículo tiene como objetivo analizar la relación entre la participación deportiva de los estudiantes universitarios, el acoso escolar, la inteligencia emocional y la autoestima. Al mismo tiempo, explora los mecanismos intrínsecos del acoso escolar, con el fin de proporcionar una referencia para reducir el fenómeno del acoso entre los estudiantes universitarios y allanar el camino para que estos puedan llevar una vida feliz, saludable y segura de sí mismos.	N/A	La participación en actividades deportivas afecta al acoso escolar entre los estudiantes universitarios no solo de forma directa, sino también indirecta, por ejemplo, a través de la inteligencia emocional, el papel mediador de la autoestima y el papel mediador en cadena de la inteligencia emocional con respecto a la autoestima. Aparte de la participación en actividades deportivas, la inteligencia emocional es otro factor clave que afecta al acoso escolar entre los estudiantes universitarios. Por lo tanto, además de conceder gran importancia a la participación de los estudiantes universitarios en actividades deportivas, las escuelas también deberían ofrecer cursos destinados a desarrollar la inteligencia emocional de los estudiantes.

N	Autores	País	Población de estudio	Estudio realizado	Aportes teóricos	Enfoques filosóficos culturales	Aportes sobre la salud mental
6	Huawei y Jena-tabadi (2024)	China	483 estudiantes universitarios en música en China	Aplicación de encuesta y los datos se analizaron mediante análisis de trayectoria y modelado de ecuaciones estructurales	El objetivo principal de esta investigación es estudiar la relación entre el apoyo social y la ansiedad ante la interpretación musical en el contexto de la teoría cognitiva social y la teoría del estímulo-organización-respuesta entre los estudiantes universitarios de música en China Autoeficacia musical	N/A	El estudio descubrió que las tres formas de apoyo de los padres, los profesores y los compañeros se asociaban positivamente tanto con la autoeficacia como con la inteligencia emocional, y que los estudiantes de posgrado experimentaban los efectos más fuertes. Por último, la autoeficacia y la inteligencia emocional se revelaron como mediadores significativos de la relación entre el apoyo social y la ansiedad ante la interpretación musical. Estos resultados amplían nuestro conocimiento sobre los mecanismos por los que el apoyo social influye en la ansiedad ante la interpretación musical.

N	Autores	País	Población de estudio	Estudio realizado	Aportes teóricos	Enfoques filosóficos culturales	Aportes sobre la salud mental
7	Suzuki et al. (2025)	Japón	23 estudiantes de medicina japoneses	Se crearon cuatro grupos focales con 23 estudiantes de medicina de tercer y cuarto año. Los datos de los debates grabados se analizaron utilizando un enfoque de análisis temático, aplicando el modelo de seis dimensiones de Hofstede como marco teórico.	Las evaluaciones de cursos son fundamentales para mejorar las prácticas educativas; sin embargo, sus resultados pueden verse influidos por diversos factores inesperados, entre ellos los valores culturales.	Este estudio ha puesto de relieve los factores que configuran las percepciones y motivaciones de los estudiantes de medicina con respecto a la evaluación de cursos a través del modelo de Hofstede. Entre ellos se incluyen el «perfeccionismo» asociado a la capacidad de decisión, la «actitud de aceptar el estatus» vinculada a la moderación, la «educación centrada en el profesor» y el «respeto a la autoridad» relacionados con la distancia de poder, la «presión de los compañeros» que refleja el colectivismo y la «evitación del riesgo» vinculada a la evitación de la incertidumbre.	Este estudio reveló que los estudiantes de medicina japoneses muestran respuestas emocionales distintas hacia las evaluaciones de cursos, carecen de comprensión sobre la importancia de las evaluaciones de cursos y demuestran una preferencia por métodos de implementación específicos. Aquí, reinterpretamos los hallazgos a través del modelo de seis dimensiones culturales de Hofstede, proporcionando una perspectiva teórica sobre las evaluaciones de cursos. Además, proponemos recomendaciones educativas para futuras mejoras.

N	Autores	País	Población de estudio	Estudio realizado	Aportes teóricos	Enfoques filosóficos culturales	Aportes sobre la salud mental
8	Abe et al. (2018)	Japón	357 estudiantes de primer año de medicina de 2008 a 2011 en una facultad de medicina de Japón.	Los estudiantes completaron cuestionarios de autoinforme que comprendían tres instrumentos validados que miden la IE: Cuestionario de Inteligencia Emocional de Rasgos - Forma Acortada (TEI-Que-SF), empatía: Escala Jefferson de empatía médica, versión para estudiantes (JSPE) y personalidad: Inventario NEO de cinco factores (NEO-FFI), que explora cinco dimensiones de la personalidad: neuroticismo (N), extraversión (E), apertura a la experiencia (O), amabilidad (A) y conciencia (C).	Se sabe que la comunicación empática es importante para que los médicos logren una mayor satisfacción de los pacientes y mejores resultados de salud. La inteligencia emocional (IE), la empatía y la personalidad de los estudiantes de medicina predicen la disposición individual de los estudiantes y sus percepciones emocionales y empáticas. El objetivo de este estudio fue investigar: 1) La asociación entre la empatía, la IE y la personalidad, y 2) Las diferencias de género en la asociación entre la empatía, la IE y la personalidad.	N/A	El estudio investigó las asociaciones entre la IE, la empatía y la personalidad en estudiantes japoneses de primer año de medicina en un campamento de orientación. Las mujeres obtuvieron puntuaciones significativamente más altas en N, A y empatía que los hombres. Observamos asociaciones débiles entre la empatía y la IE. La IE de los estudiantes de medicina se asoció fuertemente de manera negativa con N y de manera positiva con E y C. Sin embargo, al controlar el género y la personalidad en el análisis de regresión, el género no influyó en la IE y la empatía, sino que la personalidad fue el factor más importante. Los resultados implican que N es un factor importante que afecta negativamente a la IE de los estudiantes japoneses de primer año de medicina. Los enfoques diseñados para mejorar la IE podrían ser útiles para reducir N y aumentar A y O. La IE de los estudiantes de medicina puede mejorarse con una formación cuidadosa, teniendo en cuenta la personalidad de los estudiantes.

N	Autores	País	Población de estudio	Estudio realizado	Aportes teóricos	Enfoques filosóficos culturales	Aportes sobre la salud mental
9	Ma-cWhinnie y Mitchell (2017)	Japón	241 estudiantes japoneses de dos universidades	228 estudiantes respondieron exitosamente. Había 95 estudiantes mujeres y 119 hombres (41,65 % y 52,2 %), y 14 que no indicaron su género (6,15 %). Los estudiantes estaban matriculados en las carreras de Derecho, Medicina, Educación, Agricultura y Ciencias de la Vida, Humanidades, Humanidades y Ciencias Sociales, y Ciencia y Tecnología. Los estudiantes fueron seleccionados por su disposición a participar en la encuesta	El Ministerio de Educación, Cultura, Deportes, Ciencia y Tecnología (MEXT) de Japón se enfrenta a numerosas presiones para internacionalizarse. Esto ha llevado al MEXT a elaborar el «Plan de reforma de la enseñanza del inglés en respuesta a la globalización». Este plan de reforma educativa aboga por abandonar la traducción gramatical en favor de un aula basada en la comunicación.	N/A	A la luz de las recientes reformas destinadas a aumentar la enseñanza de la comunicación en inglés en las aulas japonesas, este estudio sugiere que la ansiedad puede obstaculizar la capacidad de los estudiantes para hacer frente al entorno escolar en constante cambio en Japón. Los maestros tendrán que esforzarse por garantizar que los cambios que se están llevando a cabo no creen un entorno en el que los estudiantes se sientan demasiado ansiosos y sean incapaces de aprender de manera eficaz. Si no se presta especial atención a la ansiedad de los estudiantes en el aula, el aprendizaje puede verse afectado.
10	Kwon et al. (2024)	Japón	112 estudiantes universitarios del área de la salud mental en Japón - Universidad de Nagoya	Se llevó a cabo un estudio preliminar descriptivo transversal en la NU con un cuestionario elaborado en el marco del proyecto Trondheim-Nagoya (TroNA) por la NU y la Universidad Noruega de Ciencia y Tecnología (NTNU). El cuestionario, que medía las percepciones y la comprensión de los estudiantes sobre el plan de estudios ABP y el ABP en la CAP, constaba de 15 preguntas respondidas en una escala Likert de tres puntos.	La atención de la salud mental es limitada en todo el mundo, especialmente para los niños y adolescentes. Además, existen barreras para el uso de los servicios de salud mental para niños y adolescentes, entre ellas la escasez de programas de formación estandarizados y la consiguiente falta de personal. Para resolver este problema, Japón adoptó el aprendizaje basado en problemas (ABP) para mejorar la educación médica estandarizada sobre psiquiatría infantil y adolescente (CAP). Este estudio preliminar tenía como objetivo evaluar los estudios de CAP en línea en la Universidad de Nagoya (NU), Japón, centrándose en los materiales de ABP	N/A	Al medir el rendimiento clínico después del ABP, los investigadores pueden determinar si las habilidades y los conocimientos adquiridos durante las sesiones se traducen en competencias prácticas, lo que proporciona información valiosa para perfeccionar el plan de estudios del ABP con el fin de apoyar mejor el aprendizaje de los estudiantes y su preparación para la práctica clínica. A través de este proceso, es necesario revisar y complementar continuamente el programa de ABP, al igual que los métodos educativos complementarios, como las prácticas, los talleres prácticos o el aprendizaje basado en simulaciones.

N	Autores	País	Población de estudio	Estudio realizado	Aportes teóricos	Enfoques filosóficos culturales	Aportes sobre la salud mental
11	Friederich et al. (2024)	Japón	11 estudiantes universitarios japoneses	Entrevista y estudio de caso del proceso de aprendizaje del estudiante para sintetizar los resultados cuantitativos y cualitativos.	Teniendo en cuenta las crecientes necesidades de salud mental de los estudiantes universitarios y el estigma que rodea a las enfermedades mentales en Japón, este estudio explora cómo la creatividad influye en el bienestar de los estudiantes.	Estigma social en Japón sobre las enfermedades mentales	La conclusión principal del estudio sugiere que el curso «Creatividad y bienestar» tuvo un impacto positivo en el bienestar de los estudiantes. El estudio también sugiere que la participación creativa, junto con la psicología positiva, puede tener un impacto positivo en los estudiantes universitarios japoneses. A partir de nuestros resultados cualitativos, el debate que figura a continuación se centra en los tres temas más destacados que surgieron de las entrevistas con los estudiantes: espacios seguros, redefinición de la creatividad y autoaceptación y auto-compasión.
12	Ogawa et al. (2018)	Japón	1241 residentes japoneses de primer año empleados en 250 hospitales de formación en 2011	Se administró un cuestionario de autoinforme al comienzo de la residencia y tres meses después para recopilar datos sobre la demografía, los síntomas depresivos y las condiciones de formación (por ejemplo, duración del trabajo, sueño, tiempo libre y turnos de noche). Los síntomas depresivos se evaluaron utilizando la Escala de Depresión del Centro de Estudios Epidemiológicos.	En Japón, algunos residentes desarrollan problemas de salud mental. En estudios anteriores, se informó que las largas jornadas laborales podrían ser una causa de reacciones de estrés, como la depresión. Hubo algunos informes que compararon a los residentes con 80 o más horas de trabajo con aquellos con menos de 80 horas de trabajo. Sin embargo, muchos residentes se ven prácticamente obligados a trabajar jornadas extralargas, de 100 horas o más a la semana, dedicadas a la práctica médica, la formación, el estudio autónomo, etc.	Horas de trabajo excesivas	Los médicos residentes en Japón trabajaban aproximadamente 80 horas a la semana. Trabajar más de 80 horas a la semana se asociaba con un riesgo significativamente mayor de desarrollar depresión. Es importante limitar el número total de horas de trabajo semanales a 80 para mantener su salud física y mental y mejorar la calidad de la atención que prestan.

N	Autores	País	Población de estudio	Estudio realizado	Aportes teóricos	Enfoques filosóficos culturales	Aportes sobre la salud mental
13	Romem et al. (2025)	Japón / Israel	1318 estudiantes universitarios y otros adultos jóvenes de ambos sexos en Japón e Israel	Se utilizaron las plataformas Qualtrics y Excel para recopilar las respuestas a la Escala de Trastorno por Juegos de Internet (versión corta), la Escala de Soledad de De Jong Gierveld y la Medida Corta de Agotamiento (SBM). Los datos se recopilaron a partir de una muestra intercultural de 1318 estudiantes universitarios y otros adultos jóvenes de ambos sexos en Japón e Israel, entre 2022 y 2023.	Los videojuegos son una actividad de ocio muy popular con un número cada vez mayor de participantes en todo el mundo. Tienen aspectos positivos, pero también un lado problemático: el trastorno por uso de videojuegos (IGD, por sus siglas en inglés). Este comportamiento suscita preocupación entre los profesionales de la salud mental y la educación debido a los posibles factores psicoemocionales negativos. El objetivo de este estudio era evaluar el IGD entre estudiantes universitarios japoneses e israelíes y otros adultos jóvenes	Individualismo / colectivismo	Este estudio proporciona información con fines políticos, preventivos y de intervención dirigidos al agotamiento, especialmente entre los hombres, que constituyen un grupo de alto riesgo. Además, este estudio contribuye al posible desarrollo conjunto de un programa en línea para reducir la IGD entre los jugadores japoneses e israelíes. En futuras investigaciones se debería examinar la asociación entre la IGD y la soledad, controlando el género y otros factores como el consumo de sustancias, la religiosidad, los hábitos alimenticios, la depresión, el género de los juegos y la motivación para jugar.
14	Mochimaru y Demaine (2022)	Japón	Esta investigación artística se llevó a cabo en Yokohama, Japón, donde reside y trabaja la primera autora y artista, Yuri Mochimaru. Todas las obras fueron creadas por Mochimaru utilizando lápiz y papel, fotografías y medios digitales.	Se crearon doce pinturas digitales dibujadas a mano con Clip Studio Paint Pro para Windows. Las pinturas se analizan desde la perspectiva del artista sobre el hikikomori y la vida en aislamiento durante la pandemia. Se discuten otras recomendaciones sobre el uso del arte digital como forma de terapia artística para gestionar los sentimientos de soledad y depresión.	Este artículo analiza el uso del arte digital como enfoque para examinar los temas y las consecuencias de la crisis de salud mental japonesa, conocida como hikikomori, y su relación con el coronavirus 2019 (COVID-19). En Japón, más de un millón de personas padecen hikikomori, que se caracteriza por el autoaislamiento durante un periodo de al menos seis meses. Con el auge de la generación tecnológica y la mayor comodidad en el uso de las redes sociales para la expresión creativa y la comunicación, el uso del arte digital puede ofrecer un modo terapéutico significativo para expresar pensamientos y sentimientos durante un periodo de aislamiento social.	Hikikomori	Esta investigación y sus descubrimientos pueden contribuir al campo de la terapia de arte digital y crear conciencia sobre la salud mental en Japón, cuyos miembros de la comunidad están navegando por su propio aislamiento social. Dado que la creación de arte digital no requiere muchos materiales, como pinceles o lienzos, el artista puede dibujar y crear arte digital en cualquier momento y lugar sin ocupar mucho espacio

N	Autores	País	Población de estudio	Estudio realizado	Aportes teóricos	Enfoques filosóficos culturales	Aportes sobre la salud mental
15	Hwang y Kim (2023)	Corea del Sur	195 estudiantes de enfermería en Corea del Sur	Se llevó a cabo un diseño descriptivo transversal utilizando un muestreo por conveniencia de 195 estudiantes de enfermería en Corea del Sur. Los datos se analizaron con estadísticas descriptivas, coeficientes de correlación de Pearson, regresión múltiple y análisis de mediación utilizando el programa SPSS/WIN 26.0.	El objetivo de este estudio fue examinar los efectos mediadores de la competencia de aprendizaje autodirigido en las relaciones entre el optimismo, la inteligencia emocional y la resiliencia académica entre los estudiantes de enfermería.	N/A	Este estudio proporciona evidencia del papel de la competencia para el aprendizaje autodirigido en la relación entre el optimismo, la inteligencia emocional y la resiliencia académica en los estudiantes de enfermería. Los rápidos cambios en la educación son inevitables debido a los cambios en los entornos clínicos y al impacto de los repetidos brotes de enfermedades infecciosas, incluida la pandemia de COVID-19. Este estudio sugiere reforzar la psicología positiva y la capacidad de aprendizaje autodirigido de los estudiantes de enfermería como estrategia para prepararse para los cambios en la educación y las áreas clínicas.
16	Sanghee et al. (2023)	Corea del Sur	654 estudiantes de medicina - Daegu Corea del Sur	Se realizó una encuesta en línea a 654 estudiantes de medicina (curso de premedicina: 220 estudiantes, curso de medicina: 434 estudiantes) entre agosto y octubre de 2020. El cuestionario incluía preguntas sobre experiencias relacionadas con la COVID-19, estrés, resiliencia al estrés, ansiedad y depresión.	En febrero de 2020, se produjo el primer brote de la enfermedad por coronavirus 2019 (COVID-19) en Daegu, Corea del Sur, y los casos confirmados aumentaron drásticamente, lo que provocó una gran ansiedad entre los residentes. Este estudio analizó los datos de una encuesta sobre salud mental realizada a estudiantes matriculados en una facultad de medicina situada en Daegu en 2020.	N/A	Se descubrió que algunos estudiantes de medicina sufrían dificultades psicológicas relacionadas con la COVID-19 y que existían varios factores de riesgo para ellos. Este hallazgo sugiere que las facultades de medicina no solo deben desarrollar sistemas de gestión académica, sino también ofrecer programas que ayuden a los estudiantes a gestionar su salud mental y sus emociones en preparación para una pandemia de enfermedades infecciosas.

N	Autores	País	Población de estudio	Estudio realizado	Aportes teóricos	Enfoques filosóficos culturales	Aportes sobre la salud mental
17	Han y Lee (2021)	Corea del Sur	Recopilación de estudios publicados desde 2004 hasta 2019 utilizando las palabras clave «idea-ción suicida», «pensamiento suicida» e «impulso suicida» de bases de datos como el Servicio de Intercambio de Información de Investigación (RISS), la Biblioteca de la Asamblea Nacional y Google Scholar.	Se realizó un metaanálisis para determinar el tamaño del efecto de estos factores de riesgo	Este estudio examina los factores de riesgo de las ideas suicidas en los estudiantes universitarios basándose en un metaanálisis de las investigaciones publicadas en Corea del Sur entre 2004 y 2019. Entre los factores de riesgo se incluyeron la depresión, el estrés vital, la comunicación crítica de los padres y el estrés laboral. También se examinaron el sesgo de publicación y las variables moderadoras específicas del estudio. La depresión tuvo el mayor tamaño del efecto, seguida del estrés vital, la comunicación crítica de los padres y el estrés laboral.	N/A	Los resultados del análisis indicaron que la depresión, el estrés vital, la comunicación crítica de los padres y el estrés laboral tienen efectos estadísticamente significativos sobre las ideas suicidas. Por lo tanto, reducir la influencia de estos factores es fundamental para prevenir las ideas suicidas entre los estudiantes coreanos. Por lo tanto, los estudiantes universitarios necesitan ayuda para controlar sus sentimientos de depresión y asegurarse de que piensen menos en el suicidio. Además, necesitan tener acceso a información específica sobre cómo recibir asesoramiento, tratamiento, etc. cuando piensan en el suicidio.
N	Autores	País	Población de estudio	Estudio realizado	Aportes teóricos	Enfoques filosóficos culturales	Aportes sobre la salud mental
18	Hwang (2025)	Corea del Sur	. Se analizaron un total de 95 artículos revisados por pares publicados entre 2000 y 2024, basándose en el año de publicación, la revista en la que aparecieron, los temas de investigación y otras variables relacionadas.	La búsqueda bibliográfica se llevó a cabo utilizando las principales bases de datos, entre ellas RISS, KCI y DBpia.	Esta revisión exploratoria examina las características afectivas, psicológicas y sociales de los estudiantes universitarios de ingeniería en Corea del Sur, identificando las principales tendencias de investigación, los temas centrales y las lagunas en la bibliografía	N/A	Las conclusiones principales subrayan el papel fundamental de la autoeficacia en la persistencia académica y el desarrollo profesional, así como la importancia de las competencias sociales, como el trabajo en equipo y la comunicación. Además, la revisión destaca la necesidad de abordar áreas poco exploradas, como la regulación emocional, la resiliencia y la conciencia ética. Entre las lagunas más notables se encuentran la limitada validación empírica de las intervenciones educativas, el predominio de los diseños de estudios transversales y la falta de investigaciones que aborden las cuestiones de género y la transformación digital en la educación en ingeniería.

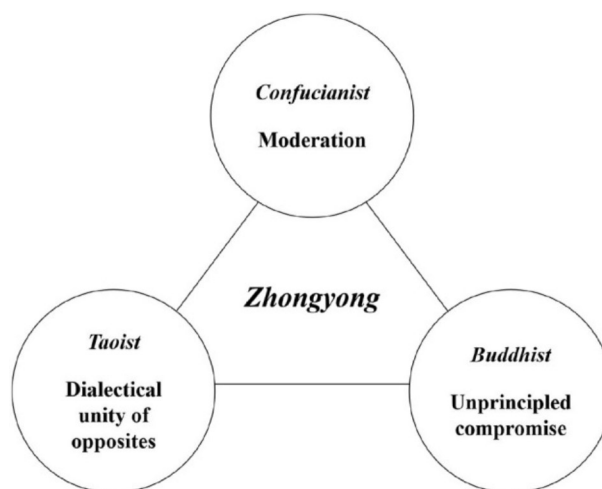
Nota. El contenido de la tabla se construyó a partir de una revisión bibliográfica de fuentes a través del repositorio digital DOAJ.
Fuente: Rodríguez (2025).

Este estudio realizado con la revisión de los 18 artículos científicos, ha sido apoyado a través del repositorio digital DOAJ (<https://doaj.org/>), en el cual se implementó un proceso de búsqueda a través de palabras clave, haciendo uso del nombre de cada uno de los tres países acompañado de términos como “emotional intelligence” y “mental health”, con énfasis a través de los filtros sobre el contexto educativo. Como resultado de esta revisión se ha establecido tanto una visión lo suficientemente amplia sobre el tratamiento aplicado en estos países sobre la educación y el bienestar psicológico, identificando a su vez elementos de gran interés respecto a lo cultural y filosófico de estos países, sobre los cuáles se hará mención a continuación.

Zhongyong

Este es un tema central del pensamiento confuciano, se refiere a la doctrina del justo medio, o la idea de que la moderación en todas las cosas es el camino óptimo. A pesar del considerable interés que suscita la relación entre zhongyong y la creatividad, especialmente en China, los estudios sobre esta relación no han arrojado resultados consistentes (Gao et al., 2022, p. 1). El pensamiento Zhongyong se ha utilizado en China durante más de mil años. Ha tenido un impacto de gran alcance en todos los aspectos de la psicología y el comportamiento de las personas. Es esencialmente una forma de cognición práctica que puede guiar directamente la forma en que los individuos actúan en situaciones particulares (He y Li, 2021, p. 1556).

Fig. 2. El Zhongyong



Nota. La figura muestra las connotaciones tripartitas de zhongyong en la China actual. Fuente: Gao et al (2022).

Esta es una representación de la estructura milenaria del pensamiento chino, como elemento relacional de las tres grandes corrientes filosóficas de esta cultura ancestral, a bien saber el confucianismo, el budismo y el taoísmo (Figura 2). Estructuras como estas pertenecen a la tradición cultural, y lo resaltante es tanto su supervivencia como vigencia en el tiempo en estos tiempos modernos.

Terapia artística

Es por esto que culturas orientales dan lugar de forma muy enfática al estudio del ser, el cuidado y preservación del mismo de manera consciente, de allí que surgen conceptos como la terapia artística a manera de dar respuesta con una mirada consciente a la atención de situaciones socioemocionales. Según Guangli (2025) las instituciones de educación superior deben dar prioridad a la terapia

artística y realizar inversiones sustanciales en ella para ayudar a sus estudiantes con dificultades, ya que el desarrollo de toda la nación depende de su estabilidad mental y de su alto rendimiento académico.

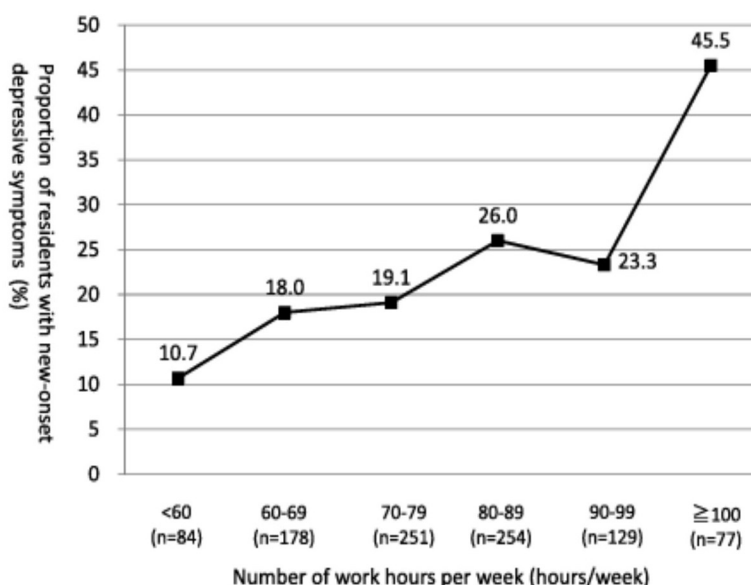
Estigma social en Japón sobre las enfermedades mentales

La presión de la sociedad como sistema es una variable determinante en lo que respecta al bienestar de sus miembros, y en las naciones asiáticas que estamos estudiando con un énfasis notorio. En Japón, muchos consideran que los trastornos mentales son incurables. Las personas con enfermedades mentales suelen sufrir exclusión, lo que puede agravar sus síntomas. Este estigma ha impedido que se examine a fondo la enfermedad mental a gran escala y de manera pública. Sin embargo, la crisis actual en las escuelas continuará hasta que se inicien reformas curriculares para ayudar a los jóvenes y adultos jóvenes a desarrollar su bienestar y afrontar los altos niveles de estrés académico (Friederich et al. (2024).

Horas de trabajo excesivas

Efectivamente en los países asiáticos en estudio las horas excesivas y descontroladas de trabajo representan un problema de carácter social, uno el cual no sólo está haciendo daño físico mental a quienes incurrir en esto, sino también está deteriorando las relaciones y otras estructuras sociales. Tal como lo plantea Ogawa et al. (2018) a través de su investigación señala que, en el contexto médico universitario de Japón, algunos residentes desarrollan problemas de salud mental. En estudios anteriores, se informó que las largas jornadas laborales podrían ser una causa de reacciones de estrés, como la depresión. Muchos residentes se ven prácticamente obligados a trabajar jornadas extralargas, de 100 horas o más a la semana, dedicadas a la práctica médica, la formación, el estudio autónomo.

Fig. 3. Análisis de la relación entre el número de horas trabajadas y la proporción a experimentar síntomas depresivos



Nota. La figura muestra los hallazgos de una investigación enfocada en determinar la relación existente la cantidad de horas trabajadas y la probabilidad de padecer de síntomas asociados a la depresión y deterioro de la salud mental. Fuente: Ogawa et al. (2018).

Hikikomori

Por su parte el hikikomori es uno de los mayores problemas sociales de Japón. Se caracteriza por ser una enfermedad mental crónica que se diagnostica a menudo en adultos jóvenes que se retraen socialmente de forma prolongada, aislándose esencialmente en el hogar de sus padres durante un periodo de seis meses o más, al tiempo que evitan participar en la sociedad, la escuela o el trabajo. El trastorno se manifiesta con síntomas de depresión, ansiedad y fatiga (Mochimaru y Demaine, 2022, p. 100).

CONCLUSIONES

Hay una complejidad bien definida al analizar a los gigantes asiáticos, y a través de esta investigación se ha pretendido generar un acercamiento con el mayor nivel de coherencia posible para conocer con una mirada abierta lo que ocurre dentro de ellas. Son estas sociedades caracterizadas por la modernización, por los avances tecnológicos, por el crecimiento y la propiedad económica, entornos dinámicos que se encuentran expuestos a problemáticas de interés social como el deterioro del bienestar psicológico y sus muchas consecuencias que se agregan seguidamente para consolidar una afectación en numerosos espacios de la vida.

Estas mismas sociedades que repuntan en el escenario mundial como referentes económicos, deben su pasado a una larga data de milenios de una exitosa transferencia cultural que ha permitido que aún en la actualidad sus conceptos éticos, morales, filosóficos y culturales más antiguos persistan con gran vigencia, pero a su vez son culturas que se encuentran en una apertura total de aprendizaje constructivo de todo lo que el mundo en su plenitud tiene para ofrecerles, en especial si dichos conocimientos les permitirán lograr sus fines o lo que en palabras de la civilización china se conoce como “el sueño chino”, adquiriendo de esta forma la caracterización de ser sociedades donde coexisten la tradición y la modernidad.

Al visualizar estadísticas relacionadas a problemáticas asociadas a la salud mental como las de Japón y Corea del Sur, se presenta la inquietud de si es acaso alto el precio de esta modernización, y muy lejos de sentar un juicio de valor al respecto, si es preciso recalcar los esfuerzos progresivos que estas naciones hacen por dar respuesta a las necesidades de su población, aunque con una acotación que deja muy claro, que aún falta mucho por hacer.

Es indudable lo mucho que los países latinoamericanos tienen por aprender de estas grandes civilizaciones asiáticas, en especial haciendo uso de la globalización del conocimiento a través de las redes computacionales para avanzar en la investigación local en el caso de Venezuela, sobre estas realidades distantes que, aunque presentes en el mismo planeta, sus avances y crecimiento se encuentran por encima de muchos estándares nacionales. Está presente la intención que esta investigación sirva de referencia y de estímulo además para avanzar en la producción de conocimiento científico sobre naciones como China, Japón y Corea del Sur.

Fabricio Rodríguez. Licenciado en Administración (UPTM), TSU en administración de empresas y TSU en informática (IUTCM). Actualmente profesor adscripto al departamento de Gestión de la Gastronomía de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la ULA. Profesor universitario en el Instituto Universitario de Tecnología Dr. Cristóbal Mendoza extensión Mérida. Facilitador del diplomado en Marketing Digital y Redes Sociales en Diplomados Online, programa avalado por la Universidad Central de Venezuela. Actualmente doctorante en el Doctorado en Educación de la Universidad de Los Andes. Maestrante de la maestría en Administración de Empresas en la Universidad Valle del Mombay. Cursante también de la Especialización en Telemática e Informática en Educación a Distancia en la Universidad Nacional Abierta y cursante de la Especialización en Gerencia de Mercadeo en la Universidad de Los Andes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Banco Mundial (s.f.). *Indicador GDP, PPA (Valor internacional \$)*. https://data360.worldbank.org/en/indicator/WB_WDI_NY_GDP_MKTP_PP_CD?view=datatable
- Bautista, L. (2024). El Mito de la Salud Mental: Una Aproximación a la Naturaleza Pseudocientífica del Concepto. *Acta Comportamentalia*, 32(3), 477–494. <https://doi.org/10.32870/ac.v32i3.88368>
- Cancino, E., Párraga, J., y Castillo, D. (2024). Revisión Sistemática Sobre Salud Mental Y Rendimiento Académico. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 1833-1851. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10623
- Friederich, L., Taniguchi, Y., Araki, N., Naganuma, N., Friederich, J., y Cullen, K. (2024). Redefiniendo la creatividad y el bienestar: estudio de viabilidad para un nuevo curso en una pequeña universidad de artes liberales en Japón: 重新定义创造力与幸福: 日本一所小型文理学院开设新课程的可行性研究. *Creative Arts in Education and Therapy (CAET)*, 10(2) 283 – 303. <https://caet.inspirees.com/caetojsjournals/index.php/caet/article/view/489>
- Gao, R., Huang, S., Yao, Y., Liu, X., Zhou, Y., Zhang, S., Cai, S., Zuo, H., Zhan, Z., & Mo, L. (2022). Comprender el Zhongyong utilizando un enfoque Zhongyong: reexaminar la relación no lineal entre la creatividad y la doctrina confuciana del justo medio. *Frontiers in psychology*, 13, 1 – 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.903411>
- Guangli, L. (2025). Análisis del nivel de preparación de las universidades chinas para implementar y utilizar la terapia artística con estudiantes universitarios con problemas psicológicos. *BMC Psychol* 13, 1 – 14. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-03004-4>
- Han, H., y Lee, J. (2021). Relación entre las ideas suicidas de los estudiantes universitarios coreanos y los factores de riesgo: un metaanálisis. *International Journal of Adolescence and Youth*, 26(1), 405–420. <https://doi.org/10.1080/02673843.2021.1974901>
- He Y. y Li T. (2021). Modelo mediador del modo de pensamiento cultural chino Zhongyong de los estudiantes universitarios y los síntomas depresivos. *Psychol Res Behav Manag*, 14, 1555 – 1566. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S327496>
- Huawei Z. y Jenatabadi H. (2024) Efectos del apoyo social en la ansiedad ante la interpretación musical entre los estudiantes universitarios de música: mediación en cadena de la inteligencia emocional y la autoeficacia. *Front. Psychol.* 15, 1 – 14. <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2024.1389681/full>
- Hui L., Shenhong X., Yuanyuan Z., Wendan C., Zhou J., Wenshuang S., Junhao T., Yiping T., Sipei P., Xianghe Z., Weihong S. y Yili W. (2025). Las asociaciones entre los recursos de afrontamiento y la intención de buscar ayuda en una muestra de estudiantes chinos de primer año de medicina: efectos mediadores de las estrategias de afrontamiento. *BMC Salud Pública*, 25(1), 1 – 11. <https://doi.org/10.1186/s12889-025-22755-8>
- Hwang E. y Kim K. (2023) Relación entre el optimismo, la inteligencia emocional y la resiliencia académica de los estudiantes de enfermería: el efecto mediador de la competencia de aprendizaje autodirigido. *Front. Public Health.* 11, <https://www.frontiersin.org/journals/public-health/articles/10.3389/fpubh.2023.1182689/full>
- Hwang, S. (2025). Revisión del alcance de los estudios sobre las características afectivas, psicológicas y sociales de los estudiantes de ingeniería de Corea del Sur. *Behavioral Sciences*, 15(9), 1 – 34. <https://doi.org/10.3390/bs15091189>
- Jinping, X. (2018) *La gobernación y administración de China*. Ediciones en lenguas extranjeras.
- Keiko A., Masayuki N., Kazuhiko F. y Yasuyuki S. (2018). Asociaciones entre la inteligencia emocional, la empatía y la personalidad en estudiantes de medicina japoneses. *BMC Med Educ*, 18(1), 1 – 9. <https://doi.org/10.1186/s12909-018-1165-7>
- Korea Herald (2025, 26 de febrero). *Las muertes por suicidio en Corea del Sur alcanzaron su nivel más alto en 13 años en 2024, con un promedio diario de 39,5*. <https://www.koreaherald.com/article/10429652>
- Korea Times (2025, 25 de septiembre). *El número de suicidios en Corea alcanza su máximo en 13 años en 2024*. <https://www.koreatimes.co.kr/southkorea/society/20250925/number-of-suicides-in-korea-hits-13-year-high-in-2024>
- Kwon, D., Kondo, T., Takahashi, N., Takami, H., Nishigori, H., Aleksic, B., Bustos-Villalobos, I., Yagi, T., y Skokauskas, N. (2024). Aprendizaje basado en problemas en línea sobre psiquiatría infantil y adoles-

- cente en la Universidad de Nagoya, Japón. *International Medical Education*, 3(4), 501-511. <https://doi.org/10.3390/ime3040038>
- MacWhinnie, S. y Mitchell, C. (2017). Reformas en las clases de inglés en Japón: un estudio sobre la ansiedad y la motivación de los estudiantes universitarios japoneses de inglés como lengua extranjera. *Asian. J. Second. Foreign. Lang. Educ.* 2(1), 1 – 13. <https://doi.org/10.1186/s40862-017-0030-2>
- Ministerio de Salud, Trabajo y Bienestar de Japón. (2024). Libro Blanco sobre medidas contra el suicidio de 2024 [Resumen]. <https://www.mhlw.go.jp/content/001464705.pdf>
- Mochimaru, Y., y Demaine, K. (2022). La terapia artística digital y el aislamiento social en Japón. *Creative Arts in Education and Therapy (CAET)*, 8(1), 99 – 112. <https://caet.inspirees.com/caetojsjournals/index.php/caet/article/view/387>
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2024, 9 de septiembre). *Prevención del suicidio en Japón: una prioridad de salud pública*. <https://www.who.int/news-room/feature-stories/detail/suicide-prevention-in-japan--a-public-health-priority>
- Population Pyramid (2025). *Lista de países ordenados por población* <https://www.populationpyramid.net/es/poblaci%C3%B3n-por-país/2025/2025>
- Romem, S., Reznik, A., Masuyama, A., Sugawara, D., Sternberg, G., Kubo, T., e Isralowitz, R. (2025). Factores psicoemocionales asociados al trastorno por uso de videojuegos en línea entre estudiantes universitarios japoneses e israelíes y otros adultos jóvenes. *Behavioral Sciences*, 15(7), 841. <https://doi.org/10.3390/bs15070841>
- Ryoko O., Emiko S., Takami M., Makoto I., Masaru S. y Tetsuhiro M. (2018). La relación entre las largas jornadas laborales y la depresión entre los residentes de primer año en Japón. *BMC Med Educ* 18(1), 1 – 8. <https://doi.org/10.1186/s12909-018-1171-9>
- Sanghee Y. Eunkyung C., Jungmin K. y Seunghee W. (2023). La salud mental de los estudiantes de medicina en Daegu durante la pandemia de COVID-19 de 2020. *Korean J Med Educ*, 35(2), 125 – 141. <https://doi.org/10.3946/kjme.2023.254>
- Suzuki S., Imafuku R., Kawakami C., Abe Y., Jogo E., Hidai C. y Saiki T. (2025). Percepciones y motivaciones de los estudiantes de medicina japoneses con respecto a las evaluaciones de los cursos: una perspectiva cultural. *Adv Med Educ Pract.*;16, 145 – 155. <https://doi.org/10.2147/AMEPS499021>
- World Population Review (s.f.). *Tasa de suicidios por país en 2025*. <https://worldpopulationreview.com/country-rankings/suicide-rate-by-country>
- World Population Review (s.f.). *Gasto en educación por país 2025*. <https://worldpopulationreview.com/country-rankings/education-spending-by-country>
- Yiyi O., Jie P., Jiong L., Jinsheng T., Kun W. y Jing L. (2022) Investigación sobre la influencia de la participación en actividades deportivas en el acoso escolar entre estudiantes universitarios: análisis de mediación en cadena de la inteligencia emocional y la autoestima. *Front. Psychol.* 13, 1 – 14. <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2022.874458/full>
- Zhen-Hua L., Wang J., Cheng X., Mao Y., Zhang K., Yu W., Li Y., Huang K., Ding K., Yang X., Hu C. y Zhang X. (2023). El papel de la autoestima en la relación entre el capital psicológico y la ansiedad de los estudiantes universitarios que se han quedado atrás durante la pandemia de COVID-19: un estudio en línea. *Psychol Res Behav Manag*, 16, 727 – 737. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S403399>

La sostenibilidad como eje transversal del subsistema de Educación Media en Venezuela: una visión compartida con el sistema educativo japonés

The transversality of sustainability within the secondary education subsystem in venezuela: a comparative vision with the japanese educational system

Enrique Pacheco Graf

epachecograf@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0006-8690-5944>

Teléfono: + 58 414 7179995

Universidad de Los Andes

Facultad de Humanidades y Educación

Doctorado en Educación.

Estudiante

Mérida estado Mérida

República Bolivariana de Venezuela



Recepción/Received: 16/12/2025

Arbitraje/Sent to peers: 16/12/2025

Aprobación/Approved: 29/12/2025

Publicado/Published: 31/01/2026

RESUMEN

Para garantizar la sostenibilidad de la Tierra, la crisis climática mundial demanda una modificación radical en los procesos de formación orientados hacia la educación. Este artículo estudia la posibilidad de incorporar la dimensión medioambiental en el subsistema de educación secundaria de Venezuela, emulando del punto de vista comparativo, el sistema educativo japonés. Se observa que, a diferencia de lo sucedido en Japón, la educación ambiental en Venezuela no ha conseguido penetrar con éxito en la *psique* colectiva, frecuentemente reduciéndose a un mero procedimiento sin continuidad ni la internalización epistemológica necesaria. Con respecto a esta situación, se sugiere un modelo educativo experimental para la sostenibilidad sustentado en la integración de contenidos de ciencias básicas (matemáticas, biología, química y física) y geografía con proyectos comunitarios. El modelo se basaría en el Índice de Concienciación Ambiental (ICA) como instrumento algorítmico para evaluar la eficacia de la propuesta en diversas etapas y contextos territoriales. Se concluye que, para restablecer la soberanía del individuo ante la crisis medioambiental, es necesario un tipo de educación integral que combine cultura, instrucción y valores, y que se adapte a las complejas circunstancias culturales, socioeconómicas y ecológicas de Venezuela.

Palabras clave: educación media, sostenibilidad, transversalidad, educación comparada, concienciación ambiental

ABSTRACT

The global climate crisis demands a profound transformation in educational processes to ensure planetary sustainability. This article analyzes the effectiveness of mainstreaming the environmental dimension in the secondary education subsystem in Venezuela, in this case, using the Japanese educational system as a comparative reference. It is identified that, unlike the Japanese experience, environmental education in Venezuela has not effectively permeated the collective psyche, often remaining a procedural requirement without continuity. In response, an experimental educational model for sustainability is proposed, based on the cross-cutting of contents in basic sciences (mathematics, physics, chemistry, and biology) and geography, linked to community action projects. The model is based on the Environmental Awareness Index (EAI) as an algorithmic tool to measure the effectiveness of the proposal across different phases and territorial contexts¹². It is concluded that rebuilding individual sovereignty in the face of the environmental crisis requires a comprehensive education that combines technical instruction, culture, and values, adapting to the complex socio-economic realities of the Venezuelan context.

Keywords: secondary education, sustainability, transversality, comparative education, environmental awareness

INTRODUCCIÓN

El deterioro ambiental global y asociada crisis climática compromete la sostenibilidad de los sistemas antrópicos y naturales que sustentan tanto al humano como a cientos de miles de especies animales y vegetales con las cuales compartimos el espacio vital del planeta. Según la mayoría de los expertos, estamos cercanos al punto de no retorno, es decir, irreversible (IPCC, 2023). Mas de 3.000 millones de personas son vulnerables al cambio climático (IPCC, 2024) y un poco más de 1.000 millones no tienen acceso a agua potable.

Entonces es vital reducir drásticamente los procesos degradativos del ambiente tales como la deforestación, erosión de los suelos, contaminación de las aguas, pérdida de la biodiversidad y la emisión de gases generados a partir del uso de combustibles fósiles.

Jamás la humanidad había enfrentado una situación de tanta gravedad. Es en el sistema económico mundial basado en la explotación desmedida de los recursos naturales y el consumo, la inequidad social, la corrupción e ineficiencia administrativa y el gasto militar, lo que origina la obsena desproporción en la distribución de los recursos económicos de la mayor parte de los países, sean estos desarrollados, en vías de o en franco retroceso como es el caso de muchos países marginales entre los que por sus estadísticas y realidades destaca Venezuela.

Es en la educación, como proceso fenomenológico formador y transformador del ser humano perfectible, que radica la esperanza de moderar y eventualmente revertir el estado actual de las cosas. Entonces, un aspecto a mejorar del sistema educativo venezolano es el relativo a la concientización ambiental.

En función a sus características, considero que el énfasis habría de hacerse en subsistema de educación media. Los estudiantes del subsistema de educación básica son proclives a vincularse desde temprana edad a aspectos ambientales dado que es común su entusiasmo por las actividades al aire libre y en espacios verdes. Es una suerte de conexión natural, en el pleno sentido de la palabra. Luego, los estudiantes universitarios tienden a concentrarse principalmente en las actividades inherentes a sus carreras, trabajos para los muchos que en paralelo laboran y familias para los que ya la tienen.

Aun siendo la educación ambiental de carácter obligatorio (Artículo 107 de la Constitución Nacional), ésta no llega a permear en la sociedad de manera efectiva, esto es, en cuanto a la actitud generalizada de la población hacia al ambiente y para tales efectos, hacia el prójimo. Es así que, aun siendo la dimensión ambiental fundamental para la sostenibilidad, esta no a logrado internalizarse en la psique colectiva. Solo en carreras afines al ambiente es que cierto grado de consciencia se ha logrado.

Sin embargo, la mayoría del estudiantado (universitario) lo ve como un requisito a cumplir y ya, hasta allí llega la cosa. No hay continuidad y mucho menos seguimiento. Algo así como lo que ocurre con el programa de servicio comunitario.

En cierto modo, esto es comprensible ya que la tan nombrada transversalidad de la educación ambiental en realidad no ha tenido lugar, al menos de una forma efectiva. En realidad, no se ha pensado, diseñado e implementado un pensum de estudios que la promueva y aplique.

La transversalización como tal, tiene un carácter globalizante ya que genera una visión de conjunto a través de ejes horizontales y verticales la conexión entre muchas de las asignaturas de un

currículo (Botero, 2008). Ello facilita notablemente la función pedagógica y podría promover el cambio de actitud necesaria para el logro de los objetivos planteados en relación a la sostenibilidad como práctica educativa y forma de vida (UNESCO, 2023). La transversalidad de las asignaturas curriculares fortalece aspectos éticos al tiempo de promover el desarrollo humano a través de la educación cívica y Ambiental (Díaz-Barriga, 2010).

En comparación, el subsistema de educación media y diversificada, ofrece, a mi modo de ver, el mayor potencial para desarrollar un alto grado de conciencia ambiental que promueva el accionar del ciudadano en torno a la conservación y uso sostenible de los recursos naturales de los cuales depende para su bienestar y la vida misma. Esta afirmación la fundamento en tres (3) aspectos: su grado de madurez, la exposición a las ciencias básicas y la ausencia del compromiso académico que sugiere la prosecución de una carrera universitaria.

En teoría, la dimensión ambiental debería constituir un eje transversal de este subsistema. Sin embargo, en la práctica no se obtienen los resultados esperados. Para ello, basta con observar las actitudes que en general se visualizan a través del comportamiento del estudiante, y para tales efectos, de la ciudadanía en general en torno a múltiples aspectos que van desde el manejo de los residuos y desechos sólidos coloquialmente llamados “basura” y la contaminación de cuerpos de agua hasta la conservación de espacios públicos como plazas y parques, es decir, el estado general del ambiente. Este es un aspecto que a mi juicio se acentúa una vez que se ingresa al subsistema universitario o directamente al mercado laboral, bien sea como empleado o emprendedor.

Al igual que los demás niveles educativos, el nivel medio puede ser de carácter público o privado. Dependerá de múltiples factores tales como ubicación, costo y disponibilidad de cupo, el que un individuo atienda uno u otro. Es claro que la mayoría de los centros educativos privados quedan fuera del rango económico que permitiría su acceso a los grupos más desfavorecidos de la población.

En el caso de las comunidades rurales, es la educación pública la que atiende a este importante sector que aún, correspondiendo al 12% de la población nacional (Banco Mundial, 2020; INE 2023), son las que proveen la mayor parte de la demanda alimentaria del país (MPPAPT, 2022).

Por una parte, se tienen los ámbitos territoriales rurales que además son próximos a las áreas bajo régimen de administración especial (ABRAE) como son los monumentos naturales, reservas forestales, refugios de fauna silvestre y el sistema de parques nacionales que, junto a las reservas hidráulicas, son los espacios naturales donde se generan la mayor parte de los recursos hídricos e hidroeléctricos del país. Por la otra, están los sistemas territoriales urbanos y peri-urbanos cuya sostenibilidad depende en gran medida de los servicios ambientales producidos en los primeros.

Con base en la experiencia educativa y profesional que tuve en Japón, presento una visión comparativa de sus sistemas de educación media con el venezolano, enfatizando el componente ambiental.

La educación media en Japón consta de dos etapas la inferior o inicial obligatoria (*Chugakkou*) la cual consta de séptimo, octavo y noveno grados cuyos estudiantes tienen edades comprendidas entre los 12 y 15 años, y la superior (*Kōtōgakkō*) y la cual, a pesar de no ser de carácter obligatorio, registra un ingreso proveniente del nivel anterior superior al 90%. Este consta del décimo, onceavo y doceavo grado, cuyos estudiantes tienen edades comprendidas entre los 16 y 18 años y para el cual deben aprobar un examen de carácter obligatorio sobre conocimientos generales con énfasis en ciencias naturales, estudios sociales, Japonés como lengua materna, Inglés y matemática, y que, a su vez, constituye una preparación para el riguroso examen de ingreso para el sistema universitario.

Al igual que en el sistema educativo venezolano, los docentes de ambos niveles son especializados en las asignaturas que dictan.

En cuanto a la dimensión ambiental se refiere, un aspecto que debo resaltar es el alto nivel de conocimientos que sobre ella tienen todos los docentes, indistintamente de su área de dominio profesional y pedagógica. Esto representa la primera gran diferencia entre ambos sistemas.

En Venezuela, por lo general solo los docentes de las áreas de formación en biología y geografía tienen ciertas competencias en materia ambiental. Aun en este grupo, se observan importantes deficiencias. Pienso que por allí hay que comenzar: La capacitación ambiental del docente. Este, cabe destacar es requisito para cualquier propuesta que en materia de transversalización de piense, diseñe y aplique.

Otro aspecto comparativo a resaltar es el conocimiento que el docente debe tener de la comunidad y su área de influencia donde opera el centro educativo. Los beneficios derivados de esta práctica se reflejan de manera notable en la imagen de la imagen institucional y la actitud proactiva que en la comunidad tienen en torno a esta, lográndose así una integración participativa de todos los actores que hacen vida en un espacio territorial determinado, sea este rural o urbano.

Así mismo, los estudiantes tanto del nivel inicial o inferior (*Chugakkou*) y superior (*Kōtōgakkō*), deben participar activamente en proyectos comunitarios relacionados con problemáticas específicas o aspectos relacionados con el desarrollo sostenible. Algo parecido a lo que contempla el Servicio de Servicio Comunitario del subsistema de educación superior en Venezuela, pero que ya, los estudiantes de educación media japonesa han trabajado para el momento de su graduación. Indistintamente si el egresado prosigue estudios universitarios o se integra directamente al mercado laboral, su sentido de pertenencia local y nacional, así como los valores inherentes a la honestidad, la solidaridad y el esfuerzo como vía para su bienestar, han sido ampliamente desarrollados. Esto representa un formidable aporte para el progreso de cualquier país, hecho evidente en el caso de ese país.

Otro aspecto que merece destacar es el relativo al seguimiento que a los proyectos comunitarios se les da. Más allá de ser un requisito procedimental e institucional, brinda excelentes oportunidades para el mejoramiento continuo de las iniciativas que en pro de la comunidad se hayan tenido a través de la adaptación a la nuevas dinámicas y necesidades que en esta se presenten.

DESARROLLO

Una vez se desarrolla conciencia en torno a la ineffectividad de a la transversalización de la dimensión ambiental y sus causas, corresponde pensar y presentar una propuesta orientada hacia una posible superación de este trance educativo.

Tradicionalmente, asignaturas como matemática, física y química, tienden a no ser amigables y en muchos casos, traumáticas, convirtiéndose en verdaderos escollos a superar. En el caso de biología, la situación es algo distinta siendo más agradable y posiblemente atractiva para el aprendizaje. Algo similar ocurre con geografía la cual es visual, palpable y comprensible. En ambas y especialmente en geografía, el tema ambiental se trata, según mi experiencia, de manera discrecional, esto es, según el criterio del docente de turno. No existe un mecanismo evaluador nacional que permita hacer un seguimiento a esta dinámica. Entonces, por allí habría que comenzar. La aplicación del instrumento de evaluación. Sin embargo, esto no resuelve la situación planteada.

Las ciencias ambientales se sustentan en las básicas, o sea, las ciencias naturales, generando una excelente oportunidad para interrelacionarlas al tema ambiental. Irían de la mano.

Por un lado, está la necesidad de construir los cimientos científicos necesarios para el entendimiento de la complejidad que implica toda la dinámica ambiental. Por el otro está la posibilidad de hacer más agradable, comprensible y utilizable el conocimiento que a partir de las ciencias básicas se pueda derivar.

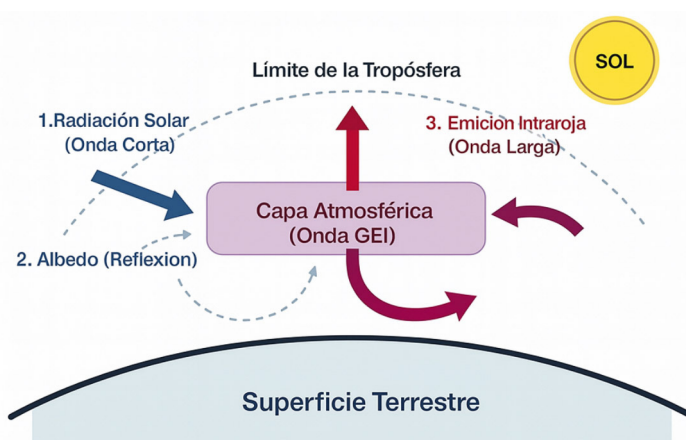
Ah, entonces allí tenemos la posibilidad de atender con éxito ambas situaciones en pro del objetivo final: un alto grado de conciencia ambiental a partir de incorporación real de su dimensión en los contenidos programáticos de las asignaturas correspondientes al pensum de estudios de la educación media en Venezuela.

Durante una estadía académica en Japón, se pudo constatar el abordaje dado a la vinculación de las asignaturas de carácter científico a aspectos ambientales como la contaminación atmosférica, de las aguas y suelos, la degradación de ecosistemas forestales, así como riesgos hidrometeorológicos y sísmicos, ambos, por sus ocurrencias históricas y amenazas, son de vital importancia para ese país.

Veamos entonces a continuación como podríamos, tomando como referencia comparativa el caso japonés, relacionar los aspectos ambientales con cada una de las asignaturas señaladas hilvanando así un tejido de conocimientos prácticos vinculantes y facilitando el proceso de aprendizaje en torno a la sostenibilidad como praxis.

Es propicio comenzar por señalar que el fenómeno del cambio climático, acentuado y evidenciado a partir de la segunda mitad del siglo XX, está directamente vinculado a las actividades humanas (IPCC, 2022, Figuras 2 y 3). De allí, su connotación antropogénica. Entre estas actividades destaca la explotación, procesamiento y uso de combustibles fósiles que da lugar a la emisión de gases denominados de efecto invernadero GEI, principalmente dióxido de carbono (CO_2), dióxido de nitrógeno (NO_2) y metano (CH_4), y cuya acumulación en la atmósfera terrestre induce al calentamiento de las masas de aire al atrapar y reflejar sobre la superficie terrestre la radiación infrarroja irradiada desde ella y acumulada en esta como resultado directo de la incidencia de los rayos ultravioleta provenientes del Sol que han atravesado la atmósfera terrestre (Fig. 1). Este es un proceso similar al que se obtiene a través de la construcción de invernaderos para la producción agrícola. Cabe señalar que esta condición termodinámica fue la que posibilitó la vida en la Tierra. Paradójicamente, su intensificación como resultado de las razones señaladas, ahora amenaza su existencia.

Fig. 1. Proceso simplificado del calentamiento atmosférico a partir de la emisión y acumulación de gases de efecto invernadero GEI.



Nota. Elaboración propia con apoyo técnico de Copilot (Microsoft), herramienta de asistencia conceptual y gráfica

Fig. 2. Aumento de la temperatura media global.

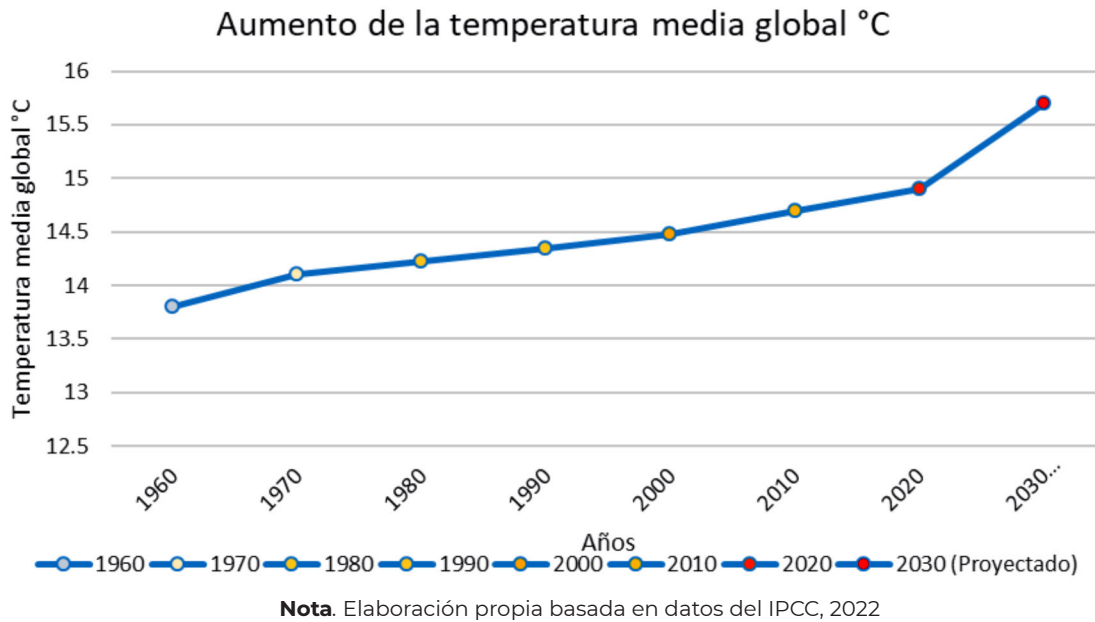
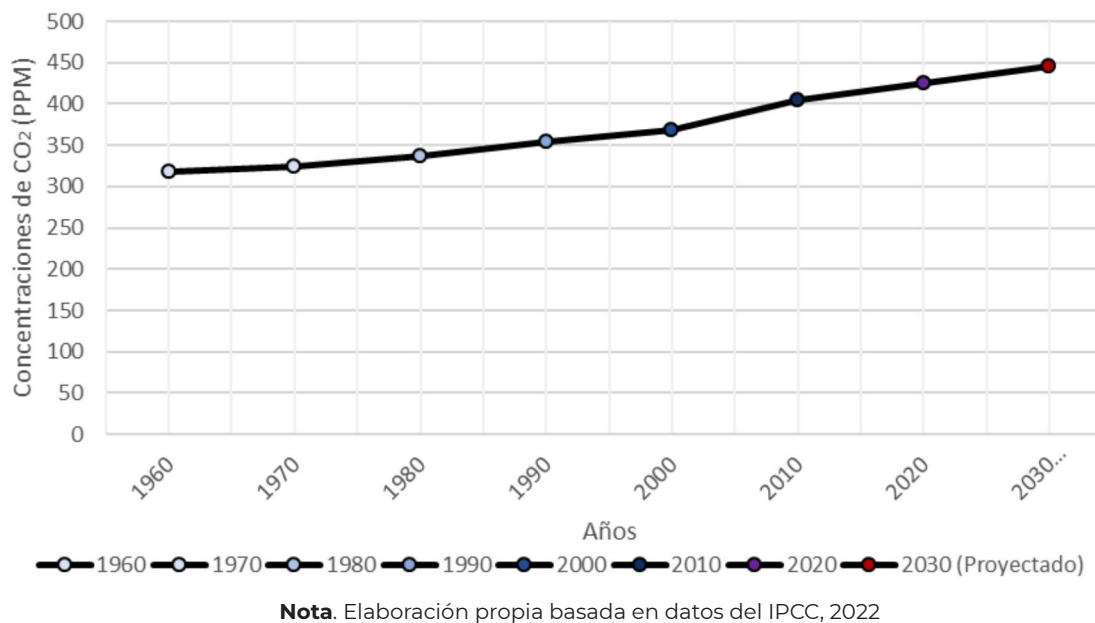


Fig. 3. Aumento de las concentraciones atmosféricas de CO₂



Nótese la estrecha relación existente entre el aumento de la temperatura media global y la concentración de CO₂ atmosférico.

Para el momento que el estudiante ingresa al tercer año, ya ha cursado matemática y ciencias naturales en los primeros dos. También se le han impartido conocimientos básicos en ciencias naturales, a través de las asignaturas: estudios de la naturaleza en el primer año y educación para la salud y ciencias biológicas en el segundo. Esto constituye una excelente plataforma de aprendizaje para el área de formación de las ciencias naturales en tercero, cuarto y quinto año a través de las asignaturas: biología, química y física, así como geografía en tercero y quinto año respectivamente.

Con base a lo tratado hasta este punto, propongo un modelo experimental educativo para la sostenibilidad basado en tres acciones (Fig. 4):

1. La transversalización de la dimensión ambiental a través del contenido programático de las asignaturas del área de formación en ciencias naturales, matemática y geografía correspondientes al nivel educación media del sistema educativo venezolano.
2. La selección y adopción de una comunidad, preferiblemente cercana o en el área de influencia de la institución educativa con la finalidad de poner en práctica los conocimientos adquiridos a través de la transversalización de la dimensión ambiental que hasta ese momento solo se ha visto en su teoría y prácticas de laboratorio.
3. Con fines evaluativos y para el continuo mejoramiento, establecer de una dinámica re-alimentaria continua en el espacio y tiempo entre la institución educativa y la comunidad seleccionada.

Fig. 4. Modelo experimental educativo para la sostenibilidad



Nota. Elaboración propia

A continuación, se presenta una lista descriptiva de los contenidos relativos a las áreas de formación y asignaturas correspondientes a través de las cuales propongo se implemente el modelo experimental sugerido.

Matemática

El área de formación matemática forma parte del pensum de estudios en los cinco años de educación media, ofreciendo una excelente plataforma a partir de la cual construir el conocimiento básico a través de la integración progresiva de los conceptos relativos a las ciencias naturales. También brinda las herramientas para la recolección, procesamiento e interpretación de datos obtenidos a partir de técnicas de muestreo, útiles vale señalar, para cualquier tipo de investigación, sea esta en el campo de las ciencias sociales, naturales o aplicadas.

En el caso de las naturales, la integración del álgebra elemental a la geometría y la estadística básica mediante la teoría de sistemas ecológicos, es un ejemplo del como mediante un proceso sinérgico de aprendizaje progresivo, se facilita la comprensión de las dinámicas poblacionales ecosistémicas, paisajísticas, así como los patrones de distribución territorial el balance de nutrientes y de

energía de los ecosistemas. También provee las bases algorítmicas descriptivas del ciclo hidrológico y sus relaciones funcionales con la meteorología, el clima, sus disrupciones naturales y antrópicas.

Biología

Es la ciencia que estudia la fisiología y anatomía evolutiva de los seres vivos y a través de la ecología, sus interrelaciones con el medio. Genera los conocimientos básicos de orden científico sobre los cuales se sustenta la educación ambiental para el desarrollo y la sostenibilidad territorial.

El estudio de la dinámica de poblaciones animales y vegetales, así como los ciclos de nutrientes, resulta fundamental para la comprensión de los procesos evolutivos de la biota terrestre y marina así como de las actividades antrópicas que las afectan.

A través de la ecohidrología, ciencia que estudia el vínculo entre la biota y el ciclo hidrológico, se establecen las bases para la planificación y manejo de cuencas hidrográficas, unidad espacial básica para la gestión territorial.

Geografía

Como ciencia descriptiva del medio, la integración de la geografía física y la humana (geografía integrada), genera múltiples posibilidades para la comprensión de los procesos naturales, así como la propuesta de posibles soluciones a los problemas degradativos del ambiente generados a partir de las actividades antrópicas vinculadas a la explotación de los recursos naturales.

También aborda temas como la distribución y complejidad territorial de Venezuela, sus sistemas urbanos, periurbanos y rurales, las áreas bajo régimen de administración especial (ABRAE) y los problemas socio-ambientales y económicos que presentan.

En el ámbito comunitario, a través de la geografía integrada se puede generar el mapeo de sectores urbanos y periurbanos, patrones de ocupación territorial, ubicación de centros de salud, sitios de interés, instituciones educativas, parques metropolitanos y nacionales, zonas vulnerables a riesgos hidrometeorológicos y sísmicos, ambos de la mayor importancia en la biorregión andina venezolana.

Química

Durante los tres años académicos que el estudiante de educación media cursa la asignatura química, obtiene los conocimientos básicos de esta ciencia fundamental para la vida. El programa de química incluye el conocimiento y uso de la tabla periódica de los elementos, el balance de ecuaciones, reacciones orgánicas e inorgánicas y su nomenclatura, entalpía y demandas energéticas así como los mecanismos de liberación de partículas generadas a partir del uso de combustibles fósiles, facilitando la comprensión, ya, a un nivel científico preliminar, de los procesos que conducen a problemas ambientales como la contaminación atmosférica, de los mares así como de los cuerpos de agua dulce de la Tierra.

De pensarse, diseñarse y ejecutarse una estrategia de aprendizaje con criterio de sostenibilidad, el estudiante podría introducirse de forma amena y constructiva a la química ambiental, campo que además de tratar la composición de la materia, sus propiedades e interacciones con el medio biofísico, aborda, desde esa óptica, los impactos generados a partir de las actividades humanas como el efecto invernadero, afectación de la capa de ozono, calentamiento global y cambio climático.

Desde el punto de vista comunitario, al igual que con la física, biología y geografía, también son múltiples las oportunidades que se presentan para la participación, identificación de problemas y planteamiento de posibles soluciones.

Física

La notable percepción global que hoy en día se tiene de los problemas ambientales y en especial, el cambio climático, hace de la física una ciencia fundamental para la comprensión de los procesos antrópicos que comprometen la sostenibilidad planetaria.

La exposición a nociones básicas de comportamiento de los elementos que en su conjunto generan complejas interacciones en la materia, abre un abanico de posibilidades de ameno aprendizaje de las ciencias relacionadas como la termodinámica y mecanismos de transferencia de calor, estática dinámica y flujos energéticos, todos, procesos fundamentales para la comprensión de los fenómenos atmosféricos naturales como huracanes, tornados y sequías, y los inducidos por el humano como el cambio climático, sus consecuencias y posibles soluciones.

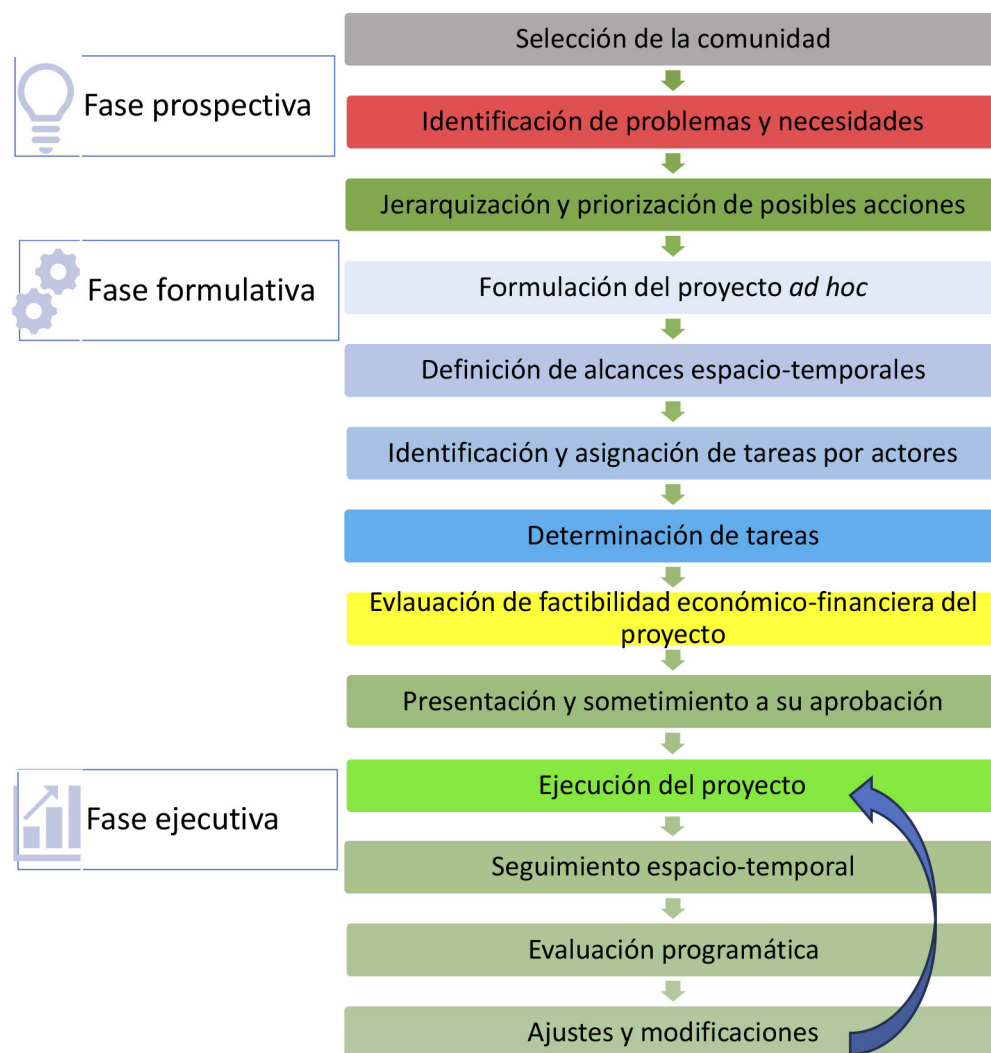
Es así que una ciencia expuesta en asignatura obligatoria de educación media, muchas veces percibida como difícil e incluso traumática para muchos, bien podría, de forma agradable y adoptable, amigable esto es, constituirse en una formidable aliada para la transversalización de la dimensión ambiental.

Un ejemplo

A modo de hilvanar los conceptos e ideas presentadas y con la intención propositiva a lo que pienso podría plantearse como un modelo piloto o experimental para la transversalización de la dimensión ambiental, presento un posible esquema de los pasos secuenciales para la conducción de un proyecto comunitario que se iniciaría en el primer año y culminaría en el quinto, poniendo en práctica y reforzando de manera continua los conocimientos adquiridos al tiempo de desarrollar los valores, las actitudes, capacidades, aptitudes y sentido de pertenencia del estudiante a lo largo de su tránsito por la educación media, es decir, el estudiante crecería en con él proyecto contribuyendo con su desarrollo intelectual, axiológico, ontológico y teleológico.

Un ejemplo de proyecto podría basarse en la necesidad de la preservación y creación de áreas verdes en una ciudad. Ello requiere de un reconocimiento del entorno y la delimitación del espacio con potencial a ser seleccionado. Seguidamente se transitaría por una serie de pasos (Fig. 5) conducentes a la ejecución de la iniciativa basándose en transversalización del currículo educativo vigente (Tabla 1)

Fig. 5. Pasos para formulación. Implementación y formulación de un proyecto comunitario dirigido a la transversalización de la dimensión ambiental para la sostenibilidad.



Nota. Elaboración propia

Tabla 1. Cuadro sinóptico relativo a un proyecto comunitario diseñado para la transversalización de la dimensión ambiental en una institución de educación media en Venezuela.

AÑO	ÁREAS DE FORMACIÓN	ASIGNATURAS	POSIBLES CAMPOS DE ACCIÓN
1	Matemática	Matemática	Aplicación de la teoría de conjuntos
	Ciencias naturales	Estudios de la naturaleza	Importancia de los recursos naturales para la sostenibilidad de sistemas urbanos.
	Memoria, territorio y ciudadanía	Geografía	Áreas bajo régimen de administración especial y su gobernanza
2	Matemática	Matemática	Cálculos básicos de estadísticas comunitarias
	Ciencias naturales	Ciencias biológicas	Aspectos generales de la calidad del agua, aire y procesos degradativos del ambiente. Antecedentes y causas del cambio climático antropogénico.

AÑO	ÁREAS DE FORMACIÓN	ASIGNATURAS	POSIBLES CAMPOS DE ACCIÓN
3	Matemática	Matemática	Cálculos de series y poblaciones
	Ciencias naturales	Física Química Biología	Aspectos de hidrología urbana, balances energéticos, de nutrientes y dinámicas poblacionales. Capacidad de carga ecosistémica aplicada a los sistemas territoriales
	Memoria, territorio y ciudadanía	Geografía	Patrones de ocupación territorial, demanda y proveeduría de servicios. Aspectos básicos de la planificación territorial, urbana y periurbana. La ruralidad venezolana y la producción agroalimentaria.
4	Matemática	Matemática	Algoritmos matemáticos en la estadística aplicada.
	Ciencias naturales	Física Química Biología	Aspectos básicos de la contaminación ambiental, emisión y acumulación de gases de efecto invernadero GEI y sus efectos en el clima.
5	Matemática	Matemática	Proyecciones aplicadas al crecimiento demográfico y estimación en la demanda de servicios. Relaciones costo-beneficio socioambientales vinculadas a la valoración económica del componente de vegetación urbana.
	Ciencias naturales	Física Química Ciencias biológicas	Procesos termodinámicos de transferencia de calor aplicado a zonas urbanas. Mitigación del efecto de isla de calor urbana mediante la gestión y creación de áreas verdes y parques metropolitanos y conservación de la biodiversidad local.
	Memoria, territorio y ciudadanía	Geografía de Venezuela	Contextualización de las experiencias locales para la gestión de espacios públicos y parques.

Nota. Elaboración propia.

CONCLUSIONES

El pensum de estudios de la educación media y diversificada en Venezuela a través de las asignaturas relacionadas con las ciencias básicas, genera formidables oportunidades para la transversalización de la dimensión ambiental y en particular, los aspectos relativos a la crisis climática.

Además de los avances que la educación japonesa ha logrado en este sentido, existen otras propuestas en el contexto latinoamericano tales son los casos de México (Pisa-Flores et al., 2018), Colombia (Rivas-Escobar et al., 2021) y Cuba (Simões Cacuassa et al., 2019). Esto lo interpreto como una legítima preocupación y ocupación por el tema. Es decir, hacer algo, pasar del discurso a la acción.

En el caso venezolano la transversalización de la dimensión ambiental en cualquiera de los subsistemas educativos pasa por el pensar, diseñar y proponer más que una estrategia, un plan para llevarlo a cabo. Luego, de ser aprobado, implementarlo y a lo cual habría que hacerle el respectivo seguimiento. En este sentido, pienso que lo más sensato sería pensar en un proyecto piloto para implementar la iniciativa y a través del cual mediante su seguimiento, se realicen los ajustes y modificaciones que de ser el caso sean requeridas.

De hecho, esto se plantea realizar como fase experimental a través de mi proyecto de investigación doctoral para lo cual, como fase inicial, serán seleccionadas algunas unidades educativas ubicadas en dos espacios territoriales de la cuenca alta y media del río Chama. Para tales efectos,

desarrollaré un algoritmo dirigido a medir a través de una metodología de investigación perceptiva, cualitativa y cuantitativa (PCC), el grado de conciencia ambiental de un grupo en particular: estudiantes, docentes, funcionarios públicos y miembros de la sociedad civil en general. Dicho algoritmo desarrollado como el Índice de Concienciación Ambiental (ICA) (Pacheco Graf, 2025), será aplicado en dos fases, anterior y posteriormente a la implementación del modelo de transversalización de la dimensión ambiental (MTDA) con la finalidad de evaluar su efectividad.

Los resultados obtenidos servirán de base para el desarrollo de una propuesta metodológica que sustente la aplicación del MTDA en otros espacios territoriales, estados y países, creando con ello una primera aproximación de lo que podría llegar a ser una plataforma comparativa entre diversos sistemas educativos en torno a la educación ambiental (EA) y en particular, la crisis planetaria generada a partir del cambio climático antropogénico.

Se sostiene que las antecedentes propuestas deben contextualizarse a la grave situación política, socioeconómica y cultural por la que atraviesa el país. Aun cuando, en principio, pareciera que ello se aleja de la temática central del seminario en EC, propongo simplemente no perder de vista la realidad, es decir, poner los pies sobre la tierra. Entonces debería considerarse la crisis que afecta al sector educativo, como sistema institucional y gremio. No es ningún secreto las condiciones laborales y salariales de maestros, docentes y profesores adscritos a los subsistemas educativos.

En 2018 la Asamblea Nacional había declarado la “Emergencia Humanitaria Compleja de la Educación en Venezuela”, aun cuando el proceso de degradación de la institución ya venía dándose desde hace muchos años marcados por la depreciación salarial, continuas violaciones a la autonomía institucional y en particular, la universitaria, el incumplimiento de los objetivos de inclusión de los sectores más desfavorecidos de la sociedad, la imposición de personas en cargos directivos sin tener los méritos para ello. Todo ello ha conducido a la incapacidad del Estado en atender la demanda educativa, en especial, la etapa inicial, hecho que se ve agravado por la desertión y emigración masiva de docentes. Vale señalar que muchos de los que quedan deben buscar otras fuentes de ingresos que permita la subsistencia. A eso se ha llegado y por supuesto, ello afecta su rendimiento docente, y, por ende, los resultados concomitantes.

Otro aspecto a señalar es el estado general de deterioro de la infraestructura. Esta precariedad física no solo limita la operatividad básica, sino que ignora la potencia del espacio como agente educador. Resulta imperativo rescatar la habitabilidad mediante la disposición de áreas verdes y nodos recreativos que faciliten el contacto directo con la naturaleza, elementos que el urbanismo contemporáneo ha demostrado esenciales para mitigar el desgaste psicoprofesional. En cualquier caso, este rescate debe articularse bajo un diseño arquitectónico cónsono con el clima local, donde la gestión térmica y la integración del paisaje circundante no sean añadiduras estéticas, sino pilares de una eficiencia bioclimática responsable. Una planta física que no dialogue con su entorno geográfico ni ofrezca espacios de descompresión natural termina por profundizar la alienación de una comunidad ya vulnerada por la crisis.

Sobre esta relación entre el entorno construido y la calidad de vida, se ha planteado que la arquitectura debe funcionar como un soporte de regeneración social:

“La configuración de los espacios públicos y de encuentro dentro de las instituciones debe priorizar la biodiversidad y el confort climático, pues la desconexión entre el usuario y su medio biofísico no solo degrada el entorno, sino que erosiona la capacidad de innovación y el sentido de pertenencia institucional” (Roger, 2020, p. 142).

Por otra parte, la creciente deficiencia en cuanto a la información institucional se refiere tales como pruebas en las distintas áreas del saber, acomplejan de manera superlativa la gestión que en

torno a la calidad educativa se deba alcanzar. Cabe destacar que ante la ausencia de la referida información se hace prácticamente imposible establecer algún tipo de estudio comparativo entre los diversos espacios territoriales del país, y mucho menos la que se pudiera y debería hacer, en pro de su mejoramiento evolutivo, con otros países de la región y de la comunidad internacional.

Expuesto lo anterior y con la firme disposición de hacer algo al respecto, se retorna al comienzo de esta parte conclusiva del ensayo destacando la necesidad de plantear e implementar un proyecto piloto educativo basado en el MTDA cuya factibilidad esté acorde con los recursos humanos, logísticos y económicos disponibles, sobre todo, con la actitud proactiva necesaria para su viabilidad.

La idea es que una vez se demuestre mediante resultados concretos sobre el potencial real de la propuesta, se procuren los recursos necesarios a través de diversos mecanismos, incluida la ayuda internacional, para la consolidación y expansión espacio-temporal del modelo propuesto.

El análisis comparativo y la revisión del pensum de educación media en Venezuela demuestran que, si bien existen oportunidades formales para la transversalización de la dimensión ambiental a través de las ciencias básicas, la efectividad de dicha formación se ve comprometida por una visión atomizada de la enseñanza. Para que la sostenibilidad deje de ser un requisito procedimental y se convierta en una praxis de vida, es imperativo fundamentar el modelo educativo sobre la conjunción indisoluble de tres pilares esenciales: instrucción, cultura y valores.

En primer lugar, la instrucción técnica debe rescatar la excelencia en las ciencias naturales y exactas como herramientas para comprender la complejidad climática. Sin embargo, la sola instrucción es insuficiente si no se inserta en la cultura local y nacional. El modelo japonés nos enseña que el sentido de pertenencia y el conocimiento profundo de la comunidad son motores de una actitud proactiva. En Venezuela, esto implica contextualizar el aprendizaje dentro de las realidades socioeconómicas y geográficas propias, como las áreas rurales y las zonas de influencia de las ABRAE.

Finalmente, valores como la honestidad, la solidaridad y la responsabilidad individual, constituyen el componente axiológico que permite al ciudadano ejercer su autonomía moral. La crisis que atraviesa el sector educativo venezolano —marcada por la degradación institucional, la precariedad laboral del docente y la deserción— no es solo técnica, sino axiológica. Por tanto, el Modelo de Transversalización de la Dimensión Ambiental (MTDA) aquí propuesto busca, a través de proyectos comunitarios, que el estudiante crezca no solo en intelecto, sino en su dimensión ontológica y teleológica.

En síntesis, la implementación de un proyecto piloto basado en este modelo es el primer paso para transitar del discurso a la acción. Solo mediante una educación que integre estos tres pilares será posible elevar el Índice de Concienciación Ambiental (ICA) y formar ciudadanos capaces de gestionar su territorio con soberanía y criterio de sostenibilidad frente a la crisis planetaria. 

Enrique Pacheco Graf. Doctorando en Educación (Índice de Concienciación Ambiental), Doctorando en Economía Aplicada (Índice de Sostenibilidad Endógena) y maestrante en Filosofía por la Universidad de Los Andes. Magíster en Manejo de Cuencas y especialista en Gestión Ambiental Urbana (OEA). Ha sido distinguido con el Premio Internacional Dickinson en Agricultura Tropical y el Adkins Memorial Award. Su experiencia integra la investigación en el CIDIAT-ULA con la consultoría estratégica para organismos como ONU-FAO, Conservation International y BANDES. Experto en restauración ecohidrológica, planificación territorial y gobernanza climática, ha liderado procesos de gestión pública y desarrollo regional. Bilingüe en inglés y español, su labor actual se centra en la modelización de indicadores complejos y sistemas de extensión universitaria. Posee una trayectoria consolidada en la asesoría técnica de sistemas ecológicos y el diseño de políticas ambientales sostenibles.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Banco Mundial (2020). <https://datos.bancomundial.org/indicador/SP.URB.TOTL.IN.ZS?locations=VE>
- Botero, C. A. (2008). *Los ejes transversales como instrumento pedagógico para la formación de valores*. Revista Iberoamericana de Educación, 3, 49-59.
- Díaz-Barriga, F. (2010). *Curriculum research and development in Mexico*. Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies, 1, 1-24.
- Instituto Nacional de Estadística INE (2023). http://www.ine.gob.ve/index.php?option=com_content&view=category&id=95&Itemid=26
- IPCC (2023). <https://www.ipcc.ch/report/ar6/syr/>
- IPCC (2024). https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg1/downloads/report/IPCC_AR6_WG1_SPM_Spanish.pdf
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology of Japan MEXT (2022). <https://www.mext.go.jp/en/policy/education/elsec/index.htm>
- Ministerio del Poder Popular para la Agricultura Productiva y Tierras MPPAPT (2022) <https://minagricultura.gob.ve/>
- Pacheco Graf, E. (2025). El Índice de Concienciación Ambiental (ICA) como herramienta educativa para la sostenibilidad biorregional. *Erasmus: Revista para el diálogo intercultural*, 27(1), 85-104.
- Piza-Flores, V., J. Aparicio, C. Rodríguez Alviso, J. Beltrán (2018). *Transversalidad del eje "Medio ambiente" en educación superior: un diagnóstico de la Licenciatura en Contaduría de la UA Gro.* Revista Iberoamericana de Investigación y Desarrollo Educativo. Vol.8 no.16 Guadalajara ene./jun. 2018.
- Rivas-Escobar, H., G. Luna-Cabrera, A. Moreno-Molina (2021). *La transversalidad de la educación ambiental en dos instituciones educativas del departamento de Nariño, Colombia*. Revista boletín Redipe 10 (5):232-247 - mayo 2021 - ISSN 2256-1536
- Roger, A. (2020). *Teoría del paisaje: Hacia una arquitectura de la habitabilidad integral*. Editorial Biblioteca Nueva.
- Simões Cacuassa, A., G. López-Yanez, M. Álvarez-Díaz (2019). *Transversalidad de la educación ambiental para el desarrollo sostenible*. Universidad y Sociedad vol.11 no.5 Cienfuegos sept.-oct. 2019 Epub 02-Dic-2019. Cuba
- UNESCO (2023). <https://gem-report-2016.unesco.org/es/chapter/la-educacion-y-la-sostenibilidad-lo-que-sabemos-y-lo-que-tenemos-que-hacer/>

Competencias Docentes para la Educación Inclusiva

Teaching competencies for inclusive education

Marihelen Coromoto Zambrano González*

zmarihelen@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0162-8057>

Teléfono: + 58 424-7741961

José Rafael Prado Pérez

jose.prado078@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2236-510X>

Teléfono: + 58 412-3344324

Universidad de Los Andes

Facultad de Humanidades y Educación.

Doctorado en Educación

*Estudiante

Universidad de Los Andes

Mérida estado Mérida

República Bolivariana de Venezuela



Recepción/Received: 01/12/2025

Arbitraje/Sent to peers: 01/12/2025

Aprobación/Approved: 22/01/2026

Publicado/Published: 31/01/2026

RESUMEN

En este artículo se presentan parte de los resultados de una investigación doctoral, cuyo objetivo fue generar una aproximación a un modelo de competencias docentes para la educación inclusiva de estudiantes con necesidades educativas especiales, a través de procesos reflexivos, en el nivel de la Educación Media General en Mérida, Venezuela. El estudio fue cualitativo, interpretativo y fenomenológico hermenéutico, a través de entrevistas a once informantes clave y un grupo de discusión, con análisis apoyados en la teoría fundamentada. Los hallazgos reflejan, que un modelo de competencias en el contexto estudiado y trasladado a la realidad nacional, requiere transversalizar todo el sistema de formación docente, enfocándose primero en revalorizar el rol del educador, profundizar el humanismo, gestionar las emociones, rescatar la ética, la vocación y la identidad que lo define, dentro de la compleja realidad que vive. Todos estos elementos son primordiales antes de desarrollar las competencias para la educación inclusiva, asociadas a los valores: valoración a la diversidad, apoyo al alumnado, trabajo en equipo y desarrollo profesional y personal.

Palabras clave: diversidad, competencias docentes, educación inclusiva, formación docente, reflexión docente.

ABSTRACT

This article presents part of the results of doctoral research that aimed to develop an approach to a model of teaching competencies for the inclusive education of students with special educational needs, through reflective processes, at the general secondary education level in Mérida, Venezuela. The study was qualitative, interpretive, and phenomenological-hermeneutic, based on interviews with eleven key informants and a discussion group, with analysis supported by grounded theory. The findings reflect that a competency model in the context studied and transferred to the national reality requires mainstreaming the entire teacher training system, focusing first on revaluing the role of the educator, deepening humanism, managing emotions, and rescuing the ethics, vocation, and identity that define it within the complex reality in which it exists. All these elements are essential before developing the competencies for inclusive education, associated with the values: valuing diversity, supporting students, teamwork, and professional and personal development.

Keywords: diversity, teaching competencies, inclusive education, teacher training, teacher reflection.

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva, teóricamente, tiene como objetivo fundamental asegurar el derecho a la educación y a la participación plena de todos los alumnos, independientemente de las necesidades que tengan. Por ende, trasciende de una simple adaptación del sistema educativo. Emerge como una transformación enfocada en la construcción de sociedades en las que se valore la diversidad de individuos y se ofrezcan las mismas oportunidades de desarrollo, para garantizarles el acceso a una educación de calidad.

En la praxis, es en las escuelas y en el trabajo diario de los docentes, en un aula de clases, el lugar donde se genera un entorno de aprendizaje significativo e inclusivo. En el mismo, se vincula a toda la diversidad de individuos, ofreciéndoles oportunidades para aprender y trabajar cooperativamente entre familia, docentes y especialistas, con acciones educativas diversificadas que permitan el desarrollo de las habilidades y capacidades del estudiantado.

La Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación (UNESCO, 2020) define la educación inclusiva como un proceso para involucrar a toda la diversidad de niños, jóvenes y adultos a través de una mayor participación en el aprendizaje, para reducir la exclusión.

Esta definición señala que la inclusión debe ser entendida como un objetivo general de alcanzar, a través de la educación, con el fin de tener sociedades más justas y menos discriminatorias con los individuos, que se adapte a las necesidades y derechos de todos los estudiantes, para brindarles oportunidades reales para el aprendizaje. De manera que, para alcanzar la educación inclusiva, es necesario que se involucre a toda la diversidad de individuos que presentan diferentes características físicas, cognitivas, sociales, o personales en un espacio común para acceder juntos a las experiencias de aprendizaje. Esta pluralidad de personas, permite el encuentro y la interacción de diversas condiciones, capacidades o necesidades.

Los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), se considera como uno de los grupos más vulnerables dentro de esta diversidad de individuos, por las barreras sociales, culturales o educativas que han encontrado en su entorno (UNESCO, 2020; UNICEF, 2014a). Por ello, es necesario delimitar que esta investigación, está enfocada en el proceso de la educación inclusiva para este grupo de personas.

En primer lugar, porque históricamente son quienes más han exigido, a nivel mundial, un trato equitativo e inclusivo en las aulas de clases, como sujetos de derecho. En segunda instancia, porque hay un aumento constante en los últimos años, de estudiantes con NEE en los distintos niveles y modalidades del Sistema Educativo venezolano, más allá de la modalidad de la Educación Especial. Esta situación se ha convertido en un reto para los docentes en el país, específicamente, en el estado Mérida, en el nivel de la Educación Media General, ya que actualmente, es común la incorporación de alumnos con diversas NEE en este nivel educativo.

Al mismo tiempo, el foco de interés hacia este grupo también surge porque los estudiantes con NEE se enfrentan a un desafío dentro de estos espacios: muchos de ellos no logran acceder al conocimiento ni a la inserción social en ese contexto, porque no se les ofrece la oportunidad real de formar parte del mismo y participar en él.

Partiendo de estas consideraciones, es necesario explicar el rol que ejerce el docente en el contexto descrito, ya que es uno de los protagonistas clave dentro del proceso inclusivo, y es quien interactúa

de manera constante con los estudiantes. Sin embargo, él no posee las herramientas necesarias para abordar las diversas situaciones que se presentan a los alumnos con NEE. Por ello, es importante tener claro que una escuela para todos puede resultar contraproducente en una sociedad que no ha formado a los docentes en atender la diferencia, pues se necesita la capacitación formal de estos (Amiama-Espaillet, 2020; Carmona y Rodríguez, 2017; Ledezma, 2017; y Prado Pérez et al., 2019).

En el informe de seguimiento de la Educación en el Mundo (UNESCO, 2020) se plantea que una de las causas por las que no se logra la educación inclusiva, está relacionada con la formación del docente para la inclusión, reconociendo que estos han tenido retos y desafíos crecientes en la praxis. De manera concreta, el educador venezolano del nivel de la Educación Inicial, Primaria o Media, no cuenta con la preparación para trabajar la educación inclusiva y brindar una atención adecuada en el entorno regular a los alumnos con NEE. Hasta ahora su formación para el abordaje con estos estudiantes, fuera de las aulas de la modalidad de la Educación Especial, es escasa.

Esta situación se identificó, en una institución pública de Educación Media General del Estado Mérida, partiendo de la experiencia de la investigadora como docente en ese nivel educativo (10 años) así como su participación en los conversatorios de algunos Congresos Pedagógicos. En ese periodo, observó la forma de trabajar de algunos docentes en este nivel, la preocupación por la ausencia de información sobre la educación inclusiva, así como la falta de herramientas para la atención educativa de los estudiantes con NEE.

La ausencia de formación académica específica y formal en educación inclusiva de los docentes, origina un problema en el proceso pedagógico de los estudiantes con NEE, y afecta el diseño de las situaciones de enseñanza y la significatividad del aprendizaje dentro del contexto escolar. Si los docentes que laboran en este nivel educativo desconocen las herramientas para abordar la inclusión en la praxis, los estudiantes con NEE recibirán una atención pedagógica inadecuada.

Sin embargo, se visualizó a un grupo de profesionales que, teniendo como limitante su falta de formación, pero permeados por la sensibilidad y el humanismo necesarios para abordar estas realidades educativas tan complejas, sí desarrollaban situaciones de aprendizaje para estos estudiantes. En estos docentes se observó que asumen el reto de buscar alternativas de solución al problema planteado, a partir de lo que ocurre en su praxis, coincidiendo con lo que se denomina práctica reflexiva (Schön, 1987). De esta manera, es como se autoforman en el área.

Ante esta realidad, surge como inquietud, en primer lugar, indagar cómo realizan la práctica reflexiva los docentes de Educación Media General para abordar la atención educativa de los estudiantes con NEE. A su vez, si se pueden evidenciar elementos claves para la educación inclusiva a partir del conocimiento generado en esa práctica reflexiva, con el fin de develar el marco conceptual que construye el docente, tomando en cuenta lo establecido en el Índice de Inclusión de Booth y Ainscow (2015). Estas construcciones basadas en la experiencia, surgen de la interacción entre el pensamiento y la acción del profesor en espacios de reflexividad tanto a nivel individual como colectivo, a través de la participación (Schön, 1987).

En segundo lugar, se indagó si a través de las reflexiones de los docentes, se puede generar el conocimiento necesario para conformar las competencias docentes relativas a la educación inclusiva. Asimismo, se consultó a especialistas en el área, para identificar las competencias clave que deberían poseer los docentes en aulas comunes, ya que, al haber sido formados para atender pedagógicamente a los estudiantes con NEE, estos poseen un conocimiento importante.

Todas las competencias que surgieron de las experiencias emanadas por los sujetos de estudio, se analizaron a partir del perfil profesional del docente en la educación inclusiva, de la Agencia

Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (AEDEANEE, 2012). En este perfil, se considera que la reflexión es un elemento clave del desarrollo profesional de los docentes en estos espacios inclusivos en aulas generales.

Este panorama permite entender, la importancia de estudiar a la reflexión como un medio de transformación de la práctica para arribar a la construcción de competencias sobre la inclusión, revalorizando la autoformación entre los educadores de este nivel educativo. Todas estas consideraciones conducen a señalar que el proceso reflexivo de los docentes, en el contexto de la educación inclusiva, puede tener posibilidades para generar conocimiento desde la práctica pedagógica. Por ello, finalmente, es necesario conocer y vincular como la reflexión del docente de aula regular, aunado a los aportes de los especialistas, puede servir como base para la creación de un modelo de competencias para la educación inclusiva que permita a los docentes responder de manera efectiva a los estudiantes con NEE.

De esta manera, se presentan parte de los resultados de la tesis que tuvo como objetivo “Generar una aproximación a un modelo de competencias docentes para la educación inclusiva de estudiantes con NEE en una institución pública de Educación Media General del Estado Mérida, a través de la reflexión como mecanismo de mejoramiento de la formación profesional”.

Teóricamente, la investigación se sustenta en los postulados de la Teoría Sociocultural de Vygotsky (1979) y sus aportes al abordaje desde el entorno social a las condiciones que presentan los estudiantes (1997). De igual forma, se constituye como base primordial lo señalado por la Teoría de las Inteligencias Múltiples desde los teóricos Gardner (1995) y Armstrong (2001; 2006), que impregna a las competencias que emergen en la investigación. Conjuntamente, la Teoría del Profesional Reflexivo (Schön, 1987), es un cimiento de la investigación, porque le permite al docente realizar un análisis profundo de su propia práctica, reajustando constantemente el proceso de enseñanza y aprendizaje que diseña dependiendo de las condiciones, situaciones y retos que se presenten en el aula.

MÉTODO

El estudio fue de naturaleza cualitativa, porque existía la necesidad de comprender la complejidad de los hechos sociales que se suscitan en la realidad explicada (Denzin y Lincoln, 2012). A su vez, siguió los postulados del paradigma interpretativo enfocado a comprender la realidad compleja de los hechos sociales a través de la interpretación de las experiencias, significados y construcciones simbólicas que tienen los individuos involucrados (Creswell, 1998).

El estudio adoptó los planteamientos del modelo fenomenológico hermenéutico. Ricoeur (1965) es uno de sus principales exponentes, y señala que ambas posturas se complementan en la interpretación de la experiencia humana. La fenomenología se concentra en la descripción minuciosa de los fenómenos tal como se presentan, mientras que la hermenéutica se enfoca en la interpretación del sentido y significado detrás de esos fenómenos. Debido a ello, es el medio para revelar el significado de las cosas en la conciencia humana e interpretarlas con la ayuda del lenguaje (Fuster, 2019). El procedimiento del estudio siguió la estructura planteada por este autor, adaptada y contextualizada a los intereses de la investigación.

1. **Etapla aclaratoria:** se identificó todo lo que se deseaba investigar, y el sustento teórico necesario para abordarlo. De igual forma, se hizo el diseño y planificación del estudio, definiendo:
 - **Informantes de la Investigación:** se abordaron tres grupos: cinco docentes en ejercicio de su profesión en una institución pública del nivel de Educación Media General del estado Mérida.

da (DEMG), con experiencia de aula en la atención de estudiantes con NEE; tres expertos en Educación Especial que laboren en la Modalidad de la Educación Especial en el estado Mérida (DMEE), que ofrezca apoyo académico y profesional a los docentes del aula regular de la Educación Media General; y finalmente, tres docentes formados en la Educación Especial que laboran en la Educación Universitaria (DEU), con amplia experiencia académica en la inclusión de los estudiantes con NEE.

- **Escenario de la investigación:** se trabajó en una institución educativa de carácter público, del nivel de Educación Media General, en el estado Mérida, visitada en el último trimestre del año escolar 2023-2024. En ese momento, la población estudiantil es diversa, ya que conviven varios estudiantes sin discapacidad y alumnos con algunas NEE asociadas a los Trastornos del Neurodesarrollo (TND), que ameritan una educación inclusiva dentro de ese entorno educativo. Con relación a los profesores, estos carecen de formación específica en la atención educativa de estudiantes con NEE.
 - **Medios de acceso y registro de la información:** para conocer las experiencias de los informantes se realizaron tres entrevistas semiestructuradas y abiertas, a los tres grupos de docentes descritos, y se utilizó el guion de entrevista como instrumento de recolección de información. De igual forma, se aborda el fenómeno de estudio a través del grupo de discusión con los docentes DEMG, luego de aplicar la entrevista, y siguió las características descritas por Mena y Méndez (2009).
2. **Etapas experiencial:** en esta etapa se inició con la búsqueda de las experiencias vividas por los docentes DEMG en el último trimestre del año escolar 2023-2024 y las perspectivas que tienen los profesionales DMEE y DEU sobre el fenómeno de estudio.
 3. **Etapas reflexiva – estructural:** se transcribieron las entrevistas, y luego se precisaron los significados para describir y comprender cómo se constituye el fenómeno de estudio.
 - **Técnicas de análisis de la información:** se realizó a través de la codificación y luego la categorización, que a juicio de Hurtado (2010) es un procedimiento para agrupar las respuestas similares, sintetizar los datos y expresarlos de manera reducida. Estas categorías se organizaron en jerarquías que involucran categorías mayores con subcategorías menores que se relacionan, formando estructuras, para luego establecer las relaciones entre ellos y conseguir el significado del evento que se estudia. Este análisis se denomina análisis fenomenológico estructural (Fuster, 2019). La fijación de criterios para clasificar y agrupar la información se llevó a cabo a través del programa Atlas ti versión 7. La flexibilidad que tiene la investigación cualitativa, permitió asumir que el procedimiento de análisis se realizará a través de la teoría fundamentada de Strauss y Corbin (2002). Ambos autores plantean que su método puede ser utilizado ya sea para generar teoría o para hacer descripciones u ordenamientos conceptuales útiles. Se elaboró un microanálisis detallado a través de la codificación: abierta, axial y selectiva.
 4. **Etapas decisiva:** primero, se hizo un análisis de los procesos reflexivos de los docentes sobre la inclusión de estudiantes con NEE, luego la identificación de las competencias que emergieron de esos procesos y las que se consideraron necesarias por los especialistas en el área. Finalmente, se realizó la codificación selectiva, organizando la categoría central que explica la investigación con las categorías y subcategorías emergentes que surgieron de los hallazgos (Strauss y Corbin, 2002). Esta explicación del fenómeno se configuró a través de la sistematización, la cual permitió generar una aproximación a un modelo de competencias docentes para la educación inclusiva en el contexto merideño, en el nivel de Educación Media General.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Las categorías que emergieron del estudio, se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1. Categorías emergentes del estudio

CATEGORÍA I		Práctica reflexiva del docente en contextos inclusivos	
SUBCATEGORÍAS		Reflexión docente desde la praxis	Bases para la Educación Inclusiva
DIMENSIONES		- Acciones pedagógicas de los docentes - Contenidos sobre los que reflexiona el docente - Dimensiones de la práctica reflexiva	- Progresos - Falta de claridad - Desafíos
CATEGORÍA II		Competencias docentes para la educación inclusiva	
SUBCATEGORÍAS		Aportes que emergen desde la reflexión cooperativa de los docentes DEMG	Aportes que emergen desde la postura de los docentes DME y DEU
DIMENSIONES		- Competencias docentes para la educación inclusiva señaladas por los informantes en la discusión grupal - Competencias docentes para la educación inclusiva identificadas en los informantes en la discusión grupal	- Funciones del docente de la DME y de la escuela ante la educación inclusiva - Retos del docente de la DEMG ante la educación inclusiva - Acciones para el logro de la educación inclusiva en el nivel de la Educación Media General - Perfil profesional para la Educación Inclusiva - Coincidencias con lo expresado en el perfil profesional del docente en la educación inclusiva, de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2012).

Fuente: Elaboración de Zambrano y Prado (2025)

Categoría: Práctica reflexiva del docente en contextos inclusivos

En primera instancia se estudia la subcategoría **Reflexión docente desde la praxis**. Los códigos que emergen, se presentan alrededor de los momentos de la reflexión docente (Schön, 1987): sobre la acción, realizada antes (APEA) y luego del proceso de enseñanza y aprendizaje (LPEA) que genera el docente en el aula, y en la acción, durante el proceso de enseñanza y aprendizaje (DPEA). A su vez, la reflexión también se estudia de manera cooperativa (COO) (Torres et al., 2020). Todos estos códigos se estructuran en las dimensiones: “**acciones**”, “**contenido**” y “**dimensión**” de la reflexión.

Es así como, se detecta que la mayoría de las **acciones** realizadas por los docentes no están enfocadas en todo su ámbito hacia el logro general de la educación inclusiva, sino al proceso de integración, para vincular al estudiante con la dinámica de clase, sin realizar una transformación profunda del sistema educativo (Booth y Ainscow, 2015). De estas acciones, surge una clasificación sobre los **contenidos** que abordan a través de la reflexión, los cuales se abocan al desempeño del estudiante, desempeño del docente, la confusión entre los términos NEE, integración e inclusión, así como el currículo y el sistema educativo.

A partir de todas estas disertaciones, se logra hacer una comprensión detallada de cómo los docentes se involucran en procesos de reflexión sobre su praxis docente a través del tránsito por las **dimensiones** de la reflexión. Solo dos docentes en la reflexión individual, pasan por todas las dimensiones: descriptiva, comparativa y crítica; los demás, se ubican en la dimensión descriptiva o comparativa, lo que demuestra que a pesar de evidenciar elementos del proceso reflexivo, no todos generan una práctica reflexiva en la misma profundidad de manera individual.

Es necesario diferenciar, lo que es la reflexión como proceso, y en que consiste la práctica reflexiva. En la primera, el sujeto involucra la experiencia que tiene, con los aspectos cognitivos y afectivos que le permiten re conceptualizar su praxis. Por su parte, en la segunda, se asume la reflexión, pero de manera intencionada y consciente, para transformar y generar aprendizaje de una manera crítica, teniendo presente las consecuencias de sus actos y decisiones pedagógicas en los estudiantes, a nivel personal, académico y social.

Dewey (2007) plantea que para que un docente sea reflexivo, inicialmente necesita estar abierto a preguntarse por qué actúa de esa manera en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los docentes entrevistados llegan a preguntarse esto, por eso buscan diferentes alternativas para diseñar sus clases, apoyado en los especialistas. También se requiere del valor de la responsabilidad, para indagar sobre lo esperado o inesperado de su acción docente, así como de la honestidad, para examinar sus creencias, y entender que pueden aprender algo nuevo de las situaciones que se presenten en el aula. Si el docente domina estas tres actitudes (Dewey, 2007), así como las habilidades de investigación (Ruffinelli, 2018) puede alcanzar ser un profesional reflexivo.

En este caso, solo dos docentes tienen estas características. Estas afirmaciones coinciden con lo reflejado por Droguett-Araya et al. (2023) quien afirma que muchos docentes realizan la reflexión de manera superficial, solo reflejando preocupación por la situación que están viviendo, pero no se abocan a realizar un análisis crítico de sus acciones, por lo que no se cumple el objetivo de la reflexión pedagógica.

De la práctica reflexiva surge un conocimiento que pasa a formar parte del compendio de saberes pedagógicos que ha construido el docente durante todo su etapa formativa (inicial y continua). Jay y Johnson (2002) señalan que se puede generar conocimiento cuando los profesores pasan por las dimensiones de la reflexión: descriptiva, comparativa y crítica, ya que así obtienen otros puntos de vista y comprenden mejor las situaciones académicas que surgen en su práctica. Coincide con esta afirmación Ruffinelli (2018), y aclara que un saber reflexivo origina una dimensión generativa de conocimiento, en la cual se genera un nuevo aporte que mejora la práctica profesional, cuando la reflexión se hace sobre las experiencias, apoyadas siempre por la teoría científica que le da validez al proceso.

Desde este punto de vista, se generan algunos saberes pedagógicos desde la práctica reflexiva de manera superficial, porque no todos los docentes atraviesan las dimensiones descritas; esto implica que la práctica reflexiva no es común en todo el grupo. Estos conocimientos, que surgen de la experiencia, son, por ejemplo, los emanados cuando reflexionan sobre las necesidades que presentan los estudiantes y la forma como trabajan con ellos. Pero no todos profundizan y comprenden lo que están realizando, evidenciándose la ausencia de la crítica sobre las situaciones vivenciadas, solo siguen las exigencias que se les hace desde la directiva de la institución o desde el ente ministerial para realizar prácticas inclusivas.

Concretamente, en la reflexión antes de la acción, se genera un conocimiento declarativo, que corresponde a lo que el docente conoce, apoyado en lo que aprendió en su formación inicial, en las experiencias previas que ha tenido y en las exigencias que le hace el sistema educativo para

implementar el currículo. Por ello, en esta etapa solo se evidencia la dimensión descriptiva. En la reflexión, luego de la acción, surge un conocimiento contextualizado sobre su práctica docente, a partir de la evaluación que hace sobre la efectividad de su praxis. Y en la reflexión durante la acción, surge el conocimiento en la acción, que emana a partir de las decisiones que toma el docente para modificar su práctica en el momento que ocurren las situaciones de aprendizaje aunado a las incertidumbres que estas generan.

Por ende, estos saberes, en primer lugar, tienen varias limitaciones, porque no todos los desarrollan. Se debe traspasar de la etapa de descripción de estrategias. En este caso, se observa la ausencia de un análisis profundo sustentado en la investigación científica, y un análisis crítico de sus creencias (solo dos lo hacen). Luego, para que ese saber se constituya como un saber reflexivo, que genere una dimensión generativa de conocimiento, tiene que apoyarse en la teoría científica que le da validez al proceso. Es aquí donde se encuentra el punto crucial del estudio, ya que a pesar de movilizarse de la descripción y comparación, a la dimensión crítica, el contenido sobre el que está reflexionando el docente, presenta vacíos conceptuales y confusión.

Esta situación se debe a que los docentes no están formados en el área, no verifican en la teoría científica lo que están abordando en el aula, y no son validados por los expertos, aquellas situaciones de aprendizaje que transforman y generan a través de la reflexión en y sobre la acción. Debido a ello, surge un conocimiento muy superficial. A su vez, esta realidad, está permeada de la constante negación y creencias erradas, sobre la capacidad de ofrecer una atención educativa a estudiantes con NEE por docentes que no son especialistas.

No obstante, para las dimensiones de la reflexión en la discusión grupal, se evidencia que en esta fase colectiva, si se profundizan las reflexiones, porque se detecta como pasan por las tres dimensiones de la reflexión, cuatro de los cinco docentes participantes del estudio (Jay y Johnson, 2002). De tal forma, se observa un avance significativo, ya que cuatro docentes, alcanzan la dimensión crítica. Hay una sola docente que permanece en la dimensión descriptiva, porque las experiencias que nombra están enfocadas solo en la descripción de actividades, sin profundizar en la efectividad o implicaciones que tienen sus prácticas en los estudiantes.

Dicho avance apunta a que en el intercambio de experiencias en colectivos de discusión docente, se generan espacios para que se profundice el análisis de prácticas educativas, ya que se conocen diferentes perspectivas que los llevan a evaluar su propia formación. Estos resultados son coherentes con lo señalado en el estudio de Aristizabal Llorente et al. (2023), quienes en espacios colaborativos profundizaron aspectos teóricos de la práctica docente. A su vez, Torres et al. (2020), señalan que los docentes participantes en su estudio, consideran que la colaboración con otros, a través de procesos de reflexión, les ayudaría a comprender el hecho educativo.

Debido a ello, se puede inferir que el conocimiento que surge de la praxis es mínimo para abordar todas las situaciones de enseñanza y aprendizaje que se deben manejar en contextos inclusivos. Lo que sí debe valorarse, es que la reflexión como proceso sí está consolidada en los informantes, y esta es una competencia clave para un docente inclusivo. El conocimiento que se genera en la práctica reflexiva como tal, es el que presenta límites.

En ese conocimiento mínimo que se genera en la práctica reflexiva, existen algunos elementos de la educación inclusiva, los cuales son valorados de manera positiva desde el Índice de Inclusión, y otros contradicen por completo lo estipulado (Booth y Ainscow, 2015). Desde esta perspectiva surge la subcategoría **las bases para la educación inclusiva**, a partir de las acciones, contenidos y dimensiones de la reflexión, analizados previamente, que se relacionaron con los indicadores del índice. El marco de acción, plasmado en el índice, se elabora con la intención de evaluar los aspectos

organizacionales, culturales y políticos de las instituciones educativas en general, con la opción de que cada ente que lo utilice y lo adapte a su necesidad. En el caso de esta investigación, solo se evidencian algunos aspectos vinculados a las tres dimensiones que posee el mismo: *creación de culturas inclusivas, formulación de políticas inclusivas, ejecución de prácticas inclusivas que reflejen la cultura y las políticas incluyentes de la escuela*, relacionados con el microsistema del cual está encargado el docente de desarrollar en el aula de clases.

El Índice de inclusión, tiene alrededor de sus tres dimensiones y seis secciones, 70 indicadores, de los cuales en los docentes solo se visualizan 11 de ellos, lo que equivale al 15% aproximadamente de lo que indica este marco de referencia, que deben manejar los docentes para lograr la educación inclusiva. Sin embargo, Booth y Ainscow (2011) explican que el uso que se le dé al Índice, depende de la necesidad del docente o de la institución, por lo que solo algunos de esos indicadores encontrados en los procesos reflexivos pueden ser útiles para iniciar el proceso de sensibilización que los lleve a una formación académica más institucionalizada hacia la inclusión.

Los indicadores identificados forman parte del microsistema del cual está encargado el docente de desarrollar en el aula de clases, como parte de todo el entramado que se debe abordar para la educación inclusiva desde el sistema educativo en su totalidad. Aunque teóricamente, la educación inclusiva implica transformaciones profundas en el sistema educativo, los hallazgos muestran acciones enfocadas en adaptaciones puntuales y apoyos individuales para lograr la participación del estudiante en el aula. Estas categorías reflejan una realidad compleja que se vive para el logro de la educación inclusiva, donde coexisten en el lenguaje educativo prácticas asociadas al modelo de integración.

De las experiencias estudiadas, resalta que las prácticas realizadas por los docentes, constituyen avances parciales, y muestran el estado actual de la inclusión en el entorno estudiado. Por lo que explicar estos avances traducidos en progresos, confusiones como falta de claridad en algunos aspectos y limitaciones o desafíos, ayudan a comprender el proceso de transición necesario hacia una educación realmente inclusiva.

En los **progresos** se encuentra que: consideran a la inclusión como el medio de participación de todos, valoran positivamente a los estudiantes, participan todos los agentes claves del sistema educativo a través del trabajo colaborativo en la atención educativa de los estudiantes con NEE, y existe una comunicación constante entre los profesores para abordar el trabajo en el aula. **No tienen claridad** en estos aspectos: construcción de adaptaciones curriculares, en la definición correcta del término NEE y del concepto de educación inclusiva, en lo que consiste la planificación flexible y adaptada. Y presentan **desafíos** en: actividades para el desarrollo profesional, falta de formación específica y desarrollo profesional insuficiente, manifiestan sobrecarga laboral, así como tiempo limitado para desarrollar actividades en el aula, aunado a la falta de lineamientos claros y continuo apoyo del MPPE.

A través de todo el análisis, se identifica que, desde la práctica reflexiva, surgen elementos que indican que se encuentran en un proceso inicial de sensibilización hacia la educación inclusiva, ya que la mayoría de las acciones descritas no se enlazan a cambios estructurales en la cultura, política, o prácticas organizacionales de la escuela en su totalidad.

Categoría: Competencias Docentes para la Educación Inclusiva

Como segundo aspecto relevante, emergen las competencias que desarrolla el docente de la DEMG a partir de la reflexión sobre su praxis con los estudiantes con NEE, y cuáles sugieren los

docentes DMEE y DEU que deben tener estos profesionales de la educación, para desarrollar una educación inclusiva.

Existe un perfil diseñado por la AEDEANEE (2012) desde la realidad del contexto europeo, que especifica una serie de competencias docentes para la educación inclusiva. Ese perfil se organiza alrededor de cuatro valores fundamentales: **valorar en positivo la diversidad del alumnado, apoyar a todo el alumnado, trabajar en equipo y desarrollo profesional y personal**. Cada valor, especifica una serie de actitudes, conocimientos y habilidades, que el docente requiere manejar para lograr la inclusión desde el contexto educativo en el que esté inmerso.

Durante la investigación, se utiliza como referencia este perfil, para conocer cuáles son las competencias que tienen los docentes y cuales son necesarias desarrollar en ellos, buscando puntos de coincidencia y divergencia en la realidad abordada.

En la primera subcategoría denominada **aportes que emergen desde la reflexión cooperativa de los docentes DEMG**, se encuentra que a partir de las limitaciones que tienen los docentes en las bases para la educación inclusiva, ellos subrayan la necesidad de consolidar una serie de competencias en su labor académica para subsanar las debilidades identificadas.

Requieren conocer la condición del estudiante y aprender a identificar rasgos característicos para así, concretar acciones pertinentes y desarrollar dinámicas de trabajo eficientes en el aula, que responda a las necesidades que presentan. También señalan que necesitan conocimiento legal, manejo de herramientas psicológicas y pedagógicas para la inclusión. Finalmente, solicitan capacitación en neuroeducación, debido a la constante necesidad de valorar y reconocer la diversidad de estudiantes que existen en el aula, específicamente aquellos con NEE.

Los elementos señalados corresponden al valor del perfil llamado: desarrollo profesional y personal, en la competencia, formación inicial docente, como base para el aprendizaje y desarrollo profesional (AEDEANEE, 2012). Lo descrito previamente, se vinculan con un aspecto clave presentado en el perfil: la actualización constante. En este documento, se reitera que los docentes necesitan enfocarse en generar conocimiento para atender las diferencias en el aula, ya que no es necesario ser experto en todos los elementos de la educación inclusiva; es necesaria la actualización constante enfocada en las situaciones del aula que emergen en cada experiencia educativa, y lo lleve a responsabilizarse sobre su desarrollo profesional.

A su vez, en las experiencias de los docentes DEMG, también se logran identificar algunas competencias que ayudan a la promoción de la educación inclusiva. La mayoría está ubicada en el valor del trabajo en equipo, ya que este aspecto es el que más resalta, porque logran vincularse y comunicarse con las familias de los estudiantes, y se vinculan con algunos especialistas para formarse y resolver las situaciones pedagógicas que se encuentran en el aula. Desde el punto de vista de las competencias genéricas en un docente, el trabajar en equipo, se considera como una de ellas, pero en el contexto de la educación inclusiva, el foco de estos equipos debe estar hacia el logro de la participación y el acceso de todos los estudiantes al aprendizaje.

Las competencias asociadas al desarrollo profesional y personal, también son relevantes, porque se detectó, que ellos logran reflexionar sobre la práctica, y esta es parte esencial de la capacitación inicial y continua de todos los docentes. Los aspectos mencionados se vinculan con lo descrito por Perrenoud (2004), como los deberes y dilemas éticos de la profesión, que se deben cumplir y se unen a la necesidad de asumir la propia formación dentro del ejercicio docente.

Adicionalmente, las competencias asociadas a la valoración positiva de la diversidad, aunque tiene mucha presencia en sus discursos, está permeada por mucha confusión, preocupaciones, y

creencias, que los hacen evaluar las implicaciones éticas de lo que realizan, al preguntarse si lo que hacen está bien fundamentado o no. En este punto, la competencia está arraigada a una fase de sensibilización hacia los procesos inclusivos, como ya se ha especificado.

El último valor se enfoca en apoyar a todo el alumnado, y en este aspecto los docentes manejan las competencias genéricas de un profesional de la docencia, enfocadas a los aspectos didácticos: capacidad de diseñar y gestionar situaciones de aprendizaje, así como seleccionar métodos, recursos, actividades, y evaluaciones adecuadas. Pero estos aspectos, no los contextualizan ni trasladan a las situaciones de aprendizaje que viven en las aulas heterogéneas con alumnos diversos.

En función de estos enunciados, se detectan pocas competencias en los docentes DEMG para la educación inclusiva, y las mismas, no son reconocidas por los docentes en la labor académica que ejercen, lo que se convierte en una limitante o barrera para su implementación. Se identifica que los docentes en su formación inicial construyen una base conceptual sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, las teorías del aprendizaje, dinámicas de trabajo en el aula, estrategias de evaluación formativa, que le ayudan hacer frente a procesos inclusivos, en un primer momento. Pero eso no excluye, que durante el ejercicio de su profesión, necesite capacitarse en las especificidades que se presentan en el aula, ya que las competencias básicas de un docente, están presentes. Esa inseguridad que algunos manifiestan, les impide articular lo que ya conoce, con el contexto real de aprendizaje que está viviendo, lo que crea un desajuste en el conocimiento que tiene.

Partiendo del análisis realizado, se infiere que los docentes tienen consolidados algunos de los comportamientos, conocimientos y habilidades que conforman las competencias descritas en el perfil para que el docente logre la educación inclusiva en sus aulas. Estas se enmarcan y se vinculan con las competencias genéricas que necesita un individuo para ejercer la profesión docente, y las específicas que requiere un profesor en Venezuela para laborar en la Educación Media General. Constantemente, los docentes manifestaron que diseñan situaciones de aprendizaje partiendo de las necesidades de los estudiantes, por lo que son parte de las competencias didácticas que se requieren para trabajar en aulas inclusivas.

Por lo tanto, el docente logra alcanzar competencias profesionales y personales, cuando reflexiona sobre su práctica, ya que se encontró que a nivel individual y grupal, aunque no lo hacen con el mismo nivel de profundidad, sí se abocan a procesos reflexivos que llevan a algunos a generar prácticas reflexivas. Esta dinámica genera conocimiento desde su praxis docente, y esto ayuda a evidenciar elementos mínimos de la educación inclusiva (Booth y Ainscow, 2015), que permean sus prácticas y les ayudan a gestionar su acción académica.

De manera específica, la reflexión docente es considerada como una de las principales competencias que debe tener el profesorado en el ejercicio de la docencia, porque le permite conocer si las decisiones tomadas para el desarrollo de las actividades en el aula son las correctas o no, para el desenvolvimiento pedagógico de los estudiantes (Droguett-Araya et al., 2023; Perrenoud, 2011). También se consideran elementos de la práctica colaborativa con otros docentes, que le ayudan a consolidar habilidades y a gestionar el conocimiento que no posee.

En la subcategoría, **aportes que emergen desde la postura de los docentes DMEE y DEU**, se encuentra que este grupo de docentes especialistas reconoce varias competencias que el docente **DEMG** debe desarrollar. Todas las dimensiones que emergen en estas subcategorías, luego del análisis realizado, se agrupan de igual forma, alrededor de los valores establecidos en el perfil estudiantil.

Para el primer valor analizado, valoración positiva de la diversidad, estos informantes señalan que el docente de aula regular, necesita reconocer la diferencia entre el proceso de inclusión y el de integración, para que trabaje en pro de la educación inclusiva. A su vez, resaltan como importante tener compromiso para generar este proceso y seguir sus principios. Enfatizan la necesidad de integración de los valores inclusivos a la práctica docente, señalando que las actitudes positivas son claves en este entorno. Arnaíz (2019) señala que la inclusión es una actitud que el docente tiene hacia el trabajo del aula. En este sentido, los docentes coinciden en resaltar como necesaria la consolidación de la primera competencia del perfil: concepción de la educación inclusiva.

La otra competencia de ese valor, es el punto de vista del docente ante las diferencias de los estudiantes. En relación con este punto, ambos grupos de informantes, indican que es necesario identificar y diferenciar las necesidades, potencialidades, así como las capacidades de cada estudiante, para comprender la diversidad presente en el aula. También se postula necesario, responder al ser humano diverso, ofreciendo educación de calidad, en la equidad, para la diversidad.

En el valor que implica apoyar a todo el alumnado, en la primera competencia, promover el aprendizaje práctico, social y emocional de los estudiantes, los docentes DMEE, reflejan que se necesita manejar habilidades para poder comunicarse con la diversidad de estudiantes que están en el aula. De esta manera, a través de las diferentes formas de comunicación, pueden lograr entender los silencios, o lenguaje no verbal del estudiante. Por su parte, los profesores DEU, señalan que es importante que en este nivel educativo los docentes promuevan el desarrollo de la autonomía de los estudiantes, que tiene que ver con promover el aprendizaje social.

En esta misma línea, de la otra competencia, enfoques metodológicos eficientes en clases heterogéneas, resaltan que es esencial manejar la heterogeneidad del grupo, conocer las características de los estudiantes, flexibilizar el currículo, planificar y organizar o generar un ambiente de aprendizaje inclusivo para la diversidad, y comprender de manera conceptual y práctica la educación inclusiva. Estas son las competencias didácticas fundamentales en un docente inclusivo.

Seguidamente, en el valor trabajo en equipo, se relaciona también con la familia. Los docentes de DMEE, plantean que se debe lograr una comunicación efectiva con ellos. Por su parte, los profesores DEU, indican que una de las cosas que ocurre en esos procesos inclusivos, es la negación de los padres. Debido a esta situación, es una competencia que también tiene que manejar el docente: ayudar en el proceso de aceptación y así permitir que padre - madre, evalúen la expectativa real que tienen con respecto al aprendizaje que esperan de sus hijos, porque al no aceptar ni han pasado por el duelo sobre la condición del estudiante, no aceptan el proceso de aprendizaje que está viviendo. Del trabajo con otros profesionales, solo resalta, como significativo, apoyarse en los especialistas en el área.

Del último valor, desarrollo profesional y personal, subrayan que es trascendental, que los profesores sean profesionales que reflexionan. En esta competencia, todos coinciden. Los docentes de DMEE, dicen que todos los docentes tienen que formarse desde la praxis en ese proceso reflexivo. Los profesores universitarios reafirman la idea, ya que manifiestan que se debe generar ese proceso sin imposición, porque el docente se ve presionado, por realizar este tipo de procesos académicos, limitando el uso positivo de esta competencia. Es esencial que se convierta en una práctica habitual, no obligada en la institución.

Al analizar los resultados, también se detectan elementos primordiales que llevan a complementar la competencia: formación inicial docente como base para el aprendizaje y desarrollo profesional. Dentro de este escenario, emergen desde lo reflejado por los docentes DMEE y DEU, aportes a las competencias que no están estipulados en el perfil. En el caso de los profesores DMEE, explican

que dentro de la formación inicial, el profesor debe generar una actitud proactiva ante la falta de formación, asumiendo una actitud investigadora, porque si no lo han formado, él puede tomar elementos de su formación inicial docente y contextualizarlo a su realidad inmediata.

Otro aspecto que se evidencia, es la urgente necesidad de superar la limitación económica que le impide ofrecer una educación de calidad. En el país, se ejerce la docencia, más por vocación que por bonificación salarial, porque la misma, no es equiparable a la cantidad de trabajo que genera ser docente. Estas ideas inciden en los elementos que surgen desde el discurso del profesor de DMEE, los cuales señalan que se necesita, como competencia urgente, rescatar la ética profesional del ser docente, ya que, si no trabaja desde lo moral y de las actitudes positivas, no se logrará, valorar la inclusión.

A partir de esta descripción, se considera al rescate de la ética, como una de las competencias que surgen novedosas, porque son diferentes a todo lo que plantea el perfil, y los entrevistados especialistas no lo visualizan en el trabajo actual del profesional de la educación en el país. Para que se permee la educación de calidad, hay que trabajar en este aspecto, lo que implica reflexionar sobre los valores, la responsabilidad y el compromiso de educar. Esto se visualiza en los comportamientos que presenta el docente en el aula, en la toma de decisiones que le permitan valorar a todos los estudiantes por igual de manera responsable, y ofrecerles una educación equitativa y justa a los estudiantes.

Lo acompaña, otra categoría que emerge de las experiencias de los informantes: ser humanista como parte de ese perfil del educador, porque debe valorar lo humano, desde el ser que enseña y al que se educa. En relación con el desarrollo personal, plantean el perfeccionamiento de la inteligencia emocional, ya que este aspecto no se ve reflejado en el perfil, y actualmente las emociones en el aula, inciden en el desenvolvimiento y efectividad de las dinámicas de aula. Por ello, es necesario conocer herramientas para la gestión de las emociones.

Los profesores DEU, reflejan, en su discurso, otras competencias. Plantean que el docente se debe enfocar en manejar la normativa legal y principios filosóficos de la educación, para entender la función del ser docente, relacionado con lo mencionado en la ética. Una vez que el docente entiende su función, siguiendo lo que plantea el reglamento del ejercicio de la profesión docente en el país, determina si la está cumpliendo, ya que las funciones ya están estipuladas, trabaje o no, con estudiantes con NEE y del área que está manejando.

Otra competencia reflejada, es transformar el rol docente para la diversidad, puesto que no se puede seguir viendo la docencia desde la óptica de la homogeneidad, hay que cambiar esa visión. Esto lleva el discurso a otro punto, ser resilientes en el ejercicio de la profesión docente. Todo esto, incide en la necesaria revisión de su identidad.

Todas estas consideraciones apuntan a reconocer que las competencias para el ejercicio de la docente, ya están estipuladas, como por ejemplo las señaladas por Perrenoud (2004). Sin embargo, tomando en cuenta los lineamientos actuales emanados desde organismos internacionales, como la UNESCO, para la educación inclusiva, todo el sistema educativo, y específicamente el docente requiere transformar su práctica, y amerita competencias específicas que le ayuden a lograrlo.

APROXIMACIÓN AL MODELO

A partir de las categorías descritas, comparadas con los referentes planteados desde el Índice de inclusión de Booth y Ainscow (2015), así como lo señalado en el perfil de competencias de la AE-DEANEE (2012), surgen las competencias clave para el desarrollo de la Educación Inclusiva desde

la perspectiva y experiencia de los informantes del estudio. Se sustentan en lo emanado desde la UNICEF (2014b) cuando señalan que no existe un modelo predeterminado de los conocimientos y habilidades específicos para enseñar en función de cada necesidad que se presenta en el aula, pero si es necesario que los docentes logren desarrollar una actitud reflexiva y consoliden valores inclusivos para ofrecer una educación de calidad.

Debido a ello, todos los códigos que emergieron en el estudio, vinculándose en los puntos que coinciden las opiniones de los tres informantes, generan las competencias del estudio, que se agrupan alrededor de los valores que plantea la AEDEANEE (2012), los cuales se contextualizan a la realidad del entorno estudiado. Estas competencias respaldan el trabajo hacia toda la diversidad del alumnado, no solo de aquellos con NEE. La literatura apunta a que las competencias definidas y encontradas para este contexto, también son extensibles a toda la heterogeneidad del aula. A partir de estas consideraciones, se plantean las siguientes competencias en la Tabla 2:

Tabla 2. Competencias docentes para la educación inclusiva

CAPACIDAD PARA CONCEPTUALIZAR Y VALORAR LA DIVERSIDAD PARA LOGRAR LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	DISEÑAR E IMPLEMENTAR PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS EN AULAS HETEROGÉNEAS	ESTABLECER VÍNCULOS COLABORATIVOS CON FAMILIAS Y PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN	APRENDIZAJE Y MEJORA CONTINUA EN EL DOCENTE
- A: Compromiso y acción para la promoción de una educación inclusiva de calidad - A: Integrar valores inclusivos en la práctica docente - C: Comprensión conceptual y práctica de la educación inclusiva - C: Transformar el rol docente para la diversidad - C: Identificar y diferenciar las habilidades, potencialidades y necesidades de cada estudiante h: respeto por la diversidad de estudiantes - H: Actitud favorable hacia la diversidad de estudiantes - H: Empatía hacia procesos inclusivos - H: Comprender la neurodiversidad de estudiantes presentes en el aula	- A: Manejar la heterogeneidad del grupo para planificar sus clases - C: Conocer las características individuales de los estudiantes - H: Desarrollar habilidades para comunicarse de diferentes formas con los estudiantes. Comunicación efectiva. - H: Flexibilización del currículo - H: Planificar y organizar un ambiente de aprendizaje inclusivo para la diversidad - H: Generar un ambiente de aprendizaje inclusivo: manejar la teoría de las inteligencias múltiples, aprender a enseñar a aprender, generar adaptaciones curriculares, diseñar experiencias de aprendizaje para la diversidad del alumnado, evaluación formativa, formar estudiantes autónomos e independientes, aprendizaje cooperativo	- A: Valorar el trabajo en equipo como parte del desarrollo profesional del docente - A: Compromiso de trabajo en equipo con la familia y docentes - C: Gestión de expectativas académicas de los padres - H: Comunicación efectiva con la familia - H: Manejar vínculos de apoyo con profesionales educativos - H: Establecer ambientes colaborativos entre los docentes	- A: Generar una actitud proactiva hacia el aprendizaje continuo - C: Disponer de una base formativa elemental en educación inclusiva, pero el compromiso de un aprendizaje permanente - H: Capacidad para formarse desde la praxis - H: Capacidad para reflexionar - H: Capacidad para la adaptabilidad de las competencias construidas en la formación inicial
NECESIDADES DEL CONTEXTO			
DESARROLLO PROFESIONAL - Bases normativas y filosóficas de la inclusión educativa - Transformar el rol docente para la diversidad - Rescatar la ética profesional del trabajo docente - Ser humanista como parte de la vocación docente - Superar barreras personales para el logro de la educación inclusiva		DESARROLLO PERSONAL - Ser resilientes en el ejercicio de la profesión docente. - Revisión profunda de la identidad docente. - Desarrollar la inteligencia emocional	

Fuente: Elaboración de Zambrano y Prado (2025). **Leyenda:** A (actitudes), C (conocimiento) y H (habilidades).

Todos estos elementos generan una aproximación a un modelo de competencias, que no pretende ser inflexible. Aspira enmarcarse, transversalmente, en el sistema formativo docente, tanto en la formación inicial como en la continua, con miras a que los profesionales de la educación se preparen para atender la diversidad en todas sus facetas de manera ética, equitativa e inclusiva. Esto significa que es necesario repensar y transformar los programas de formación inicial de los futuros profesionales de la educación. De igual manera, mejorar la implementación de procesos de formación continua en los docentes en ejercicio por parte de los encargados de ello y a través de la gestión profesional que hace el propio educador para mejorar su labor.

La formación académica del docente, es la pieza clave en la investigación para el logro de la educación inclusiva, por lo cual se debe garantizar que estos desarrollen no solo conocimientos técnicos y habilidades pedagógicas, sino también consoliden una actitud favorable (Arnaíz, 2019) que le permita revisar su rol (Herrera et al., 2023), examinar su identidad docente (Fuentes et al., 2023; Puente, 2020), rescatar su vocación y ética como profesional (Perdomo, 2019; 2022), ser resilientes (Perdomo, 2019; Puente, 2020), tener sensibilidad ante la diversidad, compromiso ético hacia lo humano y lo diverso (Perdomo, 2019), creatividad para resolver problemas y la capacidad para gestionar las emociones (Goleman, 2022) en ambientes escolares heterogéneos e inclusivos (Arias-Pastor et al., 2023; Calandri et al., 2025).

Transversalizar todas estas competencias, puede contribuir a generar una cultura y prácticas inclusivas, coherentes y sostenibles en el tiempo, que permitan la implementación idónea de las políticas educativas en torno a la inclusión.

CONCLUSIÓN

Los hallazgos finales con los que se concluye la investigación, emergieron a partir de todas las experiencias vivenciadas por los informantes que ayudaron a consolidar el objetivo general del estudio. Se le otorga un significado a las experiencias reseñadas, desde lo fenomenológico hermenéutico, construyendo y relacionando la información en categorías, subcategorías, dimensiones, subdimensiones, códigos, incluso indicadores para explicar lo que emergió en el estudio. Se asume el marco teórico desarrollado y la visión de la investigadora, consolidando una estructura que permite explicar las competencias necesarias para el logro de la educación inclusiva, desde el ámbito de los docentes.

Con relación a la identificación de las bases de la educación inclusiva desde la reflexión docente, se encuentra que algunos de los informantes clave DEMG, alcanzan una dimensión crítica de la reflexión cuando dialogan entre ellos, lo que les permite construir saberes académicos desde su práctica, evidenciándose ciertas acciones y contenidos relacionados con la educación inclusiva. Sin embargo, es relevante la confusión existente en términos y prácticas, lo que le impide trabajar realmente desde y para la educación inclusiva. Están inmersos en procesos de sensibilización que los pueden llevar a la consolidación de prácticas inclusivas, si existe un compromiso individual e institucional en formarse para lograr la educación inclusiva, y del sistema educativo en transformar las políticas educativas que lleven a consolidarla en el tiempo. Por ello, de las bases para la educación inclusiva, se visualizan avances, confusión y desafíos para su consolidación.

Considerando esto, es notable la reflexión crítica que alcanzan los docentes y las construcciones colectivas de saberes que surgen de entornos colaborativos. Sin embargo, al no contar con bases conceptuales sólidas sobre la educación inclusiva, estas reflexiones solo se enfocan en aquello que no saben hacer y las implicaciones morales que tienen en la realidad educativa circundante. Se

concibe como un punto clave para la consolidación de las bases de la educación de este grupo de docentes, el compromiso individual y de la institución para avanzar hacia una verdadera educación inclusiva. Esto implica que este principio educativo para valorar la diversidad humana en este contexto académico, está en construcción, requiere una formación continua, una sensibilización profunda y un sistema educativo que apoye y consolide esas bases.

Del mismo modo, se detecta la existencia de varias competencias para la educación inclusiva en los docentes, orientadas a lo pedagógico y didáctico en general, que si se adaptan a las necesidades que se presentan en el aula, pueden favorecer prácticas inclusivas. A su vez, se identifican las que consideran los expertos como necesarias en docentes de aulas comunes, las cuales se resumen en capacidades para valorar la diversidad, diseñar prácticas inclusivas para aulas heterogéneas, establecer colaboración con familias y profesionales, y mantener un aprendizaje y mejora continua. No obstante, los informantes señalan que la falta de formación específica de los docentes en aulas regulares, limita la implementación efectiva de prácticas y procesos inclusivos.

Sin duda, las competencias identificadas en los docentes del nivel de la Educación Media General, no están suficientemente consolidadas hacia la inclusión, pero tienen potencial si se ajustan al entorno inmediato. Por esta razón, la formación docente desde el contexto donde se encuentra el docente y en función de su realidad, apoyada en los especialistas, es fundamental para que los docentes desarrollen competencias inclusivas que respondan a la diversidad de estudiantes. Para ello, se requiere de un proceso sistemático, que integre competencias específicas para la educación inclusiva en los valores de los docentes.

Seguidamente, se logran consolidar las perspectivas teóricas que se engranan para dar origen a las competencias para la educación inclusiva. Se considera que las mismas necesitan ser transversales a cualquier proceso de formación docente inicial o continua, de cualquier área académica, y nivel educativo, puesto que los informantes refieren que es necesario que todo el sistema de formación se permee de estas competencias.

A partir de todas estas consideraciones, las perspectivas que sustentan el modelo, se enfocan en lo referente a la identidad del docente en Venezuela, puesto que es necesario rescatar su rol, su ética, su humanismo, desarrollar la inteligencia emocional, para rescatar y educar al ser humano diverso. Esto responde a la necesidad del contexto educativo venezolano, marcado por la ausencia de políticas claras de inclusión y por desafíos económicos - sociales que afectan a los docentes.

Nota importante

Este artículo expone una parte de los resultados de la tesis doctoral titulada: **“Competencias docentes para la educación inclusiva de estudiantes con necesidades educativas especiales en Educación Media General”**, realizada por la MSc. Marihelen Zambrano, bajo la tutoría del Dr. José Prado, en el programa académico del Doctorado en Educación (ULA).

Marihelen Coromoto Zambrano González. Licenciada en Educación (ULA) y Magister Scientíae en Educación Especial Integral (ULAC). Estudios culminados en el Doctorado en Educación (ULA). Docente adscrita al Departamento de Medición y Evaluación, área: Metodología de la Investigación, de la Facultad de Humanidades y Educación (ULA).

José Rafael Prado Pérez. Doctor en Educación, Mención Currículo, Post-Doctorado en Gerencia para el Desarrollo Humano, Políticas Públicas en Educación, Filosofía e Investigación y Complejidad y Desarrollo Humano en la Discapacidad. Coordinador del Grupo de Investigación Complejidad y Desarrollo Humano en la Discapacidad en la ULA.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. (2012). *Perfil profesional del docente en la educación inclusiva*. Odense, Dinamarca: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. <https://bit.ly/3XLf8ET>
- Amiama-Espaillet, C. (2020). Vista de Desafíos de la Educación Especial en el desarrollo de escuelas inclusivas. *Ciencia y Educación*, 4(3), 133-143. <https://revistas.intec.edu.do/index.php/ciened/article/view/1886/2348>
- Arias-Pastor, M., Van Vaerenbergh, S., Fernández-Solana, J., y González-Bernal, J.J. (2023). Secondary Education Teacher Training and Emotional Intelligence: Ingredients for Attention to Diversity in an Inclusive School for All. *Educ. Sci*, 13, 1-18. <https://doi.org/10.3390/educsci13050519>
- Aristizabal Llorente, P., Vizcarra Morales, M. T., López-Vélez, A. L., y Gamito Gomez, R. (2024). Reflexionar colaborativamente sobre la práctica para construir teoría. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 12(1), 148-165. <http://www.reladei.com/index.php/reladei/article/view/510/606>
- Armstrong, T. (2001) *Inteligencias múltiples: como descubrirlas y estimularlas en sus hijos*. Paidós.
- Armstrong, T. (2006) *Las inteligencias múltiples en el aula: guía práctica para educadores*. Paidós.
- Arnaiz, P. (2019). *La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos*. Universidad de Murcia.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM y OEI. <https://bit.ly/3MRWU22>
- Calandri, E., Mastrokourou, S., Marchisio, C., Monchietto, A., y Graziano, F. (2025). Teacher Emotional Competence for Inclusive Education: A Systematic Review. *Behavioral Sciences*, 15(3), 1-18. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC11939450/#notes5>
- Carmona, D., y Rodríguez, M. (2017). Formación del docente de educación especial y la educación inclusiva como política del estado venezolano. *Educare*, 21 (1), 27-49. <https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/69>
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. SAGE Publications.
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (2012). *Paradigmas y perspectivas en disputa: Manual de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.
- Dewey, J. (2007). *Como pensamos. La relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós Transiciones.
- Droguett-Araya, V., Narváez-Anrique, A. y Yancovic-Allen, M. (2023). ¿Qué piensa el profesorado de enseñanza básica sobre la reflexión docente? *Revista Educación*, 47(2), 1-25. <http://doi.org/10.15517/revedu.v47i2.53857>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2014). *Conceptualización de la educación inclusiva y su contextualización dentro de la misión de UNICEF. Cuadernillo 1*. <https://www.unicef.org/lac/media/7381/file/1.%20Conceptualizaci%C3%B3n%20y%20contextualizaci%C3%B3n%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20inclusiva.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2014b). *Docentes, enseñanza y pedagogía inclusiva centrada en niños y niñas. Cuadernillo 12*. <https://www.unicef.org/lac/media/7441/file>
- Fuentes Reza, R., Arzola Franco, D. M., y González Ortiz, A. M. (2020). La Identidad Profesional Docente, un Acercamiento a su Estudio. *Revista de Investigación Educativa de la Rediech*, <http://dx.doi.org/10.33010/ierierediech.v11i0.727>
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Gardner, H. (1995) *Inteligencias Múltiples: la Teoría en la Práctica*. Paidós.
- Goleman, D. (2022). *La inteligencia emocional: Por qué es más importante que el consciente intelectual*. Ediciones B.
- Herrera, K., Gonzales, F., García, G y Ponce, D. (2023). Identidad profesional y vocación docente. *Revista a Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*. 6(12). 103-118. <https://bit.ly/4q6XAiH>
- Hurtado, J. (2010). *Metodología para la investigación*. Quirón Ediciones.

- Jay, JK y Johnson, KL (2002). Capturar la complejidad: una tipología de la práctica reflexiva para la formación docente. *Teaching and Teacher Education*, 18, 73-85. <https://bit.ly/4rWAZam>
- Ledezma, M. (2017). Diversidad e inclusión: implicaciones para la formación docente. *Revista Ciencias de la Educación*. 27(50), 94-107. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/50/art06.pdf>
- Mena, A., y Méndez, J. (2009). La técnica de grupo de discusión en la investigación cualitativa. Aportaciones para el análisis de los procesos de interacción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49 (3), 1-7. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2094>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020a). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>
- Perdomo, Y. (2019). Formación inicial del docente desde el desarrollo humano y la filosofía de la diversidad. *Revista Varela*, 19(52), 48-64. <https://revistavarela.uclv.edu.cu/index.php/rv/article/view/68/167>
- Perdomo, Y. (2022). Educar las competencias humanas para la co/convivencia diversa: complejidad ética de educar-se. *Revista Honoris Causa*, 14(2), 239-256. <https://revista.uny.edu.ve/ojs/index.php/honoris-causa/article/view/171>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Grao
- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Grao
- Prado Pérez, J., Prado López, L. y Pérez, A. (2019). Modelo teórico interpretativo para la inclusión escolar de niños y niñas con discapacidad, en las escuelas bolivarianas, en atención a la reforma educativa. *Revista Insitu*, 2(2), 35-51. <https://bit.ly/4p3zi9j>
- Puente Varela, R. (2020). Estado de la Identidad Resiliente Docente en Venezuela. *Anuario del Sistema de Educación en Venezuela*, 10(10). <https://bit.ly/44j0458>
- Ricoeur, P. (1965). *Del texto a la acción*. Ediciones Paidós.
- Ruffinelli, A. (2018). *Reflexión docente: oportunidades de desarrollo en la formación inicial*. [Tesis de Doctorado, Pontificia Universidad Católica de Chile]. Repositorio institucional. <https://doi.org/10.7764/tesisUC/EDU/22001>
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Torres Cajas, M., Yopez Oviedo, D., y Lara Velarde, A. (2020). La reflexión de la práctica docente. *Revista de ciencias sociales y Humanidades Chakiñan*, (10)1, 87-101. <https://doi.org/10.37135/chk.002.10.06>
- Vigotsky, L. S. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.
- Vigotsky, L. S. (1997). *Obras Escogidas V. Fundamentos de defectología*. Visor.

Las ciencias naturales y las humanidades nacieron juntas, luego se separaron

The natural sciences and the humanities were born together. then they separated

Rondón Morales

rrondonmorales@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4639-4714>

Teléfono: + 58 414 1794012

Grupo Miradas Múltiples

Universidad de Los Andes

Facultad de Medicina

Mérida estado Mérida

República Bolivariana de Venezuela



Recepción/Received: 06/11/2025

Arbitraje/Sent to peers: 07/11/2025

Aprobación/Approved: 29/11/2025

Publicado/Published: 31/01/2026

RESUMEN

Las ciencias naturales y las humanidades nacieron juntas hasta el Renacimiento que las separó. Los dos conocimientos se lograron por observación empírica sobre la naturaleza, el hombre y sus orígenes. Hubo una razón fundamental. Enaltecer las divinidades y supeditar al hombre en el Cercano Oriente. Al revés, el hombre se dignificó frente los dioses en la filosofía griega. La Iglesia Cristiana domino la observación ahora racional del hombre y la naturaleza, y su origen y destino que los atribuyó a una interpretación espiritualista de la Biblia y Sagradas Escrituras, que ligó la ciencia con la religión. Al cambiar el mundo, intentó elaborar una teoría antropocéntrica que no prosperó. La sociedad renacentista separó las ciencias y las humanidades, hasta hoy. Las hizo científicas, separando la religión y la ciencia. Por incomprensión, los científicos y humanistas se refugiaron en las Academias hasta el siglo XIX cuando se acogieron a la renovada misión de la universidad. En los siglos XX y XI, el liberalismo económico ha convertido a la ciencia en una mercancía y abandonó a las humanidades, sin protección del Estado, de la universidad y de la sociedad. Busca caminos de supervivencia.

Palabras claves. Ciencias. Humanidades. Origen. Destino. Futuro. Retos.

ABSTRACT

The natural sciences and the humanities were born together until the Renaissance, which separated them. Both were achieved through empirical observation of nature, humankind, and their origins. There was a fundamental reason for this separation: the exaltation of deities and the subjugation of humankind in the Near East. Conversely, humankind was elevated before the gods in Greek philosophy. The Christian Church dominated the now rational observation of humankind and nature, and its origin and destiny, attributing them to a spiritualist interpretation of the Bible and Holy Scriptures, which linked science with religion. As the world changed, it attempted to develop an anthropocentric theory that did not prosper. Renaissance society separated the sciences and the humanities, a separation that persists to this day. It made them scientific, separating religion from science. Due to a lack of understanding, scientists and humanists sought refuge in academies until the 19th century, when they embraced the renewed mission of the university. In the 20th and 21st centuries, economic liberalism transformed science into a commodity and abandoned the humanities, leaving them without protection from the state, universities, or society. They are now searching for ways to survive.

Keywords. Sciences. Humanities. Origin. Destiny. Future. Challenges.

DE DÓNDE VIENEN LAS HUMANIDADES Y LAS CIENCIAS

Los conocimientos sobre el ser humano y la naturaleza se lograron desde la antigüedad, por observación empírica y luego racional. En los inicios de la civilización occidental, por interpretación de Sagradas Escrituras y luego, por la experimentación, el ingenio de un inventor, de un pensador creativo o de un analista y revisor experto de conocimientos ya conocidos.

Los primeros conocimientos se obtuvieron por una observación simple y empírica y la sensación generada por los sentidos: ojos, oídos, gusto, olfato y tacto de seres vivos, animales y vegetales, minerales, la tierra que los contenía y el cielo que los rodeaba, que llamaron la atención por la cantidad de fenómenos que allí ocurrían, y que intentaron interpretar y explicar. “El día y la noche fue lo primero observado. En el día, la luminosidad del sol, el calor por su presencia o el frío por su ocultamiento, las lluvias, las sequías, las inundaciones, la vegetación, la zoología, pero lo que llamó más poderosamente la atención fue lo que observaba en el cielo. El sol y la luna, las estrellas, y en algunos momentos, planetas como como los futuros denominados Venus, Júpiter, Marte”.

Sin duda, lo más espectacular debieron ser los eclipses totales o parciales de sol y las manchas solares. Fenómenos atmosféricos como el arcoíris, el halo solar, la “parhelia” o manchas solares distintas a la anterior.

“De la noche, la luna y sus eclipses, el halo lunar; los planetas, la Vía Láctea y las de estrellas” que conformaban figuras de animales y otras (Laborit, H. 1975)

La observación del hombre y su proceso de “hominización”, la visión de la naturaleza y sus portentosos fenómenos, los complementó con otras sensaciones como las ensoñaciones, simples apreciaciones de los extraños movimientos de las hojas de los árboles, del vuelo de las aves, el comportamiento raro de ovejas, cabras, cerdos, toros, perros, de la posición de las vísceras de los animales al sacrificarse, sin dejar de considerar profecías y revelaciones.

La observación sistemática y el procesamiento de esta información correspondió a una clase culta, sacerdotal, privilegiada junto con la nobleza, y encargada de “los asuntos de los dioses”. Su observación empírica condujo a la elaboración de ideas por la interpretación de esta información que relacionó con mensajes de divinidades múltiples, bondadosas o malignas, ubicuas e impersonales, que además eran misericordiosas y perdonaban las faltas de los humanos, cuyo castigo era grupal con catástrofes naturales y epidemias, e individuales con las enfermedades. Además de la interpretación, ejercieron una intermediación entre los humanos y las divinidades para ofrecer cultos y ofrendas, y requerir el perdón y la misericordia para los grupos o las personas, en actos de arrepentimiento con teúrgia, oraciones, plegarias, cantos; medios supersticiosos y mágicos como reliquias y amuletos y medios naturales como baños, emplastos, vomitivos, purgantes, cambios de clima y de alimentación, tarea que ejercían en templos y oráculos (Toynbee, Arnold. 1975).

LOS APORTES DE LA CLASE SACERDOTAL DE LA CIVILIZACIÓN ANTIGUA A LAS CIENCIAS Y HUMANIDADES DE LA CIVILIZACIÓN OCCIDENTAL

La clase sacerdotal estructuró los primeros conocimientos sobre el hombre y la naturaleza utilizando sus sentidos orgánicos, que tenían limitaciones y estaban sujetos a errores de percepción, que eran apreciados como consecuencia de las propias limitaciones humanas, y no de los Dioses.

Al procesar la información, elaboraron ideas que comunicó a los demás creando una cultura politeísta, y por ende religiosa, determinada por un individuo con una simbiosis evolutiva biológica y física similar a los demás, pero usando intensivamente el lenguaje, producto de una evolución social distinta a los demás (Monod, Jacques. 1971), (M. Crusafont Pairo. 1975) Al franquear el uso del lenguaje, aun cuando fuera primitivo, el sacerdote acrecentó su misión espiritual, el valor de la supervivencia, de la inteligencia, de la determinación de sus actos y de la creación intelectual para estructurar y organizar los conocimientos sobre el hombre y la naturaleza y su supeditación a Dioses (Lewis, H D y Slater, Larson, 1976).

Estas observaciones, su procesamiento y organización fueron la base de un inicial conjunto de ideas y culturas de ciencias y humanidades indistinguibles entre sí, al principio por sus expresiones transmitidas en petroglifos y pinturas en cuevas hasta la aparición y uso del abecedario sumerio cuneiforme. Las civilizaciones de Oriente Cercano inmovilizaron la transcendencia del hombre y sus conocimientos humanísticos y naturales los supeditaron a las divinidades, a la teología, la teúrgia, la magia y la superstición, que quedó en algunos Códigos y Papiros, con información médica y de salud principalmente, descubiertos en diferentes épocas, Leyes y Códigos principalmente relacionados con salud, como el de Hammurabi en Babilonia y los Papiros como A.C: Rammesseeum en 1900; Lahun en 1850; Ebers en 1550; Edwin Smith en 1550; Hearst en 1550; Londres en 1350; Berlín en 1300; Chester en 1300; Carisber en 1200 con referencias principalmente a conductas médicas, recetas médicas y fórmulas mágicas, materias médicas clínicas, embalsamientos y momificación, cirugía, patología cardíaca, oftalmología. También en edificios y grabados que inicialmente los griegos no interpretaron, y los adaptaron a su cultura bajo la forma de mitos (Wikipedia. Historia del mundo).

No obstante, los conocimientos derivados de estas observaciones y experiencias fueron fundamento importante de las civilizaciones antiguas orientales, sus religiones y Estados Universales creados como el sumerio, el babilonio, asirio, y como un medio para cohesionar su sociedad y adocinar a otras, dirigidos por los conocidos Emperadores Hammurabi en Babilonia en el 2000 a. C y Sardanápalo, en el siglo VII a C, nombre griego del emperador asirio Asurbanipal, quienes pensaron en el poder soportados en estos conocimientos para lo cual, mandaron a reunir toda la literatura en sus bibliotecas. Las continuas guerras no facilitaron este propósito, lo que quedó plasmado en escasos documentos (Lewis, H D y Slater, Larson. 1976)

La clase sacerdotal tenía una relación con la fuerza material y terrenal en manos de reyes y emperadores. Dividieron sus competencias. El emperador y los nobles se encargaban de los asuntos materiales, el Estado y las guerras; y los sacerdotes, “de los asuntos de los Dioses” (Laforgue, G. 1983), (Toynbee, A. Vol. 3. XIII. 15.12. 1975), (Enciclopedia Universal Ilustrada Europea Americana. Antigüedad. Tomo 4). (Diccionario Enciclopédico Salvat. Sardanápalo. Tomo 11. 1975), (Enciclopedia Universal Ilustrada Europea Americana. Babilonia. Tomo 2).

En Egipto, sus creencias y conocimientos sobre ciencia y humanidades fueron más complejos porque incluyeron en la religión politeísta, la inmortalidad del hombre que sobreviviría a la muerte con un elemento llamado “Ka” o doble, y al efecto, colocaban en las tumbas y habitaciones contiguas, estatuas del difunto y los implementos que utilizaba. (Díaz G, J. 1974). Desarrollaron el arte funerario con pirámides e hipogeos, además los dibujos jeroglíficos y los canales de regadío. Mostraron al mundo las columnas, el arquitebe y la iluminación interior sin ventanas.

En Anatomía y Fisiología con “la teoría del pneumo”, la oftalmología y técnicas quirúrgicas y sus instrumentos fueron aportes a occidente (Lewis, H D y Slater, Larson. 1976).

El pueblo hebreo dio una gran contribución científica y humanística al mundo con la Biblia en su Antiguo Testamento, con la fe monoteísta en Jehová, y su sentido de predestinación. Dieron

origen al islamismo, y al cristianismo con grandes conflictos por creencias sobre la salvación por la circuncisión, la creencia en el Mesías Jesucristo y la utilización de imágenes en los templos. La Biblia y las revelaciones proféticas constituyeron una base muy importante del soporte científico y humanístico, aun inseparables, por el predominio empírico y espiritualista en la Alta Edad Media (Laforque, Gilbert. 1983)

Grecia antigua en un primer momento, recibió del Oriente Próximo la escritura alfabética cuneiforme, a la que luego de asimilarla, le hicieron algunas modificaciones que les sirvió para crear las vocales, que los fenicios no utilizaban. Este alfabeto griego derivado del sumerio, se convirtió en el lenguaje de las grandes obras intelectuales y el de la expansión política y territorial propia de las conquistas griegas, ampliadas por las conquistas posteriores de Alejandro Magno, hasta la imposición del latín por el Imperio Romano (Martin, J. 1966), (Laforgue, Gilbert. 1983).

Los griegos dieron los grandes aportes de la ciencia y las humanidades antiguas contenidas en su filosofía en general, en gran parte transferida a la civilización occidental por una relación pater-filial para la conformación de sus bases ideológicas, la educación, y sobre todo su humanismo desde el Renacimiento.

Los griegos, a pesar de su politeísmo, racionalizaron sus conductas religiosas con los templos que tenían además usos ciudadanos. Representaron a sus dioses con figuras humanas y con sus virtudes y defectos. Esto hizo, al revés del Oriente Cercano reverenciar al hombre, estimular sus capacidades y darle una significación en su organización política y social.

Por ello, además de las formulaciones filosóficas, propuso modelos políticos de estado y de comportamiento de las instituciones, de los líderes y los ciudadanos que inspiraron el desarrollo político y social del mundo occidental.

LAS ETAPAS FILOSÓFICAS GRIEGAS

Al principio, en tiempos pre socráticos, hubo una filosofía basada en la “physiologia”, según la cual, “todo dependía de la naturaleza, lo que existía procedía de ella, pero se aceptaba que la naturaleza tenía una procedencia divina”. “Si todo procede de la naturaleza, los individuos están constituidos por elementos físicos y químicos. Los elementos según Empédocles, eran tierra, agua, fuego y aire, dotado cada uno de condiciones. La tierra fría y seca. El fuego cálido y seco. El aire cálido y húmedo. El agua húmeda y fría. (López Piñero, José. 1981).

Después de experimentar racionalidades con la tesis del “principio fundamental” para explicar el origen del universo y el hombre con la integración de ciertos elementos materiales, el pensamiento griego descubrió que la “verdadera sustancia de las cosas” era un principio que se hallaba en el hombre: “el espíritu”.

Privilegiaron la inteligencia, con conocimientos que tenían como fin el hombre, no la naturaleza según Sócrates. “El hombre se dedicaría al cuidado y embellecimiento del alma, la sabiduría y la verdad. El alma tendría como fin principal la ciencia y el conocimiento racional. La ciencia no era de la naturaleza, era del hombre y del hombre para sí. El alma humana era soporte de la inteligencia” (Verger Ch. 1976).

En una etapa post socrática, el centro de la filosofía platónica fueron las ideas. “Todo conocimiento derivaba de la percepción de los sentidos, que siempre era movible y no daba certeza. Tan sólo los conceptos eran inmortales y proporcionaban ciencia”. Platón con sus Diálogos Literarios explicó las ideas del bien, belleza, justicia que rigen la conducta humana. Fue partidario de los sistemas autocráticos y totalitarios de gobierno.

Aristóteles “concibió al mundo como una gigantesca gradación de compuestos de materia y forma, que iba desde la materia prima desprovista de toda determinación formal hasta la forma pura, sin mezcla alguna de materia, acto puro y primer motor inmóvil, tan eterno como el mundo movido por El, Dios” (Finley. M I. 1975), (Werner, Charles, 1976).

Al lado de estas conceptualizaciones filosóficas, uno de los grandes aportes científicos griegos fue la teoría hipocrática de los humores que componían el cuerpo humano: sangre, bilis, pituita y astrabilis, cuyo desequilibrio provocaba la enfermedad, tratada por medios racionales y materiales, con la que se orientó la formación y práctica médicas hasta la Edad Moderna, no aceptada por la civilización cristiana, sino tardíamente en las Escuelas de Salerno en Nápoles y Chartres en Francia entre los siglos VII y X, después de la demostración de su gran éxito por los médicos y hospitales musulmanes (Díaz G, Joaquín. 1964) .

LA FILOSOFÍA, SUBLIMACIÓN INTELECTUAL RECHAZABA LAS ARTES PRÁCTICAS Y ARTESANALES

Un de las limitaciones de la ciencia natural griega, a pesar que la hubo de gran importancia, fue que la filosofía se consideró como una sublimación intelectual por excelencia, que despreciaba a las artes mecánicas y al artesanado, es decir la experimentación y las bases de la ciencia natural. Este criterio fue adoptado por la civilización occidental cristiana, quien basó sus conocimientos en la Biblia, las revelaciones de los profetas, los Escritos de los Santos Padres de Occidente y Ecuménicos, lo que fue actualizado posteriormente por la escolástica, el aristotelismo y su mejoría tomista, en principio hasta el siglo XII y XIII cuando la Iglesia Cristiana intentó formular una teoría antropocéntrica, y su incorporación a la ciencia natural, intento fallido por el peso de la tradición y de los teólogos dominicos y franciscanos que impusieron el espiritualismo (Lewis, H D y Slater, Larson. 1976)

No obstante, esta situación de rechazo a la experimentación en Grecia y luego por el cristianismo, sabios helenísticos llevaron su cultura al apogeo junto con la ciencia antigua, en especial en Alejandría con las ciencias naturales, la física, las disecciones, escuelas filosóficas que realizaban experimentación, teorías de la estática e hidrostática, la primera explicación científica sobre las mareas, nuevas explicaciones sobre los movimientos de los astros, la división del círculo, la precesión de los equinoccios, matemáticas, aritmética, geometría, álgebra, cálculo del número pi, que no tuvieron el impacto de la filosofía, aunque luego fueron recuperados por la civilización occidental racional (Enciclopedia Universal ilustrada. Tomo 19).

LA CULTURA GRIEGA

La literatura griega dio grandes aportes con los mitos, tragedias, comedias; danzas, y cultos que sirvieron de modelos pedagógicos. En las artes plásticas, crearon modelos de belleza y proporciones de armonía, templos con columnas, campos deportivos para las olimpiadas.

La escultura perfeccionó la figura humana y de los dioses por el uso preferente de metales por la piedra y la madera y con estos materiales construyeron grandes obras monumentales en el caso de edificios públicos y templos (Finley, M.I. 1975)

En Roma, las disciplinas científicas, entre ellas la filosofía, no tuvieron desarrollo por un pragmatismo que rehusó especulaciones y abstracciones. Por ello, siguieron a la filosofía griega y helénica con el neoplatonismo y doctrinas eclécticas, con gran inclinación por el peripato y el estoicismo y las concepciones éticas más que metafísicas. En salud, hubo una adaptación de la ciencia médica griega hipocrática por Galeno.

Los grandes aportes romanos transferidos a occidente se refieren a la literatura. La comedia con Plauto, la sátira con Juvenal, Marcial, Petronio; la poesía lírica con Virgilio. Poemas de Ovidio. Historia con Salustio, Tito, Livio, Tácito y Suetonio. Oratoria con Cicerón y Séneca. La arquitectura con basílicas, acueductos, puentes, anfiteatros, circos, termas, templos, foros, murallas, arcos.

Fue un aporte importante su organización militar. Sobrevivieron nombres utilizados por los romanos como senado, cónsul, excelencia, curia, comicios.

En Derecho, el emperador Justiniano dio grandes aportes a la jurisprudencia, que adquirió carácter científico y se organizaron las obligaciones, contratos, sucesiones herencias y otras figuras jurídicas. Se organizaron también los procedimientos jurídicos para reclamaciones, demandas, juicios.

Las teorías e instituciones jurídicas romanas constituyeron el fundamento jurídico del mundo hasta la Edad Moderna, con juristas destacados Juliano, Cayo, Paulo, Ulpiano, Papiniano (Martin, Jean Pierre. 1973), (Toynbee, Arnold. Vol. 3.1. 1975).

El helenismo se conformó con las conquistas planificadas por Filipo y llevadas a cabo por su hijo Alejandro Magno de Macedonia. Respetó las costumbres locales y logró una combinación de cultura griega con la local, con gran expresión en Alejandría y Bizancio en ciencia, arte, lengua, urbanización, que fue asumida en gran parte por los romanos y transferida posteriormente a la civilización occidental.

El helenismo aceptó la concepción del origen natural del universo y el hombre, una mezcla de ciencia y humanidades griegas representada en su filosofía (Finley, M i. 1975), (Werner, Charles. 1975).

LAS HUMANIDADES Y LAS CIENCIAS NATURALES EN LA EDAD MEDIA

Están ligadas íntimamente a la evolución de la cristiandad. El cristianismo al llegar a Roma era una secta oriental con componentes judíos, helénicos y zoroástricos. El imperio romano en su decadencia en los siglos III a VI, fue invadido por bárbaros del este europeo que dividieron al Imperio, y desapareció su unidad. La sociedad occidental se volvió rural por decaimiento de las ciudades lo que deterioró la cultura y el arte. La iglesia cristiana perdió poder por el arrianismo, aun cuando se consolidó con una tarea misionera en los campos por predicadores dirigidos por obispos. En tanto, el Imperio de Oriente se libró de las invasiones, pero se atrasó y se convirtió en el Imperio Bizantino que impuso el racionalismo especulativo de las ciencias con gran influencia griega. Finalmente, rompieron relaciones Occidente y Oriente y aquí se creó una Iglesia ortodoxa. con gran creatividad intelectual, proyección y conservación de la cultura griega y romana, mientras La cristiandad occidental era atrasada por las luchas contra los bárbaros europeos orientales y haber impedido la entrada de la cultura árabe y turca a Europa. En esta situación, Europa fue invadida en el siglo VI por los musulmanes que se atrincheraron en la Península Ibérica, dominaron el Mediterráneo, crearon una gran cultura en Oriente y lo liberaron de la influencia griega, romana y bizantina. Esto aumentó la incomunicación entre Occidente atrasado y Oriente adelantado (Renán, Ernesto. 1982), (Buonafina, Ramón, 2001), (Biagent, Mitchell Leigh, Richard. 1992).

Desde el siglo III, una estructura papal, episcopal y sacerdotal cristianizó a las nacionalidades liberadas por la desaparición del Imperio Romano. Se aliaron con poderosos emperadores, el francés Carlomagno y el alemán Otto I en los siglos IX y XI para conformar un Imperio Universal Cristiano, teóricamente herencia romana, bajo comando real y papal, lo que no prosperó. La Iglesia tuvo

varias crisis por su supeditación al feudalismo que convirtió a Obispos y Abades en sus vasallos, encargados por los feudales de la administración y la justicia de poblados. Los feudales dotaron a obispos y abades de grandes propiedades terrenales por lo que les obedecían y los corrompieron, con gran disputa, a veces violenta y con excomuniones, sobre el privilegio de estas investiduras entre el feudal y el Papa. También hubo problemas por el rompimiento de Roma con Bizancio y la invasión musulmana y la beligerancia de sajones y vedos, europeos orientales que cortaron líneas de comunicación intelectual con la cristiandad ortodoxa, Alejandría, Grecia y Oriente, adelantados por no sufrir estos inconvenientes. En muchas ocasiones, la jerarquía y las bases de dirección de la Iglesia se corrompieron con gran ignorancia y malos comportamientos, a pesar de la creación de escuelas palatinas, episcopales y monacales por Carlomagno (Montenegro G, Augusto y Marañón, Mortimer. 1979).

En esta Edad Media Alta, la iglesia soportó sus fundamentos humanísticos y científicos unificados en la Biblia, los escritos de los Santos Padres, Evangelios, Cartas de los Apóstoles y revelaciones proféticas, con una gran fuerza de la tradición grecorromana, helénica, judía transferida por relación paterno filial. Explicaron la unión del cielo y la tierra por la religión como ciencia y la fe como su prueba, y con el respaldo de intereses únicos de los Estados y la iglesia.

Estas desviaciones comportamentales e intelectuales obligaron a reformas por parte de papas progresistas, entre ellos Gregorio VII e Inocencio III (Bulher, J. 1983).

LAS RELACIONES Y TRANSFERENCIAS PATERNO FILIALES Y DE RENACIMIENTO FACILITADAS POR LAS CRUZADAS A LA CIVILIZACIÓN OCCIDENTAL

Las transitorias conquistas de las Cruzadas tuvieron efectos en Siria, pero sobre todo en las derivaciones de Sicilia y Andalucía que se convirtieron en estaciones promisoras, en las cuales, al revés de Europa continental que los había rechazado, allá se cuidaron los tesoros de un moribundo mundo siríaco que luego se entregó a la cristiandad occidental medieval.

La favorable atmósfera de tolerancia religiosa y curiosidad intelectual cautivó a los conquistadores de Palermo y Toledo, donde llegaron y convivieron musulmanes y judíos por dos siglos, lo que también fue fuente de conservación de las civilizaciones helénicas y siríacas, contrario al tradicional fanatismo continental cristiano.

La sociedad siríaca no fue la creadora sino el vehículo de las auténticas obras apócrifas de Aristóteles que fueron obtenidas, conservadas y accesibles a los estudiosos occidentales en el siglo XII, desde Palermo y Toledo con traducciones hechas del árabe al latín.

Esto facilitó también el conocimiento de las matemáticas, medicina y astronomía, conservados por nestorianos cristianos sirio hablantes y los musulmanes árabes, habitantes juntos que no solo conservaron las obras de sus predecesores helénicos, sino que tomaron lecciones de la escuela índica, y realizaron obras propias y originales, por lo que la cristiandad occidental logró el acceso a los hombres de la ciencia musulmana contemporáneos, con los resultados de investigaciones musulmanas de gran importancia en el medioevo.

El sistema árabe de notación matemática que los musulmanes habían traído de la India y el tesoro de los musulmanes con las obras poéticas siríacas tuvieron gran influencia hasta el final de la Edad Media. Esto favoreció la transferencia por renacimiento desde la civilización siríaca, y por filiación de la musulmana hacia la cristiana.

“Con estos aportes helénicos y siríacos conservados, la civilización occidental sobrepasó a la ciencia musulmana y siríaca, pero de todos modos impactó la arquitectura” (Toynbee, Arnold. Vol. 3, XII. 1981).

En tanto que con judíos y musulmanes había una relación difícil pero beneficiosa, la relación con la Grecia ortodoxa fue muy difícil por el hecho de que la civilización helénica y la griega ortodoxa intentaron dominar a Europa en una lucha que pretendía cada una ser la verdadera y legítima heredera de una iglesia universal, lo que finalmente resolvieron, y la literatura helénica clásica fue aceptada vinculada con la griega, sobre todo la romana (Graves, Frank Pirrespont. 1972)

El cristianismo occidental impedía la presencia u hospedaje del helenismo y lo griego porque la Iglesia tenía obras antiguas en latín que ellos mismos no comprendían. Esto se superó después de la aparición de Dante. Igual ocurría con las obras de Aristóteles que la cristiandad escondía

Cuando los cristianos estuvieron en capacidad de leer a Aristóteles. Llegaron a él por un rodeo, a través de traducciones árabes, ya que en su mayoría los cristianos leían sólo lenguas nativas. Lo que ocurría con las obras de Virgilio y Aristóteles también ocurría con los demás autores. La iglesia contactó con el mundo bizantino fundamentalmente después del siglo XI, cuando se sintió preparada para asimilar y no para sucumbir ante tales culturas adelantadas.

A pesar de la antipatía recíproca de la cristiandad occidental con Grecia, las cruzadas participaron en el intercambio de bienes culturales bizantinos como lo había hecho con los musulmanes

La transferencia más importante entre la cristiandad ortodoxa y la occidental fue el criterio de autoridad absoluta

En cuanto a la civilización helénica post alejandrina, los descubrimientos científicos de Aristóteles, conservados allí pudieron ser conocidos años antes que la cristiandad occidental.

Finalmente, el dominio del latín también influyó. en la creación intelectual, que fue tan exuberante como si la iglesia y el latín hubiesen aparecido antes.

Todas estas transferencias siríacas, griegas, helénicas, romanas y musulmanas y su propio desarrollo cultural y científico escolástico, teológico y filosófico crearon las bases de la cultura de la civilización occidental, una temprana Edad Moderna en Europa, que irradiaba toda su cultura mediante el cristianismo., aun cuando en la Edad Moderna histórica posterior, en Europa se propició la cultura secular, de la que se eliminó el contenido religioso (Toynbee, Arnold. Vol. 3. XIII, 15. 12. 1975).

En el siglo XII se inició un período de florecimiento por el nacimiento de San Francisco y Santo Domingo Guzmán, quienes crearon monasterios y congregaciones dedicados a la prédica y al esclarecimiento de la fe, en especial con la incorporación del peripateto aristotélico, estimulado por sus estudiosos árabes Averroes y Avicena y el judío Maimónides, y acogido por los dominicos Santo Tomás de Aquino y su tomismo, San Alberto Magno, y los franciscanos Roger Bacon, Guillermo de Ockham y San Buenaventura, lo que dio una gran lucidez al pensamiento escolástico y permitió la conformación de una cosmovisión griega, judía, árabe y cristiana, reforzada con la creación de las universidades a partir del siglo XII por transformación de escuelas catedralicias (Mayz Vallenilla, Ernesto. 1974).

Los escolásticos trataron de conciliar los dogmas cristianos con las enseñanzas de Aristóteles, e intentaron una síntesis de fe y razón para explicar la ciencia y las humanidades fusionadas aún por el espiritualismo imperante.

Al dominar totalmente la escena socio política en el siglo XII, aún las humanidades y las ciencias no tenían una diferenciación teórica ni práctica porque ambas estaban orientadas y subyugadas por el empirismo y el espiritualismo. La iglesia dejó la “romanidad” y se hizo europea, por lo que plantearon Papas progresistas, abandonar el bizantinismo discursivo y las prácticas antiguas para adoptar una visión científica. Empezó por una concepción antropocéntrica, “en la que sin dejar de ser hijo de Dios y su imagen y semejanza, se consideró al hombre un ente del cosmos, contrario a los griegos que lo consideraban una parte de él. Como consecuencia, el hombre ocuparía un puesto en la naturaleza, aunque lo afectaba el pecado original”. La enfermedad no se consideró un castigo de Dios, sino una perturbación del cosmos, con tratamiento no en templos sino en hospitales con criterios de caridad cristiana, y no medicalizados sino atendidos por congregaciones cristianas hospitalarias, y no para curar sino para aislar a los enfermos, al revés de la medicina musulmana exitosa. Se dispuso la laicización de la iglesia, aprovechando el gran éxodo desde Bizancio de científicos noveles y experimentados. Se permitió la arabización de la medicina científica hipocrática, antes rechazada. Se trasladaron libros y otros escritos desde las Escuelas Episcopales y Monacales a las Universidades (Sivery, Gerald. 1973), (Watt, H M.1976), (Smith, W.C. 1957), (Lain Entralgo, Pedro. 1977), (Presset, José Luis. 1978).

Pero esto no fue fácil porque la ciencia en la Iglesia estaba orientada fuertemente por el empirismo y el espiritualismo, lo que sólo permitió algunos vestigios científicos en las ciencias de la salud, la aritmética y la geometría, pero no en física, química, botánica ni geología.

También fue imposible la instalación de la metodología científica del diseño experimental, la observación racional, la demostración objetiva, la aceptación del debate y la certificación por pares

Pero además este desarrollo científico fue dificultado por los teólogos universitarios y de los monasterios, especialmente los franciscanos y los dominicos en permanente disputa, que insistían en la sustentación de la ciencia en la Biblia y en la religión, y porque persistían en largas y verbalistas discusiones sobre la fundamentación de la unión de la fe y la razón, el origen del poder supremo. único o múltiple, dependiente directamente de Dios, o por intermediación del Papa; los efectos de los viajes de Marco Polo y el descubrimiento de un mundo desconocido por el cristianismo; la conquista y la colonia americana plantearon discusiones sobre la potestad soberana de los reyes sobre las tierras y las gentes (Le Golf, Jacques. 1952)

A la par, hubo en la Baja Edad Media a partir del siglo XII, un desarrollo de ciudades alrededor de castillos y monasterios, la aparición del artesanado y gran producción agrícola que hizo emerger el mercantilismo, la creación e intercambio de riquezas, nuevas visiones de la sociedad, un ansia científica y experimental que la Iglesia no interpretó, acompañada de la ruptura del luteranismo, calvinismo y anglicanismo, y luego, la aparición decidida del criterio de separar la ciencia y la religión, a la vez que las discusiones sobre especulaciones teológicas y escolásticas desactualizadas y el terminismo excesivo disminuyeron el brillo intelectual de la Iglesia y el poder de los Papas (Sivery, Gerald. 1973).

Estos cambios económicos, sociales e intelectuales provocaron una unidad nacional en Inglaterra, Francia y España propiciada por los reyes y con la ayuda del debilitamiento feudal, de los burgueses que aportaron hombres y dinero, que revivieron la tesis del absolutismo real originado en Roma, todo lo cual en su conjunto desarrollaron las nacionalidades y sus lenguas

A pesar de que desde el siglo XI, el triunfo del cristianismo fue total, el desarrollo de la ciencia también lo impidieron nuevos requerimientos de la estrategia judía sobre anicínismo, el mono-teísmo, el sabatismo y la Sagrada Escritura. Dio una gran importancia el judaísmo a la lectura e interpretación de la Biblia que convirtió en una forma de comportamiento unitario ecuménico dada

su dispersión. La lectura y análisis de la Biblia se convirtió en un acto sagrado, obligatorio y sistemático, lo que acostumbró a la sociedad anglosajona donde preferentemente se asentó el judaísmo, y creó una gran vinculación y costumbre con la lectura, aun de literatura popular, estimulante de la cultura y los conocimientos de los integrantes de esta religión que vencieron el analfabetismo, a diferencia del mundo europeo latino (Renán, Ernesto. 1982).

LA CLASIFICACIÓN DE LAS CIENCIAS

La clasificación de las ciencias, que incluían las naturales y humanísticas, tuvo un fuerte influjo medieval y con gran influencia de la filosofía antigua. Se plantearon dos grandes clasificaciones de las ciencias, la aristotélica y otra, estoico académica.

Boecio dividió la ciencia teórica en tres partes: Física que estudia la realidad; matemáticas que estudia la disciplinabilidad y la teología que estudia la intelectualidad.

Distinguió tres clases de entes: intelectibles, inteligibles y naturales. La ciencia que lleva a los intelectibles es la teología. Posiblemente la psicología es la que conduce a lo inteligible. La fisiología y la física se relacionan con los objetos naturales o de la naturaleza.

Entes intelectibles son aquellos que subsisten fuera de la materia como Dios y los ángeles: inteligibles aquellos que siendo originalmente intelectibles cayeron dentro de un cuerpo como el alma, y naturales aquellos que subsisten dentro de la materia.

El conocimiento de la naturaleza por la fisiología o la física supone el conocimiento de las matemáticas, la cual se divide en cuatro ciencias, caminos necesarios hacia el conocimiento natural: aritmética, astronomía, geometría y música, integrantes del *quadrivium*.

Para comunicar los resultados y experiencias claramente hay que recurrir a otras tres ciencias: gramática, retórica y lógica, comúnmente componentes del *Trivium*.

Aristóteles había dividido a las ciencias teoréticas en tres: matemáticas, física y metafísica; y las ciencias prácticas en tres: ética o adquisición personal de virtudes. Política que trata del gobierno justo del Estado, y economía que versa sobre la familia virtuosa.

Casiodoro, siglo VI, clasificó la ciencia en teórica (inspectiva) y práctica (actalis)". La teoría la dividió en doctrinal, aritmética, geometría, astronomía y música que conforman el *quadrivium*, y la divina: teología. Las ciencias prácticas las divide igual que Aristóteles.

En el siglo VIII, Alcuino, monje y maestro británico fundador de la Escuela Palatina de Carlomagno dividió la ciencia como Casiodoro en ciencias impositivas y actuales. Las primeras las reduce a teología para la contemplación intelectual de Dios y de las cosas divinas.

Las segundas se refieren con las operaciones terrenales y las subdivide en física, ética y lógica. La física comprende las ciencias del *quadrivium*: aritmética, geometría, astronomía, y música, pero también tres como astronomía, medicina, mecánica.

La lógica tiene dos áreas, la dialéctica y la retórica. La ética comprende la prudencia, la justicia, la fortaleza y la templanza.

Santo Tomás de Aquino es un intelectualista que como Aristóteles consideró que la facultad más elevada del hombre es el conocimiento, y que la forma más elevada del conocimiento es la ciencia.

Según él, hay tres tipos de ciencias:

1. Aquellas cuya finalidad es el saber por el saber mismo, cuyo fin no va allá que ella misma. Es la ciencia teórica especulativa: física, matemática y metafísica.

2. Aquella cuya finalidad es guiar la actividad del hombre en cuanto es un ser libre. El fin no es el saber por sí mismo sino la conducta moral. Es una finalidad trascendente, pero no va más allá del alma humana. Es la ciencia práctica o normativa: ética, economía, política-
3. Aquella cuya finalidad consiste en modificar las cosas que rodean al hombre para hacerlas útiles o agradables a éste. Transciende el entendimiento y el alma aun cuando se refiere siempre al hombre. Es la ciencia poética o constructiva que se llamará técnica, agronomía, mecánica, dramaturgia.

La ciencia más alta para Aristóteles y Santo Tomás de Aquino es la ciencia teórica porque es la contemplación de la verdad.

Según la finalidad hay tres tipos de ciencia

1. Teórica o saber para saber que comprendieron la física o primer grado de abstracción; las matemáticas o segundo grado de abstracción y la metafísica, tercer grado de comprensión.
2. Prácticas para saber para obrar que corresponden a la ética, la astronomía y la política
3. Prácticas para saber para hacer, comprende las no utilitarias como las bellas artes y las utilitarias como la tecnología

De acuerdo con el objeto formal, hay dos tipos de ciencia 1. como las ciencias generales: metafísica, lógica y gramática, y 2.-ciencias particulares como física, matemáticas y teología (Rondón M. Roberto. 1975).

LAS HUMANIDADES Y LAS CIENCIAS NATURALES EN EL RENACIMIENTO

En el Renacimiento se abrió campo a una renovación de ideologías que provocó el abandono del colectivismo obediente y autoritario de la Edad Media, ahora con personas individualistas y naturalistas y con desarrollo de las ciencias y la experimentación.

Desde el Renacimiento, tras los cambios naturales, ideológicos, filosóficos y sociales ocurridos por el desarrollo de la ciencia, incluida la experimentación, la separación del Estado de la Iglesia, y la ciencia de la religión se abrió camino también al humanismo, y se negó el dogmatismo, el aristotelismo y el tomismo (Graves, Frank Pierrespoint. 1972), (Voyenne, Bernard. 1976).

La ciencia surgió imponente también por el impacto que sobre ellas propiciaron personajes de gran renombre como Nicolás Copérnico, Galileo Galilei, René Descartes, Roger Bacon, Isaac Newton y otros. El conocimiento readquirió su valor económico y empezó a conformarse un sabio científico profesional, no casual; y asociado, no aislado.

Antes del Renacimiento, por la imposibilidad de instalar un Imperio Universal Cristiano y por la inflexibilidad de la Universidad Papal y Real ante nuevos movimientos sociales y conocimientos científicos, algunos gobiernos soberanos, separados o no del cristianismo, crearon Academias, Museos, Jardines e Institutos que acogieron a pensadores independientes como Kepler, Descartes, Goetze, Galileo, Leonardo, Gaetano, Giordano, Bruno, Hobbes, Campamella, Fabonacci que buscaban una verdad científica y filosófica abandonando los tradicionales cánones con secularización del pensamiento en un estado aun dominado por los feudales con nacionalismos europeos. Una nueva fenomenología política estimuló un pensamiento no monádico sustancialista que permitió una nueva cultura con un cuestionamiento permanente al pensamiento teológico, que los científicos y humanistas renacentistas no modificaron sino reinterpretaron y adaptaron a las tradiciones judías y cristianas a las greco romanas y árabes (Nordman, Claude. 1976).

Se suplió el absolutismo monárquico de la Edad Moderna que estaba ligado al pensamiento monádico sustancialista y teológico denunciado por su delegación divina con privilegios para la nobleza y el clero, y que dejaba fuera al pueblo llano. Fue desterrado el absolutismo también por su despotismo y las guerras ruinosas a lo que contribuyeron los pensamientos humanísticos que como la filosofía cartesiana indujo la crisis de la conciencia europea contra la filosofía política monárquica suplida por otra para utilidad de las personas. Se planteó la separación de poderes por el alemán Putersdorf del Pacto Social en 1672 y las teorías del holandés Jurien con el derecho a la insurrección contra el tirano. Baruch Spinoza demostró “que el Estado tiene el fundamento racional y no teológico, y que los hombres no realizan plenamente sus derechos más que en una colectividad que les garantice y proteja sus derechos sociales”. John Libowne creó el movimiento radical de los niveladores, reivindicó la igualdad social y política, aun cuando no acató la propiedad. Tomás Moro en Utopía y Campanella en Sentire est scire y Civitas Solis, James Harrington en Commonwealth de Oceanía con su Utopía de subordinación de la economía a la política y la revolución como una consecuencia de la evolución económica y social. Todo un cúmulo de pensamientos y teorías que cuestionaban el absolutismo y el despotismo (Harard, Paul. 1952), (Thomson, D. 1975).

HUMANIDADES Y CIENCIAS NATURALES

El Humanismo y las ciencias naturales fueron las facetas intelectuales del Renacimiento, con un gran interés por resaltar y dedicarse al estudio de nuevo del hombre. Los humanistas descubrieron estatuas y ruinas greco romanas. Se pretendió una sociedad sin desigualdades en especial para críticos y utopistas como Erasmo de Rotterdam y Tomás Moro.

El humanismo por su parte, “ensalzó con preferencia las cualidades propias de la naturaleza humana: Una finalidad era un nuevo examen del hombre tomando como muestras los autores clásicos”

Las humanidades se identificaron como “los conocimientos literarios producidos por el estudio de las grandes obras literarias de la antigüedad clásica, que son las que provocaron una formación más completa del conjunto de las facultades intelectuales del hombre” También aparecieron las Humanidades como un “movimiento que hizo y quiso aprender la verdad o falsedad de las cosas, y del grado en que se subordinaban a la satisfacción de las necesidades humanas”.

De otro lado, los filósofos modernos, en esta dirección se adhirieron a la teoría de las “Ideas Innatas”. “Separaron el alma del cuerpo y la inteligencia de los sentidos”.

Además, hubo un renacimiento tecnológico con el cambio de la caballería para la guerra, y la introducción de las armas de fuego, el uso de la brújula y la carabela. La aparición de la imprenta que estimuló el estudio independiente en casa, la fábrica de papel, del reloj mecánico, del telescopio. Se expusieron las teorías de Copérnico y Galileo. Dieron desarrollo a los conocimientos literarios basados en el estudio de las obras antiguas clásicas que eran las que proponían una forma más completa del conjunto de las facultades intelectuales del hombre”.

También un renacimiento artístico con la cultura, escultura y pintura de figuras muy realistas, y desnudos. En pintura, destacaron Botticelli, Miguel Ángel, Tiziano, Tintoretto, Durero (Montenegro G, Augusto y Maraón, Mortimer. 1979)

Hubo un renacimiento de ideas políticas como la justificación de la actuación de gobernantes de Maquiavello. La liberalización de costumbres, opción de riquezas.

Se criticaron creencias y prácticas religiosas. Acontecieron las reformas luterana, calvinista y anglicana. Hubo un movimiento de defensa católica con la Contra Reforma. En el concilio de Trento se ratificaron los dogmas negados por los reformistas. Se confirmaron los siete sacramentos y las vetadas indulgencias. Se reforzó la autoridad papal. Se corrigieron vicios. Se crearon seminarios.

Por extensión, el estudio del griego y el latín, lenguas clásicas por antonomasia se relacionaron con el humanismo.

Como corolario, un proceso continuo de desarrollo desde el Renacimiento, condujo en el siglo XVIII a que la ciencia se combinara con las técnicas para conformar las tecnologías, estimuladas por el industrialismo, siendo la máquina a vapor una de las primeras expresiones.

Con esta combinación de ciencia y técnica, se crearon máquinas, instrumentos, aparatos, procedimientos y procesos para resolver problemas y satisfacer necesidades de las personas y los entornos, con un desarrollo de los conocimientos que se tornó interminable, y más rápido y efectivo que las humanidades.

LAS HUMANIDADES Y LAS CIENCIAS EN LAS EDADES MODERNA Y CONTEMPORÁNEA

Ahora en estos tiempos, los problemas eran terrenales y complejos, provocados y resueltos por los hombres y las mujeres. Avanzada la Edad Moderna, fueron frecuentes las prolongadas guerras religiosas, por sucesiones y redefiniciones territoriales. Aparecieron los nacionalismos con gobiernos propios. Las personas exigían autonomía, protección y libertad para reproducir su capital financiero. Las burguesías urbanas propiciaban el auge industrial y el maquinismo, y un rol del Estado sólo protector de la libertad y la propiedad. El papel del Estado según el liberalismo" sería sólo como el de un relojero que adelantaría o retrasaría según el caso, las agujas de la economía" (Astorga, Omar.1971), (Constance, Rebecque. 1963), (Morazán, Charles, 1965).

LA ILUSTRACIÓN

Fue un movimiento ideológico del siglo XVIII que preparó la revolución. Los ilustrados afirmaban que el hombre es perfectible mediante una buena y racional educación. Rechazaron la revelación y el manejo de la educación por la iglesia. Estimularon el desarrollo científico ya que la naturaleza se rige por leyes armónicas, y hay leyes naturales que permiten el desarrollo armónico y equilibrado de los gobiernos, la sociedad y la economía. Eran partidarios de la abolición de la esclavitud y la servidumbre y de la libertad para juzgar más racionalmente. Combatieron el mercantilismo y el monopolio porque la riqueza debe depender del libre juego de leyes económicas, de la oferta y demanda, la libertad de producción, comercio y trabajo. Echó las bases del liberalismo económico, fundamento del capitalismo liberal. La enciclopedia fue el medio de difusión de sus ideas (Montenegro B, Augusto y Morazán, Mortimer. 1979).

LA REVOLUCIÓN INDUSTRIAL

La revolución industrial empezó con máquinas de hilar, desmotadoras. Pero lo más revolucionario fue la maquina a vapor. Se aplicó al transporte y apareció el barco y el ferrocarril a vapor. Del carbón se pasó al uso de la electricidad con la bombilla y el teléfono, dinamos, acero, cine, telégrafo, máquinas impresoras, linotipos, carreteras pavimentadas, uso del petróleo, v vulcanización del

caucho, la aviación (Pietsch.M- 1965), (Heers, Marie Luisse. 1983) Se instaló definitivamente el capitalismo industrial cada vez ampliado y poderoso por el inmenso desarrollo industrial, soportado tecnológicamente por la miniaturización y los circuitos integrados

Se construyeron servicios médicos y formas monetarias para cubrir contingencias de salud, del trabajo y de la edad (Rondón M. Roberto. 2001).

Aparecieron sistemáticamente los conflictos laborales por los llamados proletarios, con la conciencia de clase y las corrientes socialistas utópicas, católicos sociales, revolucionarios comunistas, anarquistas (Rama, Carlos. 1973).

Por su parte, el industrialismo generó toda clase de males biológicos, sociales, ambientales y laborales para hombres, mujeres y niños trabajadores, que provocaron luchas organizadas, a veces violentas, por los desde entonces llamados proletarios. Algunos de estos problemas, en especial los de salud, empezaron a ser resueltos por el empresariado mediante un mecanismo de filantropía, que escasamente alcanzaba a la clase trabajadora, servicios que fluctuaban según las ganancias (Cruels, Manuel. 1976).

La migración y la acumulación de los campesinos en las periferias de las ciudades trajo la aparición también de problemas sanitarios, sociales y ambientales. La caridad cristiana y la filantropía empresarial no pudieron extender sus servicios

El descubrimiento de la bacteria como causa de enfermedad, inició un desarrollo tecnológico inmenso en microbiología, bacteriología, bacteriostáticos, asepsia y antisepsia, medidas sanitarias.

Ante la cantidad de problemas principalmente sociales, los partidarios de la Ilustración, del humanismo vertical italiano, dirigentes sociales, entre ellos el socialismo de la iglesia y los propios proletarios exigieron una organización pública que equilibrara los privilegios del liberalismo y las privaciones del pueblo y compensara las disfuncionalidades provocadas por un desarrollo socio económico desequilibrado (Arteaga, Alberto y Cuervo, Máximo.1933), (Souchy, Agustín. 1955)

Por ello, el Humanismo y la Ilustración, desde el siglo XIX “empezaron a exigir una evidencia de los sentidos como fruto del aprendizaje y de la alianza con la vocación científica de este siglo, que influyó en la ciencia política, económica, ecológica, jurídica, filosófica, sociológica e histórica, todo dentro de un proceso de emancipación social”, aun considerando las críticas del marxismo que apreció esto como un escape burgués

Las áreas de conocimiento científico antes mencionadas empezaron a conformar la base académica del Humanismo

En tanto esto ocurría, en el siglo XIX de formación integral, social y científica, la Universidad se renovó en 1808, después de una crisis desde el siglo XV, por lo que la ciencia y las humanidades salieron de las Academias hacia la Universidad con el argumento de que la ciencia sería decisiva para el desarrollo de la sociedad y que, por lo tanto, buscando la verdad en forma científica, la Universidad contribuiría a la construcción de una nueva sociedad

LAS CRISIS DE LAS INSTITUCIONES Y LAS HUMANIDADES

Se pudiera afirmar que las humanidades al separarse de las ciencias naturales desde el Renacimiento, tuvieron evoluciones distintas. Las humanidades se asociaron a las grandes crisis o a momentos de esplendor porque la adversidad o el triunfo se asociaron con derrotas o victorias de los hombres y mujeres, de sus pensamientos, acciones y expresiones. La simultaneidad en el tiempo y

en el espacio de las ciencias naturales y las humanidades jugaron en favor de la ciencia, que pronto fue vinculada al desarrollo de la civilización, prometió curación de todos los males, el alcance de todas las aspiraciones de bienestar y sobre todo fue asumida por el liberalismo económico como una mercancía, sometida a todos los manejos de una mercancía, mercados, propaganda, competencia, costos, desarrollo y otros

A este abandono de las humanidades, en la crisis actual participan actores claves: la propia universidad, el estado social de derecho y la sociedad. La misión integradora y la formación humanística, fundamentos de la vida universitaria está en crisis mundial, por distintas causas, entre ellas, la vejez de la autonomía auto suficiente y aislante, el financiamiento dependiente de aportes fiscales o privados deficitarios crónicamente, que obligan cada vez más a buscar permanentemente alternativas y la pérdida de la fuerza, eficiencia y confianza de su gobernanza.

La debilidad de la participación del Estado Social de Derecho en la conservación y mantenimiento del equilibrio entre los diferentes grupos sociales y entre el auspicio de las humanidades muestra los mismos déficit, incapacidad de tomar decisiones autónomas por los déficit fiscales, el endeudamiento interno y externo y su gobernanza mediatizada por el juego de intereses, entre ellos el capitalismo liberal impuesto por poderíos políticos y económicos, en particular por el poder de penetración tecnológica que ha convertido a la ciencia en arma política y en instrumento o mercancía sometida a una renta y ganancia, y en la mayor de las situaciones, no coincidente con ciertos tipos de creación científica de poca influencia sobre necesidades reales de la población. Las humanidades entonces han quedado fuera de este juego de intereses.

En tercer lugar, la sociedad por fuerza de las circunstancias, bien o mal, en general se ha acostumbrado a una autosuficiencia, a resolver sus problemas y aspiraciones sin la imprescindibilidad del estado ni de la universidad. Cada uno anda por su cuenta y riesgo. Cada vez priva más el individualismo. Todo esto conspira contra la tranquilidad para pensar, para buscar alianzas, encontrar caminos asentados entre la universidad, el estado y la sociedad sobre tradiciones humanísticas, soportadas en la geografía, la historia, la sociología, la antropología, la psicología que en particular forman y sufren la crisis.

PARTICIPACIÓN DE LA UNIVERSIDAD EN LA CRISIS

Las universidades y los mercados de empleo o trabajo

La universidad tradicional **informa y no forma** a técnicos y profesionales que se conectan con un mercado de empleo, poco de trabajo, pasado y ya surtido. Es hartamente conocida la compleja línea de separación entre necesidades socio económicas del mercado y las ofertas de información superior. Contribuye a esta complejidad que la producción de bienes y servicios está condicionada y es artificial, insinuada por las inversiones, la propaganda, el prestigio social y la ostentación, y que cambian rápidamente por condiciones socio económicas y del desarrollo tecnológico. En países desestabilizados como los nuestros, que trastornan los lineamientos públicos al ritmo de gobernantes y de grupos de poder. No hay gobiernos, sino gobernante que se alían y cambian rápidamente frente a las señales nuevas y a los factores imprevisibles, que en la mayoría de las veces no provienen de escenarios sociales, políticos, económicos y educativos estables, sino de circunstancias. Entonces hay permanentemente una incongruencia cualitativa y cuantitativa entre la demanda social y productiva del país y la oferta de egresados universitarios porque lo dos polos, universidad y mercado funcionan a velocidades e intereses.

La universidad desarrolla dos tipos de carreras. Unas dirigidas a los fines de la universidad, crear conocimientos humanísticos y científicos, y otras para el mercado de bienes y servicios. La admisión universitaria es concentradora y selectiva para el segundo tipo de carreras por intereses personales y no sociales, porque hay una garantía de trabajo público, privado personal o institucional, eventualmente en el exterior, mientras la concentración y la selección no ocurre para carreras no condicionadas por el mercado y sus tecnologías ni para carreras emergentes, de manera que se estabiliza y agrava la incongruencia entre el fin universitario de **crear conocimientos científicos y humanísticos y Formación profesional y técnica**, que afectan todo lo humanístico. La universidad por su cuenta no rompe este círculo vicioso. Las solicitudes de carreras para la venta de bienes y servicios y su atención exclusiva y prevalente por la universidad condicionan y lesionan no sólo el intelecto del país sino también la misión básica de la universidad, debilitando su estatus quo y sus bases de sustentación, las humanidades y la ciencia natural, o sea su pasado, presente y futuro misional. La universidad y los universitarios deben recordar que a principios del siglo XIX cuando se modernizaron frente al residual legado medieval. Se comprometieron que el humanismo y la ciencia, dejarían las Academias, donde se habían refugiado para protegerse, y se concentrarían en la universidad porque desde allí se garantizaría el bienestar y desarrollo de la sociedad.

En lugar de la pasividad, inercia o voluntarismo, la universidad, independientemente de riesgos, críticas y cualquiera otra limitación deber separar el desarrollo de carreras de su propio interés, misión y destino, y las carreras que suficientemente o no, apropiadamente o no, realizan en relación con el mercado o empleo o trabajo.

Las tecnologías de la información y comunicación y la flexibilización universitaria

La situación anterior ha derivado otra consecuencia inconveniente. Debido a que la universidad es **una institución de información, y no de formación profesional y técnica**, situación también harto conocida, ha sido penetrada insensible pero persistentemente por las Tecnologías de la Información y la Comunicación sin control de calidad de las fuentes de los conocimientos, con oferta que se han convertido simplemente en un “corta y pega” y en una elusión a la presencialidad de los universitarios, con distintas justificaciones y razones.

Por la complejidad y variedad del desarrollo universitario, es previsible que el uso y el impacto de estas tecnologías en la enseñanza y la educación, así como su influencia en la propia organización futura de la universidad afectarán sólo en partes de la estructura universitaria y con líderes progresistas, por lo menos hasta la próxima generación. Hay el riesgo de que estas tecnologías desprendan de la universidad, aun cuando parcialmente **su fin principal y exclusivo de la formación técnica y profesional y obviamente su certificación**. No se debe descontar el riesgo de que el “virtualismo a la libre”, se convierta entonces en un elemento hegemónico y sin control de la enseñanza y la educación.

Es presumible que el “efecto comercial” de esta situación tampoco afectará por igual a toda la universidad. Las consecuencias son más posibles y más efectivas en las carreras para la venta de bienes y servicios, por lo que la Universidad debería propiciar una protección particular a las carreras del conocimiento y un uso orientado de esa información y tecnologías.

Esto indica la necesidad de descentralizar las decisiones para que avancen aquellas partes de las instituciones que lo pueden hacer o se arriesgan a equivocarse antes que no hacer nada. Los productos solicitados son inmediatos, racionales en los costos y personalizados

La uniformidad y la diferenciación de la educación

La educación se expresa en la tecnología, pero también tiene cargas afectivas y emocionales que se transfieren a sus relaciones sociales y al ejercicio práctico, sobre todo frente a la posibilidad ahora de sistemas educativos paralelos fuera de la universidad y basados en las TIC's. Hay que diferenciar si las TIC's son medios de enseñanza (información) o de educación (formación) con valores y normas de la vida. Esta modalidad educativa debe ser exclusiva y protegerse en la Universidad, con miras a garantizar la formación integral, esto es humanística y científica.

Las tecnologías de la información como medios, no fines en la universidad

1. **La modalidad educativa tradicional, basada en un igualitarismo de moralistas y juristas** que unifican el lugar, el tiempo, la metodología de aprendizaje, la acreditación, la vivencia en un ambiente social y la emulación de un profesor autoritario, benevolente y buen ciudadano, pero a pesar de esto, no se logra al final el igualitarismo técnico, humano ni social.
2. **La educación abierta hace flexible el espacio, el tiempo y la metodología del aprendizaje** aun cuando iguala los contenidos de la enseñanza y la acreditación. No hay emulación social ni del profesor que sólo es asesor, en parte por los principios de una enseñanza no presencial y andragógica por la edad de la mayoría de los estudiantes.
3. **La educación a distancia separa la presencia del profesor, del tiempo y lugares aun cuando los hace reales.** Los centros de información y las TIC's promueven un proceso de aprendizaje que toma un ritmo personal, mediante las distintas opciones que ofrecen instituciones:
Para la incorporación de las TIC's a la enseñanza, se han diseñado en el Instituto Tecnológico de Monterrey, **programas para emprendedores** o creadores en lugar de buscadores de empleo, **programas de liderazgo** para fomentar los cambios necesarios, **programas para la exportación** a fin de producir pensando en un mercado externo. Pero han apreciado que no es suficiente formar buenos profesionales sino dirigentes del cambio y para el desarrollo de las comunidades con actitudes y valores de honradez, responsabilidad, superación personal, cultura de calidad, compromiso con el país, trabajo en grupo, con pensamiento crítico, creatividad e innovación.
4. Hay obvias **desigualdades biológicas e intelectuales entre las personas que determinan aprendizajes y labores diferentes.** Algunos problemas de estas desigualdades se tratan de resolver con la cibernética y la medicina mediante la mecanización de ciertas partes del cuerpo, se intenta con el intelecto. No se trata de cambiar al individuo sino hacer posibles ciertas capacidades, adquiridas, adaptadas y adoptadas según las posibilidades de cada quien, y aportadas por un medio flexible como son estas tecnologías.

Un verdadero y llamativo reto para las universidades. El desafío es encontrar formas para no volverse exhausto.

No debemos pasar por alto la concepción de las empresas transnacionales de la informática y la comunicación que operan sin control universal, que aumentarán las desigualdades y debilidades, y por su poder político y económico sobrepasarán al Estado Social de Derecho, y que suplirán incluso, en un nuevo feudalismo, al capitalismo liberal del presente (Yaroufakis, Yanis. 2015)

También se asoma la Inteligencia artificial con sus algoritmos y modelos matemáticos para el procesamiento de datos lo que, en realidad, además de sus portentos, aumentará la desigualdad entre los muy pocos que la adquirirán y los millones que escasamente tienen un lápiz.

La Participación del Estado de Derecho y las humanidades. En las discusiones para constituir una base técnica y política del Estado Social de Derecho para el conocimiento y defensa auténtica

de la vida política social y económica de los ciudadanos, hubo una aproximación a discusiones sobre los socialismos alemán y francés que se habían encaminado para promover el bienestar de los ciudadanos. Este Estado Social de Derecho, además de los derechos políticos, de separación de poderes, igualdad ante la ley y otros, se comprometió a garantizar una educación humanística, social y científica con miras a formar profesionales con una suficiente formación en los derechos fundamentales, proteger la dignidad humana y la integración social en especial de los grupos más desfavorecidos (Fals Borda, Orlando. 1971).

Esto se reforzó con el crecimiento continuo de la clase obrera, y con la aparición de las llamadas funciones secundarias asumidas por el Estado como la educación, la salud, la seguridad social, la nacionalización de la industria y el comercio.

Se formuló un Estado de Bienestar que desplazó paulatinamente el concepto de Estado Liberal, que era sólo protector de la libertad y la propiedad, por un nuevo concepto “ya que el Estado es el órgano de mayor solidaridad política, moral y social, más profunda que la solidaridad económica existente y ofrecida entre las clases sociales de una nación”.

El gobierno para el cumplimiento de sus funciones secundarias y otras responsabilidades y para limitar las ganancias excesivas del liberalismo, decretó el establecimiento de impuestos, que se aplicaban, además de la seguridad social, salud, educación, a mantener caminos, aguas, bosques y otros (García Pelayo, Manuel. 1975)

Pero para esta misión del Estado Social, había un problema. El igualitarismo y la inflexibilidad de la educación con criterios y argumentos democráticos, provocó que las humanidades y las ciencias enteran en competencia con los servicios y los bienes públicos y privados, en un país dependiente.

Esto descartó un formato de formación profesional experto y motivado en las condiciones sociales de la población, sus antecedentes geográficos, históricos, antropológicos, sociales, y con una formación interdisciplinaria y transdisciplinaria que distinguiera claramente la formación en las ciencias naturales y humanas (Testa, Mario y colaboradores. 1989).

Muy por el contrario, las Facultades de Humanidades fueron un medio de escape para la presión de la masificación estudiantil frente a lo cual, a las restricciones de ingreso a las carreras de bienes y servicios saturadas y competidas, el sector público y el privado al no tener capacidad de empleo, desviaron hacia la universidad, específicamente hacia los estudios humanísticos y sociales como una alternativa al empleo. Esto hizo perder “su personalidad” a las humanidades.

La falta de consistencia ideológica y estratégica del estado, penetrado profundamente por exenciones no competitivas con el sector privado y sucumbiendo por su creciente debilidad ante el liberalismo económico, ha convertido a la educación universitaria en una mercancía intercambiable y con un valor y ganancia rentística, esto con una prédica pública y privada sobre el desarrollo productivo del país, sin entender que la producción y el desarrollo económico no se hace en una abstracción social, antropológica, histórica, geográfica y otros asuntos conectados con las humanidades y materias humanas y sociales (Viloria Vera, Enrique. 2013.).

Esto sucede a pesar de que la mayoría de las transformaciones que están cambiando el mundo se relacionan con las humanidades, las ciencias sociales y las ciencias humanas: El envejecimiento. El individualismo y la escasa solidaridad social, el contrato social, la formación en derechos humanos y deberes cambiantes, la globalización y el desplazamiento del estado

LA UNIVERSIDAD, EL ESTADO Y LAS NUEVAS GENERACIONES

La Universidad y el Estado Social no han apreciado que las nuevas generaciones Z o i Gen aspiren ser mejores que los padres, con trabajos asegurados, mejores salarios, ascensos sociales, protegidos contra la adversidad, y con pertenencia a clase media ascendente

Aspiran mejor educación con esfuerzo permanente, cierta dosis de suerte, cumplidor de las reglas del juego, con progreso y buena formación intelectual

El que más tiene más colaborará, y se concentrará para reducir la desigualdad

Buscar consensos entre élites, gobierno, sector económico y social para buscar la paz.

UNA REFLEXIÓN FINAL

Quizás hay que empezar por el final. Todo esquema de revisión de la educación universitaria, en general y de las humanidades, en particular, tienen que mirar el futuro de sus aprendices, sus sentimientos y aspiraciones, que no son las que nosotros, maestros tradicionales sentimos en nuestro encierro e incomunicación con un mundo externo que nos arroja, y no respondemos adecuadamente, por antigüedad, por extemporaneidad.

Roberto Rondón Morales. Médico y Doctor en Medicina. ULA. Director y Decano de la Facultad de Medicina, ULA. Director Relaciones Interinstitucionales, ULA. Director de Programas Federación Panamericana de Facultades de Medicina. Secretario General Viceministro y Ministro encargado del MSAS. Coordinador del Programa de Fortalecimiento de la Salud, Gobierno Nacional - Banco Mundial y de Reforma de la Seguridad Social, Gobierno Nacional - BID. Presidente de la Academia de Mérida en dos oportunidades. Miembro del Grupo Miradas Múltiples

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arteaga, Alberto y Cuervo, Máximo. (1975). Doctrina Social Cristiana de León XIII y Pío XI. Editorial Labor Astorga, Omar. (1953). Los orígenes del liberalismo contemporáneo. Escuela de Filosofía. Universidad Central de Venezuela. EDUVEN. Caracas.
- Laborit, H. (1975). Del sol al hombre. Nueva Colección Labor. No 1. Editorial Salvat. Madrid.
- Toynbee, Arnold. (1975). Estudio de la Historia. Volumen 3, III.1. Civilizaciones y sociedades antiguas. Alianza Editorial. Libros de bolsillo. Madrid.
- Monod, Jacques. (1971). El azar y la necesidad. Ensayo sobre la filosofía natural de la biología moderna. Barral Editores S.A. Monte Avila Editores C-A. Barcelona- Caracas.
- M Crusafont Pairo. (1975). El fenómeno vital. Nueva Colección Labor. No 48. Editorial Labor. Madrid.
- Lewis, H D y Lawson, Slater. (1975). Religiones orientales y cristiana. Nueva Colección Labor No 68. Editorial Labor. Madrid.
- Laforgue, Gilbert. (1966). Oriente y Grecia. Nueva Historia del Mundo. No 1. Colección Nueva Historia. EDAF Editores. Impresos FARESO. Madrid.
- Enciclopedia Universal Ilustrada Europea Americana. Antigüedad. Tomo 4. Editorial ESPASA CALPES. Madrid.
- Diccionario Enciclopédico Salvat. (1966). Tomo 11. Ediciones Salvat. Editorial Orinoco. Caracas.
- Enciclopedia Universal Ilustrada Europeo Americana Tomo 2. Editorial ESPASA CALPES. Madrid.
- Díaz González, Joaquín. (1964). Historia de la medicina en la antigüedad. Ediciones del Rectorado de la Universidad de Los Andes Talleres Gráficos Universitarios. Mérida.
- Martin, Jean Pierre. (1966). La antigua Roma. Nueva Historia del Mundo. No 2. Colección Nueva historia. EDAF Editores. Impresos FARESO. Madrid.

- López Piñero, José María. (1981). La medicina en la antigüedad. Aula Abierta Salvat. Salvat Editores. Gráficos Stella. Barcelona – Navarra.
- Enciclopedia Universal Ilustrada Europeo Americana, Tomo 19. Editorial ESPASA CALPES. Madrid.
- Finley, M I. (1976). Los griegos en la antigüedad. Nueva Colección Labor. No 7- Editorial Labor. Madrid.
- Werner, Charles. (1975). La filosofía griega. Nueva Colección Labor. No 20. Editorial Labor. Madrid.
- Renán, Ernesto. (1982). Cristianismo y judaísmo. Ediciones Leviatán. Buenos Aires.
- Buonafina, Ramón. El futuro de las iglesias monoteístas. Talleres de Imprenta Universitaria. Cumaná. 2001
- Biagent, Mitchell y Leigh, Richard. (1992). El escándalo de los rollos del Mar Muerto. Ediciones Martínez Roca S.A. Caracas.
- Montenegro G, Augusto y Maraño Mortimer. Historia y Geografía resumidas. Colección del Bachillerato a la Universidad. Editorial Norma. Bogotá. 1979
- Graves, Frank Pierrespont. (1972). History of the education during the Middle Age and the transition to modern time. Mc Millan. New York.
- Mayz Vallenilla, Ernesto. (1975). El ocaso de las universidades. Editorial Avila. Caracas.
- Sivery, Gerald. (1966). La Baja Edad Media. Espejismos mediterráneos o realidades atlánticas. Nueva Historia del Mundo. No 4. EDAF Editores. Impresos FARESO. Madrid.
- Watt, H M. Mahoma. (1975). Profeta y hombre de estado. Nueva Colección Labor. No 59. Salvat Editores. Madrid.
- Smith, W C. (1957). Islam and the modern history. Princenton Press.
- Le Golf, Jacques. (1965). Los intelectuales de la Edad Media. Editorial Monte Avila. EUDEBA, Buenos Aires.
- Harard, Paul. (1952). La crisis de la conciencia europea. Traducción Julián Marías. Editorial Pegaso. Madrid.
- Thomson, D. (1975). Las ideas políticas. Nueva Colección Labor. No 60. Editorial Labor. Madrid.
- Rebecq. Constance y Benjamin, Hnry. (1953). Liberalismo y democracia. Facultad de Derecho. Universidad Central de Venezuela.
- Morazán, Charles. (1965). El apogeo de la burguesía. Buenos Aires.
- Rondón Morrales, Roberto. (2001). Los dilemas de la Seguridad Social. Editorial de la Facultad de Medicina de la Universidad de Los Andes. Mérida.
- Pietsch, M. (1965). La revolución industrial. Herder. Barcelona.
- Heers, Marie Louise. (1966). El mundo contemporáneo de 1848 a 1914. Nueva Historia del Mundo. No 9. EDAF Editores. Impresos Fareso. Madrid.
- Las ideas socialistas del siglo XIX. Ediciones de bolsillo. Editorial LAJA. Barcelona.
- Cruels, Manuel. (1975). Los movimientos sociales de la época industrial. Nueva Colección Labor. No 56. Editorial Labor. Madrid.
- Souchy, Agustín. (1955). Capitalismo democrático y socialismo libertario. Buenos Aires.
- García Pelayo, Manuel. (1975). El Estado Social y sus implicaciones. Departamento de Humanidades. Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad de México.
- Yaroufakys, Yanis. (1915). Teno feudalismo. Audiolibro. El sigiloso sucesor del capitalismo.
- Fals Borda, Orlando. (1971). La revolución inconclusa en América Latina. Siglo XXI Editores. S A. Ciudad de México.
- Testa, Mario y colaboradores. Pensar en salud. Lugar Editorial. Buenos Aires. 1989
- Viloria Vera, Enrique. (2013). La crisis financiera y su impacto en América Latina. En Observatorio de la Globalización CELAUP. Universidad Metropolitana. La globalización. El siglo XXI. Balance de la primera década. Informe 4. Impresión Carlos Delgado Impresores. Caracas.
- Yoroufaki, Yarris. (2015). Tecno feudalismo. Audiolibro. El sigiloso sucesor del capitalismo.
- Wikipedia. hptts- digital. Csica. Historia del mundo. Marzo 2025.

Teoría Matemática de la endoepignosemiosis: integración filosófica y formalismo matemático

Mathematical Theory of endoepignosemiosis: philosophical integration and mathematical formalism

Oscar Fernández Galíndez

osfernandezve@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1958-4811>

Teléfono: + 58 412 3685089

Universidad de Las Ciencias de la Salud "Hugo Rafael Chávez Frías"

República Bolivariana de Venezuela



Recepción/Received: 02/11/2025

Arbitraje/Sent to peers: 02/11/2025

Aprobación/Approved: 30/11/2025

Publicado/Published: 31/01/2026

RESUMEN

La **Endoepignosemiosis** se introduce como un marco teórico unificador que busca formalizar matemáticamente la emergencia del significado, la autoconciencia y la complejidad sistémica. Esta teoría integra la tradición filosófica del autoconocimiento con principios de la termodinámica, la teoría de la información y la mecánica cuántica. Postulamos un espacio de fase triádico $P = E \otimes C \otimes N$, donde E (Ecoparadigma), C (Ciberparadigma) y N (Neuroparadigma) representan las dimensiones: material, informacional y semiótica, respectivamente. El formalismo se basa en tres axiomas fundamentales: el Axioma de Co-emergencia Triádica (ACT), el Axioma de No Conmutatividad Semiótica (ANCS) y el Axioma de Significado Cuántico (ASC). Se derivan teoremas clave, incluyendo la Ecuación de Co-emergencia Entrópica y el Hamiltoniano de Interacción Triádica, que describen la dinámica irreversible y no lineal de los sistemas complejos. La teoría culmina en una Conjetura de Calabi-Yau/Endoepignosemiosis, sugiriendo un isomorfismo entre el espacio de estados semióticos y una variedad simpléctica compactificada, proporcionando un lenguaje unificador para la biología teórica, la neurociencia y la filosofía de la mente.

Palabras clave: Endoepignosemiosis, co-emergencia, no conmutatividad, semiosis, significado, cuántica.

ABSTRACT

Endoepignosemiosis, co-emergence, non-commutativity, semiosis, meaning, quantum. Mathematically formalize the emergence of meaning, self-consciousness, and systemic complexity. This theory integrates the philosophical tradition of self-knowledge with principles from thermodynamics, information theory, and quantum mechanics. We postulate a triadic phase space $P = E \otimes C \otimes N$, where E (Ecoparadigm), C (Cyberparadigm), and N (Neuroparadigm) represent the material, informational, and semiotic dimensions, respectively. The formalism is based on three fundamental axioms: the Axiom of Triadic Co-emergence (ACT), the Axiom of Semiotic Non-Commutativity (ANCS), and the Axiom of Quantum Meaning (ASC). Key theorems are derived, including the Entropic Co-emergence Equation and the Triadic Interaction Hamiltonian, which describe the irreversible and non-linear dynamics of complex systems. The theory culminates in a Calabi-Yau/Endoepignosemiosis Conjecture, suggesting an isomorphism between the space of semiotic states and a compactified symplectic manifold, providing a unifying language for theoretical biology, neuroscience, and the philosophy of mind.

Keywords: Endoepignosemiosis, co-emergence, non-commutativity, semiosis, meaning, quantum.

INTRODUCCIÓN

La ciencia moderna ha luchado históricamente con la brecha explicativa entre los fenómenos físicos y la emergencia de la conciencia y el significado. El reduccionismo, si bien exitoso en el ámbito de la física de partículas, ha demostrado ser insuficiente para abordar la complejidad intrínseca de los sistemas biológicos y cognitivos.

La **Endoepignosemiosis** (del griego endo- interioridad, epignosis- conocimiento pleno, -semiosis proceso sígnico) se propone como una epistemología tridimensional que supera este dualismo. Filosóficamente, sintetiza la máxima socrática del “conocerse a sí mismo” con la biología teórica contemporánea, postulando que el significado no es una propiedad extrínseca, sino una característica emergente de la auto-organización sistémica.

El objetivo de este artículo es establecer el formalismo matemático riguroso que subyace a esta teoría, transformando los conceptos filosóficos en un marco predictivo y verificable.

FUNDAMENTOS ONTOLÓGICOS Y ESPACIOS DE ESTADO

La teoría se fundamenta en una tríada ontológica irreductible que define el estado de cualquier sistema complejo:

Paradigma	Dimensión Filosófica	Estructura Matemática	Variables Clave
E (Ecoparadigma)	Materialidad/Exterioridad	R^{2+}	Entropía Semiótica (σ), Densidad de Información Viral (δ)
C (Ciberparadigma)	Informacional/Relacionalidad	C^2	Flujo de Información Compleja (Z), Potencial de Control (v)
N (Neuroparadigma)	Cognitiva/Interioridad	Espacio de Hilbert (H)	Coherencia Semiótica (φ), Potencial Neuroviroológico (v)

El estado total del sistema P se define en el espacio de fase generalizado P :

$$P = E \otimes C \otimes N$$

donde $\otimes$ denota el producto tensorial, enfatizando la inseparabilidad de las dimensiones.

MARCO AXIOMÁTICO DE LA ENDOEPIGNOSEMIOSIS

Axioma de Co-emergencia Triádica (ACT)

- **Axioma 1 (ACT):** El estado de un sistema endoepignosemiótico es un vector en el espacio de producto tensorial P , y no puede ser factorizado en estados puros de sus componentes:

$$|\Psi\rangle \in P \text{ tal que } |\Psi\rangle \nexists |\psi_E\rangle \otimes |\psi_C\rangle \otimes |\psi_N\rangle$$

- **Implicación:** Este axioma establece que la conciencia (Neuroparadigma) no puede ser entendida sin su contexto informacional (Ciberparadigma) y material (Ecoparadigma), y viceversa. La emergencia es una propiedad de la interacción, no de los componentes aislados.

Axioma de No Conmutatividad Semiótica (ANCS)

- **Axioma 2 (ANCS):** Los operadores que representan las interacciones entre los paradigmas son fundamentalmente no conmutativos, lo que implica una dependencia del camino en la evolución del sistema:

$$[E, C] = EC - CE \neq 0$$

$$[C, N] = CN - NC \neq 0$$

$$[N, E] = NE - EN \neq 0$$

- **Explicación:** La no conmutatividad es la expresión matemática de la **irreversibilidad semiótica**. Por ejemplo, el orden en que un sistema procesa información (C) y genera significado (N) altera el resultado final. Esto modela la naturaleza histórica y contextual del conocimiento.

Axioma de Significado Cuántico (ASC)

- **Axioma 3 (ASC):** El estado de significado de un sistema se representa como un vector de estado normalizado $|\psi\rangle$ en el grupo especial unitario $SU(3)$, que es un subespacio compacto del Espacio de Hilbert H :

$$|\psi\rangle = \alpha|E\rangle + \beta|C\rangle + \gamma|N\rangle \in SU(3)$$

donde $|E\rangle, |C\rangle, |N\rangle$ son estados base ortonormales que representan la máxima influencia de cada paradigma. Los coeficientes de probabilidad están definidos por:

$$\alpha = \frac{N_{coh}}{K}, \quad \beta = \frac{u}{Z}, \quad \gamma = \frac{T^*}{T_{max}}$$

y satisfacen la condición de normalización: $|\alpha|^2 + |\beta|^2 + |\gamma|^2 = 1$.

- N_{coh} : Nivel de coherencia neurocognitiva.
- K : Constante de normalización.
- u/Z : Razón de control informacional.
- T^*/T_{max} : Razón de temperatura efectiva (salud/resiliencia).

TEOREMAS CENTRALES Y DINÁMICA

Teorema 1: Ecuación de Co-emergencia Entrópica

La evolución temporal de la entropía semiótica (σ) en el Ecoparadigma está gobernada por la siguiente ecuación diferencial parcial no lineal:

$$\frac{\partial \sigma}{\partial t} = \nabla \cdot (\mathbf{J}_{ECN}) - \Psi$$

Donde:

- $\mathbf{J}_{ECN} = E \times C \times N$ es el **Flujo de Interacción Triádica**, un vector que representa el transporte de entropía a través de las interacciones entre los tres paradigmas.
- $\nabla \cdot (\mathbf{J}_{ECN})$ es la divergencia de este flujo, que mide la tasa neta de cambio de entropía debido a la interacción.
- $\Psi = \frac{1}{T_{max}} \int_0^t (C \cdot V) dt$ es el Potencial Disipativo Viral, que modela la disipación de energía semiótica

causada por la influencia de patrones de información auto-replicantes (neurovirus V) con una constante de acoplamiento c .

Demostración (Esbozo): Se parte de la Ley de Conservación de la Información en redes cibernéticas no lineales. Al aplicar el ACT, se requiere que la variación de la entropía total del sistema σ_{total} sea una función de la interacción JECN. El término Ψ se introduce como un término de fuente/sumidero que modela la irreversibilidad termodinámica de la semiosis (Segunda Ley de la Termodinámica aplicada a la información).

Teorema 2: No Clonación Semiótica

- No existe un operador unitario U que pueda crear una copia idéntica de un estado de significado arbitrario $|\psi\rangle$:

$$\nexists U \text{ tal que } U|\psi\rangle|0\rangle = |\psi\rangle|\psi\rangle \quad \forall |\psi\rangle \in SU(3)$$

- **Implicación:** Este teorema, análogo al Teorema de No Clonación de la mecánica cuántica, establece la **unicidad intrínseca** de los estados de significado. Dos individuos o sistemas no pueden poseer exactamente el mismo estado de epignosis (conocimiento pleno), incluso si se les expone a la misma información. Esto tiene profundas implicaciones en el diagnóstico médico y la transferencia de conocimiento, donde la unicidad del estado patológico o cognitivo impide la clonación perfecta de diagnósticos o comprensiones.

Teorema 3: Hamiltoniano de Interacción Triádica

La evolución temporal del estado semiótico $|\psi(t)\rangle$ se rige por la Ecuación de Schrödinger Semiótica:

$$i\hbar \frac{\partial}{\partial t} |\psi(t)\rangle = \hat{H} |\psi(t)\rangle$$

donde el Hamiltoniano de Interacción Triádica $\hat{H}$ es un operador que captura la dinámica no lineal de la interacción entre los tres paradigmas:

$$\hat{H} = [E, [C, N]]$$

Análisis: Este operador es un doble conmutador, lo que garantiza que $\hat{H}$ es hermítico (observable) y que la energía semiótica total del sistema es conservada (o cuasi-conservada en sistemas abiertos). La estructura del doble conmutador implica que la interacción entre C y N es modulada por el contexto material E.

FORMALISMO AVANZADO Y EXTENSIONES

Espacio de Fase Generalizado como Variedad Simplética

Para una descripción completa de la dinámica, se define el espacio de fase M como una variedad simplética:

$$M = T^*P \cong T^*(E \otimes C \otimes N)$$

donde T^* es el fibrado cotangente. La estructura simplética de M se define por la forma simplética ω :

$$\omega = d\theta_E \wedge d\theta_C + d\theta_C \wedge d\theta_N + d\theta_N \wedge d\theta_E$$

donde θ_i son las 1-formas de conexión asociadas a cada paradigma. Esta forma ω no degenerada permite definir las Ecuaciones de Hamilton-Jacobi para la evolución semiótica, asegurando que la dinámica es canónica y preserva el volumen en el espacio de fase.

Conjetura de Calabi-Yau/Endoepignosemiosis

- **Conjetura:** Existe un isomorfismo entre el espacio de estados de significado en $SU(3)$ y una variedad de Calabi-Yau compactificada M_{CY} :

$$M_{CY} \cong \{|\psi\rangle \in SU(3) : \hat{H}|\psi\rangle = E_\psi|\psi\rangle\}$$

- **Implicación:** Las variedades de Calabi-Yau son espacios complejos que aparecen en la Teoría de Cuerdas para compactificar las dimensiones extra. Proponemos que las dimensiones compactificadas codifican la información semiótica y la estructura interna del significado. La resonancia de los estados de significado $|\psi\rangle$ con los autoestados del Hamiltoniano $\hat{H}$ define la geometría de la variedad, sugiriendo que la estructura del significado es inherentemente geométrica y topológica.

APLICACIONES E IMPLICACIONES EPISTEMOLÓGICAS

Medicina Integrativa y Coherencia Semiótica

El estado de salud (γ) se define como la proyección del estado semiótico sobre el estado de coherencia máxima:

$$\gamma = \langle \psi | \hat{O}_{salud} | \psi \rangle = \frac{T^*}{T_{max}}$$

donde $\hat{O}_{salud}$ es el operador de coherencia. Un valor $\gamma \approx 1$ indica que el sistema inmunológico y cognitivo están en un estado de máxima coherencia semiótica. La enfermedad se modela como una decoherencia o una transición de fase en el espacio $SU(3)$.

Resiliencia Ecosistémica

La Ecuación de Co-emergencia Entrópica (Sección 4.1) permite predecir transiciones críticas en ecosistemas. La resiliencia se pierde cuando los coeficientes de probabilidad en el estado de significado $|\psi\rangle$ se desequilibran:

- **Extinción:** Ocurre cuando $|\alpha|^2 \rightarrow 0$, indicando una pérdida de la base material/energética (E).
- **Sobrecontrol/Colapso Informacional:** Ocurre cuando $|\beta|^2 \gg 1$, indicando una sobrerregulación o un exceso de control informacional (C) que ahoga la dinámica natural del sistema.

Superación de Dualismos

La formulación matemática unifica dicotomías tradicionales:

- **Mente/Cuerpo:** Unificados como operadores y estados en el Espacio de Hilbert H .
- **Naturaleza/Cultura:** Codificados en las relaciones de conmutación y los estados en $SU(3)$.
- **Objeto/Sujeto:** Modelados por la estructura simpléctica ω , donde la observación (sujeto) altera la dinámica (objeto) de manera canónica.

CONCLUSIÓN

La Teoría Matemática de la Endoepignosemiosis proporciona un formalismo riguroso para la emergencia del significado en sistemas complejos. Al postular un espacio de fase triádico y una dinámica no conmutativa, esta teoría cierra la brecha entre la filosofía y la ciencia, mostrando cómo propiedades “blandas” como la conciencia y el significado emergen de principios matemáticos “duros”. Este marco no solo es predictivo para sistemas biológico-cognitivos, sino que también ofrece un lenguaje unificador que trasciende las disciplinas académicas estancas, redefiniendo nuestra comprensión de lo que significa “conocer” en un universo fundamentalmente matemático.

Óscar Fernández Galíndez es profesor de Biología con doctorado en ciencias para el desarrollo estratégico; miembro Honorario de REDIT; miembro extranjero del instituto de estudios de la complejidad de Brasil, e investigador asociado de la red mundial de biopolítica. Filósofo venezolano reconocido por sus aportes en el campo de la biosemiótica y la complejidad. Su trabajo se caracteriza por buscar integrar la biología y la semiótica, explorando la naturaleza de los signos y los significados en los sistemas vivos. Labora en la Universidad de La Salud “Hugo Chávez Frías”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Fernández Galíndez, O. (2025). *Endoepignosemiosis: Hacia una Epistemología Tridimensional*. (Manuscrito en preparación).
- Prigogine, I. (1997). *The End of Certainty: Time, Chaos, and the New Laws of Nature*. The Free Press.
- Penrose, R. (1994). *Shadows of the Mind: A Search for the Missing Science of Consciousness*. Oxford University Press.
- Calabi, E. (1954). *The space of Kähler metrics*. Proceedings of the International Congress of Mathematicians, Amsterdam.
- Von Neumann, J. (1932). *Mathematische Grundlagen der Quantenmechanik*. Springer.

Dimensiones del derecho universal a una educación de calidad: la educación intercultural

Dimensions of the Universal Right to Quality Education: Intercultural Education

Ailil C. Coutinho Aguilera

aililcoutinho.doctorado@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-6669-3554>

Teléfono: + 58 424 7233330

Universidad de Los Andes

Facultad de Humanidades y Educación

Escuela de Idiomas Modernos

Doctorado en Educación

Estudiante

República Bolivariana de Venezuela



Recepción/Received: 03/12/2025

Arbitraje/Sent to peers: 03/12/2025

Aprobación/Approved: 17/12/2025

Publicado/Published: 31/01/2026

RESUMEN

El presente trabajo aborda la educación intercultural como una dimensión fundamental y constitutiva del derecho universal a una educación de calidad. Partiendo de un análisis conceptual que distingue la interculturalidad de la multiculturalidad, se examina cómo la diversidad cultural ha dejado de ser un fenómeno exclusivo de grupos minoritarios para convertirse en una realidad global presente en todas las aulas. El estudio analiza los tres principios rectores de la UNESCO para la educación intercultural y cuestiona los enfoques tradicionales de carácter compensatorio o segregador. Se defiende la tesis de que la interculturalidad debe poseer un carácter universal, aplicable a todo el sistema educativo, con el fin de fomentar el diálogo equitativo, el respeto mutuo y la cohesión social. Finalmente, se concluye que garantizar una educación intercultural para todos es un requisito indispensable para el pleno ejercicio de la ciudadanía y el desarrollo de sociedades más justas, democráticas y pacíficas en el siglo XXI.

Palabras clave: Educación intercultural, educación de calidad, derecho a la educación, diversidad cultural, universalidad, UNESCO.

ABSTRACT

This paper addresses intercultural education as a fundamental and constitutive dimension of the universal right to quality education. Based on a conceptual analysis that distinguishes interculturality from multiculturality, it examines how cultural diversity has ceased to be a phenomenon exclusive to minority groups to become a global reality present in all classrooms. The study analyzes UNESCO's three guiding principles for intercultural education and questions traditional approaches of a compensatory or segregating nature. It defends the thesis that interculturality must possess a universal character, applicable to the entire educational system, to foster equitable dialogue, mutual respect, and social cohesion. Finally, it concludes that guaranteeing intercultural education for all is an indispensable requirement for the full exercise of citizenship and the development of more just, democratic, and peaceful societies in the 21st century.

Keywords: Intercultural education, quality education, right to education, cultural diversity, universality, UNESCO.

INTRODUCCIÓN

La interculturalidad es el acto **intencional** de establecer relaciones entre culturas, produciéndose entre personas “pertenecientes a diferentes grupos étnicos, sociales, profesionales, de género, etc. dentro de las fronteras de una misma comunidad” (Instituto Cervantes, s/f, s/p). Según la Convención sobre la Protección y la Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales, la interculturalidad es “la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, a través del diálogo y del respeto mutuo” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2005, p. 5, artículo 4.8).

Para Alavez, la interculturalidad es “una herramienta de emancipación, de lucha por una igualdad real, o equidad real, en el sentido no solo cultural muy superficial sino también material” (2014, p. 40), lo que resulta evidente al ver cómo los grupos culturalmente diversos no se identifican solo por sus orígenes o biología, sino también por sus ocupaciones o preferencias. La interculturalidad no tiene como propósito fundir todas las culturas en una identidad única, “sino que pretende reforzarlas y enriquecerlas creativa y solidariamente” (Instituto Cervantes, s/f, s/p).

La interculturalidad y el reconocimiento de la misma no puede ser realmente posible fuera de un contexto democrático. La democracia permite la libertad de escoger la vida cultural que se desea llevar, además de las libertades en las diferentes formas de expresión de la diversidad cultural, así como también el reconocimiento pleno de los derechos y libertades. La interculturalidad exige interacción, la interacción exige participación, y la participación ciudadana solo es posible en una sociedad democrática que, además de ser un sistema de representación política, “exige un interés activo mínimo por el mundo que nos rodea y por los problemas de los demás” (López, 2014, p. 103). Como lo expresa Alavez, el diálogo cultural ocurre cuando se encuentran “el respeto a los derechos humanos, la democracia y el Estado de derecho; así como propiciar la igual dignidad y el respeto mutuo, incluida la de género, y superar las barreras que lo impiden” (2014, p. 42). El diseño y ejecución de las políticas públicas que acompañan a la interculturalidad están relacionados con los criterios de interacción, participación, buen vivir y convivencia, los cuales se experimentan dentro de un amplio marco de derechos y deberes en democracia.

La educación es el agente principal para la promoción y protección de la integridad cultural, así como elemento esencial en la integración de un ciudadano con pleno conocimiento de sus derechos culturales a la diversidad cultural global. En el año 2006, la UNESCO publicó una serie de directrices sobre la educación intercultural como respuesta a las peticiones de los países miembros de reforzar las iniciativas en materia de educación para el entendimiento entre culturas y religiones. Este texto reúne diferentes perspectivas culturales e ideológicas, además de establecer normas internacionales. La insistencia viene dada porque no puede haber paz, respeto y tolerancia entre las naciones sin educación; se debe hacer hincapié, entonces, en que la educación intercultural es importante para la integración de los derechos humanos en las escuelas y así fomentar el respeto y la tolerancia entre los pueblos.

Esta serie de directrices, como se verá más adelante, habla de **todos y cada uno**, en general. Sin embargo, cuando hablamos de educación intercultural, normalmente solo hacemos dos asociaciones: la educación intercultural para las poblaciones indígenas y aquella para quienes aprenden segundas lenguas o lenguas extranjeras, probablemente migrantes; es decir, poblaciones conside-

radas minoritarias. ¿Qué evita que podamos pensar en una educación intercultural para todos, sin excepción, reimaginando la diversidad cultural como una serie de características que pueden existir y se pueden distinguir aun donde no existen minorías? ¿Cómo lograr una educación intercultural pertinente para todos? ¿Cuáles son las implicaciones y alcances de la educación intercultural como derecho?

Así, este trabajo pretende aproximarse de manera sencilla al papel de la educación intercultural dentro de la dimensión del derecho a una educación de calidad. Desde este punto de vista, se considera que la educación intercultural debe tener carácter universal y que, si se estudia de cerca, pudiera constituirse un derecho en sí misma. Tomando en cuenta esto, y para dar respuestas a las interrogantes, se estudian primordialmente los textos normativos internacionales, especialmente aquellos emanados por la UNESCO, apoyados por otros documentos de relevancia, para revisar y discutir algunos términos relacionados con la construcción de la interculturalidad y sus sujetos actuales, los puntos álgidos de la educación intercultural y de por qué esta debe ser un derecho universal.

LA CONSTRUCCIÓN DE LA INTERCULTURALIDAD

Cultura

Una definición amplia de “cultura”, desde los albores de la antropología como ciencia, fue primeramente documentada por quien es considerado el padre de la antropología como disciplina científica, el inglés Edward B. Tylor, quien en 1871 publicó por primera vez su libro titulado *Primitive Culture* (Cultura Primitiva). En este tratado, la palabra “cultura” se convierte en sinónimo de “civilización” y se define como “un todo complejo que incluye el conocimiento, la creencia el arte, la moralidad, la ley, la costumbre, y otras capacidades y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad” (1889, p.1)

La cultura es un comportamiento inherente al ser humano, y como tal, está asociada a una serie de aspectos que acompañan a ese comportamiento, como el lenguaje, las ideas, las creencias, las costumbres, las instituciones, las técnicas, los rituales, las ceremonias, entre otros. Hablamos de una serie de elementos abstractos que pertenecen primordialmente al pensamiento y al lenguaje, habilidades exclusivas del ser humano, que se conjugan para crear, dar sentido y sostener una cultura, lo que convierte a “la existencia y al uso de la cultura en una habilidad netamente humana” (White, 2022, s/p). Precisamente, una de las definiciones comunes para “cultura” la refiere como el “conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.” (Real Academia Española, s/f, definición 3)

Todos estos rasgos distintivos de cada sociedad o grupo social constituyen el modo en que toda persona piensa, cree, siente, se identifica y actúa; por ende, es posible afirmar que la cultura es “el núcleo de la identidad individual y social y es un elemento importante en la conciliación de las identidades grupales en un marco de cohesión social” (UNESCO, 2006, p. 12). La cultura configura los marcos de referencia, las maneras de pensar, las maneras de actuar, las creencias e incluso los sentimientos de todos los individuos de una sociedad; los contenidos, el funcionamiento y los contextos de la educación son forjados por la cultura (UNESCO, 2006, p. 13).

Diversidad cultural

El Artículo 4.1 de la Convención sobre la Protección y la Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales define la diversidad cultural como la “multiplicidad de formas en que se expresan las culturas de los grupos y sociedades” (UNESCO, 2005, p. 4), refiriéndose no solo a las

formas de transmitir y preservar ese patrimonio por medio de las variadas expresiones culturales, sino también a cualquiera de los medios y la tecnología de creación, producción, difusión distribución y disfrute empleados para ese fin. De manera general, la diversidad cultural “puede expresarse desde múltiples variables; entre las más recurrentes están la étnica o de origen cultural, lingüística, religiosa, social y económica” (Alavez, 2014, p. 12).

La atención a la diversidad cultural es una “medida educativa diferencial para atender a aquellas personas que se consideran (o se *autoconsideran*) pertenecientes a otros grupos (étnicos) debido a su diferente «cultura»” (p. 41), ya sea por la demanda de la revalorización de las lenguas y las culturas indígenas, o como respuesta a la nueva diversidad en las aulas generada por la presencia de población diferente a la habitual. La Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural indica, en el Artículo 5, que los derechos culturales son el marco propicio para la diversidad cultural, y por ende establece que

[...] toda persona debe tener la posibilidad de expresarse, crear y difundir sus obras en la lengua que desee y en particular en su lengua materna; toda persona tiene derecho a una educación y una formación de calidad que respeten plenamente su identidad cultural; toda persona debe tener la posibilidad de participar en la vida cultural que elija y conformarse a las prácticas de su propia cultura, dentro de los límites que impone el respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales (2002, p. 68).

Sin embargo, la sola presencia de la diversidad no garantiza la interacción y el entendimiento entre las culturas, mucho menos garantiza la paz y la no violencia. Hace falta la participación ciudadana y la aplicación intencional de políticas y estrategias por parte de los entes gubernamentales, las escuelas y organizaciones no gubernamentales para que la interculturalidad exista. Sin interacción no hay interculturalidad, solo diversidad. La interculturalidad toma, aprovecha, hace uso de esa diversidad y sus formas de presentación y expresión para, mediante el diálogo y el respeto, propiciar el entendimiento, la convivencia y la posible creación de una cultura común, es decir, una cultura con rasgos compartidos.

Multiculturalidad

La multiculturalidad o el multiculturalismo se refiere a la naturaleza culturalmente diversa de la sociedad humana, ya sea por su naturaleza étnica nacional, como por su diversidad lingüística, religiosa y socioeconómica (UNESCO, 2006, p. 17).

El término hace referencia a la presencia de varias culturas cohabitando, coexistiendo en un mismo espacio por diversas razones, así si esas culturas se mezclen o no, se entiendan o no. El multiculturalismo puede ser un hecho: simplemente existe. La interacción entre las múltiples culturas y el diálogo entre ellas es lo que llamamos interculturalidad. La educación multicultural contribuye a la coexistencia pasiva, sin propiciar la interacción, enfocándose en el aprendizaje sobre otras culturas para “lograr la aceptación o, por lo menos, la tolerancia para con esas culturas” (UNESCO, 2006, p. 18), mientras la educación intercultural propicia el entendimiento mutuo, el respeto, el diálogo y así la interacción.

Pluralismo cultural

El pluralismo cultural es la respuesta política ante el multiculturalismo y la diversidad cultural para asegurar la paz entre culturas y evitar la hostilidad. Se trata de “las políticas que favorecen la integración y la participación de todos los ciudadanos, garantizan la cohesión social, la vitalidad de la sociedad civil y la paz” (UNESCO, 2002, p. 67), como lo establece la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural, en el Artículo 2.

El pluralismo cultural es inseparable de los contextos democráticos y es propicio para “los intercambios culturales y el desarrollo de las capacidades creadoras que alimentan la vida pública” (UNESCO, 2001, p. 67). Bajo la idea de pluralismo, todas las culturas son tratadas por igual; de acuerdo con Alavez, “como el principio pluralista es incluyente, las esferas de la religión, la política y la economía deben estar adecuadamente separadas y ninguna debe sobreponerse a la otra, toda vez que el pluralismo anhela una política de paz” (2014, p. 33). Este es el principio de igualdad de culturas, consagrado en la Carta Magna vigente de la República Bolivariana de Venezuela:

Artículo 100. Las culturas populares constitutivas de la venezolanidad gozan de atención especial, **reconociéndose y respetándose la interculturalidad bajo el principio de igualdad de las culturas.** (Asamblea Nacional Constituyente, 1999, s/p, subrayado propio)

Bajo un mismo cielo puede haber multiplicidad de culturas, pero todas gozan de los mismos derechos; hablamos de cohesión social y de integración no como aspectos fundidos en uno, sino como el logro de tener varias culturas bajo un mismo sentir de convivencia pacífica en respeto y tolerancia. No se trata de unir a todas las culturas en una; se trata de que todas son iguales ante los ojos del estado.

Cultura y lengua

Fishman establece que la cultura y la lengua se relacionan de tres maneras principales:

1. **La lengua en sí misma es parte de la cultura.** Todos los comportamientos humanos se expresan por medio de los actos de habla. Por lo tanto, todo aquel que busque entrar y entender una cultura debe dominar su idioma, ya que por medio del idioma se da la posibilidad de participar y experimentar la cultura.
2. **La lengua es índice de la cultura.** Los idiomas muestran como las culturas asociadas a ellas piensan y organizan las experiencias que les son comunes, proveyendo los términos léxicos que identifican los artefactos, valores, y comportamientos y las tipologías bajo las cuales se agrupan.
3. **La lengua simboliza la cultura,** por ser “el sistema de símbolos más elaborado de la humanidad”. (2005, págs. 773-774)

Como los actos comunicativos se ven representados en la lengua, el concepto de interculturalidad no puede estar desligado del concepto de competencia comunicativa. Según la UNESCO, “las competencias lingüísticas son indispensables para la autonomía y participación de la persona en las sociedades democráticas y pluralistas, ya que condicionan el desempeño escolar, facilitan el acceso a otras culturas y estimulan la apertura al intercambio cultural” (2006, p. 13).

En la didáctica de lenguas, la integración de lengua y cultura se ven materializados en las estrategias del enfoque cultural que promueve el interés por entender al *otro* en su lengua y en su cultura, proveyendo al aprendiz de las destrezas necesarias para reflexionar y contribuir con su aporte particular, favoreciendo la estima de la diversidad (Instituto Cervantes, s/f, s/p). La relación entre interculturalidad y aprendizaje de lenguas se explora más adelante.

Cultura y educación

Existe una relación estrecha entre la cultura y la educación: la escuela sigue siendo la institución con más influencia e importancia para el desarrollo del capital humano de cualquier sociedad, ya que en ella se constituyen las bases la comunicación, el aprendizaje para la vida y la socialización, y por supuesto, de la transmisión, preservación y difusión de todo el conocimiento, incluyendo el cultural.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos, proclamada el 10 de diciembre de 1948, expresa en su Artículo 26 que todo individuo tiene derecho a la educación. En el apartado número

2 de este mismo artículo, se expresa que uno de los objetivos de la educación es favorecer “la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos” (Organización de las Naciones Unidas (ONU), 1948, s/p). Asimismo, el Artículo 27 de la misma declaración establece los derechos culturales como parte integral de los derechos humanos, ya que toda persona tiene derecho “a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten” (ONU, 1948, s/p).

De acuerdo con Hosagrahar (2017), la cultura es el elemento central de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) propuestos por las Naciones Unidas en el año 2015. En sus propias palabras,

La salvaguardia y la promoción de la cultura son dos fines de por sí y, al mismo tiempo, otros tantos medios para contribuir directamente a la consecución de muchos ODS: lograr ciudades seguras y sostenibles, fomentar el crecimiento económico y el trabajo decente, reducir la desigualdad, detener la degradación del medio ambiente, lograr la igualdad de género y promover sociedades pacíficas e inclusivas (2017, s/p).

Desde el punto de vista educativo, señala Hosagrahar, la cultura es esencial para el logro de lo establecido en el ODS 4 con respecto a la educación de calidad. El conocimiento para el desarrollo de sociedades sostenibles depende de una educación de calidad, y todas las acciones tomadas en el ámbito educativo “son más eficaces cuando tienen en cuenta el contexto cultural y las particularidades de las comunidades o lugares de que se trate” (Hosagrahar, 2017, s/p). De hecho, el ODS 4, que tiene como objetivo “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”, establece en la meta 4.7, que de aquí al 2030, se debe

[...] asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible. (ONU, 2015, s/p)

Todo esto señala de manera inequívoca el papel de la cultura en una educación de calidad para el desarrollo de sociedades que garanticen el pleno ejercicio de los derechos humanos y valoren la diversidad, la igualdad y la paz. Esto solamente es posible con una educación intercultural en el ejercicio de la educación en valores, dado que es a través de valores que se puede lograr la cultura de paz y la educación para la ciudadanía mundial, todo esto, por supuesto, en contextos democráticos.

LOS SUJETOS DE LA INTERCULTURALIDAD

Históricamente, los sujetos de la interculturalidad son, en muchos casos, considerados “minorías”, es decir, “los pueblos indígenas originarios, la *afrodescendencia*, los migrantes internacionales y sus comunidades, los refugiados, asilados, transmigrantes y apátridas, al igual que la población monocultural y monolingüe” (Alavez, 2014, p. 12), lo que, de manera general, por razones obvias, afecta directamente a los procesos educativos.

Esta mención de la población *monocultural y monolingüe* remite al concepto de “mayoría”. Para esta autora, este grupo poblacional, que es el más importante en un territorio nacional, abarca aquellas personas de nacionalidad de ese país, prácticamente sin ningún vínculo con grupos originarios, afrodescendientes, o de origen extranjero, que mantienen “una cultura marcadamente nacionalis-

ta", solo hablan español, y cuyos lazos y prácticas culturales, cívicas y alimenticias se apegan a las del territorio que habitan (2014, p. 72). Esta población, la "mayoría", sabemos que puede recibir educación intercultural, siempre y cuando en las aulas haya diversidad cultural, asumida como personas de otras razas o nacionalidades. Esto remite a la siguiente pregunta: ¿existe la educación intercultural en las aulas en donde no parece haber diversidad cultural marcada, es decir, donde no hay presencia de población minoritaria?

Si hablamos de "mayoría", indefectiblemente, entonces, debemos atender al concepto de "minoría". La definición más usada es la del sociólogo Louis Wirth (1945), quien explica que se trata de "todo grupo de personas que a causa de ciertos rasgos físicos o culturales recibe un trato diferente o desigual al que se otorga a los demás miembros de la sociedad en que vive y que se siente, por tanto, objeto de una discriminación colectiva" (citado por Meintel, 1993, p. 10). La presencia de minorías activa enseguida los mecanismos para la inclusión por medio de una educación diferenciada. Sin embargo, esto pudiera contribuir más a la segregación que a la unión; la palabra "minoría" parece a menudo adquirir una connotación negativa. Normalmente, las minorías viven al margen de una mayoría con rasgos culturales diferentes y dominantes, y pueden llegar a ser tanto víctimas de exclusión y odio como objetos de constante inclusión, lo que a veces puede resultar tan divisorio como la propia exclusión, de no aplicarse las políticas adecuadas.

Dentro de las minorías se encuentran todos los tipos de migrantes, los pueblos originarios que han sido desplazados o se han movilizado fuera de su territorio, e incluso minorías nacionales (Alavez, 2014, p. 29), como serían, por ejemplo, las sociedades afrodescendientes que tuvieron su origen en la trata de esclavos, como pasa en los países americanos. En la actualidad, hay que tomar en cuenta y prestar detallada atención a las minorías "modernas", sobre todo en el plano educativo, como, por ejemplo, los grupos de identidad sexual diversa, cuyos miembros construyen comunidades culturalmente diversas dadas las características particulares de sus preferencias sexuales, con modos de vivir, hablar, pensar y actuar diferentes, conformando una minoría, no necesariamente por el número de individuos, sino por ser objeto de discriminación. Lo mismo sucede, en muchas sociedades, con los grupos de la tercera edad; pueden constituir una minoría y, por tanto, desde la educación, deben ser aproximados con ciertas técnicas y estrategias educativas diferenciadas e inclusivas. Ellos también pudieran ser sujetos de la interculturalidad.

Según explica Alavez, el concepto de minoría ha adquirido en la modernidad un significado hegemónico junto con los términos "raza" y "etnia" (2014, p. 26). Estos términos son usados para clasificar a los seres humanos basados en sus características fenotípicas, su geografía, la cultura y las lenguas asociadas a ellas, dando a entender que rasgos como el color de piel y la nacionalidad están ineludiblemente ligados a las prácticas culturales. De hecho, y si se miran de cerca definiciones sencillas, una de las acepciones de "raza" la define como "cada uno de los grupos en que se subdividen algunas especies biológicas y cuyos caracteres diferenciales se perpetúan por herencia" (Real Academia Española, s/f, definición 2). Por otra parte, el término "etnia" parece ser más claro con respecto a los aspectos culturales que rodean al hombre; una etnia es "una comunidad humana definida por afinidades raciales, lingüísticas, culturales, etc." (Real Academia Española, s/f, s/p).

Como es de esperar, el uso de ambos términos para señalar la diversidad humana y dentro del plano cultural la controversia es la misma cuando se usan para referirse a la diversidad cultural de los pueblos. Para Alavez, "hablar de raza es hablar de conflicto, segregación y discriminación", y el uso de ambas palabras, "etnia" y "raza", debería ser sustituido con más frecuencia por "diversidad cultural" (2014, p. 29). Esto pudiera evitar sesgos de toda índole y encerraría a la diversidad cultural en un marco de modos de ser, de vivir y de mirar al mundo, porque la raza de todos no es ni negra ni blanca; es humana.

En 1964, la UNESCO reunió en Moscú un grupo de 22 hombres de ciencia para redactar y aprobar por unanimidad un documento de 13 puntos sobre los aspectos biológicos de la raza. Con respecto a los aspectos culturales que rodean a la raza y a la construcción de la interculturalidad, resulta interesante el punto número 12, el cual explica que, a pesar de que las sociedades con rasgos lingüísticos y culturales parecidos tienden a unirse y a tener coincidencias, no necesariamente estos fenómenos son de origen genético:

Como regla general, los grandes grupos étnicos se extienden por vastos territorios que engloban pueblos diversos por su lengua, su economía, cultura, etc. Ningún grupo nacional, religioso, geográfico, lingüístico o cultural constituye ipso facto una raza; el concepto de raza entraña únicamente factores biológicos. Sin embargo, los seres humanos que hablan la misma lengua y comparten la misma cultura tienen tendencia a unirse entre ellos, lo que puede producir un cierto grado de coincidencia entre rasgos físicos, por un lado, y lingüísticos y culturales, por otro. Pero no se sabe que exista relación causal entre estos y aquellos y nada autoriza a atribuir las particularidades culturales a características del patrimonio genético. (UNESCO, 1965, s/p)

Eso explicaría por qué un grupo de afrodescendientes de Venezuela raramente pudiera ser clasificado como *African-American* en Estados Unidos de América, sin importar lo oscuro de su piel, ni que su ascendencia sea de esclavos africanos. Los afrodescendientes estadounidenses tampoco se identificarían como tal, sino como simplemente “negros”, lo cual puede que tenga una cultura particular asociada, que es diferente. Los rasgos culturales se corresponden con la posición geográfica y a su vez la cultura de cada uno; la condición de ser *African-American* aplica a gente negra nacida en Estados Unidos (Adams, 2020, s/p), que tienen rasgos culturales tanto por ser negros como por ser estadounidenses y angloparlantes, rasgos que no coinciden con inmigrantes negros de otros países, que, en el caso de los venezolanos, son latinoamericanos. Bajo esta óptica, el término “diversidad cultural” en vez de “racial” pudiera ser más apropiado para aproximarse a las aulas culturalmente diversas.

A partir de la concepción de Alavez (2014, p. 12), resulta pertinente profundizar muy adrede en los sujetos de la interculturalidad que consideramos más resaltantes en contextos educativos: los pueblos originarios y los migrantes.

Pueblos originarios

Estos pueblos son grupos sociales distintos, poseedores de características culturales únicas, que, por ser originarias, deben ser preservadas, protegidas y difundidas. De acuerdo con el Banco Mundial, se estima que hay 476 millones de personas indígenas en el mundo, es decir, apenas el 6% de la población mundial, pero el 16% de la población mundial en extrema pobreza. Hablan más de 4000 de las 7000 lenguas que existen, y aunque ocupan una cuarta parte de la superficie del mundo, son los encargados de salvaguardar el 80% de la biodiversidad (2023, s/p).

La identidad, cultura, medios de subsistencia, y el bienestar físico y espiritual de estos pueblos están estrechamente vinculados a la tierra en la que viven (Banco Mundial, 2023, s/p) y de la que muchas veces son desplazados o de las cuales no tienen tenencia legal. Esta inestabilidad de carecer del reconocimiento formal de sus tierras y los recursos naturales los hace extremadamente vulnerables a los impactos de orden social, económico, e incluso ambiental y natural a los que son sometidos, siendo normalmente los últimos en “recibir inversiones públicas en servicios básicos e infraestructura y enfrentan múltiples obstáculos para participar plenamente en la economía formal, obtener acceso a la justicia y ser parte de los procesos políticos y la toma de decisiones” (Banco Mundial, 2023, s/p), incluyendo deficiencias en la educación.

Según Osuna, la educación intercultural (bilingüe) surgió en Latinoamérica como política para empoderar a los indígenas y “para revalorizar y conservar sus lenguas y culturas” (2012, p. 40). Gracias a los diferentes movimientos para la reivindicación de los pueblos originarios, para finales de los años ochenta y principios de los noventa, diferentes organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU), “dictaron una serie de medidas que configuraron un escenario apropiado para que diferentes países se plantearan incluir la diversidad cultural en sus constituciones políticas. Esto condujo, entre otras cosas, al reconocimiento de la educación intercultural y bilingüe como una política pública” (Osuna, 2012, p. 40). Tal es el caso de Venezuela, por ejemplo, cuya constitución vigente afianza los derechos de los pueblos originarios en cuanto a la educación intercultural (y bilingüe) y la preservación de su cultura, como responsabilidad máxima e indeclinable del estado; los artículos 119 y 121 de dicha constitución reconocen la existencia de los pueblos y comunidades indígenas y sus diversas formas de organización, otorgándoles el derecho a mantener y desarrollar identidad étnica y cultural, y comprometiéndose a otorgarles una educación propia diferenciada y regímenes educativos de carácter intercultural y bilingüe (Asamblea Nacional Constituyente, 1999, s/p).

Migrantes

La Organización Internacional para las Migraciones (OIM) de las Naciones Unidas explica que el término migrante “designa a toda persona que se traslada fuera de su lugar de residencia habitual” (OIM, 2023, s/p) ya sea a través de una frontera internacional o dentro de un país, y reconoce que en la actualidad es un término genérico sin definición universalmente aceptada ni definición en el derecho internacional.

Diversas son las razones y condiciones detrás de los procesos migratorios, no todas iguales para todos los migrantes. Algunos se mueven dentro de su mismo país, otros se mueven a otros países; unos de manera temporal, otros de manera permanente; unos por trabajo, otros por crisis económicas, otros por amenazas, guerra o persecución. Sin embargo, de manera indiscutible, el mismo suceso ocurre a todos una vez que se asientan en una nueva localidad: su presencia allí representa una contribución a la cultura, tanto a la local como a la propia. La migración contribuye en gran manera con los cambios culturales de cualquier localidad, al aumentar o hacer notable la diversidad cultural, lo que se hace más visible en las aulas de clase y los empleos. Esta diversidad, al hacerse notar, puede generar cambios en las formas culturales de la localidad e incluso en las políticas comunitarias, escolares o gubernamentales que reconocen las diferencias culturales y llevan a adoptar prácticas inclusivas.

De acuerdo con Alavez, “la desterritorialización es una característica del mundo moderno que, unida al creciente flujo de información, da vida a imaginarios más complejos, derivados del escenario cultural del enorme grupo de individuos en movimiento sobre el planeta (refugiados, migrantes, asilados, turistas) que da vida a una nueva identidad” (2014, p. 25). Esto permite afirmar que las culturas no se encuentran aisladas, sino que de una u otra manera interactúan entre sí, influenciándose y ejerciendo su influencia unas sobre otras, ya sea de modo fortuito o intencionado, voluntario o involuntario.

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

El encuentro entre las culturas se basa en el enfoque por medio del cual se tratan las diferencias. La naturaleza propia de la educación intercultural combina el universalismo con el pluralismo cultural, es decir, destaca el carácter universal de los derechos humanos mientras mantiene la diferencia cultural, lo que puede “poner en entredicho varios aspectos de esos derechos” (UNESCO, 2006,

p. 11). En el plano escolar, existen presiones en la creación de currículos que garanticen la diversidad cultural, pero sin romper con las especificaciones curriculares que han “resultado” por años. El gran desafío para la educación intercultural es, entonces, “establecer y mantener el equilibrio entre la conformidad con sus principios rectores generales y las exigencias de contextos culturales específicos” (UNESCO, 2006, p. 11).

Las metas de la educación intercultural están basadas en los cuatro pilares de la educación (UNESCO, 2006, pp. 19-20). Estos son:

- *Aprender a conocer*, lo cual se logra compaginando “una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de estudiar a fondo un número reducido de materias [...que...] sirve de pasaporte para una educación permanente, en la medida en que supone un aliciente y sienta además las bases para aprender durante toda la vida” (Delors, 1996, p. 16).
- *Aprender a hacer*, que significa aprender las competencias necesarias para desarrollarse como persona y profesional, adquirir una competencia para “hacer frente a numerosas situaciones, algunas imprevisibles, y que facilite el trabajo en equipo” (Delors, 1996, p. 17).
- *Aprender a vivir juntos*, esto es, “adquirir conocimientos, competencias y valores que contribuyan a un espíritu de solidaridad y cooperación entre los diversos individuos y grupos de la sociedad” (UNESCO, 1996, p. 20). Esto se logra “conociendo mejor a los demás, su historia, sus tradiciones y su espiritualidad” para crear ese espíritu nuevo que se requiere para crear proyectos comunes y conseguir soluciones pacíficas e inteligentes a los conflictos (Delors, 1996, p. 17)
- *Aprender a ser*, que significa una mejor comprensión de sí mismo para “no dejar sin explorar ninguno de los talentos que, como tesoros, están enterrados en el fondo de cada persona [...] la memoria, el raciocinio, la imaginación, las aptitudes físicas, el sentido de la estética, la facilidad para comunicar con los demás, el carisma natural del dirigente, etc.” (Delors, 1996, p. 18) para poder desarrollar la autonomía y capacidad de juicio que nos exige el siglo XXI.

Sobre estos pilares, las Directrices sobre la Educación Intercultural de la UNESCO fundamentan sus tres principios:

- **Principio I:** La educación intercultural respeta la identidad cultural del educando impartiendo a todos una educación de calidad que se adecúe y se adapte a su cultura.
- **Principio II:** La educación intercultural enseña a cada educando los conocimientos, las actitudes y las competencias culturales necesarias para que pueda participar plena y activamente en la sociedad.
- **Principio III:** La educación intercultural enseña a todos los educandos los conocimientos, actitudes y las competencias culturales que les permiten contribuir al respeto, el entendimiento y la solidaridad entre individuos, entre grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos y entre naciones (2006, p. 34).

Cada uno de estos tres principios viene cargado de recomendaciones, entre las que destacan guías para la elaboración de programas de estudio y materiales pedagógicos adecuados, la formación docente adecuada, la interacción entre escuela y comunidad, y la participación de los educandos; la elaboración de instrumentos de evaluación adecuados, la garantía de oportunidades igualitarias y equitativas, las competencias y aptitudes para vencer barreras culturales y comunicativas, entre otros. Este Principio III habla de las competencias culturales, por lo que queremos hacer una especial mención a continuación de los aportes de la didáctica de las lenguas a la educación intercultural.

Educación intercultural y didáctica de las lenguas

Según las Directrices de la UNESCO sobre los Idiomas y la Educación, aprender al menos una lengua extranjera es un componente esencial de la educación intercultural, y el apoyo que la UNESCO da a la enseñanza de idiomas se basa en tres principios básicos:

1. La *enseñanza en la lengua materna* como medio de mejorar la calidad de la educación basándose en los conocimientos y la experiencia de los educandos y los docentes (UNESCO, 2003, p. 30).
2. La *educación bilingüe y/o plurilingüe* en todos los niveles de enseñanza como medio de promover a un tiempo la igualdad social y la paridad entre los sexos y como elemento clave en sociedades caracterizadas por la diversidad lingüística (UNESCO, 2003, p. 30). Este principio se refiere a la enseñanza en comunidades indígenas o de minorías que hablan lenguas diferentes.
3. Los *idiomas* como componente esencial de la educación intercultural a fin de fomentar el entendimiento entre distintos grupos de población y garantizar el respeto de los derechos fundamentales (UNESCO, 2003, p. 30).

El aprendizaje de una lengua extranjera o una segunda lengua, la competencia comunicativa requiere del desarrollo de la *competencia intercultural*, que es “la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad” (Centro Virtual Cervantes, s/f, s/p). Gracias a esa pluriculturalidad, el aprendizaje de idiomas también exige el desarrollo de la *competencia pluricultural*, entendida como “la capacidad de una persona para participar en encuentros interculturales, gracias a la experiencia que posee en diversas culturas y al conocimiento de diversas lenguas”, (Centro Virtual Cervantes, s/f, s/p). Esta competencia pluricultural se desarrolla a la par con la *competencia plurilingüe*, que es “la presencia simultánea de dos o más lenguas en la competencia comunicativa de un individuo y a la interrelación que se establece entre ellas” (Centro Virtual Cervantes, 2023, s/p). Un rico perfil pluricultural ciertamente favorecerá el aprendizaje apropiado de una lengua, aumentando las capacidades comunicativas plurilingües del individuo con herramientas para un mejor entendimiento entre culturas; sin embargo, “un buen perfil plurilingüe no presupone necesariamente un rico perfil pluricultural, ya que es posible tener un buen dominio del sistema de una lengua y, sin embargo, desconocer importantes aspectos de su cultura” (Centro Virtual Cervantes, 2023, s/p).

El plurilingüismo y la interculturalidad se desarrollan de manera simultánea, puesto que “las competencias lingüística y cultural respecto a cada lengua interactúan, se enriquecen mediante el conocimiento de la otra lengua y contribuyen a desarrollar destrezas, capacidades y actitudes interculturales” (Centro Virtual Cervantes, 2023, s/p). La *dimensión intercultural* y el *hablante intercultural* incluyen estos últimos tres aspectos, conocimiento, destrezas, actitudes, más un agregado: valores (Byram, 2002, pág. 11). Estos cuatro aspectos hacen del hablante de una lengua un mediador intercultural.

La base de la competencia intercultural son las actitudes interculturales, es decir, el *saber ser* del hablante-mediador. Estas incluyen tener la disposición de revisar y repensar los valores propios, de manera que no los considere como el único punto de vista existente ni como los que son correctos. Debe existir “curiosidad y apertura, disponibilidad para suspender la incredulidad acerca de otras culturas y la creencia acerca de la cultura propia” (Byram, 2002, pág. 12).

El *saber* del hablante y mediador es el conocimiento intercultural. Se trata más bien de el conocimiento general del funcionamiento de los grupos sociales y “sus productos y prácticas en el país propio y el país del interlocutor, y de los procesos generales de la interacción social e individual” (Byram, 2002, pág. 12), así como de las diversas identidades humanas, y las interacciones intercul-

turales más que de aspectos de culturas específicas. El hablante-mediador merece conocer y poner aparte el conocimiento sociocultural, ya que “es probable que no se encuentre en su experiencia previa, y puede que esté distorsionado por los estereotipos” (Consejo de Europa, 2002, pág. 100).

Las destrezas interculturales representan el *saber comprender*, *saber hacer* y *saber aprender*, es decir, la posesión de habilidades para poder entender, comparar, relacionar y explicar aspectos culturales ajenos y propios, y habilidades de descubrimiento e interacción que permitan la adquisición del conocimiento cultural y utilizarlo, junto con otras destrezas, dentro de contextos comunicativos reales (Byram, 2002, págs. 12-13).

A estos tres componentes se añaden los valores que el hablante-mediador posee, es decir, el *saber participar*. Este debe apreciar los valores propios y la visión de los valores ajenos, lo que se logra mediante el desarrollo de la *conciencia intercultural*, esto es, “el conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el ‘mundo de origen’ y el ‘mundo de la comunidad objeto de estudio’ (similitudes y diferencias distintivas)” (Consejo de Europa, 2002, pág. 101) que viene por el ejercicio de las actitudes, el conocimiento y las destrezas. Esta conciencia intercultural debe ser crítica; los hablantes-mediadores deben poseer la habilidad de evaluar críticamente y basados en criterios específicos, las perspectivas, prácticas, y productos en la cultura propia y otras culturas y países” (Byram, Gribkova, y Starkey, 2002, p. 13) para así poder participar de forma respetuosa, tolerante, y por ende pacífica en las relaciones del mundo globalizado de hoy.

UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL PERTINENTE PARA TODOS

Como ya hemos revisado, cuando se habla del derecho a una educación intercultural, con frecuencia se piensa primeramente – y a veces exclusivamente- en la educación en las comunidades indígenas (pueblos originarios), tanto en sus propios territorios como en aulas donde está presente la diversidad cultural, y se toma en cuenta, entonces, el derecho que estas comunidades tienen de recibir una educación e instrucción diferenciadas que promuevan y ayuden a preservar sus culturas propias, refiriéndose normalmente a la preservación lingüística de cada pueblo. Por ello, se asocia “interculturalidad” con un derecho exclusivamente indígena. Así lo expresa Tirzo:

Si bien es cierto que la educación intercultural incluye a la educación indígena (formalmente se le aumenta el concepto bilingüe para expresar claramente la idea: educación intercultural bilingüe), es común generalizar y pensar que este tipo de educación corresponde a los grupos indígenas. Pocas veces se le relaciona con la educación brindada en escuelas “generales”, “urbanas” o “normales”. Lo cual ha dado como resultado que se piense que la educación intercultural es asunto de indígenas, especialistas en la cultura o, geográficamente hablando, asunto rural, lejano a las aulas urbanas. De tal manera que a la vez que se focaliza, se desvía el centro de atención, concretándose como un tipo de educación compensatoria (2020, p. 89).

En estos contextos, la cultura se “esencializa”, es decir, se retrata de forma frívola o superficial, se cosifica, lo que “no mejora la «realidad escolar» y genera prejuicios y estereotipos que ahondan la desigualdad social” (Osuna, 2012, p. 41), ya que se asocia con conceptos rígidos de identidad que clasifican a las personas relacionándolas con ciertos comportamientos, y actitudes, sin razones de cambio o modificaciones. La educación intercultural se hace en torno al favorecimiento de un grupo, que se halla- real o imaginariamente- en desventaja ante algún otro grupo en términos culturales, sociales y lingüísticos, lo que determina en gran manera la comunicación y el desarrollo de tal grupo minoritario entre la cultura predominante. Enfocar la educación intercultural con ese lente parece convertirse en una medida de compensación y empoderamiento de una cultura minoritaria y la exclusión, la discriminación, de la cultura mayoritaria. El término *inter* pareciera perder sentido

mientras se construye desde el ensalce de una cultura y la negación de los otros, ya sea por motivos históricos, sociales o políticos.

La atención a la diversidad cultural puede ser perjudicial si no se atiende de manera adecuada, “puesto que bajo el manto del respeto a la diferencia cultural a menudo se esconde la justificación y la inacción ante las desigualdades” (Osuna, 2012, p. 48). Una educación intercultural basada en el respeto absoluto de la cultura considerada minoritaria es sesgada, ya que no incluye los elementos que hacen posible la interacción para la comunicación, bases esenciales de la interculturalidad. Una correcta aproximación evita que la interculturalidad sea una herramienta para perpetuar modelos que ratifican el poder de la mayoría y ocultan la realidad de las desigualdades sociales presentes.

Se pudiera estar hablando de una educación compensatoria más no inclusiva, una que busca indemnizar de algún modo a esos pueblos originarios por habérseles despojado, en el pasado de su cultura. Este tipo de “educación intercultural compensatoria” se ve también en las aulas urbanas, cuando la educación intercultural se da en espacios donde hay diversidad causada por la presencia de minorías. Una aproximación a la interculturalidad desde este enfoque es, cuando menos, discriminatoria; el enfoque excesivo en minorías discrimina a los demás, porque los pone aparte en vez de incluirlos, abriendo más la brecha causada por la desigualdad.

Al revisar cómo la educación plurilingüe ha dado- y sigue dando- pasos agigantados en términos de educación intercultural, es difícil no pensar que sería muy posible aplicar esas mismas estrategias para el desarrollo de la competencia intercultural en contextos fuera del aprendizaje de idiomas. La enseñanza *pluricultural* podría resultar más efectiva y holística de aplicarse en la educación intercultural para todos, porque hace posible la *interculturalidad*, es decir, que los estudiantes superen el papel de meros mediadores culturales y pasen a ser agentes interculturales que participen activamente de las experiencias culturales, dominando saberes culturales propios y extranjeros, teniendo conciencia de la configuración de una identidad cultural y siendo sensibles ante los estereotipos y tópicos culturales y desarrollando actitud y aptitud en la comparación cultural dentro de la igualdad y la justicia (Tong, 2013, pág. 6). Las nociones dentro del aprendizaje de las lenguas son, en teoría, fácilmente aplicables a un aula que no sea de aprendizaje de idiomas.

Dicho esto, la educación cultural es pertinente para todos cuando tiene un enfoque holístico, “de manera que «intercultural» no sea un adjetivo, sino un «todo» que debería permear toda práctica y sistema educativo, independientemente de su contexto geográfico.” (Osuna, 2012, p. 41). Basada en los aportes de Osuna (2012, pp. 52-53), la educación intercultural desde este enfoque holístico tiene las siguientes características:

- Valora la diversidad cultural de la sociedad en conjunto con la comunidad escolar particular, que incluye no sólo estudiantes y maestros, sino también padres y todos los que hacen vida en esa comunidad, en espacios abiertos de participación y colaboración en la construcción de espacios abiertos democráticos. Esta diversidad debe basarse en el enfoque correcto de las diferencias, viéndolas como características dinámicas, flexibles, sujetas a permeabilidad.
- Desarrolla y fomenta el pensamiento crítico y reflexivo “en torno a la diversidad y las diferencias que se atribuyen” (p. 53) en contextos históricos y en contextos actuales.
- Desarrolla habilidades y competencias en ciudadanos críticos para que puedan comunicarse y desenvolverse en diferentes contextos, “conscientes del juego de relaciones de poder y de privilegios que pueden surgir en espacios que son, por definición, de conflicto (en mayor o menor grado)” (p. 53).
- Fomenta la autoestima y el respeto.

- Se enfoca primordialmente en el tratamiento del racismo y la discriminación como temas transversales del currículo, para “sensibilizar, debatir y despertar la conciencia sobre el mecanismo racista” (p. 53), evitando así que se naturalicen y disfracen las desigualdades y abriendo espacios de diálogo franco.
- Ofrece herramientas para que los estudiantes sepan cómo funcionan los sistemas sociales, políticos y económicos donde crecen, y la naturaleza de las ventajas, desventajas y adscripciones identitarias que estos sistemas les ofrecen.

Con respecto al despertar de la conciencia cultural, el papel de la educación no es sólo enseñar herramientas que permitan la valoración de la cultura y la diversidad cultural, sino también crear espacios para el desarrollo de competencias blandas que permitan al niño, joven y adulto poseer la capacidad de ser flexible ante los cambios culturales, tanto de la sociedad en la que habita, como en las sociedades del mundo, como en su mismo ser, y permitirse a sí mismo, de esa manera, gozar del pleno ejercicio de su derecho humano a disfrutar de la cultura.

La interculturalidad es un ejercicio de educación en valores (Tourinán, 2006), ya que demanda de sus participantes el compromiso de no desarticular la comunicación ante el choque cultural y la ruptura moral desde el ejercicio del respeto, la valoración de las diferencias, pero, sobre todo, la tolerancia y reconocimiento, valores que deben ser adquiridos por medio de la formación ciudadana desde la convivencia democrática. En palabras de López, la educación para la ciudadanía es fundamental para la formación en un aspecto esencial de la existencia de los seres humanos: el modo de interactuar y de interrelacionarse con los demás (2014, p. 83), por lo que la educación intercultural como ejercicio de educación en valores se articula con la educación en valores, la educación para la formación ciudadana, la educación para la democracia y la educación para la paz.

CONCLUSIÓN

La educación intercultural como derecho universal

Una educación de calidad debe respetar la identidad cultural de cada persona y permitirle participar en la vida cultural de su elección y que pueda adherirse a las prácticas de su propia cultura. Así, por ejemplo, los estados garantizan el derecho que un inmigrante tiene de poder vivir conforme a su cultura propia, siempre y cuando se encuentre dentro de los límites de los derechos humanos y no viole las libertades fundamentales, o que un sector originario pueda continuar con sus prácticas culturales aun en viviendo de manera más moderna. Como lo expresa Alavez, “ser intercultural implica asumir la identidad cultural que mejor convenga” (2014, p. 42), pero para poder decidir esto se requiere de un conocimiento cultural extensivo y del desarrollo de las destrezas y competencias interculturales. Si dejamos que un individuo, ejerciendo sus derechos culturales, solo “se conforme a las prácticas de su propia cultura” (UNESCO, 2001, p. 68), estaremos cerrando para él las ventanas de un mundo de diversidad cultural. En este sentido, la educación de calidad exige que el individuo sea un individuo intercultural; si bien su derecho a escoger la vida cultural que desee llevar debe mantenerse intacto como derecho universal, indisociable e interdependiente, el acceso a una educación intercultural debe considerarse como derecho, la cual conformará eso que le provea las herramientas para decidir su vida cultural, para entrar y salir de una cultura a otra cuando le plazca.

Por consiguiente, independientemente de las fronteras nacionales o del origen étnico, la interculturalidad se manifiesta en el aula a través de la diversidad de credos religiosos, procedencias regionales, adscripciones políticas, u orientaciones sexuales. No se requiere de una diversidad cul-

tural 'visible' para implementar prácticas interculturales; desde esta perspectiva, se sostiene que la educación intercultural constituye un derecho que debe tener un espacio permanente y obligatorio en todo diseño curricular.

La educación intercultural, entonces, tiene –o debería tener– carácter universal, es decir, ser para todos, en todas las aulas y no solo donde se hallen marcadas (obvias) diferencias étnicas o las aulas de idiomas. Más allá de ser parte de una compensación o de un modelo de inserción en una sociedad moderna globalizada, la educación intercultural es una propuesta que crea, promueve y favorece políticas y dinámicas de inclusión, además de ciudadanos del mundo que son culturalmente conscientes y culturalmente sensibles, altamente flexibles a los cambios culturales globales. Se trata de un aspecto esencial de un modelo educativo que propicia el diálogo franco entre pueblos, comunidades y personas, favoreciendo la convivencia y la construcción de la paz, la tolerancia y el respeto, tanto en zonas indígenas como en zonas rurales, como en zonas urbanas.

Cuando se habla de la educación como derecho humano, hablamos de un derecho universal, es decir, un derecho que, más que individual y fundamental, es también un derecho colectivo, y de igual manera sucede con los derechos culturales. Pues bien, ¿cómo pueden ejercerse esos derechos plenamente y cómo puede favorecerse la comprensión, tolerancia y amistad entre pueblos si la educación no es intercultural? La educación intercultural puede garantizar la educación en valores y la educación para la paz. Si todas las personas tienen derecho a la educación y esta debe promover la amistad entre los pueblos y la paz, esto no puede hacerse desde el desconocimiento de los factores culturales que forman parte del acervo de cada región, y que son esenciales para lograr una comunicación efectiva y asertiva y lograr así paz, respeto, tolerancia y amistad. La educación intercultural es una de las dimensiones del derecho a la educación y es también un derecho. 

Es Licenciada en Idiomas Modernos y Magíster en Lingüística por la Universidad de Los Andes, donde actualmente cursa el Doctorado en Educación y ejerce la docencia en la Escuela de Idiomas Modernos, Facultad de Humanidades y Educación. Con una trayectoria de 21 años en la enseñanza de inglés (EFL-ESP), ha impactado la educación informal, primaria y superior en sectores públicos y privados. En la actualidad, integra su labor universitaria con el rol de Especialista en Evaluación en Moa Education, la traducción profesional y la representación estatal de VenTESOL en Mérida. Su sólida formación incluye diplomados, cursos y entrenamientos en la enseñanza, la didáctica de las lenguas, la traducción y el emprendimiento femenino. Se ha distinguido como conferencista nacional e internacional, capacitadora, desarrolladora curricular, y organizadora y colaboradora en eventos de idiomas y de educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, C. (18 de junio de 2020). *Not all black people are African American. Here's the difference*. CBS News. <https://www.cbsnews.com/news/not-all-black-people-are-african-american-what-is-the-difference/>
- Alavez R., A. (2014). *Interculturalidad: conceptos, alcances y derecho*. Cámara de Diputados de México. <https://rm.coe.int/1680301bc3>
- Asamblea Nacional Constituyente. (1999). *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 36.860 (Extraordinaria), 30 de diciembre de 1999. http://www.cne.gob.ve/web/normativa_electoral/constitucion/titulo3.php#art100
- Banco Mundial. (6 de abril de 2023). *Población indígena*. <https://www.bancomundial.org/es/topic/indigenouspeoples>

- Centro Virtual Cervantes. (s.f.). Competencia pluricultural. En *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado el 25 de septiembre de 2023, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/comppluricultural.htm
- Centro Virtual Cervantes. (2023). Interculturalidad. En *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado el 25 de septiembre de 2023, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interculturalidad.htm
- Centro Virtual Cervantes. (s.f.). Plurilingüismo. En *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado el 25 de septiembre de 2023, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/plurilinguismo.htm
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte / Instituto Cervantes. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Ediciones UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Fishman, J. A. (2005). Language and culture. En A. Kuper & J. Kuper (Eds.), *The social science encyclopedia* (2.^a ed., pp. 773-774). Routledge.
- Hosagrahar, J. (2017). La cultura, elemento central de los ODS. *El Correo de la UNESCO*. <https://es.unesco.org/courier/april-june-2017/cultura-elemento-central-ods>
- Meintel, D. (1993). ¿Qué es una minoría? *El Correo de la UNESCO*, 46(6), 10-13. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000094408_spa
- Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Naciones Unidas. (s.f.). *La Declaración Universal de los Derechos Humanos*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1965). Las razas y el racismo. *El Correo de la UNESCO*. <https://es.unesco.org/courier/abril-1965>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2001). *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural*. <https://www.unesco.org/es/legal-affairs/unesco-universal-declaration-cultural-diversity>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2003). *La educación en un mundo plurilingüe*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129728_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). *Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142919_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Educación de calidad*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Organización Internacional para las Migraciones. (2023). Migración. En *términos fundamentales sobre migración*. <https://www.iom.int/es/terminos-fundamentales-sobre-migracion>
- Osuna N., C. (2012). En torno a la educación intercultural. Una revisión crítica. *Revista de Educación*, 358, 38-58. <https://digital.csic.es/handle/10261/259696>
- Real Academia Española. (s.f.). Cultura. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 18 de septiembre de 2023, de <https://dle.rae.es/cultura>
- Real Academia Española. (s.f.). Etnia. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 25 de septiembre de 2023, de <https://dle.rae.es/etnia>
- Real Academia Española. (s.f.). Raza. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 25 de septiembre de 2023, de <https://dle.rae.es/raza>
- Tirzo, J. (2020). De la educación indígena a la educación intercultural: el derecho a una educación culturalmente diferenciada. *NOVUM*, 2(10), 83-97.

- Tong, X. (2013). Los estudios culturales en el aula de ELE: reflexiones y prácticas. *Suplementos SinoELE*, 1-14. http://www.sinoele.org/images/Revista/9/Suplementos/vijornadas/xutong_1-14.pdf
- Touriñán L., J. M. (2006). La educación intercultural como ejercicio de educación en valores. *Estudios sobre Educación*, 10, 9-36.
- Tylor, E. (1889). *Primitive culture* (3.^a ed.). Henry Holt and Company. https://staff.washington.edu/ellingsn/Tylor_Sci_Cult.pdf
- White, L. A. (5 de agosto de 2022). Culture. En *Encyclopaedia Britannica*. <https://www.britannica.com/topic/culture>

El grito como manifestación de la libertad corporal y herramienta ergogénica en la Educación Física: fundamentos teóricos y aplicación didáctica

The scream as a manifestation of bodily freedom and an ergogenic tool in Physical Education: theoretical foundations and didactic application

Jesús Godoy¹

jesgodoy123@gmail.com

0009-0004-4021-5978

Teléfono: + 58 412 6558501

Ender Criollo²

eacriollo@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0006-5110-7184>

Teléfono: + 58 426 4158676

¹Universidad Nacional Experimental "Rafael Marial Baral"

²Universidad Politécnica de Trujillo "Mario Briceño Iragorry"

Núcleo Trujillo

Trujillo estado Trujillo

República Bolivariana de Venezuela



Recepción/Received: 10/11/2025

Arbitraje/Sent to peers: 11/11/2025

Aprobación/Approved: 03/12/2025

Publicado/Published: 31/12/2025

RESUMEN

El grito o vocalización de esfuerzo ha sido históricamente relegado a la periferia de la práctica deportiva, a menudo percibido como un acto de agresividad o descontrol. El presente artículo reevalúa este fenómeno bajo una óptica integral, abordando su doble función como manifestación de la libertad corporal y como una ayuda ergogénica de carácter psicofisiológico. Se propone, finalmente, un marco pedagógico para la Educación Física que desestigmatice el grito e incorpore su uso consciente como estrategia didáctica para maximizar el rendimiento físico y la salud emocional del alumnado. El presente artículo explora la doble dimensión del grito o la vocalización poderosa en el contexto de la educación física (EF): como un acto de libertad corporal y como una ayuda ergogénica con efectos psicofisiológicos medibles.

Palabras clave: Ergogénesis, Expresión Corporal, Neurofisiología del Esfuerzo, Pedagogía del Movimiento.

ABSTRACT

The shout or vocalization of exertion has historically been relegated to the periphery of sports practice, often perceived as an act of aggression or lack of control. This article reevaluates this phenomenon from a comprehensive perspective, addressing its dual function as a manifestation of bodily freedom and as a psychophysiological ergogenic aid. Finally, a pedagogical framework for Physical Education is proposed that destigmatizes the shout and incorporates its conscious use as a teaching strategy to maximize students' physical performance and emotional health. This article explores the dual dimensions of the shout or powerful vocalization in the context of Physical Education (PE): as an act of bodily freedom and as an ergogenic aid with measurable psychophysiological effects.

Keywords: Ergogenesis, Body Expression, Neurophysiology of Exertion, Movement Pedagogy.

INTRODUCCIÓN

La expresión sonora potente, fundamentada en la teoría de la Expresión Corporal, constituye una ruptura con la disciplina corporal impuesta socialmente, favoreciendo la catarsis y la autonomía del sujeto en movimiento. Desde el plano científico, se revisa la evidencia que soporta la capacidad del grito para incrementar la fuerza mejorando la estabilidad del tronco a través del control de la presión intra abdominal. Se propone, finalmente, un marco pedagógico para la Educación Física que desestigmatice el grito e incorpore su uso consciente como estrategia didáctica para maximizar el rendimiento físico y la salud emocional del alumnado.

A través de la revisión de literatura en expresión corporal y psicología del deporte, se argumenta que el grito funciona como una liberación de inhibiciones sociales y una afirmación de la voluntad en el movimiento. Paralelamente, la evidencia científica demuestra que la vocalización intensa puede aumentar la fuerza muscular y la estabilidad del tronco al inhibir mecanismos protectores neuronales y optimizarla presión intra abdominal. Se concluye que la Educación Física debe desestigmatizar y pedagogizar el uso consciente del grito, integrándolo como una herramienta legítima para potenciar el rendimiento y fomentar la autenticidad expresiva en el alumnado.

La educación física (EF) contemporánea ha trascendido el mero adiestramiento físico para convertirse en un espacio de formación integral que abarca lo motor, lo cognitivo (la neuroplasticidad, por ejemplo) y lo socioemocional. Dentro de las múltiples manifestaciones que acompañan el esfuerzo físico, el grito, esa exhalación sonora y potente, se ha mantenido en una zona ambigua entre la molestia social y la necesidad biológica. Este fenómeno, observado en levantadores de pesas, tenistas y practicantes de artes marciales, posee una riqueza conceptual que merece ser integrada en el currículo de Educación Física. Este artículo se estructurará en torno a la hipótesis de que el grito es una herramienta biocultural valiosa que, si es comprendida y enseñada, potencia tanto la dimensión expresiva como la capacidad física de los estudiantes.

Para ello, se abordarán tres ejes centrales: la perspectiva de la expresión corporal y la libertad, los mecanismos neurofisiológicos que lo validan como recurso ergogénico, y sus implicaciones prácticas en la didáctica de la Educación Física de nivel bachillerato. Este ensayo tiene como objetivo principal analizar el grito bajo una doble perspectiva teórica: su función como manifestación de la libertad y la expresión corporal y su validación científica como un recurso ergogénico o potenciador del rendimiento. Se explorará cómo el docente de EF puede transformar este acto instintivo en una herramienta consciente y controlada, promoviendo tanto el máximo desempeño físico como la salud emocional del estudiante.

EL GRITO COMO ACTO DE LIBERACIÓN SOCIOCORPORAL Y EXPRESIÓN

Desde la perspectiva de la expresión corporal, liderada por figuras como Stokoe (2024), el movimiento es la manifestación de lo interno. El cuerpo es el mensaje y el canal, y los gestos no codificados son la forma más pura de comunicación auténtica. El grito se inserta en esta área como un gesto automático y emocional, una liberación sonora del impulso motor y la tensión psíquica acumulada.

En un entorno social que impone constantemente el control sobre el cuerpo y la voz, la educación física ofrece un espacio seguro para la desinhibición. El acto de gritar durante un esfuerzo máximo rompe con las convenciones de silencio y control, permitiendo al estudiante afirmar su

presencia, su intensidad y su voluntad. Para Schinca (2002), la expresión corporal es una disciplina que permite encontrar un lenguaje propio a través del cuerpo.

En este sentido, un grito bien canalizado se convierte en una herramienta catártica, ayudando a liberar la frustración, el dolor momentáneo o el exceso de energía que, de otra forma, permanecerían inhibidos o somatizados. La aceptación de estas vocalizaciones en el aula de EF refuerza la idea de que el cuerpo del estudiante es libre y soberano en su manifestación del esfuerzo.

Para Stokoe (Ob. cit.), el cuerpo es concebido como un lenguaje en sí mismo, preverbal y extraverbal. La EC busca que el individuo reconozca sus tensiones, emociones e impulsos para traducirlos en movimiento auténtico. El grito o la vocalización libre encaja perfectamente en esta definición, funcionando como un gesto cinético-vocal que externaliza una tensión interna insostenible.

Schinca (Ob. cit.) señala que la expresión no codificada es crucial para la integración psicosomática. El esfuerzo físico intenso genera una sobre carga sensorial y emocional que el grito ayuda a descargar, previniendo la somatización. En el aula, permitir la vocalización es validar la intensidad emocional que acompaña al límite físico, fomentando una relación más honesta y menos inhibida con el propio cuerpo. El concepto de ayuda ergogénica (ergón, trabajo; génesis, producción) abarca cualquier técnica que mejore la capacidad de realizar trabajo físico. Aunque típicamente se asocia con suplementos nutricionales, el grito ha sido consistentemente clasificado como una ayuda ergogénica psicológica con efectos fisiológicos tangibles (Wootton, 1988).

EFECTO NEUROPSICOLÓGICO Y BLOQUEO DE LA INHIBICIÓN

La base de la fuerza supermáxima fue explorada por Ikai y Steinhaus (1961), quienes postularon que las personas operan bajo un nivel de inhibición neural que les impide expresar su capacidad máxima de fuerza, un mecanismo de protección inherente. Investigaciones posteriores, como las de Codero, Zamora y Salazar (2002) con adolescentes, concluyeron que la utilización del grito personal es suficiente para bloquear momentáneamente estos procesos inhibitorios internos, permitiendo un rendimiento superior. Esta vocalización actúa como un potente foco atencional que distrae al sistema nervioso de las sensaciones de fatiga y dolor muscular, incrementando la tolerancia al esfuerzo y, consecuentemente, el número de repeticiones o la carga levantada.

EFECTO BIOMECÁNICO Y ESTABILIZACIÓN DEL TRONCO

Desde una perspectiva biomecánica, el grito es una exhalación forzada que optimiza el desempeño. Cuando se produce un ruido potente al expulsar el aire (como en el *kiai* de las artes marciales), se incrementa significativamente la presión intraabdominal (PIA). Este aumento de la PIA, según la literatura reciente (Infobae, 2025)), tiene dos beneficios cruciales:

Estabilidad del Core: Funciona como un cinturón natural que estabiliza el tronco y la columna vertebral. Esta rigidez central es vital para la transferencia eficiente de fuerza desde el centro hacia las extremidades, lo que se traduce en mayor potencia en saltos, lanzamientos y levantamientos.

Control Respiratorio: Fomenta un patrón de respiración correcto, obligando al individuo a exhalar en el momento del esfuerzo. Esto previene la peligrosa maniobra de Valsalva (contener la respiración), que puede causar picos de presión arterial y mareos. En este campo del control respiratorio nuestra experiencia de años en las Artes Marciales observamos cómo el grito es parte del momento exacto cuando la fuerza, la capacidad de generar tensión contra una resistencia, y la potencia, la capacidad de aplicar esa fuerza de manera rápida, acompañan al movimiento. Todas las

disciplinas de este tipo tienen en común el control y uso de la respiración acompañado por el grito, o sonidos similares.

LA CATARSIS Y LA RUPTURA DE LA DISCIPLINA CORPORAL

A menudo, la educación formal, incluyendo la educación física tradicional, se enfoca en la disciplina del gesto (el control postural, la técnica perfecta). Desde una óptica crítica, influenciada por autores como Michel Foucault, estos procesos pueden ser interpretados como un control social sobre el cuerpo. El grito, al ser un impulso primario, ruidoso y descontrolado, desafía esta disciplina. Permitir a los estudiantes manifestar su fuerza con un sonido poderoso (grito catártico) actúa como un mecanismo de descarga emocional. Libera al sujeto de las inhibiciones asociadas al ruido y lo conecta con su impulso vital. Esta liberación sonora se convierte en un primer paso hacia la libertad corporal, permitiendo que el estudiante reconozca la interconexión entre su voz, su respiración y su esfuerzo muscular.

FUNDAMENTOS NEUROFISIOLÓGICOS DEL GRITO ERGOGÉNICO

La clasificación del grito como ayuda ergogénica se basa en sólidas evidencias que demuestran su capacidad para modular la respuesta del sistema nervioso central y mejorar la estabilidad biomecánica.

Inhibición neuronal y activación del sistema nervioso central (SNC)

El concepto clave que explica el efecto ergogénico del grito es la superación de la inhibición neural. El cuerpo humano posee mecanismos de protección (reflejos de Golgi) que limitan la contracción muscular máxima para evitar lesiones. Investigaciones pioneras en la década de 1960, como el trabajo de Ikai y Steinhaus (Ob. cit.), ya establecieron que el desempeño físico máximo podía ser alterado por estímulos emocionales o psicológicos, sugiriendo que las personas operan bajo un nivel de inhibición que les impide alcanzar su fuerza real. El grito actúa como un factor de activación (arousal) que modula el SNC:

- El factor de activación (arousal) es un concepto estudiado por autores como Yerkes y Dodson (Yerkes y Dodson, 1908, como se citó en Figueroa, 2017), quienes postularon la Ley de la U Invertida que establece que el rendimiento mejora hasta un nivel de activación óptimo, pero decae si es demasiado bajo o demasiado alto. Otros autores clave incluyen a Gill, que definió el arousal como la intensidad de la conducta que oscila desde el sueño profundo hasta la excitación intensa, y Murray lo relacionó con la motivación en su teoría.
- Bloqueo de la Percepción del Dolor/Fatiga: La vocalización intensa desvía la atención de las aferencias sensoriales de dolor o fatiga muscular, aumentando temporalmente el umbral de tolerancia al esfuerzo.
- Facilitación Motora: Estudios más recientes, como los realizados por Diego, Zamora y Salazar (Ob. cit.) en adolescentes, concluyen que el grito personal genera una activación suficiente para bloquear parcialmente los procesos inhibitorios, resultando en un aumento medible en la fuerza de prensión manual y la capacidad de realizar esfuerzos casi supermáximos.

MECÁNICA RESPIRATORIA Y ESTABILIZACIÓN BIOMECÁNICA

El grito controlado no es solo un fenómeno psicológico; tiene un efecto directo en la biomecánica del tronco. En actividades de alta intensidad como el levantamiento de pesas o los ejercicios de impacto, la correcta gestión de la Presión Intraabdominal (PIA) es vital. La vocalización, al ser una exhalación forzada, obliga a una contracción sincronizada del diafragma, los músculos del suelo pélvico y los abdominales transversos (el core). Esta acción genera una PIA más efectiva y controlada que la simple contención de la respiración (maniobra de Valsalva, que es menos segura y puede elevar bruscamente la presión arterial). Como señalan diversos artículos sobre entrenamiento de fuerza (Infobae, Ob. cit.), la PIA aumentada por la vocalización:

1. Estabiliza la columna vertebral: Proporciona un soporte interno que protege la zona lumbar.
2. Mejora la transferencia de fuerza: Una base estable permite que la fuerza generada en el tronco se transmita de manera más eficiente a las extremidades, maximizando la potencia del movimiento. En este sentido, el grito se convierte en un coadyuvante respiratorio y postural, optimizando la mecánica de la fuerza.

Implicaciones pedagógicas y didácticas en la Educación Física

La integración del grito en el currículo de EF requiere un enfoque didáctico que promueva su uso consciente, seguro y respetuoso. El objetivo no es fomentar el ruido indiscriminado, sino enseñar una técnica vocal-respiratoria ligada al esfuerzo.

Desestigmatización y enfoque controlado

El primer paso didáctico es la desestigmatización, eliminar por completo las actitudes negativas, la discriminación y los prejuicios. El docente debe explicar científicamente por qué y cómo el grito no es solo una expresión de rabia, sino una herramienta de rendimiento y bienestar. Todo esto a través de:

1. Talleres de Vocalización: Introducir ejercicios de liberación sonora en los calentamientos, pidiendo a los estudiantes que emitan sonidos de baja intensidad que evolucionen hacia una vocalización más fuerte (groans o jadeos de esfuerzo), ligando la exhalación al momento de máxima contracción muscular.
2. Referencia a Disciplinas: Utilizar ejemplos de deportes donde el grito es técnico (el kiai en karate, la vocalización en el Powerlifting, el sonido al golpear en el tenis, entre otros), explicando su función como anclaje mental y respiratorio.
3. El grito como feed back interno

Finalmente, el grito puede ser utilizado como una forma de propiocepción vocal. El estudiante aprende a juzgar la calidad de su esfuerzo y la potencia de su contracción muscular basándose en el volumen, el tono y la duración de su vocalización. Al utilizar el grito como una herramienta de feed back interno, se fortalece la conexión mente-músculo, aspecto crucial para la mejora del rendimiento deportivo (Cordero, Zamora, Salas. Ob. cit.).

Por último, se debe tomar algunas consideraciones para su uso constante: Qué los jóvenes no abusen del grito porque si no afectará negativamente sus cuerdas vocales y se debe tener respeto con el entorno; si se aplica en una institución educativa debe advertirse al personal que se usará dicha técnica y se tratará de no incomodar a otros (Fernández, O. Conversación Personal, 24 octubre 2025)

CONCLUSIONES

El grito en el ámbito de la educación física es un fenómeno cargado de valor que merece ser rescatado de la prohibición social para ser integrado como una herramienta didáctica y ergogénica. Como manifestación de la libertad corporal, permite a los jóvenes romper con la inhibición, facilitar la catarsis emocional y afirmar su autonomía en el movimiento, aspectos cruciales para la salud mental. Desde la perspectiva científica, el grito es un recurso ergogénico seguro y natural, validado por su capacidad para superar la inhibición neural, aumentar la fuerza y optimizar la estabilidad biomecánica del tronco.

Se insta a los educadores físicos y por extensión a los directores de las instituciones, a adoptar un enfoque progresista desestigmatizando el grito y enseñando su uso consciente, ligándolo a la respiración y al esfuerzo muscular. Para no caer en los errores que Ugas (1997) señalaba como la ignorancia educada; algo reiterativo en el comportamiento de los directivos hacia la Educación Física y, aún más, de las personas que nunca han practicado ninguna actividad física dirigida. Al hacerlo, la EF no solo estará formando atletas con mayor potencial de rendimiento, sino también individuos más libres, más conectados con sus impulsos y, en última instancia, más conscientes de su propio cuerpo como vehículo de expresión y potencia.

Jesús Godoy. Profesor de Educación Física. Especialista en Gerencia. Cursante del doctorado de educación en la UNERMB sede Trujillo. Investigador de la relación sistémica del entrenamiento físico, neuroplasticidad y bienestar general. Docente de la UNERMB sede Trujillo.

Ender Ender Criollo. Esp. MSc. en Educación. Profesor jubilado de la Universidad Politécnica de Trujillo "Mario Briceño Iragorry. Profesor de pregrado y postgrado en el Núcleo Universitario "Rafael Rangel" de Trujillo. Universidad de Los Andes. Docente e investigador en Educación y Literatura Latinoamericana. Poeta y cuentista. Ensayista en el ámbito de la educación, literatura y biosemiótica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cordero, J. Zamora, S. Salazar, W. (2002). Efecto del grito como recurso ergogénico psicológico en practicantes de Kun Fu. *Pensar en Movimiento Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud* 2(2). ResearchGate.
- Figueroa A. (2017). Ley de Yerkes-Doson: la relación entre estrés y rendimiento. *Psicología y Mente*.
- Ikai, M. Steinhaus, A. H. (1961). Some factors modifying the expression of human strength. *Journal of Applied Physiology*, 16(1), 157-163. No
- Schinca, M. (2002). *Expresión Corporal: técnica y expresión del movimiento*. CissPraxis.
- Stokoe, P. (2024). *La Expresión Corporal y el niño*. Melos.
- Ugas, G. (1997) *La ignorancia Educada y otros escritos*. Taller permanente de Estudios Epistemológicos en Ciencias Sociales.

Hacia una nueva ecología cristiana

Toward a New Christian Ecology

Jorge Armand N.

jorgear@ula.ve

suma.paz555@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5074-0934>

Teléfono: + 58 414 7022579

Universidad de Los Andes

Facultad de Humanidades y Educación

Centro de Investigaciones y Doctorado en Ciencias Humanas (HUMANIC)

Programa del Doctorado en Ciencias Humanas

Mérida estado Mérida

República Bolivariana de Venezuela



Recepción/Received: 12/10/2025

Arbitraje/Sent to peers: 14/10/2025

Aprobación/Approved: 04/10/2025

Publicado/Published: 31/12/2025

RESUMEN

En este artículo se analiza la influencia epistemológica que a largo plazo ha tenido el Génesis bíblico en el surgimiento de la crisis de cambio climático global del siglo 21; así como los antecedentes teológicos dentro de la tradición cristiana que permitirían una re-interpretación del Génesis en un sentido más ecológicamente contemporáneo .

Palabras Claves: Génesis bíblico, Ecología

ABSTRACT

Towards a New Christian Ecology. In this article we analyze the epistemological influence at long range of the biblical Genesis on the emergence of present climate global change crisis, as well as the theological precedents within the Christian tradition that would allow a re-interpretation of the Genesis in an ecological contemporary sense

Keywords: Biblical Genesis, Ecology

El Génesis bíblico establece que “*El Hombre es el amo y señor de todas las creaturas que pueblan la tierra, los mares i el cielo, las cuales fueron creadas por Dios con el propósito de servir al Hombre*”. Esta concepción antropocentrista del Génesis prefiguró un tipo de relación entre el Hombre y la Naturaleza que marcó para siempre a la civilización Judeo-cristiana, dando lugar en nuestro tiempo al surgimiento de la crisis medioambiental y climática que hoy amenaza el futuro de la humanidad. Esto porque dicha concepción es el arquetipo primigenio del actual modelo económico-social, basado en la hiper-explotación económica de la Naturaleza, modelo que en último análisis es la causa raigal de dicha crisis (Armand 1998).

Ahora bien, existen antecedentes dentro de la misma tradición cristiana, pertenecientes a la alta Edad Media, que podrían servir de punto de partida para reinterpretar este dogma bíblico y adaptarlo a las realidades y exigencias de nuestro siglo 21. De estos antecedentes el más conocido es el de Francisco de Asís (1181 -1226), quien considera a los animales, plantas, ríos, astros, etc. como “hermanos”, y, en consecuencia, implícitamente a toda la Creación, como una comunidad de “hermanos” y no ya como la “comunidad de explotadores y explotados” establecida de manera tácita en el Génesis.

En su Cántico **al Sol** (1226), Asís expresa de modo exquisitamente poético un profundo amor por la Naturaleza y sugiere la idea de la presencia de Dios en todas las manifestaciones de la Naturaleza. Se dice que Francisco de Asís acostumbraba a comulgar con las flores silvestres, los manantiales y el fuego de las hogueras, al igual que hablarles a lobos, pájaros y a otras creaturas silvestres (Robinson. 1906).

Más elaborado y sistemático desde el punto de vista filosófico sobre el tema de la relación entre el Hombre y la Naturaleza fue Eckart de Hochheim (1260-1329), mejor conocido como Maestro Eckart, quien fue un monje alemán perteneciente a la orden de los Dominicos, así como un prolijo escritor y disertante en conventos y universidades de su tiempo, sobre asuntos tales como la divinidad de la Naturaleza, e incluso sobre la presencia del alma Dios en todas las creaturas del Universo. Sus ideas principales se encuentran en una obra titulada **Tratado del Hombre Noble** (Maestro Eckart, 1313), las cuales pueden ser consideradas como revelaciones místicas de hondo significado filosófico.

Es importante señalar que las revelaciones de Francisco de Asís i de Eckart son iguales en lo esencial a las de muchos místicos de otras religiones, en especial del budismo, el hinduismo, el Sufismo y el taoísmo, formando parte de esta manera del pensamiento místico universal.

Ahora bien, las alocuciones apostólicas del recién fallecido Papa Francisco y del actual Papa León XIV (2024, 2025) sobre la crisis del cambio climático global, al igual que los comentarios del Cardenal Paolin sobre la última cumbre climática COP30 (Cardenal Paolin 2025), no pasan de ser exhortaciones sobre la necesidad de combatir la crisis, sin aportar una doctrina filosófica nueva que sustenten doctrinariamente esas exhortaciones. De allí su intrascendencia e ineficacia.

Igual debe decirse de las exhortaciones que en este mismo sentido han expresado las autoridades de otras parcialidades cristianas, en especial los Evangélicos, los adventistas y los Testigos de Jehová, quienes al igual que los católicos, se ciñen estrictamente al dogma bíblico. Esto pone al cristianismo en general en desventaja respecto a otras grandes religiones, como por ejemplo el budismo, que, si poseen desde su fundación un cuerpo de ideas doctrinales adaptado a la presente

crisis del cambio climático global, y de hecho las están difundiendo de modo ecológicamente contemporáneo desde hace décadas.

Como conclusión sostenemos que los teólogos y filósofos cristianos en general deberían estar en estos momentos revisando y reinterpretando los dogmas bíblicos que tienen que ver con la relación entre el Ser Humano y la Naturaleza (Biosfera), para lo cual pueden contar con los antecedentes teológicos que venimos de citar y con otros similares que no hemos mencionado en este breve artículo.

Jorge Armand. Antropólogo. Profesor jubilado. Docente e investigador. Centro de Investigaciones y Doctorado en Ciencias Humanas (HUMANIC). Universidad de Los Andes. Mérida. Venezuela. Facultad de Humanidades y Educación. Programa del Doctorado en Ciencias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Armand, Jorge.* (1998). **Más allá de la Modernidad. Del Mito del Eterno Progreso al Mito del Eterno Retorno.** Dirección General de Cultura y Extensión, ediciones Va de Ensayo, Universidad de Los Andes ULA, Mérida, Venezuela.
- Asís, Francisco.* 1226. **Cantico al Sol.** Roma, Italia
- Eckart, Maestro.* 1313. **Tratado del Hombre Noble.** Baviera, Alemania
- Cardenal Paolin. COP30: El tiempo se agota. **Noticias del Vaticano**, Ciudad del Vaticano, Roma, Italia
- Papa Francisco. (2024). Laudato Sí. **Noticias del Vaticano**, Ciudad del Vaticano, Roma, Italia
- Papa Francisco. (2024). Laudate Deus. **Noticias del Vaticano**. Ciudad del Vaticano, Roma, Italia
- Papa León XIV. (2025). Alocución Apostólica 2025. **Noticias del Vaticano**, Ciudad del Vaticano, Roma, Italia
- Robinson. Pascual.* (1906). **Writings of St. Francis of Assis**, Philadelphia, United States

Lectura de textos literarios, escritura emocional y semiología del pensamiento simbólico

Reading literary texts, emotional writing, and semiology of symbolic thought

María Daniela Flores de V.

<https://orcid.org/0000-0002-2144-1265>
mariadanielaflordevasquez@gmail.com

Teléfono: + 58 414 717 06 00

Universidad de Los Andes
 Facultad de Arte
 Escuela de Artes Visuales y Diseño Gráfico
 Departamento de Teoría e Historia
 Doctorado en Ciencias Humanas
 Estudiante



Recepción/Received: 01/12/2025
 Arbitraje/Sent to peers: 01/12/2025
 Aprobación/Approved: 20/12/2025
 Publicado/Published: 31/12/2025

RESUMEN

El objetivo fundamental del presente ensayo, es brindar a quienes desarrollan la labor docente, una serie de estrategias de aplicación práctica en el ámbito formativo de cualquier nivel educativo, para la estimulación de los procesos de pensamiento superior, mediante el uso de la lectura de textos literarios y la escritura emocional. La propuesta es producto de la reflexión que la autora viene haciendo a partir del desarrollo de su proyecto doctoral que se enmarca en las líneas de investigación: literatura y cultura contemporánea y antropología de las emociones y subjetividades, en el campo de las Ciencias Humanas. A continuación, se expone una lista de diez consideraciones didácticas para estimular el desarrollo cognitivo mediante la función epistémica de la lectura de textos literarios y la escritura basadas en la comprensión realizada por la autora desde los aportes de diferentes autores de renombre, desde un enfoque transdisciplinario.

Palabras clave: semiología de la imagen mental, lectura estética literaria, emocionalidad, educación, Ciencias Humanas.

ABSTRACT

The fundamental objective of this essay is to provide teachers with a series of practical strategies that can be at any educational level to stimulate higher-order thinking processes thought the use of literary text and emotional whiting. The proposal is the result of the reflections of the author based on the doctoral project, which falls within the lines of research of contemporary literature and culture and the anthropology of emotions a subjectivity in the field of Human Sciences. Below is a list of ten didactic considerations for stimulating cognitive development though the epistemic function of reading literary text and whiting, based on understanding research by the author of the contribution of various renowned authors, from a transdisciplinary approach.

Keywords: semiology of mental images, aesthetic literary reading, emotionally, education, Human Sciences.

CONSIDERACIONES INICIALES

Para pensar es necesario aprender a pensar”
Martin Heidegger

El desarrollo cognitivo mediante el simbolismo, la lectura de textos literarios y la escritura emocional a partir de la semiología de las imágenes mentales evocadas, son conceptos y a la vez, procesos que definen actos enteramente humanos y que, a lo largo de la historia de la humanidad, han estado presentes de una u otra manera, y que han demarcado la evolución de la especie.

En tanto procesos, hoy son entendidos como algo que ocurre por etapas a lo largo de la existencia del hombre, con un carácter sociocultural bastante distintivo, pues se aprende, se lee y se escribe en sociedad, para el intercambio humano y mediante el contacto con otras personas.

Según Bruner, cada generación redefine los conceptos y las características de la educación en un continuo proceso de reinención, especialmente a partir de los aportes que se obtienen desde el conocimiento del desarrollo mental, la relación que existe entre pensamiento - lenguaje y los cambios sociales que operan de manera incesante a nivel global.

Mezclar y analizar estos elementos conlleva de manera expresa, a una mejor comprensión del proceso educativo formal y de las prácticas didácticas que se llevan a cabo en el seno de los espacios pedagógicos.

Por tanto “[...] la escuela es fundamental como agente de socialización y transmisora de habilidades básicas” (Bruner, 1995. p. 141) por lo que es esencial, que se consideren estrategias didácticas que vayan en consonancia con lo que es el proceso de aprendizaje en esencia, pues lo que se desarrolle y promueva dentro de los espacios educativos durante los primeros años de vida de todo ser humano, puede, en gran medida, predecir lo que será su futuro como individuo integral en todos los ámbitos en los que se desenvuelva.

En este sentido, se considera de notable importancia el uso de la lectura de textos literarios y la escritura emocional a partir de la semiología de las imágenes mentales evocadas en el acto lector en todos los niveles y modalidades del sistema educativo, bajo la consideración de su carácter epistémico para estimular el desarrollo cognitivo, pues, es mediante la práctica continua y consciente del lenguaje oral y escrito, que se logra la ampliación y el establecimiento de esquemas mentales, es así que Bruner (1995) indica que “[...] la herramienta principal para construir representaciones es el lenguaje como herramienta (sic.) simbólica que crea versiones del mundo” (p.128).

Al respecto, es importante señalar que el objetivo fundamental del presente ensayo, es brindar a quienes detentan la labor docente, una serie de estrategias de aplicación práctica en el ámbito formativo de cualquier nivel educativo, para la estimulación de los procesos de pensamiento superior y que permiten el desarrollo cognitivo, mediante el uso de la lectura de textos literarios y la escritura emocional, como medio por excelencia para aprendizaje significativo, siempre y cuando los mismos sean aplicados y empleados de manera efectiva.

En tal sentido, cabe preguntarse, si la lectura de textos literarios y la escritura a partir de la semiología de las imágenes mentales evocadas durante el acto lector son consideradas en una sociedad letrada de importancia medular en cualquier proceso educativo formal, se les deberían considerar

entonces como una *actividad* necesaria para el desarrollo de contenidos curriculares o como una *estrategia* que fomenta el desarrollo cognitivo mediante el simbolismo de quien aprende y también de quien enseña.

Para esta autora, la lectura de textos literarios y la escritura a partir de la semiología de las imágenes mentales evocadas durante el acto lector, además de ser procesos en constante desarrollo a lo largo de la vida de cada persona, en ocasiones pueden ser empleadas como actividades dentro de un contexto educativo formal o informal, pero que además y fundamentalmente, han de ser consideradas por el docente como una estrategia que fomenta, siempre y en todas las circunstancias, el desarrollo cognitivo mediante el simbolismo de quien lee y de quien escribe, así como un elemento didáctico de enorme trascendencia para quien aprende y también para quien enseña.

Por lo tanto, sobre esta firme convicción, en primera persona, es que se basa la interesante propuesta que a continuación se desarrolla, por medio de una lista de diez consideraciones didácticas, para estimular el desarrollo cognitivo mediante la función epistémica de la lectura de textos literarios y la escritura a partir de la semiología de las imágenes mentales evocadas durante el acto lector, basadas todas y cada una de ellas en la interpretación realizada por la autora del presente ensayo desde los aportes de diferentes autores de la talla de: Jerome Bruner (1990, 1991, 1995, 2004), Martin Heidegger (2005), Mathew Lipman (1998), Richard Mayer (1983), Edgar Morín (2007), Jean Piaget (1975), Lev Vigostky (1995), Laurence Splitter y Ann Sharp (1996).

ILUSTRAR MEDIANTE LA PASIÓN DEL LENGUAJE ESCRITO

Enseñar, necesariamente implica aprender y desaprender. Cada sesión de trabajo de carácter pedagógico, se desenvuelve en un acto comunicativo que comprende el lenguaje en su sentido más amplio, el intercambio de saberes y la creación de un ambiente que idealmente favorezca la ampliación de los esquemas cognitivos de todas las personas implicadas de manera significativa, es por ello que:

Cada hecho que encontramos está rodeado por indicios de actitudes La actitud del maestro expresada al hablar con sus estudiantes durante la clase marcan la diferencia entre el despertar el interés por lo estudiado o por recibir simplemente información o a usar el pensamiento, la reflexión, la elaboración, la fantasía (Bruner, 2004. p.p 131-132).

Entonces, es fundamental que quien asuma el rol de educador, de formador y/o de facilitador en el ámbito pedagógico y que desee promover el desarrollo cognitivo mediante el lenguaje escrito, verdaderamente sienta un gusto por la lectura y la escritura, en tanto que lo experimente en su propio hábito diario, mediante el gozo de aprender a través de las voces de los autores, que han dejado un legado por medio de las letras, pues de esta manera podrá, indudablemente, transmitirlo a sus estudiantes, por medio: de sus actitudes, de sus recomendaciones literarias y del buen uso del material escrito que proponga a su grupo de aprendizaje.

No se puede fomentar en otros lo que no se vive desde la propia carne, no se puede despertar en quien aprende la pasión por la lectura y la escritura, si ésta no es verdaderamente genuina en quien enseña a la vez que aprende mediante la lengua escrita. Por ende, es esencial que cada adulto mediador busque en su propia realidad y de acuerdo a sus posibilidades, textos que promuevan en sí mismo y en sus aprendices, el amor por la lectura y la escritura como medios de trasmisión de la cultura, para la ampliación de los esquemas mentales de cada cual y según sus necesidades e intereses.

PROMOVER LA LECTURA COOPERATIVA, EXPRESIVA Y COMENTADA

El aprendizaje académico, se desarrolla en grupos grandes o pequeños de personas que desean apropiarse de conocimientos que le son útiles para sus intereses. Es fundamental en estos tiempos de globalización, de libre acceso a la información mediante las tecnologías, que cada uno de los implicados en este proceso, tenga la oportunidad de expresar sus esquemas construidos mediante la experiencia con los demás y que éstos a su vez puedan experimentar, a través de sus relatos orales o escritos, la ampliación de sus propias visiones mediante el intercambio sociocultural.

Para lograr tal objetivo, es recomendable emplear como centro de la acción y punto de partida: la lectura de textos literarios, la escritura generada desde las producciones de otros autores o de creaciones escritas a partir de la semiología de las imágenes mentales evocadas durante el acto lector, y que las mismas sean leídas por los propios participantes del proceso pedagógico, especialmente durante los primeros años de educación.

Pues “ al niño los significados no le sirven de nada a menos que consiga compartirlos con los demás” (Bruner, 1991.p.29). En este sentido, se cree trascendente, promover en el aula, en todas las disciplinas académicas, el uso de la lectura grupal – cooperativa de textos literarios, en la que cada quien pueda compartir con los demás, un extracto de sus comprensiones textuales, para que pueda así, comunicar sus pareceres, interpretaciones y aprendizajes; al mismo tiempo que se promueva la participación activa (de manera oral y escrita), de cada uno de los miembros del grupo de aprendizaje entorno a lo aportado por todos mediante la lectura realizada.

En dicho proceso es esencial que sea el maestro quien dirija la actividad, bajo la concepción en la que todos los puntos de vista son válidos, pues cada comentario, cada aporte realizado, es una muestra clara de la cultura, de unas vivencias e interpretaciones únicas; que denotan el carácter de individualidad del ser humano, y que actualmente reviste una enorme importancia en un mundo que se amplía constantemente mediante el uso del lenguaje escrito como medio de aprendizaje.

ENSEÑAR A PENSAR MEDIANTE EL LENGUAJE ESCRITO A PARTIR DE LAS PRECONCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES

Cuando una persona se desempeña profesionalmente en el área de enseñanza, necesariamente ha de hacer uso de la lengua escrita como medio para facilitar y apoyar el aprendizaje de sus estudiantes, al mismo tiempo que estimula el desarrollo del pensamiento crítico desde la simbología, mediante la función epistémica de la lectura de textos literarios y la escritura a partir de la semiología de las imágenes mentales evocadas durante el acto lector.

En tal sentido se requiere que, antes, este mediador conozca el nivel de desarrollo cognitivo y de dominio de los contenidos que cada cual posee en relación directa o indirecta con la disciplina que se va a desarrollar. Pues esto le permite, en buena medida, ajustar sus recursos y estrategia a las necesidades del grupo y de cada uno de sus miembros, en tanto que, su objetivo esencial sea una formación académica de calidad significativa que promueva el desarrollo cognitivo y las habilidades de pensamiento.

Por lo tanto y a partir de la concepción de que “[...] el pensamiento es aquel proceso de búsqueda, de realización de conexiones o disyunciones” (Heidegger, 2005. p. 49) se hace perentorio planificar y ejecutar acciones pedagógicas a partir de lo que el aprendiz conoce, ha experimentado y necesita aprender.

Es decir, que la propuesta didáctica basada en el lenguaje escrito a partir de la lectura de textos literarios para la estimulación del desarrollo cognitivo, debe partir de los conocimientos previos

del estudiante, pues de esta manera, éste podrá establecer las conexiones necesarias para su aprendizaje y realizar, al mismo tiempo las disyunciones que le sean conveniente, para reacomodar sus esquemas cognitivos, pues así realmente se estaría estimulando el pensamiento, como proceso fundamental para cualquier aprendizaje.

Es también esencial, que se promueva el uso de la escritura a partir de la semiología de las imágenes mentales evocadas durante el acto lector, como medio por excelencia para la expresión de: el pensamiento, de lo aprendido y de lo que cada cual evidenciará como necesidad e interés de aprendizaje, pues de esta forma, quien enseña podrá comprender mejor los esquemas del pensamiento ya establecidos y los potenciales; lo que sin duda alguna facilitará la labor de andamiaje que debe ser potenciada en los ambientes de aprendizaje.

UTILIZAR LITERATURA ACTUALIZADA Y AJUSTADA A LOS VALORES IMPERANTES

Si desarrollar el pensamiento crítico es uno de los objetivos macro de la enseñanza mediante el uso de diversas estrategias, es fundamental entonces, recurrir a la lectura de textos literarios y a la escritura a partir de la semiología de las imágenes mentales evocadas durante el acto lector, como medio de enseñanza-aprendizaje. En tanto que se espera que a través de la comprensión reflexiva de las voces que se expresan en el papel o en la pantalla, el estudiante amplíe sus esquemas mentales, cuestione su visión del mundo y modifique su cognición, mediante el aprovechamiento significativo, de lo que los autores le ofrecen a través de sus escritos.

Sin embargo, no cualquier material escrito logra tan ambiciosa tarea, pues es necesario que al proponer como material de apoyo los textos literarios, en cualquiera de sus géneros, se considere la vigencia y concordancia de los mismos en relación a los valores imperantes en el grupo clase, debido a que éstos son un reflejo, sin duda alguna, de la sociedad en la que se están desarrollando los aprendizajes.

Tanto es así que “[...] la opinión general es que la educación ha de reflejar los valores mayormente aceptados de la época: las escuelas no han de desafiar dichos valores o sugerir otros alternativos” (Lipman, 2014. p. 37).

Por ende, la selección del material que sea objeto de proposición para el grupo clase, necesita ser variado, actualizado, ajustado al nivel de aprendizaje de cada individuo y estar en concordancia con las necesidades e intereses de quienes están en posición de aprendizaje, pues de esta manera se estimula el interés por comprender, el amor por la lectura y la escritura como medio de apropiación, además de la necesidad de indagación como proceso para el desarrollo del pensamiento crítico.

los niños necesitan libros de texto narrativos en lugar de libros de texto informativos, pues así puede favorecerse, mediante la presentación sucesiva de temas recurrentes y otros variados, dicha construcción y desarrollo. Los niños necesitan tanto modelos de razonabilidad como de crecimiento (Lipman, 2014. p. 41).

En este sentido, entonces es altamente recomendable, el uso de literatura narrativa, pues ella por las características que le son propias, permite que quien lee pueda imaginar, crear mundos posibles, gestionar sus emociones y sentimientos en espacio seguro, mediante las historias contadas por otros; y de esta forma, puede el lector, apropiarse de nuevos esquemas de un razonamiento edificante.

PROMOVER LA LECTURA REFLEXIVA PARA PENSAR, ENSEÑAR Y APRENDER

En relación con el apartado anterior, también, se cree que es importante que se promueva el proceso educativo mediante el uso de la lengua escrita para desarrollar el pensamiento reflexivo – comprensivo, en la educación formal y para la vida, mediante un cambio paradigmático más libre, democrático y participativo.

En este sentido se hará a continuación una exposición sobre cuáles son los supuestos principales del paradigma reflexivo, los que Lipman (2014) agrupa en una lista de seis consideraciones esenciales, a saber:

La educación es el objetivo de la participación en una comunidad de indagación entre cuyas metas están la pretensión de comprensión y del buen juicio a pensar sobre el mundo se generan procesos indagativos el profesor adopta una posición de falibilidad Se espera que los estudiantes sean reflexivos y pensantes el foco del proceso educativo no es la adquisición de información sino la indagación de las relaciones que existen en la materia bajo investigación (p. 45).

Entonces, es necesario que se gesten cambios, en la mayoría de los casos radicales, bajo la perspectiva de recurrir al lenguaje escrito como estrategia pedagógica, como por ejemplo, el uso de la literacidad, la horizontalidad entre los entes involucrados en el acto educativo, además de la derogación de una educación exclusivamente memorística - descontextualizada y sin sentido para las mentes de los aprendices, (sin desdeñar por ello la importancia esencial de la memoria en los procesos de aprendizaje) quienes en definitiva han de estar motivados para aprender y en consecuencia para reflexionar, razonar, pensar y crear o modificar sus propios juicios a partir del uso de la lengua escrita en su carácter epistémico.

UTILIZAR LITERATURA ADECUADA A LA COGNICIÓN DE QUIEN APRENDE

Hablar de aprendizaje significativo, necesariamente, pasa por observar en las conductas, habilidades y capacidades del estudiante, cambios reales al momento de abordar una situación problemática, o en todo caso, al menos diferente a las que normalmente exhibe cuando se enfrenta a los desafíos más allá de los muros del mundo altamente estructurado de su hogar o lugar de estudio, pues esto es un claro indicativo de que, han ocurrido cambios en sus esquemas mentales preexistentes a la intervención formativa, pues, “[...] si las estructuras no cambian, no podría haber desarrollo puesto que no habrá crecimiento del conocimiento” (Mayer, 1983. p.307).

En este sentido, al emplear la lengua escrita para el desarrollo de las habilidades del pensamiento, es importante que al momento de elegir el material a ser empleado, se consideren los aportes de la neuroeducación, en tanto que “[...] las diferencias sistemáticas entre las respuestas de los niños y los adultos implica que existe una diferencia básica en la forma en que las palabras (y tal vez los conceptos) son almacenados en la memoria” (Mayer, p.302).

Por lo que es esencial que se tomen en consideración las diferencias que existen entre las distintas etapas del desarrollo cognitivo, afectivo, emocional y lingüístico de cada grupo etario para proporcionar materiales que estén lo más ajustados posible a las capacidades, necesidades e intereses de los aprendices, es decir, que no sean ni muy sencillos, ni muy complejos, ni mucho menos descontextualizados.

Es así que, se cree que, es importante que el adulto mediador, considere que “los procesos cognitivos de los niños y los adultos difieren, no solo de manera cuantitativa, porque los adultos cono-

cen más, sino también de forma cualitativa pues los niños parecen pensar de manera distinta a los adultos” (Mayer, p.303).

Además, es relevante que, al elegir el material literario en cualquiera de las disciplinas, no se descuide el carácter epistemológico que se persigue al emplear la lectoescritura para incrementar las capacidades cognitivas de los estudiantes. Por ello, es importante no subestimar tampoco, el rol de sus habilidades potenciales, pues si no se le brinda al aprendiz información novedosa, se podría estimular el aburrimiento y el hastío.

Por ello, el docente mediador debe tomar en cuenta que el rendimiento de los niños [o los estudiantes en términos generales] en casi cualquier tipo de tarea puede mejorarse por medio del entrenamiento apropiado o cambiando el formato de la tarea (Mayer, p.343).

BRINDAR VARIEDAD PARA ESTIMULAR EL PENSAMIENTO MULTIDIMENSIONAL

Al desarrollar estrategias de aprendizaje mediante la indagación temática, a través del empleo del lenguaje escrito para el desarrollo de las habilidades del pensamiento, es importante que se procure proporcionar a quienes aprenden, una amplia variedad de voces literarias, de pensamientos discordantes y a la vez alineados con el tema central de estudio.

Esto permite que la visión del lector se amplíe, que sus esquemas cognitivos entren en conflicto, se desajusten y luego se reacomoden nuevamente abriendo espacio así, para la asimilación de nuevos esquemas, compuestos éstos, por una estratificación multidimensional.

En este sentido, entonces, es importante tener en cuenta que, al brindar nuevos aprendizajes, es fundamental que se tome en consideración que no hay realidad que podamos comprender de manera unidimensional. La conciencia de la multidimensionalidad nos lleva a la idea de que toda visión unidimensional, toda visión especializada, parcial, es pobre” (Morín, 2017. p. 63).

Es por esto, que al apoyar el aprendizaje es importante que la formación conceptual, la caracterización de algún fenómeno o su descripción, sea producto de una investigación amplia, compuesta por diferentes puntos de vista, en donde se trascienda el carácter unidisciplinario y se aborde el tema en cuestión, (de ser posible) desde la multi y transdisciplinariedad.

Brindar esta posibilidad a quien aprende, no sólo favorece su pensamiento autónomo, crítico y disciplinar; sino que, además fomenta en quien enseña una visión amplia, versátil y flexible, lo que redundaría entonces en una práctica pedagógica de alta calidad, en propuestas didácticas variadas, adaptadas y sobre todo, realmente efectivas para el grupo de aprendizaje y para cada uno de los miembros que la componen.

Es necesario que esta práctica sea considerada en todos los niveles educativos, de acuerdo a las necesidades de cada grupo etario, y que a su vez se adecúen a las realidades sociales, culturales y pedagógicas de cada espacio educativo particular, pues bajo esta concepción, se abre el abanico de posibilidades para la inclusión educativa de la mayor parte de la población en etapa de aprendizaje académico, lo que devendría en la ampliación de la cobertura de la educación como derecho humano universal y fundamental para el desarrollo integral del “Ser”, desde el “Hacer”, el “Convivir”, el “Sentir” y el “Pensar”.

INSTRUIR MEDIANTE EL USO CONSTANTE DE LOS GÉNEROS LITERARIOS PARA FOMENTAR LA CONSTRUCCIÓN ACTIVA DE LA COGNICIÓN

Para aprender, el ser humano necesita actuar directamente sobre su objeto de aprendizaje, sobre su entorno y emplear para ello, todos los recursos intrínsecos y extrínsecos de los que dispone. De lo contrario cuando su postura es pasiva en un entorno de aprendizaje, quizá, apenas puedan generarse ciertas reflexiones superficiales en la medida en que se le van presentando las ideas de manera vertical lo cual, debido a la función del olvido, invariablemente a mediano o corto plazo, la instrucción recibida será relegada a un plano de no aprendizaje sino de memorización poco significativa, y por ende a su no aplicación cuando sea necesario tal conocimiento.

La selección de los medios instruccionales que cada docente elija para su estudiantado, va a depender en gran medida de cuáles son sus objetivos pedagógicos, por ello, cuando lo que se quiere es fomentar la autonomía, la inteligencia, la independencia y la capacitación, en cualquiera que sea la disciplina en la que se trabaje, es recomendable el uso de los diferentes géneros literarios, tanto en la lectura del material durante la etapa indagativa del hecho educativo, como en la etapa de producción de saberes como fruto de la formación recibida.

El uso adecuado y pertinente de cada uno de los textos, promueve el aprendizaje activo, el pensamiento crítico y por ende significativo, de cada uno de los aprendices según su individualidad.

Al respecto es importante tener en cuenta que, de acuerdo a Piaget, (1975):

Si se desea formar individuos capacitados para la invención y hacer progresar la sociedad de mañana –y esta necesidad se hace sentir cada vez más– está claro que la educación basada en el descubrimiento activo de la verdad es superior a la educación que se limite a fijar por voluntades ya formadas lo que hay que querer y mediante verdades simplemente aceptadas lo que hay que saber (p.16).

Incluso, este autor, de tan importante influencia en el campo pedagógico, indica que, aun cuando lo que se pretenda al educar, sea la formación de una mente conformista, también es importante decidir entre, la necesidad de emplear como medio pedagógico la simple repetición o una asimilación más activa, entonces, sea cual sea el objetivo de la instrucción, es la experiencia activa, la que brinda mejores oportunidades para el aprendizaje significativo, es decir, para pensar pensando.

ALFABETIZAR MEDIANTE SITUACIONES LÚDICAS Y EL DIBUJO

Uno de los métodos instruccionales más efectivos para lograr el desarrollo cognitivo integral, es emplear las mismas estrategias que el propio aprendiz nos va indicando, especialmente durante las primeras etapas de aprendizaje.

Existen muchos métodos propuestos y probados para promover el desarrollo de la alfabetización inicial (lectura, escritura y aritmética), cada uno con sus ventajas y desventajas, sin embargo, al momento de buscar estrategias efectivas, es importante considerar, que el juego con un enfoque multisensorial y el dibujo artístico demarcan un camino eficiente y natural para que el estudiante se apropie de manera progresiva de las convenciones del lenguaje escrito, entendido este como una habilidad creada y enseñada socialmente (Flores, 2024).

En este sentido, Vygotsky (1995) indica que “la representación simbólica en el juego es, esencialmente, una determinada forma de lenguaje en un estadio temprano, una forma que nos conduce directamente al lenguaje escrito” (p.168).

Por lo que, apoyarse en la infinita cantidad de posibilidades que nos ofrece la actividad lúdica para introducir el simbolismo de la lectura de textos literarios y la escritura a partir de la semiología de las imágenes mentales evocadas durante el acto lector, es indudablemente una oportunidad inigualable para hacer que este aprendizaje, de tan alta demanda de todos los procesos de pensamiento, se lleve a cabo de una forma más natural y amigable con las necesidades e intereses de quien aprende.

Lo mismo ocurre con el dibujo artístico, pues “[...] cuando un niño [o cualquier persona] descarga su depósito de la memoria dibujando, vemos que lo hace a modo de narración, contando una historia, tal como lo haría hablando el dibujo no es más que el lenguaje gráfico que surge a partir del lenguaje verbal” (Vygotsky, 1995. p. 169), por lo que es esencial que se fomente la expresión emocional de quien lee (y que se estimula a partir de la semiología de las imágenes mentales evocadas durante el acto lector), mediante trazos-técnicas libres, que muestren una evolución natural de su pensamiento, de las habilidades lingüísticas y grafomotrices, esenciales para el desarrollo progresivo y natural de la competencia literaria en cualquiera de sus tres niveles.

Es así que al comenzar el proceso de alfabetización de la multilectura (a cualquier edad) con miras a desarrollar el pensamiento de quien aprende, se tenga en cuenta que es necesario que el proceso se lleve a cabo de la forma más natural posible, al respecto:

Montessori ha demostrado que el parvulario es el lugar apropiado para aprender a leer y a escribir; ello significa que el mejor método es aquel según el cual los niños no aprenden a leer y a escribir, sino que éstas dos actividades se encuentran en situaciones de juego (Vygotsky, 1995. p. 177).

APOYARSE EN LA LECTURA FILOSÓFICA PARA DESARROLLAR LA RAZONABILIDAD

El proceso formativo para el desarrollo cognitivo mediante la lectura y la escritura, implica no solo el aprender a pensar, sino que, además, deseablemente, ha de incluir la formación del “Ser”, del pensamiento razonado, de las habilidades inter e intrapersonales, pues es precisamente en el seno de la interacción social, en donde se observa mayor favorecimiento del conocimiento latente mediante el andamiaje, que se pueden brindar unos a otros en un grupo clase.

Al respecto, se tiene que de acuerdo a las apreciaciones de Splitter y Sharp. (1996) se entiende que:

la razonabilidad es primariamente una disposición social: la persona razonable respeta a los otros y está preparada para tomar en cuenta los puntos de vista y sus sentimientos, hasta el grado de modificar su mismo parecer acerca de temas significativos, y permitir conscientemente que su propia perspectiva sea modificada por otras. Esto apunta a su vez a la importancia de la escucha y el diálogo activo (p.p 22-23).

Y para desarrollar estas habilidades es notablemente necesario que, el individuo se involucre en una comunidad, en la que pueda interactuar con otros con los que puede o no compartir sus intereses y necesidades, pero en el que realmente se desarrolle una actividad de intercambio rico en experiencias, en expresiones y sobre todo en contenido de calidad.

En este sentido, se considera que una de las maneras como estos elementos se pueden fomentar en un grupo con fines pedagógicos, es el uso de literatura (narrativa, argumentativa, expositiva e informativa) y el intercambio filosófico de pensamientos, a partir del o los textos examinados por los propios participantes, desde sus intereses temáticos y en donde se puedan considerar dinámicas grupales que propicien estrategias que fomenten el “pensar”.

Entre dichas actividades estratégicas consideradas por Splitter y Sharp (1996) se pueden generar espacios de intercambio en los que cada uno de los participantes, incluyendo al docente pueda desarrollar algunas de las que a continuación se eligieron de la lista aportada por estos autores, a saber:

Dar razones hacer preguntas escuchar a otros entender relaciones, usar analogías, entender y evaluar argumentos, identificar, cuestionar y justificar presupuestos, construir explicaciones, clasificar y categorizar, formular y usar criterios, corregir el propio pensamiento, buscar evidencias y probabilidades, estar atento y buscar problemas, hacer (y, cuando sea apropiado, no tener y expresar) juicios de valor, respetar a las personas y sus puntos de vista y ser cuidadosos con los métodos de indagación (p.p 25-26).

CONSIDERACIONES FINALES

Entonces, a partir de las diez estrategias descritas hasta aquí y para finalizar el presente ensayo, es posible deducir que mediante un análisis consiente, desde la mirada de la experiencia práctica en la labor pedagógica, es esencialmente necesario promover el uso de la lectura de textos literarios y la escritura emocional a partir de la semiología de las imágenes mentales evocadas durante el acto lector en los ambientes de clase, independientemente de la edad de los estudiante y/o del nivel educativo en el cual se lleve a cabo el acto de enseñanza – aprendizaje, a fin de promover el desarrollo integral de los procesos cognitivos, pues lo ideal es que con cada disciplina trabajada, se aborden también aspectos del “Ser”, “Hacer”, “Conocer”, “Sentir” y “Aprender”.

Así mismo, es imperante la necesidad de cambiar la mirada que se le da al proceso de apropiación del lenguaje escrito, al desarrollo de la competencia literaria y a sus utilidades, pues se debe ir más allá de la enseñanza del mero acto motriz (en el caso de la escritura) y decodificador (en el de la lectura), es apremiante adaptar los métodos de abordaje a las demandas de una era tecnológica y globalizadora, donde hoy más que nunca las prácticas de la literacidad, de la escritura como medio de expresión y de la lectura como agente de cambio del pensamiento, son elementos de esencial relevancia para el desarrollo humano dentro de un ambiente letrado sin fronteras.

María Daniela Flores de V. Profesora Universidad de Los Andes. Facultad de Arte. Escuela de Artes Visuales y Diseño Gráfico. Departamento de Teoría e Historia. Asignaturas: Taller de Literatura, Lenguaje y comunicación y Semiología de la Imagen. Mérida – Venezuela. Miembro del comité editorial de la revista “La A de Arte” (2024-2025). Doctorando en Ciencias Humanas. Universidad de Los Andes. Magister en Educación mención Lectura y Escritura. Universidad de Los Andes. (2025). Creadora del Modelo Imago y del juguete didáctico NELA´s: para el desarrollo del primer nivel de la competencia literaria. Licenciada en Educación mención Preescolar. Universidad de Los Andes. (2002). Licenciada en Educación mención Dificultades de aprendizaje. Universidad Nacional Abierta. (2012). Línea de investigación: Semiología de la imagen, lectura, escritura, competencia literaria. Pensamiento, lenguaje y emocionalidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilera, A., García,I., Moreno,F., Rodríguez.I., y Saldaña,D. (2004). Introducción a las dificultades en el aprendizaje. España: McGraw-Hill/ Interamericana de España, S.A.U.
- Albarrán, M y García, M. (2010). El proceso de enseñanza de la composición escrita adaptado a la evolución del aprendizaje de la escritura de los estudiantes. Didáctica. Lengua y Literatura, vol.22. 15-32
- Bathes, R. (1964). Elementos de semiología. (PDF). En: https://monoskop.org/images/2/24/Barthes_Roland_Elementos_de_semiolog%C3%ADa_1971.pdf

- Bathes, R. (1994). El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura. Paidós comunicación
- Bruner, J y Haste, H. (1990). La elaboración del sentido. Ediciones Paidós. Artículo de Fleisher, F. El pensamiento a partir del lenguaje. España: Ediciones Paidós Ibérica. S.A.,
- Bruner, J. (1991). Actos del significado. Más allá de la revolución cognitiva. Madrid: Alianza Editorial. S.A.,
- Bruner, J. (1995). Desarrollo cognitivo y educación. Madrid: Ediciones Morata.
- Bruner, J. (2004). Realidad mental y mundos posibles. Madrid: Alianza Editorial. S.A
- D'Addario, M. (2019). Educación y Neurociencia. Tratados. Análisis, neuroanálisis y ejercicios. (1ªed.). Sefecreative. Comunidad Europea.
- De Saussure, F. (1945). Curso de lingüística general. Buenos Aires Losada.
- Domínguez, C y Agelvis, V. (2003). Lingüística: una introducción generalísima. Universidad de los Andes. Venezuela.
- Eco, U. (1975). Tratado de semiótica general. (PDF). En: <https://desarmandolacultura.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/04/eco-umberto-tratado-de-semiotica-general-01.pdf>
- Flores, M. (2024). MODELO IMAGO Y NELA's. Desarrollo del primer nivel de la competencia literaria en la edad escolar: un juguete y un modelo neurodidáctico. Trabajo de grado para optar por el título de Magister Scientiae en Lectura y escritura. Universidad de Los Andes. Mérida – Venezuela. En: <http://bdigital2.ula.ve:8080/xmlui/654321/22142> También disponible en: http://bdigital2.ula.ve:8080/xmlui/bitstream/handle/654321/22142/FLORES_DANIELA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Goleman, D. (2010). El espíritu creativo. En: <https://ww3.lectulandia.com/book/el-espiritu-creativo/>
- Heidegger, M. (2005). ¿Qué significa pensar? Madrid. Editorial Trotta, S.A.,
- Klinkenberg, J. (1944). Manual de semiótica general. En: <https://juancarloslemusstave.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/01/manual-de-semiotica-general-klinkenberg.pdf>
- Lipman, M. (2014). Pensamiento complejo y educación (2ª Ed.). Madrid. Ediciones de la Torre.
- M.A.K Halliday. (1994). El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado. Fondo de cultura económica.
- Maya, N y Rivero, S. (2010). Conocer el cerebro por la excelencia en la Educación. Agencia Vasca de Innovación. España.
- Mayer, R. (1983). Pensamiento, resolución de problemas y cognición. España. Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Mora, F. (2018). Mitos y verdades del cerebro. Limpiar al mundo de falsedades y otras historias. PAIDÓS. España.
- Morín, E. (2007). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona. GEDISA
- Peirce, Ch. (1986). La ciencia de la semiótica. Buenos Aires. Nueva Visión.
- Piaget, J. (1995). Psicología y Pedagogía. Ariel.
- Gianni Rodari. (2002). Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias. Editorial Planeta. S.A. España.
- Sousa, D (ed.). (2014). Neurociencia educativa. Mente cerebro y educación. NARCEA, S.A De Ediciones. Madrid-España.
- Splitter, L y Sharp, A. (1996). La otra educación. Filosofía para niños y la comunidad de indagación. Argentina. Ediciones Manantial.
- Toro, J y Yepes, M. (2018). El cerebro del siglo XXI. Colombia: Editorial El Manual Moderno.
- Vygotsky, L. (1995). Pensamiento y lenguaje. España. Paidós.

Intervención holística para el bienestar físico de neurodivergentes: impacto de probióticos, Tai Chi y respiración consciente en el eje intestino- cerebro y la calidad del sueño

Holistic intervention for the physical well-being of neurodivergent individuals: the impact of probiotics, tai chi, and conscious breathing on the gut-brain axis and sleep quality

Jesús Godoy¹

jesgodoy123@gmail.com

0009-0004-4021-5978

Teléfono: 0412 6558501

Ender Criollo²

eacriollo@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0006-5110-7184>

Teléfono: + 58 426 4158676

¹Universidad Nacional Experimental "Rafael Marial Baralt"

²Universidad Politécnica de Trujillo "Mario Briceño Iragorry"

Núcleo Trujillo estado Trujillo

República Bolivariana de Venezuela



Recepción/Received: 30/07/2025

Arbitraje/Sent to peers: 01/08/2025

Aprobación/Approved: 29/08/2025

Publicado/Published: 31/12/2025

RESUMEN

Este es una propuesta de un programa holístico e integrado de bienestar físico y mental para personas neurodivergentes (TEA, TDAH, entre otros) lejos de la medicina convencional que trata a estas personas como enfermos sin abordar la conexión integral del cuerpo. El modelo se basa en el eje Intestino-cerebro-mente-cuerpo y el papel vital del sueño.

Palabras clave: neurodiversidad, intestino, cerebro, sueño, bienestar

ABSTRACT

This is a proposal for a holistic and integrated physical and mental well-being program for neurodiverse individuals (ASD, ADHD, among others) that moves away from conventional medicine, which treats these individuals as sick without addressing the body's integral connection. The model is based on the gut-brain-mind-body axis and the vital role of sleep.

Keywords: neurodiversity, gut, brain, sleep, well-being

Las personas neurodivergentes, concepto dado por Judy Singer en 1998, para quien los neurodivergentes eran personas cuya funcionalidad cerebral era diferente, no por una enfermedad ni tampoco por un déficit patológico, enfrentan desafíos únicos en la gestión del bienestar físico y mental, que a menudo se manifiestan en comorbilidades, enfermedad asociada o enfermedad concurrente, como la ansiedad, la depresión, el trastorno del sueño y la falta de concentración.

La medicina convencional tiende a tratar conductualmente estos síntomas de manera aislada sin abordar la base interconectada de los mismos, de aquí partimos para la articulación de esta propuesta o modelo. Este ensayo propone y proporciona una justificación para un programa de bienestar físico y mental integrado; basado en el cuarteto intestino-cerebro- o enfermedad ente-cuerpo y en la funcionalidad vital del sueño. Un programa integrado que se basa en cuatro pilares: uso de probióticos como agente para la modulación de la microbiota intestinal, Tai Chi para ayudar a fortalecer la conexión mente-cuerpo, la respiración consciente como regulador físico y el sueño como un proceso de regenerativo biológico.

Esta investigación revisa literatura actual para comprender cómo la interacción entre estos fundamentos podría optimizar la funcionalidad cerebral de los neurodivergentes; una calidad de vida y herramientas sostenibles de autocuidado. La neurodiversidad, que abarca condiciones como el trastorno del espectro autista y el trastorno por déficit de atención con hiperactividad, entre otros, frecuentemente se relaciona con problemas de regulación emocional, funcionalidad cognitiva diferente y problemas de salud gastrointestinal. A pesar de que el tratamiento convencional ha incluido principalmente intervenciones farmacológicas y conductuales, existe la posibilidad de un viaje más prometedor a través de la integración del intestino, la mente y el cuerpo.

A través de este ensayo, se analizará el concepto científico del eje intestino-mente-cuerpo y su relevancia para división, argumentando cómo una combinación de probióticos que modulan la microbiota intestinal, la práctica sinérgica instintiva del Tai Chi con la conexión mente-cuerpo, y la técnica de respiración consciente se alinearían en una combinación holística de beneficios para el estilo de vida. Se llevará a cabo una revisión de la literatura científica para precisar cómo cada faceta aborda a detalle la complejidad de la auto-regulación humana, en tanto que también cosecha beneficios de complementariedad entre sí.

A continuación, se discutirán los mecanismos biológicos para tal auto-regulación, las evidencias de estudios clínicos, y las implicaciones para las futuras intervenciones de tratamiento. El manejo del bienestar en la neurodivergencia exige un enfoque holístico que reconozca la interconexión entre la mente y el cuerpo. La presión social, sensorial y emocional, se traduce a menudo en un ciclo de estrés crónico, que no solo afecta el funcionamiento diario, sino también la salud física y mental. Las alteraciones en el sueño, los problemas gastrointestinales y los picos de ansiedad son manifestaciones comunes de este desequilibrio (Cohen, 2014).

En este ensayo se argumentará que la intervención efectiva no puede basarse en el tratamiento de TMS o EMt, terapia de pulsos cerebrales electromagnéticos o estimulación magnética transcranial, sola. Un enfoque holístico del bienestar también debe considerar la conexión bidireccional entre el intestino-cerebro. Al tratar estos sistemas interconectados al mismo tiempo, las personas pueden experimentar mejoras más profundas y duraderas. Este plan de mejoramiento de calidad

de vida para personas neurodivergentes, que se basa en probióticos, Tai Chi, respiración consciente e innovaciones en el sueño, pretende proporcionar un enfoque sinérgico para la vida.

El eje intestino-cerebro-mente-cuerpo: El Fundamento biológico del programa.

Aspectos de nuestra vida la microbiota intestinal, que alberga el sistema nervioso entérico (SNE) extensa red de neuronas, también conocido como el segundo cerebro, aloja una comunidad de microorganismos. Este no solo ayuda en la digestión, sino que también juega un papel en la regulación del sistema y la producción de neurotransmisores como la serotonina y el ácido gamma-aminobutírico. Los estudios han demostrado que la composición de la microbiota entre las personas neurodivergentes difiere de la población general (Kang et al. 2017; Adams (S/F) Esta disbiosis, desequilibrio de la microbiótica intestinal, puede influir en el comportamiento, cognición y salud mental de muchas maneras:

1) Viaje nervioso: La autopista principal entre nuestro intestino y cerebro, el nervio Vago; este cumple funciones motoras, sensitivas, además de controlar la digestión y la frecuencia cardíaca entre otras cosas. Por ser el nervio más largo permite comunicación del cerebro con los demás órganos.

2) La producción de neurotransmisores.; Nuestro intestino contiene una gran cantidad de serotonina y GABA, los neurotransmisores responsables de llevar el ánimo, y algunas bacterias; estos elementos también pueden agravar los problemas emocionales comunes de los neurodiversos.

3) Metabolitos de la microbiota. Diversas bacterias intestinales saludables producen ácidos grasos de cadena corta; butirato de hasta 80%: este es el principal combustible para las células del colon; vital para la salud de la barrera intestinal y la función cerebral.

PROBIÓTICOS Y LA RESTAURACIÓN DEL ECOSISTEMA INTESTINAL

El uso de herramientas en términos de modulación de la microbiota son los probióticos. Definidos por la Organización Mundial de la Salud como microorganismos vivos que, cuando se administran en cantidades adecuadas, confieren un beneficio para la salud del huésped; su uso en los neurodivergentes se basa en la premisa de que pueden corregir la disbiosis y, por ende, mejorar la comunicación a lo largo del eje intestino-mente-cuerpo. Entre los estudios centrados en la neurodivergencia, la mayoría reporta resultados prometedores, aunque debido al tamaño de las muestras, son limitados.

Un estudio clínico con niños con TEA (trastorno del espectro autista), por ejemplo, demuestra que la suplementación de *Lactobacillus plantarum* PS128 redujo significativamente los síntomas de hiperactividad, lo que demuestra que la modulación de la microbiota tiene un potencial terapéutico directo en la regulación del comportamiento. No obstante es fundamental subrayar que los efectos de los probióticos son específicos de la cepa; en otras palabras, no todas las bacterias beneficiosas tienen el mismo efecto en todos los individuos. Por este motivo, se necesita más investigación para poder identificar las cepas más adecuadas para cada perfil de disbiosis asociado con la neurodivergencia.

El uso de probióticos es una intervención de bajo riesgo y de bajo costo que aborda la salud desde la raíz, abriendo la puerta a un efecto dominó de mejoras en la salud mental y física de un estudiante. Al mejorar la absorción de nutrientes y reducir la inflamación, un intestino más equilibrado puede llevar a niveles más altos de energía, así como claridad. Su uso está asociado a alimentos funcionales o suplementos dietarios que contribuyen a un mejoramiento de la salud principalmente en humanos (Corrales y Arias, 2020). Un ensayo clínico (Liu, 2019) demostró que las cepas de

Lactiplantibacillus plantarum y *Levilactobacillus brevis* mejorarán de manera moderada la falta de atención y la capacidad de resiliencia social en los niños con TEA y TDAH, lo que sugiere una influencia directa en el eje intestino-cerebro.

Estos resultados se suman a investigaciones que vinculan a los *Lactobacillus rhamnosus*, bacteria que proporciona efectos protectores contra infecciones, con la función de mejora de reacciones al estrés en hipersensibilidades inducidas por el mismo. La realización de una implementación de probióticos dentro de un programa de bienestar proporciona una inversión de bajo riesgo en que mejora la salud desde la raíz.

TAI CHI, MEDITACIÓN EN MOVIMIENTO

La evidencia científica apoya la eficacia del Tai Chi como terapia complementaria para el TDAH. El Tai Chi es una disciplina basada en la respiración profunda, un movimiento lento y coordinado y un estado meditativo. A diferencia de otros ejercicios de alta intensidad que pueden ser abrumadores, sobre todo para los estudiantes neurodivergentes, cuenta con un entorno silencioso y bajo, y se basa en la relación de la conexión mente-cuerpo. Un metaanálisis indicó que esta técnica, con regularidad, mejora la función ejecutiva, incluida la atención sostenida, el control motor y un menor grado de impulsividad.

El poder de las ondas alfa indica un estado de activación calmada y una mejor capacidad de concentración. Del mismo modo en el ensayo PLOS One (2024) demostró que el Tai Chi con ajuste atencional Mindfulness Based Tai Chi Chuan (MTCC) aumentó la función ejecutiva y disminuía la adicción al teléfono lo que sugiere el potencial del psicológico como control de impulsos. Otros estudios demuestran que el Tai Chi funciona para retardar el envejecimiento cognitivo y un valor agregado en las actividades diarias (Orozco, Guerrero, y Anaya, (2018).

También funciona contra el estrés. Al activar el sistema parasimpático contrarrestan la respuesta de lucha o fuga que desencadena la presión esta habilidad para disminuir el cuerpo es crucial para la vida diaria del individuo neurodivergente se enfoca en la conexión mente-cuerpo lo que hace que sea una terapia de movimiento en sí misma. Los beneficios para la persona neurodivergente están respaldados por la literatura científica:

1. Mejora de la Concentración y el Foco: los movimientos de Tai Chi son secuenciales y conscientes, por lo que requieren que el practicante se enfoque en cada uno. Un metaanálisis sobre el TDAH concluyó que el Tai Chi es una terapia complementaria efectiva para mejorar la atención, el control motor y la reducción de la impulsividad. (Revista de Medicina Clínica, 2019)
2. Reducción del Estrés y la Ansiedad: Tai Chi ha demostrado ser eficaz para reducir el estrés y la ansiedad en diversas poblaciones, incluidos los estudiantes universitarios. Los movimientos suaves y rítmicos, combinados con la profunda respiración, activan el sistema nervioso parasimpático, lo que fomenta la relajación y el descanso.
3. Conciencia Corporal y Propiocepción: muchas personas neurodivergentes carecen de conciencia de su propio cuerpo y posición en el espacio. Si bien es imposible lograr un resultado significativo a través de un solo ejercicio, Tai Chi obliga al practicante a sentir cada movimiento y cambiar de peso, lo cual es bastante beneficioso para la coordinación.

Dado que es una actividad de bajo impacto y ejercida generalmente de pie; aunque existen adaptaciones y versiones en silla (Shem, Karasik, Carufel, Kao, Zheng, 2016) es accesible para muchas personas más allá de su nivel de comodidad con los movimientos o habilidades físicas en general.

RESPIRACIÓN CONSCIENTE COMO HERRAMIENTA DE REGULACIÓN INMEDIATA/ ANCLA EN UN MUNDO CAÓTICO

La respiración es una función fisiológica automática; sin embargo, cuando se realiza consciente y controladamente, se convierte en una herramienta poderosa para regular las emociones y gestionar el estrés. Las personas neurodivergentes, en particular las que padecen trastornos del espectro autista, a menudo experimentan una activación excesiva del sistema nervioso simpático, lucha o huida, en respuesta a los estímulos sensoriales o sociales, lo que resulta en episodios de ansiedad y crisis. La respiración es el eslabón entre el sistema nervioso autónomo controlado por el cuerpo y la conciencia; la respiración consciente regular puede funcionar como una herramienta de autorregulación. En el caso de las personas neurodivergentes que experimentan estallidos de sobrecarga sensorial o emocional, la respiración controlada constituye un método discreto y efectivo para recuperar la calma.

Las técnicas de respiración consciente, como la respiración abdominal o la respiración en caja, activan el nervio vago y el sistema nervioso parasimpático. Una revisión de la literatura en biofeedback respiratorio (Shi, Liu, Liu, Wang, Zhang, Zhao, Zhao. 2023) concluye que las técnicas de control y seguimiento de la respiración pueden reducir la ansiedad y ajustar la frecuencia cardíaca, lo que conduce a la relajación. Además, según Zaccaro y Piarulli (2018) y Priory, (2025), la ciencia ha demostrado que las técnicas de respiración controlada activan el nervio vago, el principal mediador de la respuesta de relajación del cuerpo. Respirar más tiempo durante la exhalación estimula el nervio vago.

Como resultado, la frecuencia cardíaca disminuye, la presión arterial disminuye y el sistema nervioso se calma. Realmente, de hecho, un artículo publicado este año en la revista *Frontiers in Psychology* concluyó que la respiración diafragmática tiene un importante efecto sobre la reducción de la ansiedad en individuos con alta reactividad al estrés (Ma, 2017) ; también recomienda otras técnicas para regular las “subidas de adrenalina” que a menudo acompañan esta condición, la llamada “respiración de caja” y el método “4-7-8” (Centro de Recursos para el TDA, 2025) La fisiología de la respiración es un gran nivelador.

Además, al regularse, la respiración consciente genera un sentido de empoderamiento dentro del individuo, dotándolos de una sensación de control sobre su fisiología. A diferencia de la mayoría de las intervenciones, es una herramienta interna y portátil; está con usted en todo momento y lugar para manejar las crisis en el acto. El trabajo consciente con la respiración es la puerta de entrada más accesible a la atención plena. La respiración es un puente entre lo voluntario y lo involuntario, un ritmo constante que nos acompaña desde el nacimiento hasta la muerte. Al llevar nuestra atención a la sensación física del aire entrando y saliendo, estamos entrenando a la mente para que deje de vagar en el pasado o el futuro. Este impacto de sentir la respiración crea un micro-espacio de calma en medio del caos mental. (O. Fernández, Conversación personal, 30 Septiembre, 2025)

EL SUEÑO COMO PROCESO DE RESTAURACIÓN INTEGRAL

El sueño es esencial para el funcionamiento cognitivo, la regulación emocional y la salud física. Sin embargo, para la población neurodivergente, los problemas de sueño, como el insomnio, o los ritmos circadianos alterados son altamente prevalentes y a menudo contribuyen a la exacerbación de los síntomas diurnos. Un estudio de 2025 en Research Gate reitera que las alteraciones del sueño en niños y adolescentes con trastornos del neurodesarrollo son significativamente más comunes, afectando hasta el 86% de los casos, lo que contribuye a déficits de atención y quejas conductuales.

El sueño es el momento en el que el cerebro consolida la memoria, procesa la información emocional y limpia las toxinas metabólicas a través del sistema linfático. Un sueño deficiente contribuye a la disfunción cognitiva y la inestabilidad emocional y del estado de ánimo, lo que perpetúa un ciclo negativo. Un enfoque integral del bienestar debe abordar el sueño como un pilar activo de la intervención, no solo un resultado. La higiene del sueño, que incluye la regularidad en los horarios, un entorno oscuro y tranquilo y la evitación de la cafeína y las pantallas antes de acostarse, es una base esencial.

Sin embargo, los otros pilares del programa propuesto pueden influir positivamente en la calidad del sueño. La práctica de Tai Chi y la respiración consciente antes de acostarse fomentan la relajación, y un intestino sano, modulado por probióticos, puede regular la producción de melatonina, esta se produce unas horas antes del sueño, y serotonina, dos hormonas clave para el ciclo sueño-vigilia.

LA SINERGIA INTEGRATIVA: CREANDO UN CÍRCULO VIRTUOSO DE BIENESTAR

La gran fuerza de este programa es la sinergia entre los cuatro factores. Cada uno no solo aporta beneficios por separado, sino que también beneficia a los otros elementos, creando un círculo virtuoso de salud que se refuerza mutuamente y se mantiene a sí mismo.

1. **A partir del intestino, hasta el cerebro y nuevamente al Intestino:** Un intestino sano, modulado y menos inflamado por los probióticos es el punto de partida. Al reducir la inflamación y mejorar la producción de neurotransmisores, crea un entorno fisiológico más estable. Un cuerpo menos inflamado es menos propenso al estrés, un cerebro con más serotonina es mejor para regular el estado de ánimo. Es más fácil para un individuo participar en Tai Chi y la meditación cuando ya es un serotónico.
2. **A partir del cuerpo y la mente, incluido un menor nivel de estrés, hasta el intestino:** La práctica regular de Tai Chi y la respiración consciente activan el nervio vago parasimpático. Esto reduce la liberación de hormonas estresantes como el cortisol. También reduce significativamente la n-acetilglucosaminidasa, una enzima que las emociones intensas excitan y se ha demostrado que altera la composición de la microbiota. La coherencia cardíaca, en particular, fortalece y mejora la comunicación cerebro-intestino.
3. **El sueño como mejorador de todo:** El sueño de calidad, mejorado por la relajación de la respiración y el tai chi, y por la regulación hormonal ayudada por probióticos, mejora la capacidad del cuerpo para repararse y recargarse. A su vez, esto mejora la función cognitiva y la regulación emocional, facilitando la vida en estos otros elementos: la autogestión del estrés diario se convierte en un subproducto del bienestar que cobra fuerza. Otros resultados de un mejor sueño pueden favorecer una mejor microbiota; porque la falta de sueño deteriora la barrera intestinal.
4. **Probióticos y Tai Chi:** La reducción de la fatiga y la mejora del estado de ánimo pueden llevar a una mayor motivación en el aprendizaje. A su vez, una mejora en la conciencia corporal y las habilidades psicomotoras puede fomentar la asistencia a clases y la atención a la salud general, donde los estudiantes son más propensos a enfocarse en su bienestar, incluyendo dieta y suplementación con probióticos.

Un aspecto de este modelo integrador es la transcendencia de la visualización de los síntomas no como problemas aislados, sino manifestaciones de un desequilibrio sistematizado. Al abordar la raíz del problema a través de la salud intestinal, y al proporcionar herramientas prácticas para la

autorregulación a través del Tai-Chi y la respiración, las personas neurodivergentes pueden tomar un papel activo en su propio bienestar. Al abordar la raíz del problema a través de la salud intestinal, y al proporcionar herramientas prácticas para la autorregulación las personas neurodivergentes pueden tomar un papel activo en su bienestar.

DESAFÍOS Y FUTURAS INVESTIGACIONES

La promesa de este enfoque es inmensa, pero hay desafíos que abordar. La investigación sobre la neurodivergencia y la microbiota es joven. Se necesitan más que posibles estudios clínicos de alto rigor que se enfoquen en la ingeniería de estas intervenciones, un cambio en el paradigma que hasta ahora había considerado como “enfermedad” las funciones cerebrales diferentes. Y dado que hay una inmensa cantidad de perfiles de microbiota entre las personas, un método genérico difícilmente funcione. La programación de estos programas para los entornos de apoyo también debe tomarse con cautela. Debe ser accesible, aquí lo proponemos como programa institucional público; culturalmente competente y sensible a las necesidades sensoriales y de programación de las personas neurodivergentes.

La colaboración será instrumental entre los médicos, los terapeutas, las familias y los educadores. Los desafíos persisten, pero van más allá de la incorporación de este mecanismo. La mayoría de los estudios de probióticos y tai chi han usado muestras pequeñas o en poblaciones neurotípicas, y los posibles estudios de alto rigor y prueba para neurodivergencia están ansiosos por salir. La incorporación de los diferentes elementos en un estudio es difícil y el diseño requiere que se investiguen los tres elementos simultáneamente mientras se aíslan los efectos de cada uno y su sinergia para enfrentar lo crítico en la individualidad del proceso. El espectro es estricto, y la neurodivergencia no es una pócima de cura para todos. Debe ser adaptable a lo que sienten y piensan las diferentes personas. Las posibles investigaciones deben hacer es cómo maximizar la personalización para maximizar los efectos.

CONCLUSIÓN

El eje intestino-cerebro-mente-cuerpo representa un cambio de paradigma en nuestro entendimiento del bienestar humano. Y para las personas neurodivergentes, que a menudo tienen que navegar por un mundo diseñado para cerebros neurotípicos, un enfoque integrativo que honra y nutre las conexiones entre el intestino, la mente y el cuerpo, podría ser verdaderamente transformacional. Al integrar probióticos, la práctica del Tai Chi y el dominio sobre la respiración consciente, se puede formar un programa holístico que no solo aborda los síntomas, sino que también fortalece eficazmente los sistemas fisiológicos y psicológicos subyacentes.

Este enfoque desmantela la jerarquía implícita en el concepto de la neurodivergencia como un “trastorno” a corregir y posibilita una nueva forma de ver la realidad: la neurodivergencia como una oportunidad para una vida más poderosa a través de la autorregulación y el autocuidado. El camino hacia el bienestar es circular y, al honrar la interconexión de nuestros sistemas, podemos, colectivamente, volvernos más saludables y amables. El camino hacia el bienestar para las personas neurodivergentes no está trazado en una sola dirección, sino en una red de interconexiones.

Al apreciar y nutrir la complejidad del eje intestino-mente-cuerpo y la importancia crucial del sueño, avanzamos hacia adelante de soluciones sintomáticas y hacia un modelo de salud que restablece el equilibrio y la autonomía. Usar probióticos para nutrir la microbiota intestinal, practicar Tai Chi para combinar movimiento y meditación, controlar la respiración para la autorregulación

y priorizar el sueño para restaurar la homeostasis no son terapias complementarias; son las bases sobre las que se puede basar un enfoque sistémico activo y sinérgico. Este modelo equilibra los sistemas entrelazados para dar poder a las personas neurodivergentes para una vida plena y una existencia que fluya. Y, en última instancia, el objetivo no es abatir la neurodivergencia, sino permitir que las personas prosperen desde una base de fuerza y bienestar propia.

Jesús Godoy. Profesor de Educación Física. Especialista en Gerencia. Cursante del doctorado de educación en la UNERMB sede Trujillo. Investigador de la relación sistémica del entrenamiento físico, neuroplasticidad y bienestar general. Docente de la UNERMB sede Trujillo.

Ender Ender Criollo. M.Sc. en Educación. Profesor jubilado de la Universidad Politécnica de Trujillo "Mario Briceño Iragorry. Profesor de pregrado en el Núcleo Universitario "Rafael Rangel" de Trujillo. Universidad de Los Andes. Docente e investigador en Educación y Literatura Latinoamericana. Poeta y cuentista. Ensayista en el ámbito de la educación, literatura y biosemiótica. Artista marcial. Practicante de Tai Chi.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, J (S/F) Microbial metabolism in infant gut. *IA Deep Seek*.
- Centro de Recursos para el TDA (2025). Incorporación de ejercicios de respiración en la rutina de manejo del TDAH. Recuperado de <https://www.addrc.org/10-tonight-strategies-to-improve-sleep-with-adhd/>
- Cohen, S. (2014). Problemas de sueño en el trastorno del espectro autista. *Current Opinion in Neurology*, 27(2), 160–166.
- Corrales, D. Arias, J. (2020). Los probióticos y su uso en el tratamiento de enfermedades. *Revista Ciencias Biomédicas* 9 (1) 54-66
- Cryan, J. F. y Dinan, T. G. (2019). El eje microbiota-intestino-cerebro. *Physiological Reviews*, 99(4), 1877–2013.
- Liu, Y. (2019). *Lactobacillus plantarum* PS128 y trastorno del neurodesarrollo: un ensayo aleatorizado, doble ciego y controlado con placebo. *Nutrients*, 11(11), 2636.
- Ma, X. (2017). El efecto de la respiración diafragmática en la atención, el afecto negativo y los niveles de cortisol en una situación estresante. *Frontiers in Psychology*, 8, 874.
- Orozco, G. Guerrero, S. Anaya, M (2018). Tai Chi en el envejecimiento cognitivo y actividades de la vida diaria. *Ciencia & Futuro* 8 (1) 1001-123.
- PLOS One. (2024). El efecto del Tai Chi Chuan basado en la atención plena sobre la adicción al teléfono móvil en estudiantes universitarios varones se asocia con las funciones ejecutivas. Recuperado de <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0314211>
- Priory. (2025). Ejercicios de estimulación del nervio vago: Mejora tu bienestar en casa. Recuperado de <https://www.priorygroup.com/self-care/vagus-nerve-exercises>
- ResearchGate. (2025). Trastornos del sueño y circadianos en niños con trastornos del neurodesarrollo. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/374456058_Sleep_and_Circadian_Disturbances_in_Children_With_Neurodevelopmental_Disorders.
- Revista de Medicina Clínica*, 8(6), 785. (2019). Efectos del Tai Chi Chuan en el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad: Una Revisión Sistemática y un Metaanálisis.
- Sadaltager. (2015). El impacto del estrés crónico en la microbiota intestinal. *Medicina Psicosomática*.
- Shem, K. Karasik, D. Carufel, P. Kao, M. Zheng, P. (2016) Tai Chi sentado para aliviar el dolor y mejorar la calidad de vida en personas con trastornos de la médula espinal. *The Journal of Spinal ord Medicine*. 39.
- Shi, L. Liu, G. Liu, Y. Wang, R. Zhang, J. Zhao, Z. Zhao, J. (2023) Sistema de entrenamiento de rehabilitación basado en tecnología de realidad virtual. *Sensores (Basilea)* 23. (22)
- Soto, E. (2018). El eje intestino-cerebro y los trastornos del neurodesarrollo. *Neurobiología de la enfermedad*
- Zaccaro, A., Piarulli, A. (2018). Cómo el control de la respiración puede cambiar tu vida: Una revisión sistemática sobre la biorretroalimentación respiratoria. *Frontiers in Human Neuroscience*, 12, 353

Lineamientos Generales sobre Inteligencia Artificial en la Universidad de Los Andes. Mérida Venezuela 2025

General Guidelines on Artificial Intelligence at the University of Los Andes, Mérida, Venezuela (2025)



La revista Pensamiento y Praxis de la Educación del Doctorado en Educación de la Facultad de Humanidades y Educación, se complace en hacer llegar a la comunidad universitaria de Venezuela y del mundo, el primer documento de política académica “sobre las buenas prácticas y políticas institucionales dirigidas al manejo de la Inteligencia Artificial en el campo de la docencia, la investigación, la extensión y áreas relacionadas con el quehacer universitario”, de la Universidad de Los Andes, Mérida-Venezuela.

En la primera parte de este trabajo editorial, se muestra el discurso leído el 1 de diciembre de 2025 por el Prof. Alejandro Gutiérrez Socorro, Coordinador de la Comisión rectoral sobre Inteligencia Artificial en la Universidad de Los Andes. Mérida – Venezuela, en el Salón Rojo del Edificio rectoral.

En la segunda parte, se presenta el documento oficial: Los Lineamientos generales sobre Inteligencia Artificial en la Universidad de Los Andes, aprobado por el Consejo Universitario, según Resolución No CU-2156/25, del 08 de diciembre de 2025.

PARTE I

PRESENTACIÓN DEL DOCUMENTO SOBRE INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN EL SALON ROJO DEL EDIFICIO DEL RECTORADO DE LA ULA

Alejandro Gutiérrez S.

Coordinador de la Comisión rectoral sobre IA
Universidad de Los Andes
Mérida estado Mérida
República Bolivariana de Venezuela
Documento leído en el salón Rojo del Edificio rectoral,
el 2 de diciembre de 2025

Antecedentes

El documento que hoy presentamos contiene los lineamientos generales y específicos para la integración estratégica y el manejo responsable y ético de la inteligencia artificial (IA) en la Universidad de Los Andes (ULA).

La Comisión que elaboró el documento fue nombrada según el **decreto rectoral No 0008/2025**, de fecha 6 de marzo de 2025. La misión que se le encomendó fue la de presentar un documento con lineamientos y recomendaciones al Consejo Universitario de la Universidad de Los Andes, sobre buenas prácticas y políticas institucionales dirigidas al manejo de la Inteligencia Artificial en el campo de la docencia, la investigación, la extensión y áreas relacionadas con el quehacer universitario". Los resultados del trabajo realizado fueron entregados al Rector de la ULA en fecha 30 de julio de 2025. Los integrantes de la Comisión fueron: Alejandro Gutiérrez Socorro (Coordinador), Ricardo Contreras, María Alejandra Villasmil, Alejandra Blanco, Elizabeth Benítez, Raymond Marquina, Luis Alfonso Rodríguez, Francklin Rivas, Jimena Pérez, Jose Aguilar, Wladimir Rodríguez Juan Cardillo, Leonel Orangel Vivas Salas, Luciano Maldonado y Danilo Figueroa.

La IA se define como una tecnología disruptiva que permite a las computadoras, mediante algoritmos, simular la inteligencia humana, ejecutar tareas muy complejas y aprender. Hoy su uso está masivamente difundido y su aplicación es cada vez mayor en los campos de la salud, la agricultura, el medio ambiente, la economía y los negocios, transporte y movilidad, seguridad y prevención del delito, educación, investigación científica y otros. Podemos decir que estamos en la era de la IA, somos usuarios conscientes e inconscientes de la IA. Los ámbitos de aplicación de

la IA se relacionan directamente con las actividades universitarias de docencia, investigación, extensión y gestión administrativa de la institución. Si bien la IA representa un avance tecnológico que es y será muy útil para el progreso de la humanidad, también genera desafíos y amenazas. Su uso indiscriminado e irresponsable viola derechos humanos fundamentales, genera sesgos e información no cierta, atenta contra la democracia y las libertades políticas, desplaza la fuerza laboral y amenaza el empleo, a la vez que puede interferir en los principios éticos propios de las universidades y por los cuales se rige la actividad académica. En la Comisión que elaboró este documento hemos planteado que "La IA es considerada una tecnología de alto impacto estructural, ya que redefine el acto de enseñar, aprender, investigar y gestionar, interpelando nuestras categorías epistémicas tradicionales y obligando a redibujar el contrato social de la universidad con la sociedad".

Son objetivos centrales de este documento:

- a. Establecer directrices generales para el uso responsable, coherente, crítico y ético de la IA
- b. Guiar y orientar una transformación estructural en la ULA, frente a esta tecnología de alto impacto.

El contenido del documento

A continuación, en aras de la brevedad, voy a exponer algunos aspectos fundamentales del documento:

1. El uso de la IA en la ULA se regirá por principios que respetan la **dignidad de la persona humana**, los derechos humanos, la diversidad cultural y la protección de los datos personales. El documento expresa el compromiso de la institución con los valores de convivencia, el respeto al otro y la responsabilidad ética.
2. El documento incorpora compromisos internacionales clave, como la Recomendación de la UNESCO sobre la Ética de la Inteligencia Artificial (2021), la Agenda 2030 de la ONU, la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Carta Iberoamericana de Principios y Derechos en los Entornos Digitales (2023).
3. La inteligencia artificial (IA) debe ser un componente estructural de las políticas institucionales.

4. Se plantea la necesidad de que la institución desarrolle programas de formación continua y de alfabetización tecnológica para toda la comunidad universitaria. Tales programas deben fomentar el pensamiento crítico, ético y responsable en el uso de la IA.
5. En la docencia, se considera que la IA es una **herramienta de apoyo**, y de ninguna manera es un sustituto de la mediación docente o la autonomía del estudiante. El aspecto más normativo para estudiantes y docentes es la obligación de declarar explícitamente el uso de herramientas de IA en actividades pedagógicas, evaluativas y de investigación, ya que la omisión puede constituir una falta de **honestidad intelectual**.
6. Es deber de los profesores orientar el uso de estas tecnologías para garantizar que se mantengan su propósito pedagógico, la interacción personal y el carácter formativo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Igualmente, los docentes universitarios deben promover el pensamiento crítico, la autoría responsable, la originalidad, la honestidad académica, y supervisar el uso de la inteligencia artificial por parte del estudiantado.
7. Los profesores tienen la responsabilidad de orientar a los estudiantes sobre los usos permitidos de la inteligencia artificial en cada asignatura, así como de informar sobre sus limitaciones, riesgos y criterios éticos asociados.
8. El personal docente de la ULA podrá utilizar software especializado para detectar posibles usos indebidos de IA. Sin embargo, estos recursos no deben constituir el único criterio de evaluación. Toda sospecha debe valorarse considerando el contexto pedagógico, el desempeño del estudiante y el diálogo directo.
9. En materia de investigación científica, la ULA establecerá lineamientos éticos para el uso de la IA, garantizando el respeto a la dignidad humana, la privacidad, la transparencia y la integridad académica. Estos lineamientos deben incluir criterios para mitigar sesgos y proteger los datos personales.
10. Los investigadores tienen la responsabilidad de verificar la transparencia y trazabilidad de los sistemas de IA utilizados, asegurar el respeto por la calidad y validez científica, garantizar la confidencialidad de los datos y reconocer las contribuciones humanas en el proceso investigativo.
11. La ULA deberá promover el uso de herramientas de IA como recurso para fortalecer el proceso de investigación científica en todas las disciplinas universitarias. Se continuará fomentando la investigación fundamental en IA, orientada al avance teórico y metodológico de modelos, algoritmos y arquitecturas que subyacen a los sistemas inteligentes. La ULA también estimulará la investigación orientada a la construcción de herramientas inteligentes diseñadas para resolver problemas específicos en contextos reales, mediante la aplicación práctica de técnicas avanzadas como el *machine learning*, el procesamiento del lenguaje natural y la visión artificial, entre otras.
12. Se impulsará la investigación interdisciplinaria de la IA, así como el análisis de los efectos psicológicos, ambientales y sociales asociados a estas tecnologías, bajo un enfoque ético-humanista. Igualmente, la ULA estimulará la participación de los investigadores en redes nacionales e internacionales de investigación en IA.
13. La institución deberá establecer lineamientos éticos para el uso de la IA en investigación, garantizando el respeto a la dignidad humana, la privacidad, la transparencia y la integridad académica. Estos lineamientos deben incluir criterios para mitigar sesgos y proteger los datos personales.
14. En materia de extensión universitaria, se considera que la IA es transformadora de esta misión de la universidad. Por lo tanto, debe incorporarse de manera transversal en todas las áreas de la extensión universitaria, que incluyen la educación continua, los proyectos comunitarios, la trans-



ferencia tecnológica, los cursos de extensión, las consultorías, la divulgación cultural y científica, así como la organización de eventos científicos abiertos a las comunidades, empresarios, productores y colegios profesionales. La ULA deberá desarrollar una amplia y diversa oferta de capacitación y transferencia tecnológica en IA y sus aplicaciones para sus egresados, las comunidades y otros sectores de la sociedad, consciente, como lo es la institución, de que la alfabetización digital y en IA de la población es condición necesaria para mejorar el desarrollo humano sostenible del país. En esta materia, la ULA ya ha realizado y continúa realizando actividades de capacitación exitosas y masivas en IA.

15. La institución reconoce que el uso de la IA en los procesos administrativos mejorará la eficacia y eficiencia de la gestión universitaria. En consecuencia, el personal ATO ULA también será objeto de los programas de alfabetización en IA, y estos, a su vez, deberán guiarse por principios de ética profesional, respeto a la privacidad, manejo adecuado de datos, eficiencia operativa y servicio al bien de la comunidad universitaria.
16. El Consejo Universitario deberá crear y designar el **Comité de Ética en Inteligencia Artificial (CEIA)**, definido como la instancia institucional central de la Universidad de Los Andes (ULA) para orientar y promover el cumplimiento de los principios éticos relacionados con el uso de tecnologías basadas en IA. El **CEIA** se concibe como un organismo asesor de las instancias gubernamentales y académicas de la ULA. Su finalidad es asesorar, mediar, fomentar buenas prácticas y monitorear tendencias o riesgos éticos emergentes en los ámbitos de la docencia, la investigación, la administración y la extensión universitaria. Las instancias académicas o administrativas competentes, como el Consejo Universitario o los Consejos de Facultad, Escuela o Departamento, podrán solicitar al Comité de Ética en Inteligencia Artificial la evaluación y las recomendaciones sobre casos o situaciones que susciten dudas éticas vinculadas al uso de inteligencia artificial.
17. Por último, el documento recomienda la creación de otras dos instancias:
 - a. **Observatorio Universitario de Inteligencia Artificial (OUIA)**, cuya misión será monitorear y promover el desarrollo y el uso crítico de la IA en el ámbito universitario, impulsando la alfabetización digital y generando espacios de formación, divulgación y análisis interdisciplinario. El Observatorio funcionaría de manera articulada con el CEIA, manteniendo independencia operativa y una composición plural que garantice el enfoque inter y transdisciplinario.
 - b. **Comité Técnico de Inteligencia Artificial (CTIA)**, concebido como una instancia de carácter operativo. Su misión será coordinar la implementación técnica y funcional de la IA en las diversas áreas del quehacer universitario. Deberá articular el desarrollo de sistemas y servicios que generen condiciones institucionales para un uso seguro, eficiente y éticamente orientado de estas tecnologías. Para ello, deberá trabajar en coordinación con las dependencias responsables de la infraestructura tecnológica (como DTES, CTICA, CEIDIS, entre otras).

Alejandro Gutiérrez S.

alegutie53@gmail.com

Telf.: + 58 424 7018190

Nota

Dejo constancia de que, para escribir este documento, me ayudé con la herramienta de IA NoteBook LM de Google (2025).

PARTE II

LINEAMIENTOS GENERALES SOBRE INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES. MÉRIDA VENEZUELA 2025

General Guidelines on Artificial Intelligence at the University of Los Andes, Mérida, Venezuela (2025)

Universidad de Los Andes
Consejo Universitario
Resolución CU-2156/25
08 de diciembre de 2025

EXPOSICIÓN DE MOTIVOS

En medio de una transformación marcada por la irrupción de la inteligencia artificial en todos los ámbitos de la sociedad, la Universidad de Los Andes entiende que debe asumir un rol protagónico ante los cambios que determinan el devenir socio-cultural. De cara al futuro y sin olvidar nuestra historia, seguimos siendo un pilar para el desarrollo y el progreso. Hoy, mirar hacia adelante implica renovar nuestro compromiso con la búsqueda del conocimiento, contando ahora con la inteligencia artificial como herramienta estratégica.

Conviene señalar que la Universidad de Los Andes ha sido pionera en el desarrollo y la aplicación de la inteligencia artificial en Venezuela, con proyección internacional, y con una trayectoria de varias décadas de investigación y formación en esta área, impulsada por la Facultad de Ingeniería, en particular por la Escuela de Ingeniería de Sistemas, la Escuela de Ingeniería Eléctrica y otras dependencias académicas. En tal sentido, se ha reconocido la necesidad de establecer un conjunto de lineamientos sobre el uso y manejo responsable de la inteligencia artificial, en tanto que se trata de una tecnología cuyos ámbitos de aplicación son transversales a los ámbitos característicos de la misión de la institución universitaria: la docencia, la investigación y la extensión. Por ello, el presente documento, más allá de establecer marcos normativos, constituye un conjunto de directrices generales que tienen como objetivo el establecimiento de acuerdos para su utilización de forma coherente, crítica y, sobre todo, ética, buscando una gobernanza académica del conocimiento digital, capaz de guiar acciones concretas que benefician el proceso de enseñanza-aprendizaje, la investigación, la extensión y la gestión universitaria.

Este marco de acción se inscribe, además, en los compromisos internacionales que definen el uso ético y sostenible de la inteligencia artificial, tales como la Recomendación de la UNESCO sobre la Ética de la Inteligencia Artificial (2021), los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Agenda 2030), la Declaración Universal de los Derechos Humanos, así como en marcos de referencia regionales como la Declaración de Montevideo sobre la Ética de la Inteligencia Artificial (2024) y la Carta Iberoamericana de Principios y Derechos en los Entornos Digitales (2023). La universidad, como garante de la calidad educativa y promotora de ciudadanía, no puede sustraerse en su deber de tomar estos marcos globales como punto de partida de sus políticas, considerando que la inteligencia artificial es una tecnología que tiene un alto impacto estructural, debido a que no solo redefine el acto de enseñar, aprender, investigar y gestionar y obliga a redibujar el contrato social de la universidad con la sociedad.

Desde esta visión, la inteligencia artificial se considera, además de una herramienta, una tecnología que incide en los procesos cognitivos, cuya adopción debe estar inspirada en valores de convivencia, respeto al otro y responsabilidad ética. Por ello, el enfoque adoptado en estos lineamientos privilegia una lectura situada, transdisciplinaria y abierta a la pluralidad de saberes. Se busca pro-

picar una alfabetización tecnológica que involucre a toda la comunidad universitaria y el diseño de soluciones contextualizadas, inclusivas y responsables.

Con estos lineamientos, la Universidad de Los Andes deja establecidos los principios generales que sirven de punto de partida para las transformaciones necesarias que le permitirán enfrentar los retos que impone la irrupción de la inteligencia artificial, con la finalidad de adaptarse a las nuevas dinámicas cognitivas. Se trata de una invitación a pensar, sentir y actuar desde una nueva conciencia académica que reconozca la centralidad del ser humano en su relación con la tecnología, y que afirme con responsabilidad su papel en la construcción de un futuro justo, ético y sostenible.

1. PREÁMBULO

Visión general sobre la inteligencia artificial en la educación

- 1.1. La inteligencia artificial puede definirse como una rama de la informática que busca crear sistemas capaces de realizar tareas que normalmente requieren inteligencia humana, tales como el aprendizaje, el razonamiento, la resolución de problemas, la percepción, la comprensión del lenguaje y la toma de decisiones. En el ámbito universitario, constituye una herramienta tecnológica con alto potencial para transformar positivamente los procesos de docencia, investigación, extensión y gestión. Su integración requiere un enfoque interdisciplinario que garantice un uso ético e inclusivo, orientado a la aplicación estratégica de soluciones innovadoras al servicio del desarrollo humano integral, la justicia social y el bien común.

Principios éticos y humanistas

- 1.2. El uso de la inteligencia artificial se regirá por principios éticos que respeten la dignidad de la persona humana, los Derechos Humanos, la diversidad cultural y la protección de los datos personales. Se evitarán sesgos discriminatorios que pudieran afectar la ciudadanía y se promoverá la transparencia, la equidad, la sostenibilidad algorítmica y la responsabilidad social en todas sus aplicaciones. Esta visión humanista orientará el diseño, implementación y evaluación de políticas educativas y tecnológicas relativas a la inteligencia artificial, priorizando la docencia, la investigación, la innovación, el desarrollo y el bienestar colectivo sobre intereses meramente técnicos o comerciales.

Aplicación en docencia, investigación, extensión y gestión universitaria

- 1.3. La inteligencia artificial se considera una tecnología de alto impacto en las funciones sustantivas universitarias. En el área de docencia, se impulsarán estrategias que personalicen el aprendizaje, reduzcan brechas educativas y garanticen el acceso equitativo mediante tecnologías inclusivas. En el área de investigación, se promoverán tanto la investigación fundamental como la aplicada en inteligencia artificial, fomentando el desarrollo de herramientas inteligentes y el uso ético de estas tecnologías en los diversos campos del conocimiento. Además, serán impulsados estudios interdisciplinarios sobre su impacto en los ámbitos psicosocial y académico, asegurando siempre el rigor ético y la responsabilidad social. En el área de extensión, se diseñarán iniciativas de formación sostenibles al servicio del medioambiente y del desarrollo comunitario inclusivo. Y, en el área de la gestión, se optimizarán los procesos administrativos bajo criterios de eficiencia y eficacia, equidad, transparencia, seguridad y protección de datos personales.

Mecanismos de supervisión y evaluación

- 1.4. Se establecerán mecanismos claros de seguimiento, evaluación de impacto, rendición de cuentas, y en general de gobernanza, para supervisar el uso de la inteligencia artificial en sus distintas instancias. Estas estructuras contarán con órganos especializados y con la participación

plural de la comunidad universitaria. Se formularán marcos normativos precisos y políticas educativas actualizadas que orienten su desarrollo e implementación de manera ética y efectiva. El monitoreo continuo será un mecanismo primordial que permitirá ajustar las prácticas y asegurar el cumplimiento de los objetivos institucionales.

Capacitación y alfabetización tecnológica

- 1.5. Es fundamental fomentar la formación continua en inteligencia artificial para toda la comunidad universitaria y la sociedad en general, promoviendo programas de alfabetización tecnológica que fortalezcan competencias críticas y responsables en el uso de estas herramientas. Con estos fines, se diseñarán estrategias pedagógicas innovadoras que integren perspectivas interdisciplinarias, propiciando la minimización de las brechas tecnológicas y mejorando la calidad educativa.

Compromiso con la equidad, justicia social y sostenibilidad

- 1.6. Se establece el uso estratégico de la inteligencia artificial como herramienta para construir sistemas educativos más justos, resilientes y comprometidos con el futuro. Su implementación se orientará hacia la reducción de desigualdades sociales, el respeto a la diversidad, la protección medioambiental y la equidad de género. Las aplicaciones de inteligencia artificial se diseñarán con enfoques inclusivos, promoviendo la justicia digital y el desarrollo sostenible, tanto en iniciativas de extensión como en procesos de formación y gestión institucional.

Marco programático institucional

- 1.7. La inteligencia artificial será integrada en una agenda programática sólida, con metas alcanzables, responsabilidades definidas y mecanismos de seguimiento efectivos. Esta agenda, articulará el uso de esta tecnología en todas las dimensiones universitarias, adaptándose con flexibilidad a los avances tecnológicos y a las demandas cambiantes de la sociedad. Se propiciará la consolidación de redes académicas nacionales e internacionales para compartir buenas prácticas y estándares éticos globales en su uso, reforzando el compromiso institucional con la innovación, el pensamiento crítico y el bien común.

2. LINEAMIENTOS GENERALES PARA EL USO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES

La inteligencia artificial como agente de transformación epistémica

- 2.1. La irrupción de la inteligencia artificial en la universidad no puede ser comprendida como una mera incorporación de una tecnología funcional. Su llegada representa un umbral ontológico que transforma radicalmente el paisaje del saber. En este nuevo horizonte, la universidad se ve llamada a replantear no solo el uso de herramientas digitales, sino la estructura misma de sus fundamentos epistémicos, los modos de producción del conocimiento y la relación entre humanidad, técnica y verdad. La inteligencia artificial no es neutra: establece modos sociales, desestabiliza herencias culturales, desafía formas lineales del pensamiento y demanda nuevos pactos de sentido, es decir, acuerdos compartidos sobre el significado, el valor y la orientación del conocimiento en el nuevo escenario digital. La inteligencia artificial debe ser reconocida como una tecnología transversal de alto impacto en el quehacer universitario. Al igual que ocurrió en el pasado con la informática, la inteligencia artificial está transformando de manera integral todos los ámbitos de la vida académica: docencia, investigación, extensión y gestión universitaria. Por tanto, los lineamientos deben concebirse como orientaciones transdisciplinarias, contextualizadas y dinámicas, capaces de acompañar el

surgingimiento de una nueva conciencia académica ante la inteligencia artificial. No se trata de protocolos normativos rígidos, sino de marcos flexibles que promuevan un uso ético, crítico y transformador, alineado con los valores humanistas de la institución.

Fundamentos para una orientación crítica del uso de la inteligencia artificial

2.2. La inteligencia artificial redefine el acto de conocer, al interpelar los modelos reduccionistas del pensamiento ilustrado y exigir una epistemología transicional y simbiótica. La inteligencia artificial actúa como un amplificador de capacidades. Desde esta perspectiva, los lineamientos que aquí se proponen se organizan en torno a cinco ejes:

- a. Epistemología de la coexistencia: Promover una comprensión relacional del conocimiento, donde lo humano y lo artificial se vinculen sin jerarquías ni instrumentalización. La inteligencia artificial debe ser entendida como coactora cognitiva, no como suplente del pensamiento crítico ni del juicio ético. La clave es usarla como una herramienta de apoyo, como una extensión cognitiva del ser humano, pero sin dejar que tome todas las decisiones por nosotros. Hay que integrarla de manera reflexiva.
- b. Ética del cuidado cognitivo y verificabilidad institucional: El uso ético de la inteligencia artificial exige una ética verificable y auditable, basada en la deliberación colectiva y aplicada mediante un Comité de Ética activo que proteja el pensamiento crítico, los vínculos humanos y los procesos formativos en contextos digitales acelerados y complejos. Se trata de una ética viva, construida en comunidad, que se ejerce cotidianamente y se adapta a los desafíos del entorno digital desde una visión profundamente humana.
- c. Formación transversal y crítica: Es menester integrar de manera transversal la reflexión sobre la inteligencia artificial en todas las áreas del saber. Esta integración no puede limitarse a un enfoque técnico o instrumental, sino que debe abordarse como una interrogante filosófica y ética que atraviesa la formación profesional, humanística y ciudadana. Dado el impacto directo de la inteligencia artificial en el futuro laboral y en la configuración de nuevas ocupaciones, se hace indispensable repensar los planes de estudio de todas las carreras. Esto incluye una revisión curricular orientada al desarrollo de competencias que articulen el pensamiento crítico, la comprensión de los sistemas inteligentes y su aplicación contextualizada. Como paso inicial, debe establecerse una política institucional de alfabetización digital en inteligencia artificial dirigida a toda la comunidad universitaria. Esta política incluye programas sistemáticos de formación básica y divulgación accesible, que garantizan la comprensión de qué es la inteligencia artificial, cómo funciona, cuáles son sus potencialidades y riesgos, con la finalidad de disminuir así el desconocimiento generalizado sobre el tema.
- d. Innovación desde la conciencia: Se debe impulsar el uso estratégico de la inteligencia artificial como herramienta para la transformación pedagógica, la generación de conocimiento y la expansión del pensamiento crítico. Esta adopción debe evitar tanto el rechazo como la aceptación acrítica, y promover una actitud reflexiva y ética ante su incorporación. En el ámbito de la investigación, deben establecerse directrices claras para fomentar tanto el desarrollo de inteligencia artificial fundamental, centrada en la creación de teorías, modelos y algoritmos, como la inteligencia artificial aplicada, más orientada a resolver problemas concretos de la realidad social, científica y tecnológica. La prioridad institucional recaerá en aquellas aplicaciones que contribuyan al bienestar humano, al desarrollo sostenible, la justicia social y la cultura de paz.
- e. Se tomará como referencia las declaraciones internacionales que definen límites éticos sobre usos problemáticos de la inteligencia artificial, orientaciones que actuarán como marco normativo global para salvaguardar los principios fundamentales de la vida académica y

ciudadana, en el marco del respeto a los Derechos Humanos y a los Derechos Fundamentales.

- f. Producción de sentido universitario: La institución debe asumirse como un laboratorio simbólico de pensamiento, donde la inteligencia artificial no solo se aplica con rigurosidad, sino que se interroga desde una perspectiva crítica, ética y humanista. Corresponde ejercer un rol protagónico en los debates regionales, nacionales y globales sobre la relación entre tecnología, conocimiento y humanidad, para aportar desde su tradición académica una visión situada, plural y transdisciplinaria. Esta responsabilidad implica liderar la construcción de marcos epistemológicos que orienten el uso consciente y transformador de la inteligencia artificial en el contexto universitario latinoamericano.

Hacia una epistemología transicional para la inteligencia artificial universitaria

- 2.3. La confrontación con la inteligencia artificial nos sitúa ante un umbral epistémico y, en este contexto, la institución se ve interpelada a reabrir la pregunta por el conocimiento. Esta indagación no surge de la necesidad de validación externa, sino de la consideración de su potencia generativa: ¿cómo cambia nuestra comprensión del conocimiento ante la presencia de inteligencias artificiales? La emergencia de lo artificial como coactor cognitivo subraya la urgencia de desarrollar una epistemología transicional. Se requiere un enfoque epistemológico que respalde los procesos de transformación del saber, manteniéndose crítico tanto frente a los legados tradicionales como a las promesas del mercado tecnológico. Se trata de habitar una zona intermedia, un umbral donde coexisten las certezas científicas del pasado con las incertidumbres del presente y los desafíos del futuro. La dirección que tome al final esta tecnología depende de las decisiones conscientes que tomemos a partir de ahora en todos estos frentes.

La academia debe cultivar una apertura ontológica basada en la pregunta, el asombro y la reflexión ética, que priorice la comprensión y la búsqueda de la verdad, en lugar de reducirse a la verificación o el dominio del saber.

Frente a la inteligencia artificial, la universidad debe abandonar esquemas normativos rígidos y adoptar enfoques dialógicos, reflexivos y situados. Asimismo, debe impulsar marcos dinámicos que articulen conocimiento, tecnología y filosofía desde una perspectiva plural y humilde, en coherencia con su papel como espacio de reinención crítica del pensamiento.

Marco epistémico para una universidad en transición

- 2.4 La inteligencia artificial, junto con otras tecnologías emergentes, redefine de manera estructural los marcos de producción, representación, validación y circulación del conocimiento. Esta transformación supera los límites técnicos o metodológicos, e impacta directamente en la arquitectura epistémica que sustenta el quehacer académico. Frente a esta disrupción, se establece la necesidad de una epistemología transicional, entendida como el estadio en el cual la reconstrucción de la episteme opera mediante conceptos emergentes y no paradigmáticos. Esta epistemología se caracteriza por su apertura ontológica, su capacidad adaptativa, y su disposición para resignificar el conocimiento desde la incertidumbre como matriz operativa. En consecuencia, toda política institucional en inteligencia artificial debe fundamentarse en un marco epistémico que reconozca la transformación del saber como un proceso simbiótico, relacional y situado. Este enfoque exige articular los planos humano, técnico y biocognitivo, bajo criterios de conciencia crítica, responsabilidad ética y flexibilidad interpretativa. Los procesos de enseñanza y aprendizaje, investigación, extensión y gestión universitaria, deben adecuarse a estas condiciones, al incorporar modelos formativos que integren pensamiento complejo, alfabetización digital crítica y capacidad de deliberación ante entornos dinámicos.

Se trata de un marco epistémico que constituye el fundamento transversal de las orientaciones generales contenidas en este documento. Toda acción institucional vinculada con inteligencia artificial debe alinearse con este principio, el cual reconoce la transitoriedad del conocimiento como oportunidad estratégica para sostener una transformación educativa crítica, consciente y adaptativa.

Gobernanza universitaria y ecosistema integral de la inteligencia artificial

- 2.5. La inteligencia artificial exige una gobernanza clara, ética y transversal. No puede ser abordada únicamente desde la formación académica ni desde áreas específicas del conocimiento, ya que su presencia creciente abarca todas las funciones universitarias: docencia, investigación, extensión y gestión. En este sentido, se establecen los siguientes lineamientos:

Establecer marcos institucionales que orienten el uso responsable de la inteligencia artificial en todos los niveles organizativos.

Crear mecanismos de evaluación, seguimiento y auditoría del impacto de la inteligencia artificial en los procesos internos y externos de la universidad.

Fomentar el trabajo colaborativo entre facultades, escuelas, departamentos, centros de investigación, unidades administrativas y otras dependencias, para construir un ecosistema universitario coherente y consciente del buen uso de estas tecnologías.

El abordaje de la inteligencia artificial, en tanto fenómeno transversal, requiere también un modelo de gestión integral, donde todas las decisiones estén orientadas por una visión humanista, sustentable y transformadora. No se trata solo de utilizar tecnología, sino de hacerlo con propósito y criterios claros de beneficio público y responsabilidad social.

3. LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN EL PROCESO DOCENTE

Premisas generales sobre el uso de la inteligencia artificial en el proceso de enseñanza-aprendizaje

- 3.1. La Universidad de Los Andes promueve el uso ético y responsable de las herramientas de inteligencia artificial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, este uso debe estar en correspondencia con los principios institucionales de integridad académica, inclusión, equidad, pensamiento crítico, respeto por la autoría, adecuado tratamiento de los datos y transparencia. En consecuencia, se establece que toda actividad mediada por inteligencia artificial debe preservar los valores académicos, evitando el plagio, la tergiversación del conocimiento o la desinformación. El uso de la inteligencia artificial debe invitar a la reflexión sobre sus límites, riesgos y potencialidades, estimulando el pensamiento autónomo y la construcción significativa del conocimiento. Las herramientas de inteligencia artificial deben aplicarse para ampliar las oportunidades de acceso al conocimiento, especialmente como instrumento que ayude a los estudiantes a superar brechas tecnológicas, cognitivas o de aprendizaje.

Relaciones entre la inteligencia artificial y la labor educativa

- 3.2. La inteligencia artificial se considera una herramienta de apoyo al proceso educativo, y no un sustituto de las responsabilidades de los docentes o de los estudiantes. Su uso debe fortalecer la relación pedagógica docente-estudiante, enriquecer las estrategias didácticas y propiciar la participación proactiva del estudiantado. Por tanto, se establece que:
- a. El uso de la inteligencia artificial debe complementar y nunca reemplazar la mediación docente ni la autonomía del estudiante.

- b. Las herramientas de inteligencia artificial deben utilizarse con un criterio pedagógico, considerando el contexto disciplinario, los objetivos de aprendizaje y las competencias a desarrollar.
 - c. Es deber del docente orientar el uso de estas tecnologías para garantizar que se mantenga su propósito pedagógico, la interacción personal y el carácter formativo del proceso de enseñanza-aprendizaje.
 - d. Corresponde a los estudiantes emplear estas herramientas de manera crítica, ordenada y honesta, como complemento de sus capacidades analíticas y creativas.
- Desde el ámbito universitario, se entiende que la inteligencia artificial cobra sentido cuando contribuye al desarrollo integral de la persona, al fortalecimiento de la comunidad universitaria y al cumplimiento del compromiso de la educación superior con la sociedad venezolana.

Lineamientos sobre el uso de inteligencia artificial por parte de la comunidad estudiantil

3.3. El uso de herramientas de inteligencia artificial por parte de los estudiantes será considerado válido, pertinente y educativo siempre que se oriente al fortalecimiento del aprendizaje autónomo, la comprensión conceptual y el desarrollo de competencias académicas. En particular, se reconoce su aplicación en los siguientes contextos:

- a. Recopilación, curaduría y organización de información relevante;
- b. Exploración conceptual, análisis de problemas y generación de ideas iniciales;
- c. Simulación, modelado, visualización de datos y desarrollo de modelos conceptuales;
- d. Estructuración y revisión de textos académicos con fines educativos;
- e. Acceso adaptativo a contenidos, especialmente en situaciones de diversidad funcional o brechas cognitivas.

La inteligencia artificial podrá ser empleada como medio de apoyo a los procesos de pensamiento, como recurso técnico auxiliar o como espacio para la exploración académica, siempre que su uso no sustituya el proceso pedagógico esencial ni afecte la autonomía intelectual del estudiante.

3.4. Todo estudiante que utilice herramientas de inteligencia artificial en actividades evaluativas o en la elaboración de productos académicos deberá declarar explícitamente dicha intervención. Esta declaración debe precisar el tipo de herramienta empleada, su función dentro del proceso de producción y el alcance de su participación en el resultado final. La omisión de esta declaración podrá ser considerada una falta a la honestidad intelectual, y podría constituir una infracción en materia de plagio o atribución indebida de autoría. Es responsabilidad del estudiante conocer y aplicar los criterios institucionales para un uso ético, trazable y justificado de herramientas de inteligencia artificial.

3.5. El uso de inteligencia artificial por parte de los estudiantes deberá cumplir con los siguientes criterios:

- a. Pertinencia pedagógica: La herramienta debe emplearse en función de los objetivos de aprendizaje establecidos, sin desvirtuar la naturaleza de la actividad ni el rol del estudiante como protagonista en la construcción del conocimiento.
- b. Desarrollo de pensamiento crítico: El uso de inteligencia artificial debe estimular la capacidad de análisis, la interpretación, la comparación, la evaluación de fuentes y la generación de respuestas propias, evitando una dependencia mecánica o acrítica de los resultados generados automáticamente.
- c. Autenticidad y autoría: El producto académico final debe reflejar el aporte intelectual del estudiante, identificando con claridad las secciones o ideas originadas con asistencia de la inteligencia artificial.

- d. Honestidad intelectual: Es necesario evitar el uso de inteligencia artificial para evadir el trabajo formativo, reproducir respuestas no elaboradas por el estudiante o falsear datos durante el proceso de evaluación.

En todos los casos, el uso de la inteligencia artificial debe entenderse como una herramienta complementaria, sin que ello implique la delegación de las responsabilidades académicas del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- 3.6. Es necesario enfatizar que el uso responsable de la inteligencia artificial por parte del estudiante requiere no solo de lineamientos claros, sino también procesos de formación continuos, orientación crítica y un acompañamiento pedagógico adecuado. En este sentido, la universidad fomentará la creación de espacios de diálogo, orientación y formación que permitan a los estudiantes desarrollar criterios éticos, técnicos y críticos para integrar la inteligencia artificial como herramienta complementaria en su trayectoria académica. De manera progresiva y transversal, se promoverán acciones formativas sobre el uso ético y pedagógico de la inteligencia artificial en todas las carreras de pregrado y programas de posgrado. Estas acciones podrán implementarse desde las etapas iniciales de la formación universitaria y reforzarse a lo largo del proceso académico. La capacitación, mediante cursos, talleres, actividades prácticas, espacios de debate u otras estrategias institucionales, incluirá, entre otros contenidos:
 - a. Alfabetización digital y técnica sobre herramientas de inteligencia artificial;
 - b. Desarrollo del pensamiento crítico respecto al papel de la inteligencia artificial en los procesos de enseñanza-aprendizaje;
 - c. Comprensión de los riesgos éticos, los sesgos implícitos y las limitaciones propias de la información generada mediante inteligencia artificial.

Lineamientos sobre el uso de inteligencia artificial por el personal docente

- 3.7 Institucionalmente se establece el valor de la inteligencia artificial como apoyo al quehacer docente en diversos ámbitos, tales como:
 - a. El diseño y la planificación curricular;
 - b. La creación de materiales didácticos accesibles y actualizados;
 - c. La evaluación, el seguimiento del rendimiento estudiantil y la retroalimentación;
 - d. Las tutorías académicas y el desarrollo de entornos de aprendizaje adaptativos;
 - e. La investigación educativa y generación de conocimiento pedagógico.
- 3.8. El personal docente deberá ejercer un rol activo, crítico y ético frente a la incorporación de herramientas de inteligencia artificial en el proceso enseñanza-aprendizaje. En este sentido, se establecen las siguientes responsabilidades:
 - a. Evaluación crítica de herramientas: Antes de implementar tecnologías basadas en inteligencia artificial, el docente deberá verificar su adecuación pedagógica, su utilidad en el logro de competencias previstas y la fiabilidad de su diseño tecnológico.
 - b. Protección de la dimensión humana del acto educativo: El uso de la inteligencia artificial no deberá sustituir el vínculo pedagógico ni la interacción entre docentes y estudiantes. No corresponde aplicar inteligencia artificial en funciones que exijan evaluación integral, intervención docente o interacción educativa directa.
 - c. Promoción de prácticas éticas por parte del estudiantado: El docente tiene la responsabilidad de orientar a los estudiantes sobre los usos permitidos de la inteligencia artificial en cada asignatura, así como informar sobre sus limitaciones, riesgos y criterios éticos asociados.
 - d. Verificación académica: El personal docente podrá utilizar software especializado como apoyo para detectar posibles usos indebidos de inteligencia artificial por parte del estu-

diantado, pero estos recursos no deben constituir el único criterio de evaluación. Toda sospecha deberá valorarse considerando el contexto pedagógico, el desempeño del estudiante y, cuando sea necesario, el diálogo directo como parte del proceso educativo

- e. Transparencia: Cuando se utilicen herramientas de inteligencia artificial en la docencia, se recomienda comunicarlo a los estudiantes, especificando su finalidad y alcance.
 - f. Contextualización: El personal docente deberá adaptar el uso de herramientas de inteligencia artificial a las características de la asignatura, al nivel educativo del estudiantado y a las competencias que se espera desarrollar en el curso.
- 3.9 Se promoverán acciones de capacitación y actualización docente para un uso pedagógico y ético de la inteligencia artificial en la enseñanza universitaria. Esta formación incluirá:
- a. Alfabetización digital avanzada y análisis de herramientas educativas basadas en inteligencia artificial;
 - b. Estrategias de evaluación que integren inteligencia artificial sin comprometer la autoría ni la autonomía del estudiante;
 - c. Creación de entornos de aprendizaje flexibles, accesibles y orientados al desarrollo integral del estudiante;
 - d. Evaluación de los desafíos éticos, los posibles sesgos y los criterios para una adopción responsable de tecnologías educativas.
- 3.10. Desde la institución se ofrecerá el acompañamiento necesario para que el personal docente ejerza sus actividades utilizando la inteligencia artificial como una herramienta útil en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En tal sentido, se brindará claridad normativa y procedimental, seguridad jurídica y respaldo pedagógico, así como infraestructura y apoyo técnico que faciliten el acceso e integración de nuevas tecnologías educativas en la práctica docente, en concordancia con los principios éticos y formativos institucionales.

Lineamientos sobre el uso de inteligencia artificial en otros sectores de la comunidad universitaria (ATO)

- 3.11. Las políticas institucionales sobre el uso de la inteligencia artificial deberán diferenciarse en los diversos sectores de la comunidad universitaria (estudiantes, docentes, personal técnico, administrativo y obrero), manteniendo coherencia con los principios éticos y educativos que rigen la vida universitaria. En tal sentido, la inteligencia artificial deberá reconocerse como una dimensión transversal presente tanto en la docencia como en la investigación, así como en la gestión académica y administrativa de la universidad como institución de educación superior.
- 3.12. Se impulsará la participación activa del personal técnico, administrativo y obrero en la capacitación y aplicación responsable de la inteligencia artificial. Se fomentará su inclusión en procesos de adiestramiento y actualización sobre herramientas tecnológicas que incidan en la eficacia y eficiencia de sus funciones, reconociendo además su importancia en la sostenibilidad operativa y la integridad institucional.
- 3.13. El uso de inteligencia artificial por parte del personal técnico, administrativo y obrero deberá guiarse por principios de ética profesional, respeto a la privacidad, manejo adecuado de datos, eficiencia operativa y servicio al bien de la comunidad universitaria. Cada sector será responsable de aplicar estas herramientas conforme a sus funciones específicas dentro de la estructura institucional, asegurando la transparencia en los procesos que gestionan, la protección de la información y el uso adecuado de los recursos digitales disponibles.
- 3.14 Se brindará el apoyo institucional necesario para que el personal técnico, administrativo y obrero pueda contar con el acceso y la capacitación necesaria que le permitan aplicar de manera informada y ética las herramientas de inteligencia artificial que correspondan a sus funcio-

nes. Este apoyo incluirá orientación normativa y procedimental, soporte técnico y oportunidades de formación continua.

4. LINEAMIENTOS PARA EL USO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN EL CAMPO DE LA INVESTIGACIÓN

Investigaciones interdisciplinarias e integradoras

- 4.1. La investigación en todos los campos del saber debe orientarse a la generación de conocimiento, la innovación, la solución de problemáticas sociales, el fomento de la cultura de la paz y el fortalecimiento del desarrollo humano integral. En este contexto, la inteligencia artificial se considera una herramienta transversal que puede potenciar los procesos de investigación en diversas disciplinas. Por lo tanto, se impulsarán proyectos que integren perspectivas interdisciplinarias y éticamente responsables, promoviendo la colaboración entre distintas áreas del conocimiento para maximizar su impacto social, científico y tecnológico.

Investigación universitaria en inteligencia artificial

- 4.2. En el ámbito de la inteligencia artificial, se estimulará el desarrollo de investigación fundamental, dirigida al avance teórico y metodológico de modelos, algoritmos y arquitecturas que subyacen en los sistemas inteligentes. De igual modo, se impulsarán estudios orientados a construir herramientas inteligentes diseñadas para resolver problemas específicos en contextos reales, mediante aplicaciones prácticas basadas en técnicas avanzadas de aprendizaje automático, procesamiento del lenguaje natural, visión artificial, entre otras. Cabe destacar que la Universidad de Los Andes cuenta con una trayectoria de varias décadas en el desarrollo e investigación en inteligencia artificial, lo cual representa una base sólida para consolidar nuevas líneas de investigación y transferencia tecnológica. Sobre este fundamento, se continuará promoviendo el uso de herramientas de inteligencia artificial como recurso para fortalecer el proceso científico en todas las disciplinas universitarias. Asimismo, se impulsará el análisis de los efectos psicológicos y sociales asociados a estas tecnologías, así como estudios interdisciplinarios sobre su impacto en los ámbitos personal, laboral y social, bajo un enfoque ético-humanista. De este modo, la investigación en inteligencia artificial se consolidará como un elemento clave para el desarrollo académico, científico y social de la institución.

Evaluación periódica y mejora continua

- 4.3. Se establecerán mecanismos de evaluación para medir el impacto de las investigaciones en inteligencia artificial, tanto en su desarrollo teórico como en su aplicación práctica. Estos procesos incluirán la revisión periódica de marcos teóricos y metodológicos, asegurando su actualización frente a los avances tecnológicos y las nuevas demandas sociales. Asimismo, se diseñarán estrategias flexibles de validación y seguimiento, y se implementarán indicadores claros para monitorear la ejecución, los resultados de los proyectos y la pertinencia de los programas formativos y de investigación.

Cooperación nacional e internacional

- 4.4. Es necesario fomentar la integración de investigadores en redes de colaboración nacionales e internacionales para compartir hallazgos, buenas prácticas y experiencias exitosas, así como para impulsar el intercambio de conocimientos y la cooperación interdisciplinaria que promueva el desarrollo científico y tecnológico responsable. Esta cooperación permitirá ampliar el impacto de los proyectos, desarrollar capacidades en distintos niveles y crear alianzas estratégicas que mantengan a los investigadores actualizados frente a los avances globales en inteligencia artificial.

Desarrollo sostenible y ambiental

- 4.5. Las investigaciones sobre desarrollo e implementación de inteligencia artificial deberán incorporar mecanismos que contribuyan a la sostenibilidad ambiental y social. Se promoverán prácticas responsables para asegurar que su uso sea compatible con la protección del medioambiente y el respeto a la dignidad humana, desde una perspectiva ética. Asimismo, se incentivarán líneas de investigación orientadas a mitigar el impacto ambiental de estas tecnologías, impulsando modelos energéticamente eficientes y de bajo consumo de recursos no renovables.

Inclusión y equidad en el acceso a beneficios de la inteligencia artificial

- 4.6. Es fundamental garantizar que la investigación mantenga un enfoque orientado al desarrollo y la innovación, promoviendo soluciones creativas adaptadas a las necesidades reales de la academia y la sociedad. Se integrarán criterios de equidad en el acceso a los beneficios de la inteligencia artificial, impulsando la inclusión y evitando cualquier forma de discriminación. Se estimulará el diseño de tecnologías útiles y contextualizadas, capaces de responder a las particularidades del entorno universitario y comunitario. Asimismo, se promoverá el acceso abierto y equitativo a los avances en inteligencia artificial, asegurando participación ciudadana y orientación al bien común.

Formación continua en inteligencia artificial

- 4.7. Se desarrollarán programas de formación continua para investigadores, orientados tanto al uso responsable de herramientas de inteligencia artificial en la investigación como a la producción científica sobre esta tecnología. Dichos programas integrarán enfoques éticos e interdisciplinarios, con contenidos actualizados y mecanismos de evaluación permanente para asegurar su pertinencia y eficacia.

Énfasis en la ética, humanismo y Derechos Humanos

- 4.8. Se establecerán lineamientos éticos para el uso de la inteligencia artificial en investigación, garantizando respeto por la dignidad humana, la privacidad, la transparencia y la integridad académica. Estos lineamientos serán de carácter interdisciplinario e incluirán criterios para mitigar sesgos y proteger datos personales. Asimismo, se promoverá investigación orientada a fortalecer la cultura de paz y desarrollar modelos de gobernanza responsables y sostenibles.

5. INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

La inteligencia artificial en la extensión universitaria

- 5.1. La extensión universitaria constituye el vínculo mediante el cual la universidad se relaciona con la sociedad, compartiendo conocimientos, tecnologías, cultura y servicios, con el propósito de contribuir al desarrollo social, económico, cultural y medioambiental. Esta actividad comprende aspectos como la educación continua, proyectos comunitarios, transferencia tecnológica y la divulgación cultural y científica. En este marco, la inteligencia artificial emerge como una valiosa herramienta para impulsar las múltiples dimensiones de la extensión universitaria.

La inteligencia artificial en la educación continua

- 5.2. La inteligencia artificial representa una herramienta transformadora para la educación continua y debe estar guiada por el respeto a la dignidad humana y orientada al desarrollo integral de las personas. Su implementación requiere enfoques interdisciplinarios que integren saberes provenientes de distintas disciplinas, para garantizar un uso responsable y accesible a toda la sociedad. Esta tecnología impulsa el compromiso con la sostenibilidad, fomentando sistemas

educativos equitativos y justos. En consecuencia, es necesario diseñar programas de educación continua actualizados y flexibles, capaces de incluir la inteligencia artificial en múltiples áreas del conocimiento. Asimismo, se deben promover iniciativas que acerquen esta tecnología a comunidades vulnerables, vinculándola con proyectos de responsabilidad social.

Aplicaciones de la inteligencia artificial en otros ámbitos de la extensión universitaria

- 5.3. La inteligencia artificial puede impulsar distintos ámbitos de la extensión universitaria, como proyectos sociales enfocados en identificar necesidades comunitarias y diseñar soluciones basadas en datos; la transferencia tecnológica, orientada a la innovación y el desarrollo productivo; y la divulgación cultural y científica, mediante herramientas que amplían el acceso a contenidos digitales y crean experiencias interactivas e inclusivas. Su uso, además de ético, debe estar orientado al beneficio social, garantizando equidad y respeto a la diversidad cultural.

Ética, protección de datos y evaluación en extensión universitaria

- 5.4. Se definirán principios éticos y protocolos específicos para el uso de la inteligencia artificial en el ámbito de la extensión universitaria. Estos lineamientos deberán garantizar la protección de datos personales, la privacidad y la integridad institucional. Asimismo, se implementarán mecanismos de evaluación continua para ajustar las acciones y programas conforme avancen las tecnologías y surjan nuevas necesidades sociales. Se fomentará la cooperación nacional e internacional para ampliar el alcance y la calidad de los esfuerzos en este ámbito. Por último, se crearán espacios permanentes de reflexión crítica sobre el impacto de la inteligencia artificial en las distintas áreas de la extensión universitaria y su contribución a la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

Lineamientos específicos para la integración de la inteligencia artificial en la extensión universitaria

- 5.5. La inteligencia artificial debe incorporarse de manera transversal en todas las áreas de la extensión universitaria. Esto implica:
 - a. Desarrollar programas de educación continua que incluyan formación actualizada en inteligencia artificial, orientada tanto a egresados como a otros sectores de la sociedad, para fortalecer competencias profesionales y sociales.
 - b. Aplicar herramientas de inteligencia artificial en proyectos sociales y comunitarios, para identificar áreas que deben ser atendidas, diseñar soluciones basadas en datos y optimizar intervenciones que promuevan el desarrollo humano integral.
 - c. Utilizar la inteligencia artificial en procesos de transferencia tecnológica, fomentando la innovación y la adopción de tecnologías que impulsen el desarrollo productivo y económico.
 - d. Incorporar la inteligencia artificial en actividades de divulgación cultural y científica, mediante herramientas que amplíen el acceso a contenidos digitales, generen experiencias interactivas y fomenten la participación ciudadana.
 - f. Capacitar de manera permanente al personal involucrado en los procesos de extensión universitaria, para el uso adecuado de herramientas de inteligencia artificial en sus respectivas áreas de trabajo.
 - g. Aprovechar las capacidades de la inteligencia artificial en estrategias de comunicación y mercadeo, optimizando la difusión de programas, proyectos y servicios de extensión universitaria a través de medios digitales y redes sociales.
 - h. Promover eventos académicos de acceso público, como seminarios, foros, congresos, diplomados y cursos en línea, para divulgar los avances en el uso y adopción de la inteligencia artificial, reforzando el compromiso universitario con el desarrollo sostenible y la justicia social.

Proyección institucional y sostenibilidad en extensión universitaria

- 5.6. Como actor fundamental y comprometido con el desarrollo integral del país, de la región andina y con proyección internacional, la universidad participará en iniciativas que promuevan el uso ético de la inteligencia artificial por parte de las comunidades, incentivando en todo momento la aplicación de los principios establecidos en este documento. Estas acciones buscarán generar un impacto positivo en las áreas prioritarias de influencia institucional, orientadas a la sostenibilidad, la protección del medioambiente y el uso responsable de los recursos naturales, integrando los sistemas de inteligencia artificial en los contextos sociales y productivos de las áreas donde la universidad desarrolla sus actividades.

Apoyo al emprendimiento digital y fortalecimiento de la identidad cultural

- 5.7. En coherencia con el compromiso institucional con el desarrollo humano integral, la innovación tecnológica y la preservación del patrimonio cultural, se impulsarán acciones dirigidas al acompañamiento de emprendedores digitales, al uso ético y eficiente de la inteligencia artificial en procesos productivos y a la promoción de la identidad cultural en entornos digitales, tanto a nivel local como nacional e internacional. En tal sentido:
- a. Se ofrecerán programas de formación y asesoramiento continuo para apoyar a emprendedores digitales en distintos ámbitos.
 - b. Se podrán realizar diagnósticos situacionales que identifiquen oportunidades o nichos de emprendimiento vinculados al uso de inteligencia artificial.
 - c. Se explorarán herramientas de inteligencia artificial orientadas a la automatización y mejora de procesos productivos, participando incluso en etapas de incubación de emprendimientos. Asimismo, se brindará apoyo en la gestión de marcas y otros signos distintivos con proyección regional, nacional e internacional.
 - d. Se desarrollarán planes que integren la inteligencia artificial como instrumento para promover la cultura y la identidad, así como para proteger los bienes patrimoniales tangibles e intangibles.

6. LÍNEAS ÉTICAS GENERALES EN INTELIGENCIA ARTIFICIAL

Premisas generales sobre el uso de la inteligencia artificial en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la gestión integral universitaria

- 6.1. La Universidad de Los Andes reafirma su compromiso con un uso ético y responsable de las tecnologías basadas en inteligencia artificial, conforme a los valores que orientan su misión académica. El avance acelerado de estas tecnologías en las áreas de docencia, investigación, extensión y gestión plantea nuevos desafíos que requieren una respuesta clara por parte de la institución. En este contexto, es necesario establecer políticas que orienten su adopción consciente, prevengan riesgos y promuevan su uso en beneficio de la comunidad universitaria. Por tanto, es fundamental reconocer que, tanto a nivel organizacional como individual, un manejo imprudente de la inteligencia artificial puede comprometer derechos fundamentales, la calidad académica o el funcionamiento institucional. Por ello, se requiere fomentar una actitud crítica, la reflexión, la autorregulación y la acción colectiva guiada por principios.

Sobre la construcción de líneas de acción éticas en los actores de la comunidad universitaria que son protagonistas del uso de la inteligencia artificial

- 6.2. El uso de la inteligencia artificial en la Universidad de Los Andes debe estar orientado por los principios de transparencia, responsabilidad, honestidad académica, protección de datos, justicia, equidad, libertad de cátedra, autonomía universitaria, respeto a la vida y dignidad de la

persona. Asimismo, deberán considerarse como marco de referencia los principios derivados de la ética, especialmente la infoética y la tecnoética, sustentados en una epistemología crítica, los cuales permitirán abordar el uso institucional de estas tecnologías desde una perspectiva crítica y con sentido de responsabilidad.

- 6.3. Todos los actores de la comunidad universitaria: docentes, estudiantes, investigadores, personal administrativo, técnico y obrero, deben actuar conforme a altos principios éticos cada vez que participen en actividades vinculadas, de forma directa o indirecta, con el desarrollo, uso o gestión de sistemas de inteligencia artificial.
- 6.4. Se implementará acciones formativas destinadas a la promoción del uso ético de la inteligencia artificial, que deberán incluir:
 - a. La implementación de talleres, cursos y diplomados orientados a fomentar el conocimiento sobre la inteligencia artificial, los riesgos y las buenas prácticas que implican su utilización.
 - b. La incorporación transversal de contenidos éticos en los programas de formación de los docentes, el personal administrativo, técnico y obrero, y los estudiantes de las carreras pregrado y de los programas de posgrado.
 - c. El desarrollo de materiales de divulgación claros y accesibles, diseñados según el perfil del usuario universitario.
 - d. Estas actividades se realizarán de forma periódica y serán coordinadas por las instancias académicas responsables.

Sobre los riesgos del uso y manejo de la inteligencia artificial en el quehacer universitario

- 6.5. El uso de sistemas de inteligencia artificial en contextos universitarios puede generar riesgos éticos que afectan la integridad institucional, la calidad académica, los derechos individuales y colectivos. Entre estos riesgos se identifican:
 - a. Fraude académico, entendido como la presentación de trabajos, evaluaciones o productos generados parcial o totalmente mediante inteligencia artificial, sin la debida declaración, constituyendo formas de plagio, suplantación de autoría o prácticas contrarias a la honestidad académica, o la infracción de derechos de propiedad intelectual pertenecientes a terceros. También se considerará fraude académico el uso de información confidencial que no esté disponible al público, como datos sensibles de terceros o información protegida por acuerdos de confidencialidad, sin la debida autorización o consentimiento informado.
 - b. Sesgos en el diseño o en la aplicación de herramientas de inteligencia artificial, cuando los resultados generados por dichos sistemas puedan producir tratamientos no equitativos o afectar la igualdad de condiciones dentro de la comunidad universitaria.
 - c. Desinformación y pérdida de la confiabilidad académica, producto de la generación, validación o difusión de contenidos inexactos, falsos o no verificables, que comprometan la calidad del conocimiento o la confianza institucional.
 - d. Vulneración de derechos, como la apropiación indebida de obras protegidas por derechos de autor, el uso no autorizado de datos personales o sensibles, o la exposición de información confidencial.
 - e. Uso no autorizado de la voz, la imagen o la apariencia de una persona, cuando se crean imitaciones mediante sistemas de inteligencia artificial, lo cual podría vulnerar derechos de propiedad intelectual, derechos de imagen u otros derechos consagrados en la legislación nacional e internacional aplicable.
 - f. Deshumanización de procesos educativos y administrativos, al reemplazar el juicio crítico, la mediación docente o el acompañamiento humano por decisiones automatizadas sin supervisión ni sentido pedagógico.

- g. Reducción de la autonomía intelectual y de la capacidad de pensamiento crítico, cuando el uso indiscriminado de la inteligencia artificial debilita los procesos formativos sustentados en la reflexión, el esfuerzo y la construcción personal del conocimiento.
 - h. Dependencia tecnológica no reflexiva, cuando el uso de inteligencia artificial se realiza sin el debido análisis pedagógico, ético o institucional, reemplazando procesos clave sin evaluar sus impactos, sostenibilidad o coherencia con los valores universitarios.
 - i. Otros riesgos que, en función de los avances tecnológicos y el contexto institucional, puedan comprometer la vida, la dignidad, la integridad académica, la equidad, la libertad de cátedra, la autonomía universitaria o los derechos fundamentales de los miembros de la comunidad universitaria.
- 6.6. Se implementarán estrategias institucionales orientadas a prevenir y mitigar los riesgos éticos, estas estrategias incluirán:
- a. La elaboración y difusión de guías de actuación para el uso responsable de la inteligencia artificial.
 - b. La implementación de campañas institucionales sobre buenas prácticas y riesgos asociados al uso indebido de inteligencia artificial.
 - c. La inclusión de módulos instruccionales sobre ética digital, plagio y autoría responsable en los programas de estudios de pre y posgrado.
 - d. El diseño de mecanismos para la detección temprana de malas prácticas o usos prohibidos, especialmente en el ámbito académico, tales como el uso de software especializado.
 - e. El establecimiento de normas de declaración obligatoria del uso de inteligencia artificial.
 - f. El establecimiento de protocolos para el uso de datos en procesos de investigación, experimentación y difusión científica, garantizando de esta manera la privacidad y anonimización.

Sobre las responsabilidades de los actores de la comunidad universitaria en el manejo de inteligencia artificial

- 6.7. La responsabilidad en el uso ético de la inteligencia artificial dentro de la universidad es compartida, pero debe ser ejercida de forma diferenciada y proporcional, según las funciones, competencias y niveles de implicación de cada actor institucional.
- a. El Consejo Universitario deberá establecer las políticas institucionales generales en materia de ética y uso de la inteligencia artificial, asegurar su difusión y garantizar su cumplimiento. Los Consejos de Facultad, de Escuela y de Departamento, en el marco de sus competencias, deberán adecuar e implementar dichas políticas en sus respectivas instancias académicas. Así mismo, es necesario asignar los recursos necesarios para la formación, supervisión y actualización permanente en temas de ética y tecnología.
 - b. Los docentes deberán implementar un enfoque ético en la enseñanza, supervisar el uso de la inteligencia artificial por parte del estudiantado, y promover el pensamiento crítico, la autoría responsable, la originalidad y la honestidad académica.
 - c. Los investigadores deberán verificar la equidad, transparencia y trazabilidad de los sistemas de inteligencia artificial utilizados, así como asegurar el respeto a la privacidad y la seguridad de los datos. También deberán garantizar la calidad, validez y responsabilidad en la práctica científica, resguardando la confidencialidad y reconociendo las contribuciones humanas fomentadas en el proceso investigativo y de transferencia de conocimiento.
 - d. Los estudiantes deben hacer un uso ético y declarado de la inteligencia artificial en sus actividades académicas, respetando las normas de citación, originalidad y autoría, asumiendo las consecuencias en caso de infracción o puesta en práctica de conductas consideradas deshonestas.

- e. El personal administrativo, técnico y obrero, dentro de sus respectivos ámbitos de acción, es responsable de garantizar la implementación y gestión adecuada de los sistemas tecnológicos que involucren inteligencia artificial, aplicando criterios de legalidad y eficiencia institucional.
 - f. Todos los miembros de la comunidad universitaria deberán promover una cultura de corresponsabilidad institucional, cuyo principio ético guíe el uso de la inteligencia artificial en los ámbitos de la docencia, la investigación y la extensión, asegurando su coherencia con los valores institucionales, la equidad y los derechos fundamentales de la comunidad universitaria.
- 6.8. El uso de software y herramientas digitales, tanto para la detección de plagio como para el reconocimiento del uso de inteligencia artificial, está permitido como apoyo en los procesos de evaluación académica. Sin embargo, los resultados generados por estos sistemas no deben ser utilizados como único criterio para determinar la existencia de una mala práctica académica. Toda evaluación deberá considerar el análisis cualitativo, el contexto pedagógico y el juicio académico responsable por parte del personal docente.
- 6.9. Cualquier miembro de la comunidad universitaria que utilice herramientas de inteligencia artificial para la producción de trabajos, evaluaciones, informes u otros productos académicos deberá declarar explícitamente su uso, especificando el tipo de herramienta empleada y el alcance de su intervención.

Sobre el establecimiento de un Comité de Ética en Inteligencia Artificial

- 6.10. Se establecerá el Comité de Ética en Inteligencia Artificial (CEIA), que será la instancia institucional responsable de orientar y promover el cumplimiento de los principios éticos relacionados con el uso de tecnologías basadas en inteligencia artificial. Este comité, que contará con su propio reglamento interno, tendrá como finalidad asesorar, mediar, fomentar buenas prácticas y monitorear tendencias o riesgos éticos emergentes en los ámbitos de la docencia, la investigación, la administración y la extensión universitaria. Las instancias académicas o administrativas competentes, como el Consejo Universitario o los Consejos de Facultad, Escuela o Departamento, podrán solicitar al Comité de Ética en Inteligencia Artificial la evaluación de casos o situaciones que susciten dudas éticas vinculadas al uso de inteligencia artificial. En tales casos, el comité podrá emitir una opinión técnico-jurídica, con carácter consultivo, sobre la existencia o no de conductas contrarias a los principios éticos, así como recomendar medidas preventivas, correctivas o formativas, en el marco de las políticas institucionales vigentes.
- 6.11. El Comité de Ética en Inteligencia Artificial será designado por el Consejo Universitario y estará conformado por cinco (5) miembros principales, cada uno con su respectivo suplente. Sus integrantes deberán contar con formación o experiencia comprobada en ética aplicada, inteligencia artificial, tecnología educativa, tecnologías de la información y la comunicación (TIC), y seguridad informática. Además de su conocimiento técnico, los miembros serán seleccionados en función de su solvencia ética y su disposición para asumir con independencia y responsabilidad las tareas propias del comité. El mecanismo de selección y la duración de sus funciones serán establecidos en su reglamento interno. Adicionalmente, podrán incorporarse expertos externos en calidad de asesores, cuando el caso lo requiera.
- 6.12. El comité podrá organizar subcomisiones para funciones específicas, tales como la supervisión del uso institucional de la inteligencia artificial y la promoción de procesos de formación dirigidos a mejorar el conocimiento sobre el uso de la inteligencia artificial en su uso ético. Asimismo, podrá invitar a representantes de los distintos sectores universitarios (docentes, estudiantes, personal administrativo, técnico y obrero) cuando lo considere pertinente, con la

finalidad de fomentar el diálogo institucional y la articulación con otras instancias. Estos representantes participarán sin derecho a voto y bajo las condiciones que establezca su reglamento interno.

- a. Entre las responsabilidades que podrá asumir el Comité de Ética en Inteligencia Artificial, se incluyen:
 - b. Actuar como órgano consultivo en materia de ética aplicada a la inteligencia artificial.
 - c. Emitir recomendaciones vinculadas al uso ético de la inteligencia artificial en los diversos ámbitos universitarios.
 - d. Evaluar y mediar en casos que involucren el uso indebido de inteligencia artificial.
 - e. Formular propuestas de actualización de normas y procedimientos en función de los avances tecnológicos.
 - f. Proponer la organización de actividades de formación y capacitación destinadas a mejorar el conocimiento sobre el uso de la inteligencia artificial y la promoción del uso ético de la misma.
 - g. Promover el análisis ético del cumplimiento de principios como la privacidad de los datos, la seguridad de los modelos de inteligencia artificial ante posibles vulnerabilidades, la identificación y mitigación de sesgos, la comprensión crítica de los resultados generados, la transparencia en la toma de decisiones y la sostenibilidad.
 - h. Fomentar la adecuación de las aplicaciones de inteligencia artificial a los valores y políticas institucionales, promoviendo que su uso en la Universidad de Los Andes esté comprometido con la vida, los derechos fundamentales y el rechazo a todo uso éticamente inadecuado.
 - i. Estimular la reflexión institucional sobre la distribución de responsabilidades en las distintas etapas de desarrollo, implementación y uso de aplicaciones basadas en inteligencia artificial, haciendo énfasis en la trazabilidad y la transparencia en la toma de decisiones.
 - j. Hacer recomendaciones éticas sobre el uso adecuado de datos biológicos y el tratamiento responsable de la información empleada en sistemas de inteligencia artificial, especialmente en contextos vinculados con la salud y la identidad personal.
 - k. Emitir recomendaciones sobre el uso y tratamiento adecuado de los datos mediante protocolos, según su naturaleza y el nivel de protección requerido, verificando la existencia del consentimiento informado y la aplicación de procesos de anonimización.
 - l. Plantear orientaciones institucionales sobre el uso de sistemas de identificación de sesgos y discriminación en los contextos pertinentes.
 - m. Recomendar la incorporación de análisis de sesgos en los algoritmos utilizados institucionalmente, con el fin de evaluar su impacto en la toma de decisiones y su sostenibilidad ambiental, especialmente en lo relativo al consumo energético y la eficiencia de sus procesos.
 - n. Proponer orientaciones institucionales sobre el uso de software o herramientas digitales de verificación de autoría, incluyendo tanto los sistemas antiplagio como aquellos diseñados para detectar la participación de herramientas de inteligencia artificial en la elaboración de productos académicos, en el entendido de que se trata de recursos complementarios que deben estar acompañados por criterios pedagógicos y académicos contextualizados, y no ser utilizados como único fundamento para determinar malas prácticas académicas.
 - o. Promover políticas institucionales que establezcan la declaración de uso de la inteligencia artificial en productos académicos, como parte de una cultura de transparencia y honestidad académica.
- 6.13. La vigilancia del uso ético de la inteligencia artificial en la Universidad de Los Andes será responsabilidad de las instancias académicas y administrativas competentes (Consejo Universitario, Consejos de Facultad, Escuela o Departamento). El Comité de Ética en Inteligencia Artificial

cial acompañará este proceso mediante acciones de orientación, articulación y apoyo técnico, en el marco de las políticas institucionales vigentes. Esta supervisión debe estar orientada a garantizar el cumplimiento efectivo de las políticas institucionales y a fortalecer una cultura de integridad en el uso de tecnologías emergentes. En tal sentido:

- a. Las Facultades, Escuelas, Departamentos y las Dependencias Universitarias con competencia en la materia, deberán incorporar en sus planes de acción mecanismos específicos para la implementación y evaluación de buenas prácticas en el uso de la inteligencia artificial, en concordancia con los lineamientos éticos institucionales.
- b. La Dirección de Desarrollo Curricular y las respectivas Comisiones Curriculares tendrán la responsabilidad de verificar que las asignaturas y programas académicos de pregrado incorporen, de forma transversal, contenidos éticos mínimos relacionados con el uso de la inteligencia artificial. Esta inclusión deberá promover el pensamiento crítico, la autorregulación y la reflexión sobre sus implicancias sociales. El Consejo de Estudios de Postgrado (CEP) asumirá esta misma responsabilidad en el caso de los programas académicos de posgrado.
- c. El Comité de Ética en Inteligencia Artificial será la instancia institucional encargada del seguimiento ético del uso de la inteligencia artificial. Podrá promover directrices ante las distintas instancias académicas y administrativas, evaluar situaciones complejas, formular recomendaciones de mejora y articular acciones preventivas y formativas, en el marco de las políticas determinadas por los órganos de gobierno universitario.
- d. El Comité de Ética en Inteligencia Artificial establecerá canales de comunicación permanentes con las distintas instancias académicas y administrativas, y promoviendo discusiones dirigidas a la elaboración de políticas, la revisión de casos emblemáticos o la actualización de normativas.
- e. Las acciones de supervisión, vigilancia y articulación deberán ser revisadas de manera periódica, a fin de adaptar los lineamientos a los avances tecnológicos, los cambios normativos nacionales e internacionales, y las necesidades emergentes de la comunidad universitaria.

Índice General de Artículos de la revista Pensamiento y Praxis de la Educación publicados en los años 2024 y 2025

General Index of Articles Published in the Journal Thought and Praxis of Education in 2024 and 2025. Vol. I (Issues 1 and 2) and Vol. II (Issues 3 and 4)



UNA REVISTA ACADÉMICA SEMESTRAL CON DOS AÑOS DE HISTORIA ESCRITA EN CUATRO FASCÍCULOS

El fascículo No 4 de la revista semestral Pensamiento y Praxis de la Educación del Doctorado en Educación, cierra la edición del Vol. No II de 2025, dando paso a la continuidad de su vida editorial como publicación periódica institucional de la Universidad de Los Andes de Mérida - Venezuela.

Tal circunstancia muestra a una publicación activa que puede dar cuenta de presente fértil, al evidenciar la aceptación mostrada por más de cuarenta autores que han hecho llegar sus manuscritos para ser revisados y arbitrados con el fin de que les sean publicados.

En este sentido, el pasado inmediato de la revista Pensamiento y Praxis de la Educación, se hace presente al mostrar su historial contenido en los primeros cuatros números publicados en los dos años posteriores a su año de fundación, 2023, expresando coherencia con la obligatoriedad de salir semestralmente.

No ha sido una tarea sencilla editar sin disponer la referencia existencial que da la práctica objetiva de la publicación, es decir, poseer fascículos impresos o digitales oportunamente en el sistema de consulta electrónica. La historia no sucede en el discurso ni en la disposición de las buenas intenciones, sino en el acto público, en el acontecimiento, valga decir, en la escritura editorial exhibida y leída porque ha sido publicada.

Es de notar que los autores no envían sus manuscritos a revistas recién fundadas, en proceso de gestación o no consolidadas, menos si no están registradas en los índices, bibliotecas digitales y bases de datos de institucionalidad reconocida que, de hecho, dan el aval y establecen el crédito de lo editado.

La historia editorial de esta revista de la educación se puede observar en la presentación de los índices de contenido de los fascículos del Vol. I: 1, 2 y el Vol. II. 3 y 4. Una historia de dificultades institucionales y problemas educacionales, políticos y económicos acontecidos en el país que, lejos de alejarnos de la tarea editorial, nos ha reconfortado para continuar con la labor de divulgación del pensamiento pedagógico y educativo del magisterio venezolano y del mundo.

Este compendio de manuscritos también es la historia de posiciones y actitudes positivas y críticas que le han apostado al optimismo realista y a la esperanza universitaria, rechazando la subcultura de la quejadera por la megacrisis del país. En la revista hemos evitado vivir el dolor por la nostalgia de tiempos de bonanza que sabemos no volverán. Resistimos a pensar negativamente porque esta actitud es el correlato del sinsentido, de la inacción, de la falta de ánimo y de la entrega de la universidad a la muerte institucional por omisión profesoral, desidia personal y pereza mental.

El corolario de esta experiencia vivida en la revista Pensamiento y Praxis de la Educación del Doctorado en Educación, se afirma en el pensamiento de que sus manuscritos son hijos de la resiliencia y, por ende, representan el caldo de cultivo para seguir sembrando la esperanza y la fe en el trabajo productivo de los investigadores, a fin de que su lumen siga fertilizando la cosecha de artículos que trazarán la historia de los siguientes volúmenes que habrán de enaltecer la cultura de la palabra escrita del Doctorado en Educación de la Facultad de Humanidades y Educación de la universidad de Los Andes.

Enhorabuena

Dr. Pedro Rivas
Editor jefe

Dra. Lilia Angulo
Editora adjunta

VOLUMEN 1 - No. 1 - ENERO A JUNIO - AÑO 2024

- **Una revista que dará sentido al pensamiento diverso de la educación y a la acción reflexionada, crítica y propositiva.** Editorial
Pedro Rivas
- **Construcción de una entrevista: experiencia de lectura y escritura en la formación inicial docente**
Carmen Méndez Chacón y Rosmar Guerrero Trejo
- **Práctica de aula y mejoramiento de los aprendizajes**
Armando Zambrano Leal
- **Universidad, conocimiento y docencia ¿Destino incierto?**
Roberto Rondón Morales
- **La gestión de políticas públicas en educación universitaria**
Lilian Nayive Angulo
- **Revisión transgresora de la moral de esclavos en la producción de conocimientos**
José Pascual Mora García
- **La naturaleza bio-cultural-espiritual del animal educable**
Pedro José Rivas
- **Hacia la génesis de la pedagogía: análisis de la educación en tres civilizaciones**
Mary Sol Grisolia
- **Una mirada ontogenética de la educación**
Ruth Noemi Puente Varela
- **Proyecto Bibliomulas: Recrear vivencias lectoras para con-mover mediadores de lectura en Mérida-Venezuela**
Emilia Márquez
- **La opresión del pensamiento crítico. Una relectura desde la concepción de Paulo Freire**
José Matías Albarrán Peña y Karen Yeniree Uzcátegui Lares
- **Endo epigno semiosis: un nuevo término para la ciencia biosemiótica**
Oscar Fernández Galindez

VOLUMEN 1 - No. 2 - JULIO A DICIEMBRE - AÑO 2024

- **Una revista del Doctorado en Educación en proceso de crecimiento, visibilización e indización nacional e internacional.** Editorial
Pedro Rivas
- **Sobre la presencia de la teoría Queer en la academia y la problemática de la desorientación del ser**
María Antonieta Muhammad Mejía
- **¿Se escribe para aprender en la formación inicial docente?**
Gusmary del Carmen Méndez Chacón
- **Vicios y errores en el cumplimiento de las prácticas profesionales docentes**
José Matías Albarrán Peña
- **La postmodernidad y sus implicaciones educativas. Reflexiones desde una perspectiva pedagógico-sensible**
Rohmer Samuel Rivera Moreno
- **La educación en la sociedad líquida y en la hipermodernidad**
Mary Sol Grisolia
- **Endoepignosemiosis y Teoría Meta Compleja: Un Enfoque Integrador en la Comprensión de los Estilos de Aprendizaje y la Neurodiversidad**
Oscar Fernández Galíndez y Ender Criollo
- **La parcelación del universo. Las bases filosóficas de la ciencia moderna y el origen de la crisis del cambio climático global**
Jorge Armand
- **La educación religiosa en Mérida**
Roberto Rondón Morales
- **Creados a imagen de Dios. Referente de la dignidad humana**
Pbro. Julio César León Valero
- **El consenso de Beijín sobre el uso de la IA en la educación. Aspectos fundamentales del acuerdo**

VOLUMEN 2 - No. 3 - ENERO A JUNIO - AÑO 2025

- **Paso a paso se consolida la revista digital: *Pensamiento y Praxis de la Educación*, de la Universidad de Los Andes- Venezuela.** Editorial
Pedro Rivas
- **Progresividad en el aprendizaje de un campo conceptual. Una perspectiva para enseñar física relativista**
Gladys Gutiérrez, Elsy Urdaneta, Hebert Lobo y Manuel Villarreal
- **Percepciones y concepciones de la cultura investigativa en estudiantes de doctorado**
José Matías Albarrán y Lidia Florentina Ruiz
- **El educador complejo, diferente... el otro educador**
Lilian Nayive Angulo
- **La educación inclusiva: enseñanza desde la tricerebralidad**
Marihelen Coromoto Zambrano González
- **Percepción intuitiva e interconectividad con las IA para una sincronidad metodológica**
Oscar Fernández Galíndez y Ender Criollo
- **Creación de una geometría del pensamiento y el lenguaje: alfabeto, colores y espacialidad**
Oscar Fernández Galíndez y Ender Criollo
- **La universidad: ¿la incertidumbre ante el futuro es por pasividad en el crecimiento o por inflexibilidad institucional y humana?**
Roberto Rondón Morales



- **El capitalismo y la crisis del cambio climático global**
Jorge Armand N.
- **El dilema de las políticas públicas**
Antonio José Monagas
- **Carta sobre la renovación del estudio de la historia de la Iglesia**
Jorge Mario Bergoglio, Papa Francisco
- **El consenso de Beijín sobre el uso de la IA en la educación. Aspectos fundamentales del acuerdo**
Beijing consensu son artificial intelligence and education

VOLUMEN 2 - No. 4 - JULIO A DICIEMBRE - AÑO 2025

- **Finaliza un ciclo editorial que abre otro en la vida de una revista hecha de resiliencia y optimismo realista.** Editorial
Pedro Rivas
- **Educación y bienestar psicológico en China, Japón y Corea**
Fabricio Rodríguez Rosales
- **La sostenibilidad como eje transversal del subsistema de Educación Media en Venezuela: una visión compartida con el sistema educativo japonés**
Enrique Pacheco Graf
- **Competencias docentes para la educación inclusiva**
Marihelen Coromoto Zambrano González
- **Las ciencias naturales y las humanidades nacieron juntas, luego se separaron**
Rondón Morales
- **Teoría Matemática de la endoepignosemiosis: integración filosófica y formalismo matemático**
Oscar Fernández Galíndez
- **Dimensiones del derecho universal a una educación de calidad: la educación intercultural**
Ailil C. Coutinho Aguilera
- **El grito como manifestación de la libertad corporal y herramienta ergogénica en la Educación Física: fundamentos teóricos y aplicación didáctica.**
Jesús Godoy y Freddy Criollo
- **Hacia una nueva ecología cristiana**
Jorge Armand N
- **Lectura de textos literarios, escritura emocional y semiología del pensamiento simbólico**
María Daniela Flores de V
- **Intervención Holística para el bienestar físico de neurodivergentes: impacto de probióticos, Tai Chi y respiración consciente en el eje intestino-cerebro y la calidad del sueño**
Jesús Godoy, Ender Criollo
- **Lineamientos Generales sobre Inteligencia Artificial en la Universidad de Los Andes. Mérida Venezuela 2025**

Requerimientos mínimos exigidos a los artículos para ser admitidos previo envío al arbitraje



Aprobación/ Approved: 01/01/2024

Publicado/ Published: 01/01/2024

PRELIMINARES

Todo artículo enviado a Pensamiento y Praxis de la Educación para su evaluación y publicación debe ser revisado previamente por el director editor - jefe, editor - asistente o consejo de redacción.

Esta fase preliminar se rige por las normas técnico-administrativas que seguidamente se indican. Su incumplimiento impedirá la remisión del manuscrito al arbitraje de rigor, en consecuencia, se devolverá al autor(es) para su corrección y ajustes. Una vez hechas las adecuaciones entrará al banco de artículos para su arbitraje de ley, si el fallo es aprobatorio, se colocará en la edición correspondiente

Estas pautas se desprenden de las Normas para los Colaboradores y responden a las exigencias de Revencyt.

Este documento exige a los escritores el cumplimiento de ciertas pautas de cumplimiento obligatorio que ayudarán a facilitar la tramitación regular de los artículos y hacer más expedito y eficiente el proceso de revisión preliminar de los mismos. Así mismo, impedirán la incorporación de artículos con defectos y omisiones que no son de observancia por los árbitros, en virtud de no ser de sus competencias.

Buena parte del problema que tienen los artículos se explica porque los autores –en general– no leen las normas de las revistas para las que desean escribir y ello se traduce en un trabajo administrativo adicional e innecesario de chequeos y ajustes para el editor y el Consejo editorial.

Estas consideraciones son de orden formal, administrativo y ético y, en modo alguno, se vincula con el contenido del artículo que es materia exclusiva del arbitraje.

REQUERIMIENTOS NORMATIVOS

Solicitud formal y declaración de ética editorial

Todo artículo debe acompañar una solicitud formal de publicación dirigida al editor y Consejo Editorial de la revista a través de las direcciones electrónicas: revistaeducaciondoctorado.ula@gmail.com con copia a la secretaría del doctorado: doctoedu.ula.ve@gmail.com. Igualmente debe enviarse por razones de seguridad al correo personal del director editor, para la fecha, Prof. Pedro

Rivas: rivaspj12@gmail.com. Esta comunicación debe estar suscrita por el autor o los autores con sus firmas electrónicas.

DECLARACIÓN DE ORIGINALIDAD Y AUTENTICIDAD DE AUTORES

En el oficio en cuestión el autor o autores deben señalar que asumen responsablemente las cuatro (4) declaraciones de ética editorial de Pensamiento y Praxis de la Educación, sin las cuales el artículo no se recibirá ni procesará editorialmente. Si un artículo publicado en línea llegare a comprobarse fue objeto de una transgresión ética, el mismo se retirará del Repositorio Institucional y el autor no podrá escribir más en Educere. Esta sanción ética se hará de conocimiento de la institución educativa donde el profesor trasgresor está adscrito.

Esta declaración se hace llegar a través de una carta formato anexo al final del presente normativo.

El autor/ autores admite/n que en el artículo enviado:

- Acepta-n la normativa que rige la cultura editorial de Pensamiento y Praxis de la Educación.
- Afirma-n que es una creación original e inédita y que no está siendo arbitrado en otra publicación.
- Expresa-n que no ha sido diseñado por intermediario alguno ajeno a sus creadores ni han intervenido en su elaboración gestores editoriales profesionales que actúan en el mercado del libro que trafican con manuscritos para autores inescrupulosos.
- Finalmente, aseguran que no ha sido procesado por *“funciones cognitivas de una maquina”* que imita a un ser humano y que sus contenidos no son el resultado de *“percibir”, “razonar”, “aprender” y “resolver problemas”* por vía de la Inteligencia Artificial. En síntesis, se trata de que la elaboración intelectual del manuscrito esté restringido a la *Inteligencia Humana*, lo cual no niega el uso de herramientas tecnológicas que den soporte a la creatividad e imaginación del homo sapiens sapiens.

TÍTULO DEL ARTÍCULO

El título del artículo debe ser corto y preciso. Si desea reducirlo puede utilizar un subtítulo y *no usar más de 15 palabras*.

RESUMEN Y PALABRAS CLAVE

- El resumen se elabora en un máximo de diez (10) líneas o ciento veinte (120) palabras aproximadamente y un mínimo de ocho (8) líneas o de cien (100) palabras aproximadamente.
- Las palabras clave deben ser pertinentes con la esencia del trabajo, redactadas de forma precisa en número de cinco o seis. Las palabras clave sirven de indicadores para facilitar la ubicación del artículo en los motores de búsqueda electrónica.

TRADUCCIÓN AL INGLÉS

Las tres consideraciones 3, 4 y 5 serán traducidas al inglés (título, resumen y palabras clave). La traducción la hará un profesional o experto en la materia buscado por el autor. En consecuencia, no se admitirán artículos cuyas traducciones hayan sido procesadas por *“traductores electrónicos”*.

RESEÑA AUTORAL

1. El autor debe incorporar una reseña académica actualizada en diez líneas o ciento veinte (120) palabras aproximadamente y un mínimo de ocho (8) líneas o cien (100) palabras aproximadamente.
2. Cada autor debe indicar las referencias de identidad personal y académica solicitadas para su conversión en los metadatos identificarán la portadilla del artículo o sección de créditos del manuscrito. Los Repositorios Institucionales e índices requieren esta información para su presentación editorial en la red.
3. Los metadatos del autor son los siguientes
4. Los nombres(s) y apellido(s) completo(s) del autor o autores si los tienen. La institución donde labora(n) (si fuera el caso). Ejemplo: Universidad de Los Andes de Mérida o Universidad Católica de Santiago de Chile y la instancia académica de adscripción (si fuera el caso). Ejemplo: Facultad, Escuela, Instituto, Centro, Programa, Laboratorio, Postgrado, etc., identificando el estado federal, departamento o provincia y país. Sea otro caso, si el autor /a labora en un establecimiento escolar tal como una escuela, colegio o liceo, debe identificar sus datos completos y la ciudad de ubicación, identificando el estado federal, departamento o provincia y país. El código Orcid. El teléfono móvil de contacto indicando el código del país, ejemplo: + (58) 414 7466057.

EL CÓDIGO ORCID

El código Orcid del autor es una condición fundamental que debe ser enviado. Si el autor no está registrado debe hacer su solicitud a través de la siguiente dirección: <https://orcid.org/> El proceso para suministrar los datos es muy sencillo y rápido. El siguiente código es un ejemplo ilustrativo: <https://orcid.org/0000-0002-9838-684X>

LOS CUADROS, DIAGRAMAS, TABLAS Y FIGURAS

Los cuadros, diagramas, tablas y figuras deben presentar en la parte superior el número correspondiente el título correspondiente. En la parte inferior se identifica la fuente donde se extrajo el contenido y la forma indicada en el cuadro, diagrama, tabla o figura.

Si el diseño es de autoría individual o colaborativa se indicará identificando la autoría correspondiente, para lo cual se señalará nombrando el o los autores con sus apellidos referenciando el año. Sea el siguiente caso:

- **Fuente:** elaborado por Juan Armas, Marina Delgado y María Torres (2021)
- Si la fuente es ajena al autor, se indicará su origen.

Fuente: Tomado de Fernando Buen Abad en Semiótica de la Semiótica (2020)

LAS NOTAS

Los comentarios o notas referenciales se enumeran de manera continua en una sección identificada como Notas, ubicada al finalizar el contenido del manuscrito. No se admiten aclaratorias o referencias autorales o bibliográficas al pie de la página.

LAS REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

En la bibliografía si un (1) autor está referido en más de un título, éste se citará repitiendo sus apellidos y nombres, tantas veces como referencias haya. Sea el ejemplo:

Zambrano Leal, Armando Jesús. (2002). *Didáctica, pedagogía y saber...*

Zambrano Leal, Armando Jesús. (2005). *Pedagogía, educabilidad y formación.*

Zambrano Leal, Armando Jesús. (2017). *La educación, el vacío y la frivolidad.*

REVISIÓN MINUCIOSA DEL MANUSCRITO ANTES DEL ENVÍO

- La revista Pensamiento y Praxis de la Educación agradece que el artículo antes de su envío haya sido debidamente revisado en su ortografía y redacción y se encuentre limpio de todo ruido escritural. Es fundamental que el autor cuente con un lector externo que revise el texto antes de su envío.
- Un artículo escrito indebidamente en su contenido y forma no será admitido en su revisión preliminar y, por tanto, no será enviado al arbitraje correspondiente.

LEER LAS NORMAS PARA LOS COLABORADORES

Es necesario que el autor revise con atención las Normas para los Colaboradores de Pensamiento y Praxis de la Educación que rigen, entre otros aspectos, la escritura de todo artículo que llega para su estudio y edición.

Sobre alguna irregularidad que contravenga la ética editorial

En caso que un autor o autores haya-n violado las disposiciones indicadas en el numeral 2 sobre su responsabilidad ética, le será negado publicar en Educere durante los próximos cinco años. El director de Educere notificará a la institución de adscripción sobre las irregularidades comprobadas.

El autor o autores gozarán del derecho de la defensa y a la descarga de las contrapruebas.

Por el Comité Editorial de Pensamiento y Praxis de la Educación

Dr. Pedro Rivas

Editor-jefe

+ 58 414 746 6055

respaldopedrorivas@gmail.com

Lilian Angulo

Editora- adjunta

+ 58 414 702 4834

liliannayiveangulo@gmail.com

Normas generales para los colaboradores



Aprobación/ Approved: 01/01/2024

Publicado/ Published: 01/01/2024

Pensamiento y Praxis de la Educación publica dos números al año con los resultados más recientes de la investigación sobre los distintos aspectos de la educación. Tiene un carácter plural en cuanto al reconocimiento de las diversas disciplinas, perspectivas teóricas y metodológicas adoptadas por cada investigador o colectivo de trabajo del campo de la investigación educativa, siempre y cuando refleje resultados rigurosos de indagación y cumpla con los criterios de pertinencia y relevancia establecidos por la revista. Es una publicación de intercambio y debate dirigida a investigadores, estudiantes de grado y posgrado, especialistas y personal directivo de instituciones educativas y expertos en toma de decisiones del sistema educativo.

Las colaboraciones deberán ser artículos originales e inéditos. Además de cumplir con los siguientes criterios: buena redacción (ortografía, claridad, estructura coherente), pertinente para el campo de la investigación educativa (aportaciones, nuevas perspectivas teóricas o metodológicas, replicable en otros contextos) y socialmente relevante (aborda problemas contingentes de la educación, alude a sectores sociales amplios o a grupos sociales poco atendidos). Para la **sección de investigación**: artículos de investigación, con una explícita y rigurosa metodología aplicada al estudio; para la **sección de reflexiones pedagógicas y proposiciones educativas**: desarrollos teóricos, aportes de discusión y debate o sistematización de experiencias educativas, con una sólida fundamentación teórica; para la **sección de diálogos y encuentros**: entrevistas, conferencias y ponencias de eventos académicos; para la **sección reseñas**: reseña descriptiva o analítica de libros o medios audiovisuales y digitales de carácter educativo y pedagógico; y para la **sección de política editorial** encargada de presentar los artículos y establecer la posición universitaria de la revista en atención a situaciones particulares de educación en sus múltiples contextos.

Los originales deberán presentarse en versión electrónica y tendrán una extensión de entre 20 y 30 cuartillas (estándar: Times de 12 puntos, interlineado 1.5, con 27-28 líneas, 2000 caracteres sin espacios por cuartilla), esto es, entre 7000 y 10,500 palabras (incluyendo cuadros, gráficas y referencias). Las reseñas serán preferiblemente de publicaciones recientes en educación y constarán de 6 a 10 cuartillas (de 2,100 a 3,500 palabras). No se aceptarán trabajos que no cumplan con los mínimos y máximos establecidos, y/o con las características detalladas en los puntos 3 al 9 de estas normas (esta revisión técnica se realizará en un plazo no mayor a 4 días hábiles).

En el artículo deberá incluirse un resumen de entre 100 y 150 palabras en el cual se incluya: objetivos, metodología y principales resultados del artículo, además de cinco a siete palabras clave. El título del artículo deberá ser lo más breve y sintético posible. Deberá incluirse también el nombre

de los autores y/o autoras del trabajo, grado académico, institución, cargo que desempeñan, temas que trabajan, código Orcid y el correo electrónico.

Las notas del aparato crítico deberán ser lo más concisas posible y se presentarán numeradas al final del artículo. No deberán consistir únicamente en referencias bibliográficas.

Las tablas e ilustraciones deberán utilizarse sólo en la medida en que sean necesarios para el desarrollo y comprensión del texto. Deberán estar acompañados de la palabra “tabla” o “figura”, con un numerado consecutivo y citando siempre la fuente. Las tablas deberán presentarse en formato de texto, no como imagen.

Todas las siglas deberán estar desatadas y explicitadas, al menos la primera vez que aparezcan.

Los artículos deberán incluir sólo referencias bibliográficas, no bibliografía general. Los autores deben asegurarse de que las fuentes a las que se alude en el texto y en el apartado de Notas concuerden con aquellas que aparezcan al final, en el apartado de referencias. No se aceptan notas al pie de la página por razones de facilitación de la lectura.

Los trabajos se someterán a un proceso de dictamen en dos etapas, en las cuales se conservará el anonimato de quienes realizan el arbitraje, así como de los autores y autoras. Primera etapa: valoración por parte del Comité Editorial de la revista de acuerdo con los criterios establecidos en el punto 1 de estas normas: claridad, pertinencia y relevancia, además del propio interés de la revista en el tema (los artículos que no sean aceptados en esta primera etapa se les informará de la declinación en un plazo no mayor a 15 días hábiles). Segunda etapa: los textos que satisfagan los criterios anteriores se enviarán a dictamen por el tipo evaluación de doble ciego (este proceso tendrá un plazo máximo de dos meses). En cada una de las etapas se les dará a conocer a autores y autoras el resultado de la dictaminación.

En caso de problemas de autoría la revista se adhiere a los lineamientos y recomendaciones del Committee on Publication Ethics (COPE) <http://publicationethics.org/>

Los autores se comprometen a no someter a ninguna otra revista su artículo. No se aceptan artículos cuyo porcentaje de coincidencia con otro texto del mismo autor supere el 30 por ciento, ni artículos cuyo contenido esté disponible en línea (aunque sea con un formato diferente al de artículo científico). Al aprobarse la publicación de su artículo, el autor o autores ceden automáticamente los derechos patrimoniales de éste a la Universidad de Los Andes y autorizan su publicación en Pensamiento y Praxis de la Educación en cualquiera de sus soportes y espacios de difusión. La revista permitirá la reproducción parcial o total, sin fines de lucro, de los textos publicados, siempre y cuando se obtenga autorización previa por parte del editor y el autor, y que en la reproducción se explicita que dicho artículo ha sido publicado originalmente en Pensamiento y Praxis de la Educación.

En la edición del artículo se pueden hacer las modificaciones de extensión o estilo que exijan las políticas editoriales de la revista, consultándolo previamente con el autor o la autora. El envío de originales deberá realizarse a través del correo electrónico: revistadoctoradoedu.ula@gmail.com

Los artículos que entrarán al proceso de arbitraje serán aquellos que cumplan con las disposiciones básicas contenidas en el documento: Requerimientos mínimos exigidos a los artículos para ser admitidos previo envío al arbitraje.

Declaración de ética o certificación de originalidad y autoría



Aprobación/ Approved: 01/01/2024

Publicado/ Published: 01/01/2024

Quien(es) suscribe(n) la presente, profesor(es): _____

_____, _____,

_____, _____

y, de nacionalidad _____, respectivamente; en carácter de profesor(es) adscrito(s) a la institución: _____, y autor(es) del artículo, intitulado: _____,

afirmo/ afirmamos que este trabajo enviado a la revista: **Pensamiento y Praxis de la Educación** del Doctorado en Educación de la Universidad de Los Andes, es de mi/ nuestra autoría y, por tanto, afirmo con responsabilidad que:

1. Acepto-aceptamos la normativa que rige la cultura ética de la revista Pensamiento y Praxis de la Educación.
2. Afirmo/ afirmamos que el manuscrito es una creación original e inédita y que no está siendo arbitrada en otra publicación.
3. Expreso/ expresamos que el texto no ha sido diseñado por intermediario alguno ajeno a sus creadores ni han intervenido en su elaboración gestores editoriales profesionales que actúan en el mercado del libro que trafican con manuscritos para autores sin escrúpulos.
4. Aseguro/ aseguramos que el manuscrito no ha sido procesado por "*funciones cognitivas de una máquina*" que imita a un ser humano y que sus contenidos no son el resultado de "*percibir*", "*razonar*", "*aprender*" y "*resolver problemas*" por vía de la Inteligencia Artificial. La elaboración intelectual de este artículo solo ha estado restringido a la *Inteligencia Humana*.

Asimismo, asumo/ asumimos la responsabilidad de que si el artículo publicado en línea llegare a comprobarse fue objeto de una transgresión ética, el mismo sea inmediatamente retirado del Repositorio Institucional SaberULA y de otras bases de datos, directorios y registros donde esté alojado electrónicamente. De igual manera, acepto/ aceptamos se me/ nos suspenda de seguir escribiendo en la revista Pensamiento y Praxis de la Educación y acepto/ aceptamos que las sanciones aplicadas sean objeto, sean de conocimiento de la institución donde laboro/ laboramos como docente(s) e investigador(es).

En la ciudad de _____ a los _____ días del mes _____ de _____.

AUTOR(ES)

	Nombre y Apellido	Cédula de Identidad
1		
	Correo:	Firma:
	Institución de adscripción:	
	Dirección:	
2		
	Correo:	Firma:
	Institución de adscripción:	
	Dirección:	
3		
	Correo:	Firma:
	Institución de adscripción:	
	Dirección:	
4		
	Correo:	Firma:
	Institución de adscripción:	
	Dirección:	
5		
	Correo:	Firma:
	Institución de adscripción:	
	Dirección:	

Pautas para evaluar los artículos científicos



Aprobación/ Approved: 01/01/2024

Publicado/ Published: 01/01/2024

Nombre del artículo:			
Nombre del Evaluador:			
Tipo de Artículo (marque con una x)			
☐	Artículo de Investigación	☐	Propuesta pedagógica
☐	Ensayo	☐	Experiencia educativa, pedagógica y didáctica
☐	Artículo de revisión tradicional	☐	Entrevista
Otro ¿Cuál?			

Formato tomado de Eleuthera, Revista Iberoamericana de Desarrollo Humano y Social de la Vicerrectoría de Investigaciones y Posgrados de Universidad de Caldas, República de Colombia. Dado su valor académico y editorial

Instrucciones generales para realizar la evaluación: A continuación, se presentan los criterios que le permitirán realizar la evaluación, le solicitamos que en la primera parte asigne el puntaje acorde a cada uno de ellos y que describa las razones que sustentan la valoración. Al final es muy importante para el autor que usted manifieste la sustentación de su decisión sobre la publicación. Si lo desea puede hacer comentarios adicionales sobre el archivo del artículo.

CRITERIOS	PUNTAJE MÁXIMO	PUNTAJE ASIGNADO	SUSTENTO CUALITATIVO (RAZONES)
ORIGINALIDAD			
La temática central del artículo es original	10		
RIGOR METODOLOGICO			
Se describe claramente el tipo de estudio y corresponde con los resultados	04		
Se evidencia en el texto claridad en el manejo de la información	04		
Se encuentra coherencia entre los resultados y los objetivos	04		
ESTRUCTURA DEL TEXTO			
Título claro, conciso y preciso	04		
Incluye todos los componentes de un artículo (resumen, palabras clave introducción, materiales y métodos, resultados, discusión, conclusiones, referencias bibliográficas)	04		
Correspondencia entre el título, el resumen y el contenido	04		

CRITERIOS	PUNTAJE MÁXIMO	PUNTAJE ASIGNADO	SUSTENTO CUALITATIVO (RAZONES)
TRATAMIENTO DEL TEMA			
Presenta adecuada secuencia y coherencia en el desarrollo del tema	04		
El tratamiento de los temas consulta fuentes actualizadas y confiables	14		
RELEVANCIA			
El texto es importante para la comunidad, la institución y el avance del conocimiento en el área	20		
Los aportes del autor presentan coherencia argumentativa	10		
ASPECTOS FORMALES DEL ARTÍCULO			
Estilo (claridad, concisión, precisión y coherencia)	06		
Gramática (concordancia, puntuación y ortografía)	06		
Presentación (uso de normas o pautas para autores)	04		
Las Referencias bibliográficas son suficientes, actuales, pertinentes y acorde a las normas	02		
TOTAL	100		

Decisión final sobre la publicación: (marque con una x)

☐	Se aprueba sin cambios
☐	Se aprueba sujeto a cambios MENORES y no requiere nueva evaluación
☐	Se aprueba sujeto a cambios MAYORES y requiere nueva evaluación
☐	Se rechaza, no es publicable en la revista.

Razones generales de la decisión final:

Declaración de conflicto de intereses del evaluador: (marque con una x):

☐	Como evaluador manifiesto que poseo conflicto de Intereses para realizar la evaluación solicitada.
--------------------------	--

Declaración de confidencialidad y plagio del evaluador: (marque con una x):

☐	Como evaluador me comprometo a conservar mi anonimato y a NO divulgar los resultados de la evaluación realizada, y en caso de identificar un presunto plagio lo en las observaciones incluidas en este formato.
--------------------------	---

Fecha de Recepción del artículo: __/__/__

Fecha de Evaluación: __/__/__



Este Vol. 2 - No. 4
de la Revista **Pensamiento y Praxis de la Educación**
se terminó de diagramar y preparar para su
publicación digital en el RI SaberULA
el 28 de enero 2026