



DIÁLOGO EN LA FORMACIÓN CONTEMPORÁNEA

Filosofía, Didáctica Digital y
Desarrollo Humano



AUTORIDADES

Dr. Basilio Sánchez Aranguren
Presidente del Consejo Superior

Dra. Edilia Papa
Rectora

Dra. Cristina Rojas
Vicerrectora Académica

Lcdo. Jesús Casanova
Vicerrector Administrativo

Dra. Manuel Piñate
Secretario General



DECANATO DE INVESTIGACIÓN, EXTENSIÓN Y POSTGRADO

Dr. José Cordero
Decano

Abog. María T. Ramírez MSc.
Directora de Postgrado

Dra. Maite Marrero
Directora de Investigación

Dra. Yesenia Centeno
Responsable del Fondo Editorial



Título: DIÁLOGO EN LA FORMACIÓN CONTEMPORÁNEA:
Filosofía, Didáctica Digital y Desarrollo Humano

1ra. Edición:
Lugar: Turmero, Venezuela

Depósito Legal: AR2026000202
ISBN: 978-980-455-061-4

Reservados todos los derechos conforme a la Ley

Se permite la reproducción total o parcial del libro
siempre que se indique expresamente la fuente

Compilación

Dra. Maite Marrero
Dirección de Investigación

Dra. Jenny Roo
Coordinación Académica de la Unidad Administrativa
de Trabajo de Grado y Tesis Doctoral

Decanato de Investigación, Extensión y Postgrado

Edición

Dra. Yelitza Roa. UNELLEZ

Revisión General

Dra. Yesenia Centeno

Diseño de Portada

Vicerrectorado de Información y Comunicación

Fecha de aceptación: noviembre, 2025

Fecha de publicación: agosto, 2026

ISBN: 978-980-455-061-4



COMITÉ EDITORIAL

Dr. Benny Márquez (UBA, Venezuela)
Dr. Arturo Dávila (UNIVERIS, Ecuador)
Dr. German Morales (UNAM, México)
Dr. German López Noreña (AIU, Colombia)
Dra. Nohelia Alfonzo (UNES-Venezuela)

Serie Estudios de Paz Volumen 3 Número 1 2026

La Serie Estudios de Paz es una publicación correspondiente a la colección de libros y revistas arbitradas del Fondo Editorial de la Universidad Bicentennial de Aragua (FEUBA), dirigida a docentes e investigadores de las distintas disciplinas del saber. Tiene como propósito divulgar los avances de estudios, casos o experiencias de interés para el desarrollo de la investigación acerca de la paz y la guerra, desarrollados por los participantes de la universidad. Es una publicación periódica trimestral arbitrada por el sistema doble ciego, el cual asegura la confidencialidad del proceso, al mantener en reserva la identidad de los árbitros.

PRESENTACIÓN

En un contexto marcado por la acelerada transformación tecnológica, la expansión de la inteligencia artificial y la redefinición permanente de los procesos educativos, *Diálogo en la Formación Contemporánea: Filosofía, Didáctica Digital y Desarrollo Humano* reúne un conjunto de reflexiones e investigaciones que contribuyen al análisis crítico de los desafíos y oportunidades que enfrenta la educación en el siglo XXI.

La obra articula perspectivas provenientes de la filosofía, la pedagogía, la neurociencia, la ética y la tecnología educativa, configurando un espacio de diálogo interdisciplinario donde convergen diversas experiencias investigativas orientadas a comprender y fortalecer los procesos de formación humana en entornos cada vez más complejos y digitalizados.

A lo largo de sus capítulos, los autores examinan temas de especial relevancia para la educación contemporánea: la redefinición epistémica de los sistemas educativos desde la didáctica filosófica; el potencial de la inteligencia artificial generativa para el desarrollo del pensamiento crítico y las competencias algorítmicas; la educación digital como factor impulsor de la autonomía estudiantil; la dimensión axiológica y ética de la práctica docente; la gamificación como estrategia de inclusión educativa; y los desafíos que la transformación digital plantea a las instituciones universitarias.

Asimismo, la obra profundiza en la construcción de una didáctica digital consciente, el uso de la inteligencia artificial en los procesos de investigación académica, los aportes de modelos neuropsicobiológicos al desarrollo humano y las nuevas perspectivas que surgen de la interacción entre algoritmos, conocimiento e innovación científica. Estas reflexiones se complementan con una revisión de los fundamentos constructivistas y sus contribuciones a los métodos y medios educativos contemporáneos.

Los trabajos reunidos evidencian la necesidad de promover una formación integral que combine el rigor académico, el pensamiento crítico, la sensibilidad ética y el aprovechamiento responsable de las tecnologías emergentes. En este sentido, el libro se proyecta como una referencia para investigadores, docentes, estudiantes y profesionales interesados en comprender las dinámicas educativas actuales y contribuir activamente a la construcción de escenarios formativos más humanistas, inclusivos e innovadores.

Dra. Yelitza Roa. Editora

ÍNDICE

Diálogos Críticos en Sistemas Complejos: Redefinición Epistémico-Educativa desde la Didáctica Filosófica

Karleny Isabel Macías Rojas..... [p. 7](#)

Estrategias Pedagógicas Basadas en la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) para el Desarrollo del Pensamiento Crítico y la Competencia Algorítmica en la Educación Superior

Sergio Olivares; Ana Rodrigues [p. 16](#)

...

Educación Digital como Estrategia para Fortalecer el Aprendizaje Autónomo en Estudiantes Universitarios

Abish Vásquez; Ana Rodrigues [p. 22](#)

La Sabiduría Valiosa: Axiología y Ética en la Práctica Educativa

Flores Manzanero Antonio José [p. 26](#)

Gamificación como Estrategia Pedagógica para Mediar la Zona de Desarrollo Próximo de los Estudiantes de Bachillerato que Presentan Déficit de Atención en el Colegio San José de Cúcuta

Claudia Johana Torres Gamboa [p. 35](#)

Educación Crítica para un Entorno Digital en Transformación: La Universidad ante los Retos de la Tecnología Digital y la Inteligencia Artificial

Juan González Díaz..... [p. 42](#)

Hermenéutica del Pensamiento Crítico: Didáctica Digital Consciente ante la IA

Jeancarlos Enrique Rodríguez Olivo [p. 49](#)

Revisión Sistemática de la Literatura PRISMA y la Inteligencia Artificial como Herramienta de Apoyo en la Investigación

Maroslee Díaz Guillen [p. 58](#)

Modelo CORE: arquitectura neuropsicobiológica para potenciar la investigación y el desarrollo humano

Jorge Luis Guillén Meléndez [p. 67](#)

Investigación Binaria: Inteligencia Artificial y Algoritmos del Futuro

Farfán Alberto Javier [p. 73](#)

Constructivismo y sus Vertientes: Aportes a los Medios y Métodos Educativos

Denny Morillo; Adriana Miranda [p. 79](#)

Prácticas docentes en la forja de investigadores: un análisis hermenéutico.

Rojas Carmen Elena; Maite Marrero..... [p.87](#)



DIÁLOGOS CRÍTICOS EN SISTEMAS COMPLEJOS: REDEFINICIÓN EPISTEMICO-EDUCATIVA DESDE LA DIDÁCTICA FILOSÓFICA

PhD. Karleny Isabel Macías Rojas

maciaskarleny2@gmail.com

Doctora en Educación

<https://orcid.org/0000-0001-5123-3734>

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

San Fernando. Estado Apure - Venezuela

Introducción

El artículo despliega una cartografía crítica que expone cómo los sistemas educativos han maniobrado como artilugios de homogenización, negando los saberes situados y las epistemologías del Sur. Este acto despliega a la complejidad como un gesto de insubordinación; es decir, un llamado a desbordar los límites de lo decible, a tejer redes dialógicas donde el conocimiento sobrepase la imposición, co-construyendo desde la tensión entre lo local y lo global, lo singular y lo colectivo. Esta perspectiva cuestiona la colinealidad del saber, activando una epistemología de lasitúd, donde el aprendizaje se entrelaza con la memoria de los excluidos y la urgencia de justicia sapiente. Es, en definitiva, un acto de rebeldía contra la lógica monocultural que secuestra el potencial transformador de la educación en este momento epocal.

En última instancia, este texto se transforma en una Filosofía en Movimiento, donde la crítica trasciende su rol de herramienta analítica para convertirse en un umbral de posibilidad. Por ello, al articular estos diálogos, se persigue redefinir la educación desde una episteme radicalmente relacional que, al reconocer su politicidad intrínseca, active su potencial metabólico; como fermento en cosmos alternativos, donde lo educativo se revela como semilla ética y espacio de invención colectiva. Desde este contexto, la didáctica filosófica, deviene en praxis de libertad; un arte de inquirir que, en lugar de ofrecer respuestas, cultiva las interrogantes idóneas para habitar y transformar la complejidad de lo real.

En este entramado, la pedagogía crítica de Paulo Freire (1970) actúa como un detonante descolonizador, al referir que, "La educación es un acto de amor y, por tanto, de coraje; es una práctica de libertad que niega el silencio impuesto" (p. 91). Para Freire (1970), la alfabetización es un ejercicio de concientización, un proceso dialéctico donde el oprimido deja de ser objeto de la historia para devenir sujeto de su propia narración Transformadora Intelectual, figura que altera la lógica neoliberal que reduce la educación bancaria. En tanto, Giroux, argumenta que "la pedagogía radical es un acto de memoria histórica, donde se recupera las voces excluidas para cuestionar el presente" (p. 67). De esta manera, la didáctica filosófica

se eleva como un elemento vivo y activo, donde la transdisciplinariedad de Basarab Nicolescu (1996) aportando una dimensión epistémica esencial, centrada en la definición de este enfoque como “el arte de habitar los espacios entre las disciplinas, donde lo real se revela en su plenitud inagotable” (p. 29). Este principio permite cuestionar la compartimentalización del conocimiento proponiendo una epistemología de los umbrales, donde lo educativo trasciende las dicotomías sujeto-objeto, teoría-práctica.

A partir de estas consideraciones, la didáctica filosófica se interconecta con la ecología de saberes de Bonaventura de Sousa Santos (2009), quien en su obra “Una epistemología del Sur” afirma que “no existe ignorancia total, sino saberes negados por la razón colonial” (p. 45). El autor insiste que la justicia cognitiva como dignidad epistémica del conocimiento ancestral, constituye un microcosmos donde coexisten múltiples formas de entender el mundo sin jerarquías. Sin embargo, este entramado teórico sería incompleto sin la ética de la liberación de Enrique Dussel (1998), quien postula que “Toda educación es un acto de exterioridad, la cual emerge desde los excluidos para interpelar la totalidad hegemónica” (p. 154). Esta ética es irreducible a la compasión, por el contrario, la misma se materializa en una praxis pedagógica antisistémica donde el diálogo freireano se enriquece con la escucha de los silencios históricos.

Al revisar los manuscritos de Dussel (1998) y Freire (1970) se vislumbra un acontecimiento ético, un compromiso con la alteridad que rechaza la objetivación del otro. Complemento de Morin (1990) “enseñar la condición humana es enseñar la unidad de lo diverso y la diversidad de lo uno” (p. 102), un principio que desafía la homogeneización cultural y celebra la fractalidad. En esta constelación de ideas, la didáctica filosófica se revela como una Metáfora del caos, que busca habitar creativamente en el desorden, su potencia radica en su capacidad para generar preguntas que desarmen las certezas; tal como lo advierte Giroux (1988), al reseñar “la educación no es neutral no sirve para domesticar o para liberar” (p. 89).

La educación, en su encrucijada contemporánea, atraviesa una “Grieta Epistémica”; ya que los sistemas educativos hegemónicos, anclados en la lógica

colonial moderna, han perpetuado una ontología de la separación, desde la disociación entre razón y emoción, lo humano y su naturaleza. Ante esta visión, la redefinición epistémico-educativa desde la didáctica filosófica está distante de un ajuste teórico, por tanto, requiere de un *sismo categorial* que desmantele los pilares del paradigma ilustrado, articulado como un proyecto de desobediencia cognitiva, donde la filosofía más allá de un corpus eidético, se convierte en un gesto de insurgencia contra la racionalidad instrumental, tal como lo planteaba Horkheimer, (2.013).

Bajo esta óptica, la Didáctica Filosófica, en su aptitud descolonizadora, supera las apreciaciones cuestionables de los contenidos del saber, desmantelando la matriz misma de producción de lo cognoscible, aquella estructura radicalizada y eurocéntrica que, como denuncia Aníbal Quijano (2000), convirtió la colonialidad en el lado oscuro de la modernidad. Este acto de insubordinación epistémica definido por Walter Mignolo (2011) como “desobediencia decolonial”, exige transgredir los límites impuestos por la razón imperial, para abrir el espacio educativo a lo que Bonaventura de Sousa Santos llama “epistemologías del sur”; es decir, saberes dependientes, silenciados por la violencia cognoscente, que brotan desde las grietas de la universalidad abstracta. En este sentido, la labor aquí trasciende lo pedagógico hacia lo metafísico, donde se desaprende de la lógica extractivista del conocimiento que reduce el mundo a recurso para aprender a escuchar el murmullo de lo negado, lo excluido y lo imposibilizado.

En este horizonte, la educación se transforma en una praxis de lo imposible, entendido más allá de una utopía inalcanzable, como aquello que el orden colonial-capitalista ha declarado impensable. Según Slavoj (2014) señala que lo Real aquello que resiste simbólicamente irrumpe como fractura en lo posible; la Didáctica Filosófica, entonces, se constituye como un elemento ampliado de lo realizable, un ejercicio de “imaginación radical” que desafía los regímenes de factibilidad impuestos por la razón instrumental.

De allí que, la pedagogía de Paulo Freire converge con la filosofía de la liberación de Enrique Dussel, donde educar es desocultar las condiciones

materiales que naturalizan la opresión, pero también activar la capacidad de los sujetos para re-existir, para re-inventar otros mundos. Así mismo, el contexto de aprendizaje se deviene como un espacio liminal, tal como lo plantea Homi Bhabha (sf), una frontera donde lo colonizado y lo decolonial se enfrentan en una lucha por el sentido, y donde lo imposible como la justicia epistémica o la reciprocidad biocultural se ensaya en acto e orden casi perfecto.

Ahora bien, esta descolonización supera el plano intelectual; es una revolución encarnada, tal como lo reseña Frantz Fanon (1961) en su obra “Los condenados de la tierra” advirtiéndole que la colonialidad refiere algo más allá de la territorialidad, aludiendo a cuerpos y subjetividades. Por ello, la Didáctica Filosófica debe ser una pedagogía somática, una práctica que, siguiendo a Gloria Anzaldúa (1987), reconozca el “conocimiento fronterizo”, arraigado en la carne herida de los excluidos.

En tal sentido, la crítica de Achille Mbembe (s/f) a la necropolítica revela cómo ciertos cuerpos son marcados como desechables bajo los designios del poder colonial-moderno; en respuesta, la educación decolonial se convierte en un ritual de resurrección epistémica, un acto político que recupera memorias silenciadas, saberes aniquilados por la razón cínica y prácticas ancestrales borradas de los registros hegemónicos. En este marco, filosofías como el “buen vivir” o “soy porque somos”, trasciende la expresividad folclórica, proyectándose como epistemologías radicales que, desde la interdependencia comunitaria y la reciprocidad con la Tierra, fisuran el individualismo posesivo de la modernidad, proponiendo alternativas ontológicas donde la vida en su pluralidad deja de ser mercancía para ser sagrado tejido relacional.

Ahora bien, ¿cómo enseñar lo imposible? Para dar respuesta a esta inquietud surge la dimensión mística de la Didáctica Filosófica; pues, Georges Bataille hablaba de lo imposible como experiencia límite, aquello que desborda la utilidad y la lógica del cálculo. En tanto, educar desde este vértigo implica, adosarse al derecho a la opacidad; es decir, rechazar la transparencia homogenizante y encomiar la densidad irreductible de lo diverso. En palabras de Adorno, es un acto

de “estética negativa” que, en lugar de ofrecer respuestas, cultiva el asombro ante lo inaprehensible. Por ello, la praxis de lo imposible, traspasa el idealismo; es materialismo insurgente, el cual Silvia Rivera Cusicanqui (2010) lo denomina la “potencia de lo pequeño”, en las micro-resistencias que fisuran el poder desde lo cotidiano.

Bajo este plano argumentativo, la Didáctica Filosófica, en este anagrama, es una pedagogía del fragmento; usar la parodia, el performance como estrategias del situacionismo y del arte conceptual para desmontar los relatos maestros. Aquí, el zapatismo educativo se fusiona con el realismo capitalista de Mark Fisher (2009), que denuncia cómo el neoliberalismo ha secuestrado la imaginación. En última instancia, esta Didáctica Filosófica es un acto de amor en el sentido freireano y de peligro; amor, porque solo desde la vulnerabilidad ética puede surgir la escucha profunda; peligro, porque descolonizar es siempre un gesto subversivo que amenaza los privilegios del canon

Propósito de la Investigación

Propósito General

Interpretar la redefinición radical de la educación a través de la Didáctica Filosófica, desafiando los paradigmas cartesianos y coloniales que fragmentan el conocimiento, y promoviendo una pedagogía de la descolonización que recupere epistemologías marginadas y desestabilice el individualismo moderno

Propósitos Específicos

1. Promover una educación reveladora desde la ética como espacio de invención colectiva.
2. Fomentar una epistemología que trascienda las dicotomías tradicionales, donde el conocimiento se co-construya en el diálogo entre horizontes de sentido antagónicos, desafiando la lógica del control epistemológico.
3. Articular una praxis educativa que funcione como un acto de insurgencia contra la racionalidad instrumental, promoviendo una educación decolonial que recupere memorias silenciadas y saberes aniquilados por la razón cínica.

Relevancia de la investigación

El artículo "Diálogos Críticos en Sistemas Complejos: Redefinición Epistémico-Educativa desde la Didáctica Filosófica" es relevante porque aborda la necesidad de transformar la educación desde una perspectiva crítica y decolonial, cuestionando los paradigmas cartesianos y coloniales que han fragmentado el conocimiento. La autora, Karleny Isabel Macías Rojas, propone una pedagogía de la descolonización que busca recuperar epistemologías marginadas y desestabilizar el individualismo moderno, promoviendo una ética de interdependencia. Este enfoque es crucial en el contexto actual, donde la educación enfrenta desafíos relacionados con la homogenización y la instrumentalización del conocimiento. Al integrar las teorías de Morin, Freire y De Sousa Santos, el artículo ofrece un marco teórico robusto para superar estas limitaciones y fomentar una educación más inclusiva y transformadora.

La metodología utilizada en el artículo se basa en un enfoque hermenéutico filosófico, que permite configurar un entramado teórico integrando diversas perspectivas críticas. Este enfoque se alinea con un paradigma complejo desde una visión crítica. La autora emplea la teoría de la complejidad de Morin para abordar la educación como un diálogo de tensiones irreductibles, mientras que la pedagogía crítica de Freire se utiliza para conceptualizar la educación como un acto político de liberación. Además, la ecología de saberes de De Sousa Santos se incorpora para trascender la homogeneización educativa y promover una justicia cognitiva. Este enfoque metodológico permite que la Didáctica Filosófica emerja como una praxis de lo imposible, cuestionando jerarquías epistémicas y co-construyendo conocimientos desde los márgenes.

Conclusiones

La educación, en su esencia, es un sistema vivo, un organismo de significados en perpetua fricción, y como tal, está condenada a la complejidad. Edgar Morin nos advierte que los sistemas vivos dejan de regirse por la linealidad, abriendo campo a la paradoja; donde crecen mientras se desintegran, se ordenan

mientras se desordenan. Bajo esta lógica, la Didáctica Filosófica más allá de ser visibilizado como un método de transmisión, se concibe en un ejercicio de escucha radical frente al murmullo de lo múltiple. Es así, como el contexto de aprendizaje, más allá de ser un contenedor de certezas, se transfigura en un campo de ofensiva donde colisionan temporalidades, memorias y futuros. Ahora bien, ¿Cómo enseñar en un mundo que, como señala Zygmunt Bauman, se deshace en líquido antes de que podamos nombrarlo?; pues la respuesta está en la capacidad de residir las preguntas como actos de coraje ético.

La descolonización del saber, eje vertebral de esta reflexión, más de ser un gesto benevolente de inclusión, es una insurrección contra la ontología del extractivismo, planteamiento este, que Bonaventura de Sousa Santos resume con crudeza; pues el conocimiento se ha instituido como una aspiradora sapiente, succionando saberes para convertirlos en mercancías inertes bajo el rótulo de "universalidad". Pero ¿cómo tejer en medio del caos?, en esta inquietud, surge la paradoja central; pues, los sistemas complejos nos enseñan que el desorden no es el enemigo, sino el suelo fértil donde germina lo nuevo, visión esta, sustentada en la teoría de las estructuras disipativas planteada por Ilya Prigogine, recordando que es en el colapso donde surgen patrones inéditos.

Desde este panorama, la pedagogía, implica ceñirse a la incertidumbre no como fracaso, sino como potencia. Por eso, la Didáctica Filosófica debe ser también una terapia existencial, un proceso de desintoxicación lento y doloroso. No hay atajos, como en el duelo, por el contrario, hay que atravesar la niebla de la negación, la rabia de la deconstrucción, para llegar a un lugar de reconstrucción frágil.

Referencias

- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands/La frontera: La nueva mestiza*. Libros de la tía Lute.
- Césaire, A. (1950). *Discurso sobre el colonialismo*. Présence Africaine.
- Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Trotta.
- Fanon, F. (1961). *Los condenados de la tierra*. Fondo de Cultura Económica.
https://www.fondodeculturaeconomica.com/libro/los-condenados-de-la-tierra_9786071654519/

- Fisher, M. (2009). Realismo capitalista: ¿No hay alternativa? <https://cajanegraeditora.com.ar/libros/realismo-capitalista/>
- Foucault, M. (2002). Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión. Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI.
- Giroux, H. A. (1988). Los docentes como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Bergin y Garvey.
- Glissant, É. (1997). Poética de la relación. Editorial de la Universidad de Michigan.
- Horkheimer, M., & Adorno, T. W. (1998). Dialéctica de la Ilustración: Fragmentos filosóficos (J. Chamorro Mielke, Trad.). Trotta. (Obra original publicada en 1944).
- Hooks, B. (1994). Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad. Routledge. <https://www.routledge.com/Teaching-to-Transgress-Education-as-the-Practice-of-Freedom/Hooks/p/book/9780415908085> (Edición en español: Hooks, B. [2021]. Capitan Swing. <https://capitanswing.com/libros/ensenar-a-transgredir/>)
- Lugones, M. (2003). Peregrinaciones/peregrinajes: Coalición teorizada contra múltiples opresiones. Rowman & Littlefield. <https://rowman.com/ISBN/9780742514585/Pilgrimages/Peregrinajes-Theorizing-Coalition-Against-Multiple-Oppressions>
- Mbembe, A. (2016). Necropolítica. Melusina. <https://www.melusina.com.mx/libro/necropolitica/>
- Mignolo, W. (2011). El lado oscuro de la modernidad occidental: futuros globales, opciones decoloniales. Prensa de la Universidad de Duke. <https://www.dukeupress.edu/the-darker-side-of-western-modernity>
- Morin, E. (1990). Introducción al pensamiento complejo. Gedisa.
- Nicolescu, B. (1996). La transdisciplinariedad. Manifiesto. Du Rocher.
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). Ch'ixinakax utxiwa: Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. Tinta Limón.
- Santos, B. de S. (2009). Una epistemología del Sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social. CLACSO



ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS BASADAS EN LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA (IAG) PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO Y LA COMPETENCIA ALGORÍTMICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Sergio Olivares

sergio.enrique0203@gmail.com

Estudiante de la Escuela de Contaduría Pública

Profesora: Dra. Ana Rodrigues

Universidad Bicentenaria de Aragua

Núcleo Puerto Ordaz Edo. Bolívar- Venezuela

Introducción

La revolución digital ha transformado todos los sectores de la sociedad, siendo la educación uno de los más impactados. La emergencia de la Inteligencia Artificial (IA) y los sistemas algorítmicos representan la siguiente frontera, ofreciendo un potencial sin precedentes para personalizar el aprendizaje y optimizar los procesos de enseñanza. Sin embargo, la integración de estas tecnologías en las aulas no es automática; requiere la formulación de nuevas estrategias pedagógicas digitales que preparen a los estudiantes no solo para consumir tecnología, sino para interactuar crítica y creativamente con ella. Este proyecto se enfoca en analizar, diseñar y validar dichas estrategias, asegurando que la formación estudiantil sea pertinente, ética y eficaz en la era de los algoritmos del futuro.

Planteamiento del problema

La vertiginosa irrupción de la Inteligencia Artificial Generativa (como ChatGPT, Gemini o Midjourney) está redefiniendo el proceso de formación en todos los niveles educativos. Si bien estas herramientas ofrecen un potencial inmenso para la personalización y la eficiencia, su uso desregulado en la formación estudiantil ha generado desafíos críticos:

1. **Riesgo de Sustitución Cognitiva:** Existe una creciente dependencia de la IA para la resolución de tareas básicas, lo que amenaza el desarrollo de habilidades esenciales como la argumentación, la síntesis y, fundamentalmente, el pensamiento crítico.
2. **Brecha de Competencia Algorítmica:** El currículo tradicional no prepara a los estudiantes para interactuar éticamente y de forma eficiente con sistemas de IA (es decir, a entender los algoritmos del futuro), creando profesionales que serán consumidores pasivos de tecnología en lugar de agentes de transformación en sus disciplinas.

La ausencia de estrategias pedagógicas digitales específicas que integren la IAG de manera reflexiva y productiva en la formación estudiantil deja a los docentes sin un marco metodológico claro para guiar la interacción entre el estudiante y el

algoritmo. Es urgente establecer modelos que transformen la IA de una herramienta de copia o automatización en un aliado cognitivo para la formación.

Formulación del problema

¿Cómo debe ser el diseño e implementación de estrategias pedagógicas digitales que integren éticamente la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) para fomentar el pensamiento crítico y desarrollar la competencia algorítmica de los estudiantes de educación superior?

Objetivo general

Diseñar y validar un conjunto de estrategias pedagógicas digitales innovadoras que utilicen la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) como mediadora para el desarrollo intencionado del pensamiento crítico y la competencia algorítmica en un programa de formación universitaria específico.

Objetivos específicos

1. Diagnosticar el nivel actual de uso de la IAG por parte de docentes y estudiantes, así como sus percepciones sobre los riesgos y beneficios éticos y académicos.
2. Desarrollar un modelo de prompts pedagógicos y actividades de aprendizaje activo que obliguen al estudiante a analizar, evaluar y refinar las respuestas generadas por la IA (promoviendo el pensamiento crítico).
3. Implementar y aplicar las estrategias pedagógicas diseñadas en un grupo de estudio piloto para medir su impacto en la calidad de los trabajos académicos y en la autonomía de los estudiantes frente a los algoritmos.
4. Elaborar un manual de buenas prácticas pedagógicas para la integración de la IAG y las tecnologías algorítmicas en la formación estudiantil.

Justificación

Este proyecto se justifica por la necesidad impostergable de la educación de adaptarse a la era de la IA.

- Relevancia Teórica: Aportará un marco metodológico para integrar la IAG, trascendiendo el enfoque puramente tecnológico e inscribiéndola en la didáctica y la pedagogía.
- Relevancia Práctica: Proveerá a los docentes de herramientas concretas y validadas para transformar sus clases. Abordará directamente el problema de la "sustitución" de tareas por la IA, reorientando el aprendizaje hacia el pensamiento de orden superior (análisis, síntesis, evaluación).
- Impacto Social y Futuro: La formación en competencia algorítmica es una habilidad clave para la ciudadanía del futuro, que deberá comprender cómo funcionan los sistemas automatizados para participar plenamente en la sociedad y el mercado laboral. Este proyecto contribuye a cerrar la brecha entre la formación actual y las exigencias laborales de los "algoritmos del futuro".

Antecedentes

La investigación sobre IA en educación ha pasado por varias fases:

1. Sistemas Tutores Inteligentes (ITS): Estudios clásicos (décadas de 1980-2000) se centraron en sistemas programados para la instrucción individualizada y la retroalimentación automática, pero con baja capacidad de adaptación.
2. Aprendizaje Adaptativo y *Learning Analytics*: Investigaciones recientes (última década) se enfocaron en el uso de *Big Data* y algoritmos para predecir el rendimiento y personalizar rutas de aprendizaje.
3. Inteligencia Artificial Generativa (Post-2022): La literatura más reciente aborda la irrupción masiva de la IAG, centrándose principalmente en preocupaciones éticas (plagio, sesgos) y menos en la creación de modelos **pedagógicos didácticos** para su integración activa y reflexiva.

Objeto de estudio

El Objeto de Estudio son las Estrategias Pedagógicas Digitales diseñadas para la integración de la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Delimitación

Temática: Centrado exclusivamente en la relación entre Inteligencia Artificial Generativa (IAG) y el desarrollo de Pensamiento Crítico y Competencia Algorítmica.

Poblacional: Estudiantes (y sus docentes) del primer año de la carrera de [Señalar Carrera Específica, ej: Comunicación Social] en la universidad [Señalar Institución].

Temporal: El diseño e implementación de las estrategias se realizará durante [Período de tiempo, ej: un semestre académico de 16 semanas].

Metodología

Tipo de investigación

Investigación-Acción Participativa (IAP) y/o Diseño Instruccional

Enfoque de investigación

Mixto (Cuantitativo y Cualitativo)

Se requiere un componente cuantitativo para medir el impacto de las estrategias (ej. calificaciones, encuestas sobre uso) y un componente cualitativo para comprender la experiencia de los estudiantes y docentes (ej. grupos focales, análisis del discurso).

Descripción de la realidad a transformar

La realidad educativa actual está marcada por un uso de la IAG que oscila entre la prohibición total (por miedo al plagio) y el uso no guiado (por falta de capacitación docente).

- Situación Actual: La mayoría de los estudiantes utiliza herramientas de IAG como "cajas negras" para entregar trabajos con un mínimo esfuerzo, lo que resulta en una superficialización del aprendizaje y la anulación de la reflexión.
- Realidad Deseada (Transformación): Un ecosistema de aprendizaje donde los docentes actúan como guías en el uso ético y avanzado de la IAG. La IA se utiliza como un entrenador de pensamiento crítico, obligando al estudiante a cuestionar los datos, contrastar la información y promotor de forma avanzada

para obtener resultados útiles. El estudiante pasa de ser un consumidor a un editor crítico de la información algorítmica.

Referencias

- Baker, R. S., & Inventado, P. S. (2020). *Educational data mining and learning analytics: An introduction*. Routledge.
- Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *IEEE Access*, 8, 75263-75278.
- Hwang, G. J., & Fu, Q. K. (2024). ChatGPT and education: Current challenges and future research directions. *Educational Technology Research and Development*, 72(1), 1-28.
- Selwyn, N. (2019). *Should we be worried about artificial intelligence in education?* Polity Press.



EDUCACIÓN DIGITAL COMO ESTRATEGIA PARA FORTALECER EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Abish Vásquez

abishvas25@gmail.com

Estudiante de la Escuela de Contaduría Pública

Profesora: Dra. Ana Rodrigues.

Universidad Bicentennial de Aragua

Núcleo Puerto Ordaz Edo. Bolívar - Venezuela

Introducción

El avance vertiginoso de las tecnologías digitales ha modificado profundamente las prácticas educativas en todos los niveles. En el ámbito universitario, las plataformas virtuales, las aplicaciones interactivas y los entornos de aprendizaje digital se han convertido en herramientas esenciales para el proceso formativo. La incorporación de recursos tecnológicos ha permitido ampliar las oportunidades de acceso al conocimiento, facilitar la comunicación entre docentes y estudiantes, y promover nuevas formas de enseñanza y aprendizaje adaptadas a las demandas de la sociedad contemporánea.

Este documento, correspondiente al Momento I del Avance de Proyecto, se enmarca en el Núcleo Temático I: Visualización de la realidad en la producción de un nuevo conocimiento. El trabajo tiene como finalidad establecer un objeto de estudio vinculado con la educación digital y su papel en la transformación de la enseñanza universitaria. Asimismo, busca analizar la realidad educativa actual, identificar las necesidades existentes y generar conocimientos que contribuyan al fortalecimiento del aprendizaje autónomo en los estudiantes universitarios.

Educación digital y aprendizaje autónomo en estudiantes universitarios

La educación contemporánea enfrenta el reto de adaptarse a un entorno tecnológico en constante evolución. El uso de entornos virtuales de aprendizaje ha permitido ampliar el acceso a la educación, ofreciendo recursos innovadores que favorecen la construcción del conocimiento. Sin embargo, también han surgido desafíos relacionados con la motivación, la autonomía y la capacidad de autorregulación de los estudiantes. En numerosos casos, los universitarios continúan dependiendo del acompañamiento constante del docente para desarrollar sus actividades académicas, lo que dificulta el aprovechamiento integral de las herramientas tecnológicas disponibles.

Ante esta realidad surge la siguiente formulación del problema: ¿Cómo contribuye la educación digital al desarrollo del aprendizaje autónomo en estudiantes universitarios? Esta interrogante orienta la investigación y permite

profundizar en el estudio de los factores que intervienen en la relación entre las tecnologías educativas y la autonomía del estudiante.

El objetivo general consiste en analizar la incidencia de la educación digital en el fortalecimiento del aprendizaje autónomo de los estudiantes universitarios. Para alcanzar este propósito se plantean los siguientes objetivos específicos: describir las principales estrategias de educación digital implementadas en la enseñanza universitaria; identificar los factores que favorecen o limitan el aprendizaje autónomo en entornos virtuales; examinar las percepciones de los estudiantes sobre el uso de herramientas digitales para su formación académica; y proponer lineamientos para optimizar la educación digital y potenciar la autonomía del aprendizaje.

Transformación de la realidad educativa mediante las TIC

La educación digital se fundamenta en la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los procesos formativos. Diversos autores destacan el potencial de estas herramientas para flexibilizar el aprendizaje, promover la autogestión del conocimiento y favorecer experiencias educativas más dinámicas y participativas. En el contexto universitario, la educación digital permite adaptar los contenidos al ritmo de aprendizaje de cada estudiante y fortalecer competencias digitales necesarias para el desempeño profesional.

La investigación resulta pertinente porque busca contribuir a la transformación de la realidad educativa, orientando la enseñanza hacia modelos centrados en el estudiante. Entre los antecedentes relevantes se encuentran los estudios de García-Peñalvo (2021) y Area-Moreira (2020), quienes resaltan el papel de la educación digital en el desarrollo de metodologías activas y procesos innovadores de enseñanza. Asimismo, en Venezuela, universidades como la Universidad Bicentennial de Aragua han implementado plataformas virtuales y programas en línea que reflejan el avance hacia entornos educativos más tecnológicos, aunque todavía existen desafíos relacionados con la capacitación docente y el desarrollo de la autonomía estudiantil.

El objeto de estudio está constituido por las estrategias de educación digital y su relación con el aprendizaje autónomo en estudiantes universitarios. La delimitación de la investigación establece como espacio la Universidad Bicentennial de Aragua, durante el año académico 2025, enfocándose en la relación entre educación digital y autonomía del aprendizaje, con estudiantes universitarios como participantes.

El estudio se desarrollará bajo un enfoque cualitativo y de tipo descriptivo, debido a que busca comprender cómo la educación digital incide en la formación autónoma mediante el análisis documental y la percepción de los actores educativos. La realidad que se pretende transformar es la dependencia excesiva del estudiante universitario hacia la guía docente en un contexto donde la tecnología ofrece amplias oportunidades de autoaprendizaje. Por ello, se aspira a generar orientaciones que fomenten una cultura académica más autónoma, crítica, participativa y adaptada al uso efectivo de herramientas digitales.

Conclusión

La visualización de la realidad educativa permite identificar las fortalezas y debilidades presentes en los procesos formativos universitarios. En este sentido, la educación digital constituye una estrategia fundamental para fortalecer el aprendizaje autónomo, al brindar a los estudiantes recursos tecnológicos que favorecen la autogestión, la organización y la construcción activa del conocimiento. El análisis realizado evidencia que la incorporación efectiva de las TIC puede transformar la práctica educativa y contribuir al desarrollo de competencias esenciales para el ámbito académico y profesional. Asimismo, la investigación propone generar aportes que permitan optimizar el uso de los entornos virtuales de aprendizaje y promover una formación más dinámica, crítica y centrada en el estudiante, respondiendo a las exigencias de la educación contemporánea.

Referencias

Cando, F. (2017). Selección de un tema de Investigación: De la idea inicial al enunciado. Lacatunga, Ecuador: Universidad Técnica de Cotopaxi (UTC). https://www.researchgate.net/publication/344287977_Seleccion_de_un_tema_de_Investigacion_De_la_idea_inicial_al_enunciado



SABIDURÍA VALIOSA: AXIOLOGÍA Y ÉTICA EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Flores Manzanero Antonio José

antofloresm@gmail.com

Lcdo. Administración

Universidad Bicentenaria de Aragua

San Joaquín de Turmero, Edo. Aragua - Venezuela

Introducción

En primer término, la educación, como pilar fundamental del desarrollo humano, se encuentra intrínsecamente ligada a la aplicación de valores éticos y axiológicos que guían la práctica docente. Para ello, la sabiduría, concebida como la capacidad de aplicar el conocimiento de manera justa y equilibrada, se erige como un elemento esencial en este contexto. A este respecto, Tomás de Aquino define la sabiduría como "el conocimiento cierto de las causas más profundas de todo". De modo, que la educación, en su esencia, es un proceso multifacético que trasciende la sola acumulación de conocimientos.

Cabe indicar, que en la praxis educativa las herramientas pedagógicas y metodológicas no solo se convierten en fundamentales, sino también los valores y principios éticos que rigen la conducta de todos los actores involucrados en el proceso educativo. Es cierto, que a medida que la sociedad se enfrenta a desafíos cada vez más complejos y variados, se vuelve imperativo que las instituciones educativas reconsideren su papel en la formación de ciudadanos competentes, críticos y éticamente responsables. En esta línea, el vínculo entre axiología, el estudio y reflexión crítica sobre los valores y ética se convierte en el eje central para forjar una educación que realmente aspire a ser transformadora.

De igual forma, la sabiduría, considerada como una forma superior de conocimiento, se manifiesta en la capacidad de aplicar lo aprendido en situaciones reales de manera reflexiva y responsable. A tal efecto, es relevante adoptar un matiz que trascienda el enfoque tradicional del aprendizaje, centrado casi exclusivamente en la adquisición de datos y habilidades técnicas. Es por esto, que dicha sabiduría valiosa implica la integración armoniosa de conocimientos teóricos y experiencias prácticas, todo ello enmarcado en un contexto ético que valore la vida humana en su máxima expresión. Según, Tronto (1993), la sabiduría no es solo un saber intelectual, sino que también implica compasión y la voluntad de actuar en beneficio de los demás.

Al mismo tiempo, es relevante que los educadores reflexionen sobre su propia práctica y la forma en que los valores y principios éticos influyen en su enseñanza; este, proceso de autoevaluación debe estar acompañado de una formación

continúa en ética y axiología, permitiendo así no solo el desarrollo profesional, sino también el crecimiento personal de cada educador. Es decir, es necesario revisar la formación ética y axiológica del profesorado, centrándonos en la necesidad de desarrollar competencias que les permitan ser modelos a seguir y facilitadores de un aprendizaje significativo; pues, la figura del docente trasciende la de un transmisor de conocimientos y se convierte en un guía que ayuda a los estudiantes a navegar por un complejo entramado de decisiones y responsabilidades morales.

Axiología: La ciencia de los valores

En esta perspectiva, la axiología es la rama de la filosofía que se ocupa del estudio de los valores y de las valoraciones; en pocas palabras, investiga qué es lo valioso y cómo se determina la valía de distintos aspectos de la vida humana (Reyes, 2019). No obstante, en el espacio educativo, esto implica reflexionar sobre los principios que deben guiar tanto el proceso de enseñanza-aprendizaje como la formación integral de los individuos. En realidad, los valores pueden ser categorizados en: éticos, estéticos, cognitivos y pragmáticos. Pero, en este escenario pedagógico los valores éticos, son especialmente relevantes, dado que forman la base del comportamiento humano y las relaciones interpersonales. Así que, la axiología se convierte en una herramienta esencial para los educadores, quienes deben instrumentar estos valores en sus prácticas pedagógicas.

Ética: El fundamento de la acción pedagógica

De acuerdo con García (2020), la ética en educación se manifiesta en las decisiones que se toman en el aula y en la manera en que se interactúa con los estudiantes. Bajo este esquema, esta dimensión ética es decisiva; debido, a que la educación no es solo una transmisión de conocimientos, sino también un proceso en el que se forman ciudadanos responsables y críticos. Por eso, la ética, por su parte, se relaciona con la reflexión sobre el comportamiento humano y las normas que rigen las acciones.

Sobre esto, el docente cumple un rol determinante en la construcción de una cultura éticamente consciente dentro del espacio educativo. Cuyo, ejemplo de cómo aborda situaciones de conflicto o dilemas morales tienen un impacto

significativo en la formación de la identidad de los estudiantes (Martínez, 2021).

La práctica educativa como espacio de construcción de sabiduría

Desde luego, la interrelación entre axiología y ética en la práctica educativa enfatiza la necesidad de cultivar una "sabiduría valiosa". Sin duda, esto implica que el educador debe ser capaz de tomar decisiones informadas y morales, considerando los valores que deben prevalecer en cada situación educativa. Sumado a esto, es esencial que esta sabiduría no solo se limite al docente, sino que también se transmita a los estudiantes. Ahora bien, bajo la perspectiva de la educación en valores, es imprescindible crear ambientes donde los jóvenes puedan practicar la deliberación crítica, la empatía y el respeto por la diversidad. Así pues, se forja una educación que promueve la sabiduría y para enfrentar los retos de una sociedad en constante cambio, dotándolos de herramientas para actuar con responsabilidad y ética.

Hay que detallar además, que la práctica educativa, en su atributo, está diseñada para ser un proceso interactivo y colaborativo. Es decir, este espacio permite que tanto educadores como estudiantes participen activamente en la construcción del conocimiento. Es por eso, que a través de metodologías que fomentan el diálogo, la investigación y el pensamiento crítico, se crean oportunidades para que los estudiantes no solo absorban información, sino que también cuestionen, analicen y construyan nuevos significados. Este enfoque crítico es fundamental en la construcción de la sabiduría, ya que permite a los estudiantes desarrollar una visión más integral y menos superficial del conocimiento. Aparte de, que el rol del educador en esta práctica se transforma significativamente. Lejos de ser una figura autoritaria que impone información, el educador se convierte en un facilitador del aprendizaje.

Interacciones entre Axiología y Ética en la Educación

En cuanto, a la interacción entre axiología y ética es particularmente relevante cuando son considerados las implicaciones de los valores en la práctica educativa. Como por ejemplo, el valor de la inclusión implica no solo una postura axiológica favorable hacia la diversidad, sino también la adopción de principios éticos que

guíen la práctica docente hacia un enfoque inclusivo; de la misma forma, la promoción del pensamiento crítico como valor educativo conlleva una responsabilidad ética para fomentar un ambiente de diálogo, respeto y apertura a diferentes perspectivas.

Así que, la construcción de una pedagogía crítica, tal como la propone Paulo Freire (1996), se basa en la idea de que la educación debe ser un acto de liberación. Es por ello, que Freire señala que la práctica educativa debe orientarse hacia una transformación social que permita a los educandos convertirse en sujetos de su propia historia. Sin duda alguna, todo este proceso de transformación requiere una reflexión constante y continua sobre los valores éticos que orientan la práctica docente y el impacto que tienen en la formación del carácter y la conciencia social de los estudiantes.

Implicaciones para la Práctica Educativa

A propósito, la integración de la axiología y la ética en la educación tiene varias implicaciones prácticas. Como primer momento, es importante que los educadores se formen en competencias éticas y axiológicas que les permitan reconocer la importancia de los valores en su práctica diaria. Además, las instituciones educativas deben fomentar espacios de reflexión sobre la ética en la enseñanza, proporcionando herramientas que ayuden a los docentes a tomar decisiones informadas y con conciencia moral. En este aspecto, se considera a: Tobón (2004) quien agrega que

Las competencias son procesos complejos que las personas ponen en acción–actuación– creación, para resolver y realizar actividades (de la vida cotidiana y del contexto laboral– profesional), aportando a la construcción y transformación de la realidad, para lo cual integran el saber ser (automotivación, iniciativa y trabajo colaborativo con otros), el saber conocer (observar, explicar, comprender y analizar) y el saber hacer (desempeño basado en procedimientos y estrategias), teniendo en cuenta los requerimientos específicos del entorno, las necesidades personales y los procesos de incertidumbre, con autonomía intelectual, conciencia crítica, creatividad y espíritu de reto, asumiendo las consecuencias de los actos y buscando el bienestar humano (p. 47).

No obstante, Gallego (1999, citado por Tobón, 2004) explica que las competencias no sólo se desarrollan, sino que se forman, se adquieren y se

construyen. Es decir, se forman con la reunión, integración y relación de diversos saberes, posibilitando un hombre que piensa por sí mismo, siendo crítico de los aspectos socioeconómicos, teniendo en cuenta sus aptitudes y capacidades. Por tanto, se adquieren a través de la praxis interactiva en un contexto definido; y se construyen en la medida en que las competencias se basan en sub-procesos básicos que se han poseído con antelación. Pero, sobre las competencias éticas, Bolívar (2005) considera:

La noción de “compromiso ético” derivada de su habitual presencia en los códigos deontológicos profesionales puede ser entendida en un sentido restringido (determinados compromisos éticos en el ejercicio profesional) o, en uno más amplio, como “competencias éticas” de todo profesional como persona y como ciudadano. Tal competencia se refiere al conjunto de conocimientos, modos de actuar y actitudes propias de una persona, moralmente desarrollada, que actúa con sentido ético de acuerdo con una ética profesional, al tiempo que implica al ciudadano que da un sentido social a su ejercicio profesional, lo que conlleva el compromiso con determinados valores sociales que buscan el bien de sus conciudadanos (p. 99).

Seguidamente, es necesario que la educación valore el desarrollo integral del estudiante, abarcando no solo los conocimientos académicos, sino también su formación como ciudadanos críticos y responsables. Lo cual, implica implementar programas que promuevan el aprendizaje servicio, la educación en valores y el trabajo colaborativo, donde los estudiantes puedan practicar y experimentar principios éticos en su vida cotidiana. Por último, la investigación educativa debe centrarse en evaluar cómo la axiología y la ética están presentes en las prácticas docentes y en los programas curriculares. Esto permitirá no solo medir la efectividad de las intervenciones educativas, sino también contribuir al desarrollo de un marco teórico que guíe la práctica educativa en un mundo en constante cambio

Enfoque Holístico en la Práctica Educativa

En atención, al enfoque holístico en la práctica educativa involucra considerar al estudiante en su totalidad, integrando dimensiones cognitivas, emocionales, sociales y éticas. Según, el modelo de educación holística propuesto por la

UNESCO (2015), el aprendizaje debe ser relevante y significativo, ayudando a los estudiantes a desarrollar no solo competencias académicas, sino también habilidades emocionales y sociales que son esenciales en la vida contemporánea. Para ello, la inclusión de la axiología y la ética en la educación holística fomenta un ambiente en el que los estudiantes se sienten valorados y motivados a contribuir positivamente a su comunidad. Este tipo de educación propicia un clima en el aula donde los valores como el respeto, la empatía y la justicia son enseñados y practicados de manera activa.

En general, la axiología juega un papel central en el enfoque holístico, ya que establece las bases sobre las cuales se construyen las relaciones y las interacciones en el ámbito educativo. Por lo cual, los valores, tanto personales como culturales, son cruciales en la formación del carácter y la identidad del estudiante; y se espera que los educadores actúen como guías en el descubrimiento y la internalización de estos valores. Tal como señala, Pinar (2004), los valores en educación “deben ser deliberadamente articulados y cuestionados, permitiendo a los estudiantes reflexionar sobre sus propias creencias y convicciones”. Indudablemente, esto no solo enriquece el aprendizaje, sino que también promueve un ambiente en el que el diálogo y la diversidad de pensamientos son valorados.

En resumidas cuentas, el enfoque holístico aboga por la enseñanza de valores como el respeto, la responsabilidad, la equidad y la solidaridad. Estos valores no solo deben ser parte del currículo, sino que deben practicarse y vivirse en el día a día dentro del aula. Así, los alumnos no solo aprenden sobre estos conceptos, sino que tienen la oportunidad de experimentarlos en sus interacciones con sus compañeros y maestros. De esta manera, la educación axiológica se convierte, por tanto, en un proceso dinámico de co-construcción de valores que se comparten en la comunidad educativa.

Conclusiones

Es importante recalcar, que la sabiduría valiosa, a través de la intersección de la axiología y la ética, se manifiesta como un elemento clave en la práctica educativa contemporánea. Efectivamente, los educadores deben asumir su rol no

solo como transmisores de conocimiento, sino como guías en el desarrollo de valores fundamentales que promuevan la integración social y la formación de individuos íntegros. Indiscutiblemente, al hacerlo, contribuyen a construir una sociedad más justa y equitativa, donde la sabiduría se valore no solo por su utilidad, sino por su capacidad de transformar vidas y comunidades.

Por su parte, la educación, en su naturaleza más profunda, debe ser una celebración de la humanidad, cultivando el deseo de aprender y el compromiso con el bien común. Entre tanto, la práctica educativa es, en esencia, un vasto espacio de construcción de sabiduría. Ya que, por medio de metodologías que fomentan el aprendizaje activo, el diálogo, la reflexión y la educación emocional, se permite a los estudiantes no solo adquirir conocimientos, sino convertirse en pensadores críticos y ciudadanos comprometidos. En este sentido, la integración de contextos sociales y culturales en el proceso educativo potencia esta construcción, garantizando que la sabiduría no sea entendida como un fin, sino como un proceso continuo de crecimiento y desarrollo personal.

En definitiva, la implementación de una educación basada en la sabiduría valiosa requiere de una reflexión constante por parte del docente. Por tanto, este debe cuestionarse y ser crítico con respecto a sus propios valores y los de su entorno. Solo así podrá influir positivamente en la formación de una cultura educativa que priorice el respeto a la diversidad y del bien común. Al final, la educación se convierte en un espacio donde la axiología y la ética no son solo conceptos teóricos, sino guías prácticas que dirigen cada acción y decisión. Por eso, la exploración de una sabiduría genuina en la enseñanza es, por tanto, un camino hacia la construcción de una sociedad más justa y con mejores oportunidades para todos. De hecho, la tarea de los educadores es ineludible: sembrar en los corazones y mentes de sus estudiantes valores que trasciendan el aula y que, en última instancia, contribuyan a un mundo más ético y solidario.

Referencias

- Apple, M. W. (1995). Educación y poder. Siglo XXI Editores.
- Dekker, D. (2015). El valor de la educación: Perspectivas éticas y axiológicas. *Revista de Filosofía de la Educación*, 49(3), 275-291.
- Freire, P. (1996). Pedagogía del oprimido. Continuum.

- Gadotti, M. (1996). *Pedagogía de la Tierra*. Ediciones del Hombre.
- Giroux, H. A. (1997). *Pedagogía y política de la esperanza*. Ediciones del Serbal.
- García, J. (2020). *Ética y educadores: Un nuevo paradigma para la enseñanza*. Editorial Universitaria.
- Holt, J. (1982). *Cómo aprender*. Ediciones Morata.
- López, M. (2023). Estrategias de aprendizaje colaborativo en educación. *Revista de Educación y Desarrollo*, 12(3), 45-60.
- Marina, J. A. (2000). *La educación del talento*. Ediciones SM.
- Martínez, A. (2021). La influencia del docente en la formación de valores. *Journal of Educational Research*, 15(1), 101-115.
- Nussbaum, M. H. M. (2010). *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*. Ediciones Siglo XXI
- Pinar, W. (2004). *"¿Qué es la teoría curricular?"*. Routledge.
- Rawls, J. (1971). *Una teoría de la justicia*. Harvard University Press.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Reyes, F. (2019). *Introducción a la axiología: Filosofía de los valores*. Ediciones Académicas.
- Sánchez, R. (2022). Metodologías críticas en la educación: Una aproximación ética. *Revista de Pedagogía Crítica*, 8(2), 78-92.
- Tronto, J. C. (1993). *Límites morales: un argumento político para una ética del cuidado*. Routledge.
- UNESCO. (2015). *Informe Nacional de Educación para Todos 2015*. Recuperado de [UNESCO.org](<http://www.unesco.org>).
- Wilson, E. O. (1998). *Consiliencia: La unidad del conocimiento*. Nueva York: Knopf.



GAMIFICACIÓN COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA MEDIAR LA ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO DE LOS ESTUDIANTES DE BACHILLERATO QUE PRESENTAN DÉFICIT DE ATENCIÓN EN EL COLEGIO SAN JOSÉ DE CÚCUTA

Claudia Johana Torres Gamboa

cjtorresga2@gmail.com

Licenciada en Lenguas Extranjeras por la Universidad de Pamplona.

Especialista en Gerencia Educativa y Magíster en Educación

Corporación Universitaria Minuto de Dios – Uniminuto – Colombia

Introducción

El presente estado del arte busca indagar en las principales tesis doctorales y contribuciones académicas recientes acerca de la gamificación como método de enseñanza en la educación, especialmente para mejorar el aprendizaje de alumnos con problemas de atención. En el ámbito educativo donde la atención y la motivación son clave para el desarrollo cognitivo, aplicar estrategias mediadas por la tecnología son una opción para fomentar aprendizajes significativos, en este sentido Francia-Jesús et al. (2022) afirma que “el uso y la implementación de recursos tecnológicos motiva la atención de los estudiantes y permite que asuman un rol protagónico” (p.76)

Desde la visión sociocultural del aprendizaje, la idea de la Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky es la base teórica de este análisis. Esta teoría destaca la relevancia de la mediación pedagógica y del acompañamiento en la creación de conocimiento, según Vygotsky (1979) “nos permite trazar el futuro inmediato del niño, así como su estado evolutivo dinámico, señalando no sólo lo que ya ha sido completado evolutivamente, sino también aquello que está en curso de maduración (p.134). Por lo tanto, la mediación no consiste en el solo hecho de transmitir información, es también la construcción conjunta de saberes para potenciar la capacidad cognitiva de los estudiantes.

Así mismo la idea de la mediación fue profundizada por Reuven Feuerstein, en la teoría de la modificabilidad cognitiva estructural (MCE) y el aprendizaje mediado, según Feuerstein (2010), el ser humano tiene la capacidad de cambiar a partir de experiencias de aprendizaje mediadas e intencionalmente diseñadas para alterar las estructuras cognitivas. Así, la gamificación se presenta como una estrategia que, al incorporar elementos de juego en ambientes educativos, puede ayudar a desarrollar las funciones cognitivas y la atención constante en los alumnos.

El análisis de estudios previos de otros países muestra un interés creciente por la gamificación en colegios y universidades, demostrando su utilidad para motivar, mejorar el rendimiento y fomentar el autocontrol. No obstante, en Latinoamérica y Colombia, las tesis doctorales sobre este tema son escasas,

justificando así la necesidad de profundizar la temática.

Por lo tanto, este estado del arte se basa en la revisión de tesis doctorales recientes, que exploran las posibilidades educativas de la gamificación. Comparando objetivos, métodos, resultados y enfoques, se busca justificar la necesidad de hacer un estudio adaptado al contexto educativo colombiano, contribuyendo así a ampliar el conocimiento científico en el campo de las neurociencias aplicadas a la educación.

Revisión de la literatura

Al revisar la literatura, es posible afirmar que la gamificación se ha consolidado a nivel mundial como una estrategia pedagógica efectiva, permitiendo mejorar la motivación, el interés y la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje. Estudios internacionales recientes, señalan que integrar la gamificación puede mejorar el rendimiento escolar, la implicación y la atención constante de los estudiantes. Estos estudios también resaltan que los beneficios de la gamificación se potencian cuando los profesores participan activamente en la mejorar cognitiva de los alumnos dentro de su Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).

Sin embargo, al explorar la literatura en Colombia, se observa ausencia de investigaciones de doctorado que profundicen la gamificación como estrategia pedagógica para mediar la zona de desarrollo próximo de los estudiantes de bachillerato que presentan déficit de atención. La mayoría de los trabajos en el país se centran en proyectos de pregrado y tesis de máster, enfocados en enseñar materias concretas como inglés o matemáticas, pero sin profundizar en los procesos mentales y motivacionales desde un punto de vista neuroeducativo o sociocultural.

Iniciamos el recorrido internacional por Stewart (2022) que su tesis doctoral "Middle school teacher perceptions of the use of serious games for students with attention deficit hyperactivity disorder", se enfocó en explorar lo que opinaban los profesores de secundaria acerca de la gamificación con fines educativos para chicos con TDAH.

Su método fue cualitativo, con entrevistas a diez profesores de secundaria (de 6.º a 8.º grado) de escuelas del sur de EE. UU., todos con al menos un año de experiencia con juegos, y analizando la información según el modelo de

engagement de Sherry. Los resultados indicaron que los juegos impulsan el trabajo en equipo, la confianza y las ganas de competir, aunque también implican retos como distracciones, ansiedad y el tiempo limitado, pero al final ayudan a que los estudiantes tengan más interés por desarrollar actividades. Este estudio ofrece una idea de los pros y los contras de la gamificación para el TDAH, reforzando la idea de que la gamificación es una buena herramienta para ayudar a los estudiantes con problemas de atención, adaptando el apoyo a sus necesidades emocionales y cognitivas en la secundaria.

Por otro lado, Cattoni (2021), en su tesis doctoral "The use of gamification for the improvement of reading and writing abilities and motivation in children with typical development and children with Specific Learning Disorders", investigó si aplicar gamificación puede ayudar a los niños de 8 a 10 años a mejorar su motivación y sus habilidades para leer y escribir, comparando si es mejor usar juegos o métodos más tradicionales, enfocándose especialmente en los problemas de aprendizaje que tienen que ver con la atención.

Para ello, aplicó un enfoque mixto (combinando datos cualitativos y cuantitativos), con un diseño cuasi experimental trabajando con niños de 8 a 10 años con desarrollo normal y problemas de atención. Los resultados indicaron que sí hay efectos positivos en la motivación y las habilidades, sobre todo en los niños con trastornos de atención. Esta investigación nos da una base para entender la gamificación en los trastornos de atención y aprendizaje, apoyando la idea de que puede ayudar a los estudiantes a aprender mejor con intervenciones personalizadas y motivadoras.

Así mismo, Costley (2022), a través de su tesis doctoral, "Teacher Perceptions of Gamification in K–8 Classrooms", indagó en cómo los profesores perciben la gamificación en las aulas de K–8 y su nexa con ideas como la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Empleó un estudio cualitativo con entrevistas a docentes, realizando un análisis temático que conecta a Vygotsky y la ZDP. Según los hallazgos, los docentes consideran que la gamificación impulsa la motivación y la colaboración, resaltando que el andamiaje docente es crucial para que esta estrategia expanda la ZDP. Este estudio se alinea directamente con el eje teórico

de la ZDP en mi investigación, brindando pruebas de la relevancia del andamiaje docente al gamificar y cómo esto puede facilitar el progreso de estudiantes con problemas de atención en el bachillerato.

Adicionalmente, Broome (2023), en su tesis doctoral " The effects of gamified peer feedback on student writing in high school english language arts", exploró cómo las dinámicas gamificadas en la retroalimentación entre compañeros impactan en la mejora de la escritura, así como el papel del andamiaje (ZDP) en procesos colaborativos. Implementó un diseño cuasi-experimental con grupos de control e intervención, incluyendo análisis cuantitativo de las mejoras en redacción y cualitativo de las interacciones. Los resultados mostraron que gamificar la retroalimentación incrementó la participación, la calidad de las revisiones y el aprendizaje colaborativo, con sustento teórico que relaciona estas mejoras con la ZDP en tareas culturales como la escritura. Este trabajo ilustra cómo la gamificación combinada con actividades colaborativas puede funcionar como andamiaje.

A su vez Doğan (2023), en su tesis doctoral " Investigating the impact of gamification on student engagement and vocabulary achievement in a blended EAP course", examinó cómo la gamificación afecta el compromiso estudiantil y el dominio del vocabulario en un curso híbrido de inglés. Utilizó un estudio mixto con diseño cuasi-experimental (grupo control y experimental), desarrollado con encuestas de motivación y entrevistas semiestructuradas. Los resultados revelaron un aumento notable en la participación y el rendimiento en vocabulario en el grupo gamificado, aunque algunos elementos de competencia excesiva generaron distracción. Esta investigación aporta una perspectiva sobre cómo la gamificación puede mejorar la atención y el aprendizaje léxico.

En esta línea, Partridge (2023), en su tesis doctoral " Using Gamification to Foster Student Resilience and Motivation to Learn, And Using Games to Teach Significance Testing Concepts in the Statistics Classroom", investigó cómo la gamificación impulsa la resiliencia y la motivación estudiantil en el aprendizaje, así como enseñar conceptos estadísticos complejos por medio de juegos. La metodología se desarrolló con estudios experimentales y análisis combinados, incluyendo cuestionarios de motivación y observaciones en clases universitarias.

Los hallazgos revelaron que la gamificación optimizó la perseverancia, el esfuerzo y la actitud positiva ante retos difíciles, fomentando mayor autocontrol y entendimiento conceptual en los alumnos. Este estudio prueba que la gamificación no solo captura la atención, sino que también mejora la autorregulación, un elemento clave de la mediación en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).

Por otro lado, Peavy (2024), en su tesis doctoral "The impact of gamification on speaking participation of English learners", buscó establecer si la gamificación promueve la participación oral y disminuye la ansiedad en estudiantes de inglés como lengua extranjera. La metodología abarcó un diseño cuasi-experimental con análisis cualitativo, valiéndose de plataformas gamificadas y cuestionarios de ansiedad y participación. Los resultados mostraron que los estudiantes del grupo gamificado aumentaron su participación y aminoraron la ansiedad comunicativa, siendo el trabajo colaborativo y el andamiaje docente factores determinantes. Este trabajo destaca la relevancia del componente social y del andamiaje, demostrando que la gamificación puede ser una herramienta efectiva para impulsar la interacción y la atención constante.

Conclusiones

Al revisar la literatura, es posible afirmar que la gamificación ayuda a los estudiantes a involucrarse más, a sentirse más motivados y a prestar más atención, especialmente a aquellos con problemas de atención o trastornos similares.

Las coincidencias entre los estudios destacan el rol de la gamificación en el fomento de la autorregulación y el aprendizaje colaborativo mediante elementos como progresión incremental y andamiaje, alineándose con la teoría de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de Vygotsky.

Sin embargo, emergen divergencias en los enfoques metodológicos y poblacionales, mientras algunos adoptan diseños mixtos o cuasiexperimentales con énfasis en habilidades específicas como escritura o vocabulario, otros priorizan percepciones docentes cualitativas y varían en edades, desde niños de primaria hasta universitarios.

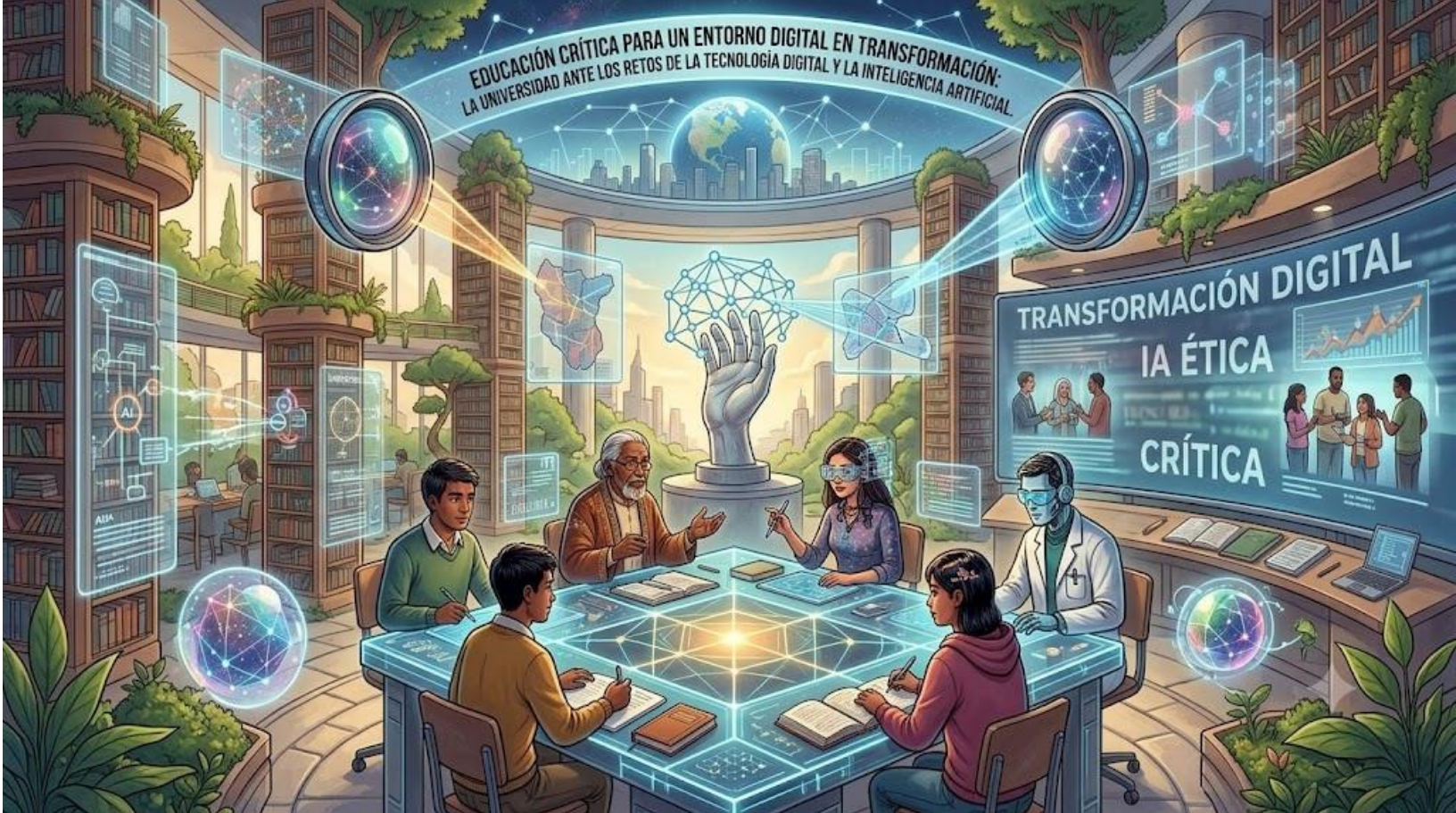
Entre los vacíos de conocimiento se destaca la ausencia de investigaciones relacionadas con la temática en Latinoamérica y Colombia y la integración

específica de gamificación para mediar la ZDP en estudiantes de bachillerato con déficits de atención.

Además, los estudios a menudo se concentran en lugares como EE.UU. o Europa, lo que dificulta saber si los resultados se pueden aplicar a otras culturas y formas de enseñar, y no se presta suficiente atención a cómo sostener la gamificación a largo plazo, teniendo en cuenta la sobrecarga de información o la igualdad en el acceso a la tecnología.

Referencias

- Broome, K. A. (2023). The effects of gamified peer feedback on student writing (Doctoral dissertation, University of South Carolina). <https://scholarcommons.sc.edu>
- Cattoni, A. (2021). The use of gamification for the improvement of reading and writing abilities and motivation in children with typical development and children with Specific Learning Disorders [Tesis doctoral, University of Trento]. IRIS. https://iris.unitn.it/retrieve/e3835199-ef4b-72ef-e053-3705fe0ad821/phd_unitn_Angela_Cattoni.pdf
- Costley, N. (2022). Teacher perceptions of gamification in K–8 classrooms (Doctoral dissertation, Walden University). <https://scholarworks.waldenu.edu>
- Doğan, Ö. (2023). Investigating the impact of gamification on student engagement and vocabulary achievement in a blended EAP course (Doctoral dissertation, Middle East Technical University). Ankara, Turkey. Disponible en METU Theses Repository.
- Feuerstein, R., Feuerstein, R. S., & Falik, L. H. (2010). Beyond smarter: Mediated learning and the brain's capacity for change. Teachers College Press.
- Francia-Jesús, M. E., Mendoza-González, A., & Andrade-Díaz, E. M. (2022). Influencia de las TIC en la comprensión lectora y la escritura creativa: una revisión sistemática. *Tierra Nuestra*, 16(1), 68-78.
- Partridge, T. (2023). Using gamification to foster student resilience and motivation to learn, and using games to teach significance testing concepts in the statistics classroom (Doctoral dissertation, Utah State University). Logan, UT: DigitalCommons@USU.
- Peavy, P. (2024). The impact of gamification on speaking participation of English learners (Doctoral dissertation, University of South Carolina). Columbia, SC: ScholarCommons.
- Stewart, L. R. (2022). Middle school teacher perceptions of the use of serious games for students with attention deficit hyperactivity disorder [Tesis doctoral, Walden University]. Walden University ScholarWorks. <https://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=12850&context=dissertations>
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.



EDUCACIÓN CRÍTICA PARA UN ENTORNO DIGITAL EN TRANSFORMACIÓN: LA UNIVERSIDAD ANTE LOS RETOS DE LA TECNOLOGÍA DIGITAL Y LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL

Juan González Díaz

gonzalezd.juanl@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0004-6975-4916>

Licenciado en Comunicación Social, Maestrando en Filosofía de la Práctica en la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB).

Departamento de Educación a Distancia de la Facultad de Ciencias

Universidad Central de Venezuela

Distrito Capital - Venezuela

Introducción

En uno de los textos más célebres del siglo XX, McLuhan (1975, 29) afirmó que “el medio es el mensaje”, implicando esto que los hechos operantes y prácticos de nuestra cultura están condicionados, e incluso determinados por las nuevas prolongaciones de nosotros mismos, es decir, las nuevas tecnologías, que son introducidas en nuestra cotidianidad.

En ese sentido, pensar la sociedad contemporánea, y específicamente, la educación, requiere necesariamente volver la mirada a las tecnologías que constituyen las prácticas sociales en que se desenvolverán los seres humanos que egresarán de las universidades, y se introducirán en los mercados laborales del futuro. Para Harari (2024), “el germen de la revolución actual se encuentra en el ordenador. Todo lo demás, desde internet hasta la IA, es un subproducto de este” (239).

El avance de las tecnologías digitales y la inteligencia artificial, representa un cambio fundamental en las dinámicas sociales, lo que impulsaría a autores como Cebrián o Castells a escribir sobre la profundidad que pueden tener estos cambios en las sociedades, este último afirmando incluso la existencia de sociedades red, aquellas capaces de ser globales por su capacidad de autorreconfigurarse, trascendiendo los límites territoriales e institucionales a través de redes de ordenadores comunicadas entre sí (Castells; 2009).

Ahora bien, este contexto de poderosos avances tecnológicos, que permiten que la información sea cada vez más abundante y de más fácil acceso, en el que además existen herramientas que permiten procesar grandes volúmenes de información, trascendiendo ampliamente los límites humanos en precisión y velocidad, y donde contamos además con algoritmos de inteligencia artificial que son capaces de tomar decisiones razonables y encontrar soluciones óptimas basándose en el aprendizaje automático y el análisis de grandes bases de datos; surge claramente la pregunta por los objetivos que debe perseguir la educación universitaria, y los principales desafíos que se le presentan. Este trabajo busca abordar críticamente estas preguntas para establecer los escenarios posibles para

una educación universitaria en la sociedad de la tecnología digital y la inteligencia artificial.

La universidad y los retos del futuro

En un libro titulado *Cuerpos Inadecuados*, Antonio Diéguez escribe lo siguiente:

La satisfacción de las necesidades de las empresas se ha convertido en el criterio último de evaluación sobre la utilidad y la calidad de los servicios. A las universidades, por ejemplo, no deja de pedírseles que se amolden a dichas necesidades, y se les avisa que sus viejos objetivos de creación de cultura y formación de personas conocedoras de esa cultura están obsoletos desde hace tiempo. No rinden ningún beneficio tangible (Diéguez, 2021, 48).

Ante este escenario, puede surgir la pregunta si los fines que debe alcanzar la educación universitaria está más relacionado con la satisfacción de las necesidades de una industria o con la formación de seres humanos conocedores de una cultura en la que están inmersos. Sin embargo, ambos objetivos, no resultan mutuamente excluyentes, pues, toda solución a una necesidad, no deja de ser un producto de un ejercicio racional, y es totalmente necesario no perder de vista que un razonamiento no deja de ser “un conjunto de enunciados donde uno de ellos es presentado como apoyado o justificado por los demás” (Yoris, 2015, 12). Esto significa simplemente que se trata de una conclusión que se justifica a partir de unas premisas, las cuales se encuentran en un contexto determinado por una tradición y una cultura.

Si bien es cierto que, siguiendo ese razonamiento, resultaría imposible que un profesional pueda dar respuestas a las demandas de un mercado sin ser conocedor de la realidad profunda en que ese mercado se desarrolla, el principal reto que se presenta en este escenario es que si se diseñan programas curriculares pensados en las actuales condiciones de la sociedad, el desenfrenado avance de las tecnologías podría generar una obsolescencia del conocimiento que los estudiantes adquieren en las universidades.

Esta dificultad fue abordada también por el historiador Yuval Noah Harari, cuando asume que si actualmente muchísima gente se desempeña en trabajos que

hace 30 años resultaban inimaginables, el objetivo actual de la educación sería preparar a las personas en habilidades que puedan resultar relevantes en 2050, sin embargo:

Por desgracia, nadie está seguro de qué habilidades hemos de enseñar a los niños en los colegios y a los estudiantes en las universidades, porque no podemos predecir qué empleos y tareas aparecerán y desaparecerán. La dinámica del mercado laboral puede contradecir muchas de nuestras intuiciones. Varias habilidades que hemos apreciado durante siglos como capacidades exclusivas de los humanos pueden automatizarse con relativa facilidad. Otras destrezas que a menudo despreciamos pueden ser mucho más difíciles de automatizar (Harari, 2024,372).

Pensar el futuro para construir la educación del presente requiere de una reflexión sosegada y fundamentada sobre el alcance y las posibilidades reales de la tecnología, lo que implica necesariamente distanciarse de los escenarios radicalmente utópicos o distópicos que se encuentran en el debate cotidiano.

El tiempo presente de la sociedad red, como bien afirmó Castells (2009), es capaz de autorreconfigurarse más allá de los límites territoriales, en ese sentido, el primer aspecto que debemos considerar es que la educación universitaria no sólo debe ser capaz de generar y reproducir conocimiento desde la inmediatez de su entorno, sino que debe convertirse progresiva, pero decisivamente en un actor global, lo cual pone sobre la mesa la importancia del desarrollo en materia de educación a distancia y trabajo multidisciplinario a la vez que multicultural.

Otro aspecto a considerar es la economía de ese futuro, en ese sentido, Don Tapscott en Cebrián (1999) consideró que “la red se está convirtiendo en la base de creación de riqueza en economías de todo el mundo (...) En esta nueva economía, las redes digitales y el conocimiento humano están transformando casi todo aquello que producimos y hacemos” (14;15).

Más de dos décadas tras la publicación del libro de Cebrián, se puede confirmar que efectivamente internet se convirtió en una de las bases de creación de riqueza, bástese con ver el crecimiento económico de las empresas que se dedican a la comercialización de software para notar que efectivamente es un

mercado tan poderoso como la industria manufacturera y la comercialización de materias primas.

Sin embargo, es importante entender que, si no es posible predecir las competencias que serán demandadas en los mercados laborales del futuro, ¿cuál es el conocimiento que debe proporcionarse desde las universidades? Probablemente, esta pregunta que aparentemente nos invita a intentar responderla desde los escenarios posibles que se plantean para el futuro, pueda encontrar una respuesta satisfactoria en la tradición de la literatura pedagógica y de la filosofía de la educación.

Por su parte Caldera (1975) escribió que entre las metas que comúnmente se le asignan a la educación superior se encuentran “la formación intelectual o disciplina de la mente y la educación general o saber del hombre culto” (5), afirmación que implica que una persona educada debe ser capaz de conocer su cultura y pensar a través de ella, cualidades constitutivas del pensamiento crítico.

Una educación que incentive a la crítica y ponga al estudiante en posición de comprender su contexto, su cultura y establecer un diálogo con las problemáticas de su tiempo, tal y como la plantea Freire (2004,84), debe ser capaz de permitirle al profesional, comprender el contexto en que se desempeña, así como las condiciones que hacen posibles esos cambios en las estructuras políticas sociales y económicas, permitiéndole así encontrar soluciones innovadoras a las necesidades de las empresas y la sociedad en general.

Otro aspecto que genera una gran incertidumbre en estudiantes y profesores, son los avances en materia de Inteligencia Artificial, lo cual ha generado nuevas utopías y temores, pues, es la primera vez en la historia de la humanidad en que nos encontramos ante una tecnología capaz de tomar decisiones. Sin embargo, es importante comprender que ésta no es capaz de sustituir la inteligencia humana, pues no se trata de una versión mejorada de la misma, sino de algo completamente distinto, que, lejos de competir, complementa. En este sentido, Han (2021, 52) recuerda a sus lectores que el pensamiento humano parte de una totalidad que precede a los conceptos, es decir, de nuestra experiencia del mundo, lo cual

constituye una afectación, mientras que la IA no puede pensar porque no es afectada por el mundo, en su lugar, computa a partir de los datos proporcionados para emitir resultados.

En ese orden de ideas, la IA funcionaría siempre, en palabras de Mollick (2024, 16) como una cointeligencia, es decir, como una extensión de nosotros mismos capaz de potenciar nuestro pensamiento para obtener mejores resultados sirviéndonos de la capacidad de los ordenadores para procesar grandes cantidades de información y tomar decisiones considerando múltiples puntos de referencia.

Conclusión

El avance de las nuevas tecnologías representa una transformación profunda en nuestras prácticas y en nuestras culturas, y, además, la velocidad de esos avances muchas veces implica saber a ciencia cierta cuáles serán las exigencias del mundo del futuro para los profesionales que van a egresar de las universidades. Sin embargo, se hace evidente que construir una educación que incentive el pensamiento crítico, es decir, un conocimiento profundo de la cultura y el lugar que se ocupa en una tradición, sumada a la capacidad de comprender los cambios en la misma y proponer soluciones racionales a los problemas que se presentan, podría permitir formar profesionales con la capacidad de adaptación e innovación necesaria para desenvolverse adecuadamente y ser agentes de construcción y transformación del contexto en que se desenvuelvan.

El futuro nos plantea un desafío ante el cual la educación debe seguir respondiendo adaptando sus metodologías y contenidos a los cambios sociales, pero preservando siempre como pilar fundamental, en términos de Nassif (1958, 11-20), dar forma al hombre, a través de influencia exterior o estímulo interior, atendiendo a los principales aspectos que componen su mundo: naturaleza, sociedad y cultura.

Referencias

- Castells, M. 2009. Comunicación y poder. Madrid: Alianza Editorial
- Caldera, R. 1975. Educación general y filosofía. Caracas: Ediciones Nueva Política

- Cebrian, J. 1999. La red: Cómo cambiarán nuestras vidas los nuevos medios de comunicación. Madrid: Taurus
- Diéguez, A. 2021. Cuerpos Inadecuados: El desafío transhumanista a la filosofía. Barcelona: Herder Editorial
- Freire, P. 2004. La Educación como práctica de la libertad. Buenos Aires: Siglo XXI Editores
- Han, B. 2021. No – Cosas: Quiebras del mundo de hoy. Barcelona: Taurus
- Harari, Y. 2024. Nexus: Una breve historia de las redes de información desde la edad de piedra hasta la IA. Bogotá: Debate
- McLuhan, M. 1975. La comprensión de los medios como las extensiones del hombre. Mexico: Editorial Diana
- Mollick, E. 2024. Cointeligencia: Vivir y trabajar con la IA. Bogotá: Conecta
- Nassif, R. 1958. Pedagogía General. Buenos Aires: Editorial Kapelusz
- Yoris, C. 2015. Introducción a la Lógica: problemario y apéndice: notas sobre lógica proposicional. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello



HERMENÉUTICA DEL PENSAMIENTO CRÍTICO: DIDÁCTICA DIGITAL CONSCIENTE ANTE LA IA

Drte. Jeancarlos Enrique Rodríguez Olivo

premiumteacher@gmail.com
Aspirante a Doctor en Educación

Universidad Bicentennial de Aragua

San Joaquín de Turmero. Estado Aragua – Venezuela

Introducción

El pensamiento crítico (PC) ha sido históricamente relegado a una declaración de intenciones, sin una metodología de enseñanza explícita que lo haga operativo. Esta omisión, lejos de ser un vacío pedagógico, se configura como un déficit epistemológico que facilita la colonización del saber en la era digital. El sistema educativo tradicional, al centrarse en la mera transmisión de contenidos, ha promovido una visión del conocimiento que aísla al estudiante de su realidad social. En el contexto actual, esta ontología de la separación se traduce en una incapacidad para interactuar y decodificar críticamente el entorno digital y sus constructos digitales, limitando la soberanía cognitiva del individuo.

El artículo despliega una delineación crítica que expone cómo la integración acrítica de la tecnología, especialmente la Inteligencia Artificial (IA), puede maniobrar como un artilugio de reificación algorítmica. La IA, al objetivar y presentar sesgos programados como verdades incuestionables, exige una redefinición radical del PC, transformándolo en una competencia de des-reificación. Este acto deviene en un gesto de insubordinación contra la lógica instrumental que reduce la educación a la mera alfabetización tecnológica. La UNESCO (2024) ha subrayado la urgencia de integrar el PC en la formación sobre IA generativa, reconociendo que la capacidad de discernir entre la producción humana y la artificial se ha convertido en una nueva forma de ciudadanía digital. La educación, por tanto, no puede ser neutral; debe ser un proceso hermenéutico que desentrañe los supuestos ocultos en las estructuras digitales.

La necesidad de esta competencia de des-reificación encuentra su fundamento en la sociología del conocimiento. Como lo postularon Berger y Luckmann (1968), la realidad se construye socialmente y se objetiva e internaliza como un hecho inmutable. En el siglo XXI, este fenómeno se traslada a la esfera digital, donde los modelos de IA y las plataformas se objetivan como estructuras dadas, ajenas a la intervención humana. La reificación algorítmica es, en esencia, la aceptación pasiva de que los resultados o las recomendaciones de la IA son verdades neutras, ocultando los intereses, sesgos y decisiones programáticas que

subyacen. Si el PC no se enfoca en exponer el origen social de estas nuevas estructuras, se corre el riesgo de perpetuar un nuevo tipo de control epistémico.

Frente a esta realidad objetivada, la tesis doctoral propone la Hermenéutica del Pensamiento Crítico como el procedimiento intelectual para la deconstrucción. Siguiendo la visión de Ricoeur (2010), la hermenéutica no se limita a la mera interpretación de un texto, sino que se extiende a la comprensión del mundo de la acción y el ser en el mundo. Esto implica que el PC debe ir más allá de la lógica formal para adentrarse en la ética de la interpretación, develando los prejuicios del docente y del algoritmo a través del círculo hermenéutico. Esta "Filosofía en Movimiento", como la denomina el ponente, trasciende su rol instrumental para convertirse en un umbral de posibilidad transformadora al cuestionar las narrativas de la praxis docente.

En este andamiaje, la pedagogía de Paulo Freire (1970) actúa como un detonante, al referir que la educación debe ser una práctica de libertad que niega el silencio impuesto. Esto requiere que la alfabetización se eleve a un nivel de concientización sociocognitiva, donde el individuo abandone su rol de elemento pasivo de la programación algorítmica para asumir la autoría crítica de su proyecto existencial y educativo. La concientización freireana es el motor político del PC: el estudiante debe reconocer que el "algoritmo" no es un destino inevitable, sino una estructura susceptible de ser interpelada y modificada por la acción crítica. El Pensamiento Crítico se convierte, así, en la herramienta para la emancipación sociocognitiva en un entorno digital que requiere una pedagogía dialógica y problematizadora para evitar la lógica de la educación bancaria.

La disyuntiva actual no reside en la adopción o rechazo de la IA, sino en la posición ética que asume el sujeto ante ella. La racionalidad instrumental, dominante en los currículos, limita el PC a la optimización de procesos, ignorando su función cívica y ontológica. El desafío radica en que la IA no solo produce información, sino que diseña la realidad a través de la curación de contenidos y la personalización algorítmica, lo que exige una intervención educativa radical.

El PC se establece, entonces, como un acto de discernimiento que recupera el juicio moral y la capacidad de preguntar por el por qué y el para qué de la tecnología, superando la visión reduccionista que equipara la alfabetización digital con la liberación epistémica. Si, como advierte Wagner (2008), las habilidades de supervivencia del siglo XXI se centran en el pensamiento crítico y la colaboración, la educación debe proveer las estructuras conceptuales para que esta competencia se manifieste en la deconstrucción constante de lo dado.

La relevancia de esta perspectiva se agudiza al considerar el contexto complejo de la educación en Latinoamérica. Villegas et al. (2023) han señalado la necesidad de una Pedagogía Crítica que responda a las realidades situadas y a los desafíos contemporáneos del sistema educativo venezolano. El PC, por tanto, no es un ideal abstracto, sino una respuesta ética a la fragmentación social y al control de la información. El sujeto crítico es aquel que se reconoce como agente transformador de su realidad, siendo el aula el espacio configurativo donde se ejercita la libertad de preguntar y la capacidad de articular alternativas frente a los discursos hegemónicos.

Esta visión se complementa con la Teoría de la Complejidad de Morín (1990), que exige al PC trascender la causalidad lineal, habitando la incertidumbre y comprendiendo las relaciones mutuas entre el todo y las partes (el principio hologramático) de los ecosistemas digitales. El ecosistema de la IA y la Didáctica Digital es un sistema complejo por excelencia; la mente crítica debe ser capaz de contextualizar un dato (la parte) dentro de la red global de información (el todo). Morín (1999) insiste en la necesidad de enseñar la condición humana en su totalidad, un principio que el PC aplica al exigir la conexión entre el artefacto tecnológico y sus implicaciones éticas, sociales y políticas.

El desafío de la Hermenéutica del PC es pasar del principio hologramático de Morín, que define el problema (la complejidad), al diseño de una metódica practicable que lo resuelva. No basta con comprender que la realidad es compleja si no se ofrecen los andamiajes didácticos para que el estudiante pueda habitar esa incertidumbre y ejercer la acción liberadora. Este es el punto crítico de la

investigación: el PC, al ser un proceso sociocognitivo profundo, requiere una estructura que estructure la complejidad sin simplificarla. Es por ello que la tesis se orienta hacia la Articulación Teórica de la crítica filosófica con una didáctica explícita. Este proceso de Articulación Crítica constituye la brecha en el saber que la presente investigación busca llenar, ofreciendo el tránsito de la crítica radical (Freire, Morín) a la herramienta de aula (Swartz).

Para evitar que el Pensamiento Crítico permanezca en el plano de la filosofía abstracta, la tesis se ancla en el cómo pedagógico proporcionado por el Aprendizaje Basado en el Pensamiento (TBL) de Swartz (2019). El TBL transforma el PC de una aspiración a una praxis didáctica estructurada. Este método ofrece las rutinas y estrategias explícitas que permiten al docente llevar la profunda reflexión de Morín y Freire a la planificación del aula. Swartz (2019) convierte el acto de pensar críticamente en una habilidad observable, enseñable y evaluable, crucial para el diseño de la Didáctica Digital Consciente en la era de la IA.

La Didáctica Digital Consciente, nutrida por la praxis del TBL y la ética de la liberación, se eleva, así como un arte de inquirir que, en lugar de ofrecer respuestas fáciles ante la IA, cultiva las interrogantes idóneas para habitar y transformar la complejidad de lo real, asegurando la soberanía cognitiva del ciudadano. Esta didáctica no busca demonizar la IA, sino desmitificarla, utilizando las herramientas digitales (o su crítica) como disparadores para las rutinas de pensamiento (Swartz, 2019), obligando al estudiante a argumentar y a validar las fuentes algorítmicas con el mismo rigor que las fuentes textuales.

En última instancia, la articulación de estos pilares teóricos con el enfoque práctico del TBL y la rigurosidad de la Hermenéutica busca lograr el propósito doctoral: generar una Aproximación Teórica. Esta Aproximación trasciende la mera revisión documental para convertirse en un nuevo constructo teórico que emerge de la interpretación de la praxis docente (Teppa, 2012). El valor reside en ofrecer un modelo situado que integre la necesidad global del PC con la realidad educativa.

El presente artículo, por lo tanto, desarrolla esta articulación crítica. El trabajo se estructura en la presentación de los Propósitos, la justificación de su Relevancia

ante los desafíos del siglo XXI, el detalle de la Perspectiva Teórica que sostiene el PC como des-reificación, la Perspectiva Metodológica centrada en la espiral hermenéutica (Ricoeur), y, finalmente, las Conclusiones que sintetizan la Aproximación Teórica emergente. Se aspira a que esta producción intelectual sirva como catalizador para que la comunidad académica investigue, innove e inspire el futuro de la educación.

Propósito de la Investigación

Propósito General

Interpretar la redefinición del Pensamiento Crítico (PC) a través de la Hermenéutica, con el fin de generar una Aproximación Teórica que sustente una Didáctica Digital Consciente capaz de desafiar la reificación algorítmica y promover la emancipación sociocognitiva del individuo en la Era de la IA.

Propósitos Específicos

1. Promover una comprensión del PC que trascienda la reflexión superficial, vinculándolo con el proceso de des-reificación de las estructuras educativas y digitales (incluidos los modelos de IA).
2. Incentivar una epistemología que forje el conocimiento desde la praxis docente (Método Hermenéutico), desafiando la lógica del control instrumental y promoviendo la Pedagogía Crítica.
3. Articular la Aproximación Teórica del PC con el Método TBL (Thinking Based Learning), ofreciendo una metodología rigurosa para la enseñanza del PC en el contexto de la Didáctica Digital Consciente.

Relevancia de la investigación

El artículo "Hermenéutica del Pensamiento Crítico: Didáctica Digital Consciente ante la IA" es relevante porque aborda el desafío central de la educación en el siglo XXI: la formación para la soberanía cognitiva ante la explosión de información y la omnipresencia de la Inteligencia Artificial. La trascendencia de esta investigación se manifiesta en su capacidad para ofrecer una respuesta

estructurada al vacío metodológico que históricamente ha impedido que el Pensamiento Crítico (PC) sea operativo en el aula.

La metodología hermenéutica cualitativa utilizada no es un mero enfoque, sino una necesidad epistemológica. Se justifica porque la reificación algorítmica no es un fenómeno medible, sino un constructo social que debe ser interpretado y deconstruido (Ricoeur, 2010). Este método permite configurar un andamiaje teórico robusto, integrando diversas perspectivas críticas. Este enfoque se alinea con un paradigma interpretativo, esencial para la comprensión profunda de la experiencia docente frente a la IA. El ponente integra las teorías de Morín y Freire para concebir el PC como un acto político de liberación en un sistema complejo, mientras que la Construcción Social de Berger y Luckmann se utiliza para fundamentar la necesidad ineludible de la des-reificación. Este andamiaje metodológico permite que la Aproximación Teórica Original emerja como una praxis de lo posible, cuestionando las jerarquías epistémicas algorítmicas y forjando una Didáctica Digital ética y consciente.

Esta investigación cumple rigurosamente con el espíritu de la jornada "Investiga, Innova, Inspira". Primeramente, investiga con rigor cualitativo, generando una Aproximación Teórica Original mediante el método hermenéutico. Seguidamente, innova al proponer la Didáctica Digital Consciente como un modelo pedagógico que integra el TBL con la crítica sociológica para el uso ético de la IA. Finalmente, el proyecto inspira al transformar la educación en un acto metabólico que busca que el estudiante deje de ser un objeto pasivo de la tecnología para convertirse en un agente activo y transformador de su realidad digital.

Conclusiones

A partir de la justificación crítica y el andamiaje metodológico expuesto, los hallazgos de esta investigación doctoral se condensan en la Aproximación Teórica de la Hermenéutica del Pensamiento Crítico. Dicha configuración conceptual, al ser el principal producto del estudio, permite establecer una serie de postulados finales que sintetizan la praxis de la des-reificación como imperativo ético. Estas

conclusiones trascienden la mera recapitulación, postulándose como las directrices definitivas para la Didáctica Digital Consciente.

La educación, en su encrucijada contemporánea, está obligada a asumir la complejidad introducida por la Inteligencia Artificial. Los hallazgos de esta investigación confirman que el Pensamiento Crítico no puede ser reducido a un conjunto de habilidades instrumentales. La Hermenéutica del Pensamiento Crítico trasciende la visión del PC como un mero conjunto de habilidades de análisis, para concebirlo en un ejercicio de escucha radical frente al murmullo de lo múltiple (Morín, 1990). El contexto de aprendizaje, más allá de ser un contenedor de certezas, se transfigura en un campo de ofensiva, donde se cuestiona la lógica de la reificación algorítmica.

La Aproximación Teórica desarrollada es, en esencia, una pedagogía de la des-reificación. Esta propuesta es el resultado de la interpretación hermenéutica de cómo la praxis docente puede integrar la crítica sociológica de Berger y Luckmann con la liberación freireana. No hay atajos: la Didáctica Digital Consciente implica una terapia existencial que exige al docente y al estudiante atravesar la niebla de la negación y la rabia de la deconstrucción (Freire, 1970) para llegar a un lugar de reconstrucción frágil, activa y ética.

La articulación de la teoría con la praxis es la contribución central del trabajo. El Pensamiento Crítico, potenciado por el rigor del método TBL (Swartz, 2019) y el fundamento crítico, se erige como el fermento ético que siembra la capacidad en el sujeto. El aula se convierte en un espacio configurativo donde el estudiante pasa de ser un consumidor pasivo de la realidad a un agente activo capaz de cuestionarla y transformarla.

En última instancia, la Didáctica Digital Consciente es la vía para garantizar la soberanía cognitiva. Al promover una alfabetización con concientización, el individuo se equipa para dismantelar los constructos digitales que buscan limitar su libertad. Esta investigación doctoral es un llamado a la comunidad académica para reivindicar la educación, haciendo de la des-reificación algorítmica el acto político fundamental de la Era de la IA.

Referencias

- Berger, P., & Luckmann, T. (1968). La construcción social de la realidad. Editores Amorrortu.
https://www.academia.edu/8228049/La_construccion_social_de_la_realidad_Berger_Peter_y_Luckmann
- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores.
- Morín, E. (1990). Introducción al pensamiento complejo. Gedisa.
https://norberto2016.files.wordpress.com/2016/10/morinedgar_introduccion-al-pensamiento-complejo_parte1.pdf
- Morín, E. (1999). Los siete saberes necesarios a la educación del futuro. (M. Vallejo, Trad.). UNESCO.
<https://www.ideassonline.org/public/pdf/LosSieteSaberesNecesariosParaLaEducacionDelFuturo.pdf>
- ONU (2024). La regulación mundial de la IA es necesaria. ONU: La regulación mundial de la IA es necesaria | Noticias ONU
- Ricoeur, P. (2010). Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II. Fondo de Cultura económica. Venezuela.
- Swartz, R. (2019). Pensar para aprender: cómo transformar el aprendizaje en el aula con el TBL (Edición Kindle).
- Teppa, S. (2012) Análisis de la información cualitativa y construcción de teorías. Ediciones GEMA. Barquisimeto- Venezuela.
- UNESCO. (2024). Pensamiento crítico e inteligencia artificial generativa.
<https://quisqueyaseralibre.com/educacion/unesco-pensamiento-critico-e-inteligencia-artificial-generativa/>
- Wagner, T. (2008). The global achievement gap: Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need—and What we can do about It. Basic Books.



REVISIÓN SISTEMÁTICA DE LA LITERATURA PRISMA Y LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL COMO HERRAMIENTA DE APOYO EN LA INVESTIGACIÓN

Maroslee Díaz Guillen

maroslee.diaz.ipmar@upel.edu.ve

Dra. en Educación

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Maracay, Estado Aragua, Venezuela

Introducción

En la actualidad, las competencias digitales en Educación Superior no son solo una herramienta de apoyo, sino una necesidad. La investigación es un eje esencial en la formación de profesionales para conocer, comprender y aprehender los avances, innovaciones y posturas sobre su área de estudio. En el ámbito educativo, el uso de la Revisión Sistemática de la Literatura y la Inteligencia Artificial ha sido de gran interés y debate en la comunidad académica, especialmente en el contexto de la educación superior.

Según Zabalza y González (2024), la revisión sistemática es una herramienta crucial en la investigación, pero su uso acrítico puede llevar a ignorar limitaciones en la recopilación y evaluación de datos. Según Cañón-Montañez y Rodríguez-Acelas (2021) y Page et al. (2021), esto puede comprometer el rigor metodológico, sin embargo, cuando se realizan de manera rigurosa, las revisiones sistemáticas y el metaanálisis pueden generar nuevos conocimientos al consolidar hallazgos en los estudios analizados, fomentando así metodologías de investigación rigurosas y contribuyendo al avance del conocimiento en diversas áreas del saber.

Para Sánchez et al. (2022), la Revisión Sistemática de la Literatura (RSL) se considera una investigación secundaria que analiza estudios originales sobre una temática, siguiendo un proceso sistemático y explícito, a diferencia de la revisión narrativa, que es considerada literatura científica. De tal manera que la investigación secundaria, proceso sistemático y análisis documental son clave. En el nivel de Educación Superior, la Revisión Sistemática de la Literatura puede ser especialmente útil para los estudiantes de pregrado y postgrado, ya que les permite desarrollar habilidades críticas y analíticas al contrastar los hallazgos, así como competencias en la búsqueda y evaluación de la literatura científica. Además, puede ser una herramienta valiosa para los docentes universitarios, ya que les permite actualizar sus conocimientos y habilidades en un campo específico y desarrollar materiales de enseñanza y aprendizaje de alta calidad.

La Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Upel) Maracay, Venezuela, es una institución de educación superior que se enfoca en la formación de profesionales en el campo de la educación. En este contexto, el uso de la Revisión Sistemática de la Literatura y la Inteligencia Artificial se ha implementado como apoyo para los estudiantes y docentes para el desarrollo de competencias digitales y habilidades en la investigación, lo que es esencial para la formación de profesionales competitivos para la sociedad en sus diversas dimensiones. La raíz del problema que ha dado paso a este estudio es la resistencia al cambio en el manejo de herramientas tecnológicas que potencian la investigación, así como la falta de conocimiento en el proceso de indagación exhaustiva y rigurosa mediante métodos como el PRISMA.

El objetivo de este estudio es comprender las bondades de la revisión sistemática PRISMA en la educación superior, en el nivel de pregrado y postgrado de la Upel Maracay, Venezuela. Es importante mencionar que la RSL PRISMA se enfoca en la identificación, evaluación y síntesis de la evidencia disponible sobre un tema específico, y se caracteriza por su rigidez y transparencia en la búsqueda y evaluación de la literatura científica.

La metodología empleada en este estudio se basó en un paradigma interpretativo, utilizando el método fenomenológico de Husserl (1992) para explorar la experiencia subjetiva de estudiantes y docentes en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Maracay, en relación con el uso de la Revisión Sistemática de la Literatura y la Inteligencia Artificial en la educación superior. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a 10 estudiantes (5 de pregrado y 5 de posgrado) y un análisis documental de productos investigativos. La información se recopiló entre los años 2023 y 2025, y se procesó mediante un análisis temático para identificar patrones y temas emergentes. Los criterios de rigor aplicados incluyeron validez, credibilidad, confirmabilidad, coherencia, triangulación y consentimiento informado, siguiendo a autores como Martínez (2002), Lincoln y Guba (1985), Denzin (1970) y Cañete et al. (2012).

Revisión Sistemática de la Literatura PRIMA

La Revisión Sistemática de la Literatura PRISMA y la IA como apoyo en la investigación se han configurado como competencias digitales que deben ser desarrolladas en la actualidad. Según Page et al. (2021), se describe como una herramienta valiosa para proporcionar una síntesis exhaustiva del estado actual del conocimiento sobre un tema específico de investigación. Además, la RSL permite identificar otras problemáticas relacionadas, generar y evaluar teorías sobre fenómenos particulares.

La Declaración PRISMA propuesta por Page et al. (2021) consta de 27 ítems que se describen a continuación: el título, resumen, justificación de la Revisión Sistemática (RS), objetivos de la RS, criterios de admisibilidad, fuentes de información, estrategia de búsqueda, proceso de selección, proceso de recogida de datos, datos, evaluación del riesgo de sesgo del estudio, medidas de efecto, métodos de síntesis, evaluación de sesgo de notificación, evaluación de la certidumbre, selección de estudios, características del estudio, riesgo de sesgo en los estudios, resultados de estudios individuales, resultados de las síntesis, sesgos de información, certeza de las pruebas, debate, registro y protocolo, ayuda financiera o no financiera, intereses contrapuestos y disponibilidad de datos, códigos y otros materiales. Estos ítems proporcionan una estructura detallada para garantizar la transparencia y la calidad en la realización de revisiones sistemáticas.

La RSL se describe como una metodología rigurosa y sistemática, que ofrece varias ventajas, tales como la reducción de sesgos, descritos por Rethlefsen et al. (2021) y García-Peñalvo (2022), como aquellos que implican la identificación, selección y evaluación crítica de la literatura relevante, lo que reduce el riesgo de sesgos y aumenta la confianza en los resultados. Seguidamente, la objetividad, puesto que la RSL no depende de la visión completa del autor, sino que se basa en la evaluación crítica de la literatura existente.

Sánchez et al. (2022) señalan que la aplicación rigurosa del protocolo PRISMA 2020 en revisiones sistemáticas educativas garantiza una evaluación

objetiva y confiable de las preguntas de investigación, proporcionando respuestas precisas y fiables a los desafíos y problemas que surgen en el ámbito educativo. Así como también, la ampliación del conocimiento por permitir la identificación de lagunas o vacíos en el conocimiento actual y generar nuevas hipótesis, supuestos y teorías.

El conectivismo y la Revisión Sistemática de la Literatura

La aplicación de la RSL desde las diversas plataformas y redes de búsqueda que ofrece la tecnología implica el desarrollo de competencias digitales en la investigación, lo cual destaca la importancia de reconocer la teoría del aprendizaje del conectivismo, una teoría propuesta por Siemens (2004) en la era digital que busca conectar actividades en función del aprendizaje, lo que supone según Gallego et al. (2008), un enfoque distinto al constructivismo, que afirma que los aprendices intentan promover el conocimiento a través de dar significado a las tareas que hacen.

El Conectivismo se apoya en la teoría del caos, lo cual sugiere, según Gallego et al. (2008), un significado existente en el reto del aprendiz de organizar los modelos que parecen ocultos. Además, esta teoría se caracteriza por una serie de principios, como la diversidad de conceptos, la conexión entre nodos o fuentes de información especializados y la capacidad de conocer y aprehender nuevos saberes. Tal como sostiene Díaz Guillen (2022), los docentes universitarios necesitan aprender constantemente para enseñar de manera efectiva, lo que implica una comprensión multidimensional de la investigación. Esta comprensión se basa en la idea de que el ser humano está en constante evolución, como se describe en el concepto de "*Homo connectivismus*", que sugiere una conexión profunda entre el aprendizaje, la tecnología y la sociedad. En este contexto, la concepción del ser humano como una entidad en constante evolución requiere cambios significativos en la sociedad que deben ser reconocidos y aceptados por la comunidad científica.

De este modo, el Conectivismo destaca la importancia de nutrir y mantener conexiones para facilitar el aprendizaje continuo, así como la habilidad para ver conexiones entre campos, ideas y conceptos. Además, puede considerarse como un enfoque holístico que busca integrar el conocimiento, el aprendizaje, la comunidad y el lenguaje, como lo sugiere Downes (2008), y que se enfoca, según Siemens (2004), en la circulación de conocimiento actualizado como objetivo de todas las actividades de aprendizaje conectivistas. Por lo tanto, el Conectivismo ofrece una perspectiva innovadora y relevante para la educación en la era digital, que puede ser útil para diseñar estrategias de aprendizaje efectivas y significativas.

Conclusiones

La revisión sistemática de la literatura ha sido una herramienta fundamental en el proceso de investigación, permitiendo a los estudiantes del Doctorado en Educación y de la Especialidad de Inglés como Lengua Extranjera conocer y analizar diversas temáticas relevantes en el ámbito educativo. En el año 2023, se desarrollaron 20 estudios apoyados con PRISMA en el Doctorado en Educación, mientras que en 2024 se llevaron a cabo 33 investigaciones a nivel de pregrado y 18 a nivel de doctorado. En el 2025, se implementó esta metodología, lo que dio lugar a 7 investigaciones a nivel de pregrado. Esto demuestra que la revisión sistemática de la literatura ha sido efectiva en la generación de productos académicos y el desarrollo de competencias investigativas en los estudiantes. Cabe destacar que dichos productos se desarrollaron como actividades correspondientes a las cátedras impartidas con opción a mejorar y profundizar con el fin de postular en revistas indexadas a nivel nacional e internacional.

Por su parte, la inteligencia artificial ha jugado un papel importante en el desarrollo de competencias digitales en los estudiantes de la Upel Maracay. Han aprendido a realizar búsquedas de información de alto impacto utilizando reconocidos buscadores académicos como Scielo, Refseek, Scopus, Dialnet, Google Académico, Redalyc, Doaj, Eric, Latindex, Base y Springer Link. Mientras que con el apoyo de la inteligencia artificial, han sido alfabetizados en el uso de

herramientas como Research Rabbit, Connected Papers, Elicit, Voyant Tools y Litmaps.

Las revisiones sistemáticas de literatura desarrolladas por los estudiantes abarcan una amplia gama de temáticas que incluyen: el hábito lector y el pensamiento complejo, el agotamiento físico y la desmotivación laboral, teología y pedagogía, las TIC y la educación musical, competencias, liderazgo y clima organizacional e instituciones educativas adventistas. También se han investigado temas como estrategias de aprendizaje y generación Z, participación de los padres, familia y orientación familiar, habilidades blandas, valores, e inteligencia artificial y educación superior. Otros temas de interés incluyen factores de riesgo psicosociales intralaborales del docente, ciencias sociales - educación física - actividad física, centros de escritura y motivación en la escritura académica, metaverso, discapacidad y neurociencia.

En general, estas revisiones sistemáticas de literatura tienen como objetivo contribuir a la mejora de la calidad de la educación y el bienestar de los estudiantes y docentes. La Revisión Sistemática de la Literatura, en particular, ha sido reconocida como una herramienta valiosa para la investigación y la toma de decisiones informadas, ya que permite la identificación, evaluación y síntesis de la evidencia disponible sobre un tema específico.

Referencias

- Cañete, R., Guilhem, D., y Brito, K. (2012). Consentimiento informado: algunas consideraciones actuales. *Acta Bioethica*, 18(1), 121-127. <http://dx.doi.org/10.4067/S1726-569X2012000100011>
- Cañón-Montañez, W. y Rodríguez-Acelas, A. L. (2021). Contribuciones de revisiones sistemáticas y metanálisis a la educación, la investigación y la práctica de enfermería. *Aquichán*, 21 (4), e2143. <https://doi.org/10.5294/aqui.2021.21.4.3>
- Denzin, N. (1970). *Sociological Methods. A Sourcebook*. Chicago, Illinois. Aldine Publishing Company.
- Díaz-Guillén, M. (2022). *Poiesis de un nuevo Homo: una cosmovisión desde el bucle tetralógico del conectivismo en la educación superior*. Tesis Doctoral.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Maracay. Venezuela.

Downes, S. (2008). *Introduction to Connective Knowledge* in Media, Knowledge & Education: Exploring new Spaces, Relations and Dynamics in Digital Media Ecologies, Theo Hug (editor) 77-102. Innsbruck University Press

Gallego, L., Muñoz, A. y Carmona, E. (2008). *Dashboard Digital del Docente*. Colombia: Elizcon.

García-Peñalvo, F. J. (2022). Desarrollo de estados de la cuestión robustos: Revisiones Sistemáticas de Literatura. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 23, e28600. <https://doi.org/10.14201/eks.28600>

Lincoln, Y. y Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. California: Sage.

Martínez, M. (2002). *La Nueva Ciencia. Su desafío, lógica y método*. México: Trillas.

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). Declaración PRISMA 2020: Una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790–799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>

Rethlefsen, M. L., Kirtley, S., Waffenschmidt, S., Ayala, A. P., Moher, D., Page, M. J., Koffel, J., & PRISMA-S Group. (2021). PRISMA-S: an extension to the PRISMA Statement for Reporting Literature Searches in Systematic Reviews. *Systematic Reviews*, 10(39). <https://doi.org/10.1186/s13643-020-01542-z>

Sánchez-Serrano, S., Pedraza-Navarro, I., & Donoso-González, M. (2022). ¿Cómo hacer una revisión sistemática siguiendo el protocolo PRISMA? Usos y estrategias fundamentales para su aplicación en el ámbito educativo a través de un caso práctico. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 74(3), 51–66. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2022.95090>

Siemens, G. (2004). *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*. Traducción de Leal, D. (2007) <https://bit.ly/2BZUbPL>

Zabalza, V., & González, A. (2024). Estudio del proceso indagatorio inherente a una revisión sistemática documental Prisma 2020 con empleo de metaanálisis. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(28), e661. Epub 11 de noviembre de 2024. <https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1904>



MODELO CORE: ARQUITECTURA NEUROPSICOBIOLOGICA PARA POTENCIAR LA INVESTIGACIÓN Y EL DESARROLLO HUMANO

Jorge Luis Guillén Meléndez

Ingeniero Industrial. MBA.

jlg Guillen57@gmail.com

Universidad de Carabobo

Maracay. Estado Aragua - Venezuela

Introducción

El ser humano ha sido objeto de estudio desde tiempos remotos, con aportes que van desde la filosofía griega hasta las neurociencias contemporáneas. Platón y Aristóteles reflexionaron sobre la relación entre cuerpo y alma, mientras que Descartes introdujo el dualismo mente-cuerpo que marcó la ciencia moderna. En el siglo XIX, Wilhelm Wundt fundó la psicología experimental, y poco después, Sigmund Freud desarrolló el psicoanálisis, centrado en la vida inconsciente. A inicios del siglo XX, John Watson y B.F. Skinner impulsaron el conductismo, reduciendo la psicología al estudio de estímulos y respuestas observables.

La Gestalt introdujo la importancia de la percepción global, mientras que la revolución cognitiva devolvió la atención a los procesos mentales. En la actualidad, las neurociencias buscan explicar cómo el cerebro integra cognición, emoción y conducta. Sin embargo, la fragmentación persiste: cada corriente aporta piezas valiosas, pero ninguna ha logrado ofrecer un modelo integrador que articule todas las dimensiones del ser humano.

En este contexto surge el Modelo CORE, como una propuesta innovadora para superar esta fragmentación histórica. CORE plantea un marco de integración neuropsicobiológica que articula los procesos de atención, motivación, aprendizaje y resiliencia, con el objetivo de potenciar el desarrollo humano y social. Este trabajo busca fundamentar y defender CORE como un aporte latinoamericano a la investigación global, capaz de inspirar nuevas formas de comprender y transformar la realidad.

Propósito de la Investigación

Propósito General

Interpretar y fundamentar cómo el Modelo CORE constituye una arquitectura neurointencional capaz de integrar mente, emoción y acción en un sistema consciente de transformación personal y colectiva. Su propósito último es elevar el nivel de consciencia del ser humano desde la integración neuropsicobiológica,

promoviendo una ciencia más humana, una educación más significativa y una sociedad más coherente con su esencia.

Propósitos Específicos

1. Analizar los hitos históricos de la psicología y la neurociencia para comprender las raíces de la fragmentación del conocimiento humano.
2. Describir los fundamentos conceptuales y neuropsicobiológicos de los cuatro pilares del Modelo CORE, explicando su interdependencia en la expansión de la consciencia.
3. Identificar patrones comunes en personas y organizaciones que, de manera consciente o inconsciente, aplican los principios de CORE como forma de evolución.
4. Argumentar la relevancia académica, científica y social de CORE como modelo integrador que impulsa el desarrollo humano, organizacional y comunitario.
5. Proponer a CORE como una vía replicable y escalable para fortalecer la investigación, el liderazgo consciente, la educación transformadora y la salud mental integral.

Relevancia de la investigación

La presente investigación es relevante porque plantea una respuesta a la fragmentación disciplinaria que ha limitado la comprensión del ser humano. Mientras que las corrientes clásicas estudiaron dimensiones aisladas (mente, conducta, inconsciente, cognición), CORE integra dichas perspectivas en un sistema dinámico sustentado en la neurociencia actual. Esto resulta fundamental en un contexto donde fenómenos como el bullying, el burnout y las crisis de salud mental demandan enfoques integrales. Asimismo, la investigación académica se enfrenta al desafío de mantener pertinencia social, y CORE ofrece un marco que conecta teoría con acción. Desde Latinoamérica, esta propuesta se posiciona como un aporte innovador que enriquece el debate global, mostrando que la región puede generar modelos originales y de impacto.

Fundamentos conceptuales del Modelo CORE

El Modelo CORE se construye sobre cuatro pilares interdependientes que responden a necesidades universales del desarrollo humano:

1. Claridad Intencional: Capacidad de definir metas claras, visualizar escenarios y orientar la atención. Se relaciona con la motivación intrínseca y la prospección del lóbulo prefrontal.
2. Observación Consciente: Facultad de reflexionar sobre la propia experiencia y cultivar la atención plena. Se vincula con la metacognición y la regulación emocional.
3. Retroalimentación Transformadora: Supone un aprendizaje continuo basado en la interacción social y la plasticidad cerebral. El aprendizaje vicario y la autoeficacia son elementos centrales.
4. Elevación Continua: Tendencia a crecer y trascender. Se asocia con la resiliencia, la psicología positiva y el estado de flow.

Estos pilares conforman un entramado que articula cognición, emoción y conducta en un sistema integrado, diferenciando a CORE de modelos fragmentados y reduccionistas.

Fundamentos neuropsicobiológicos de CORE

CORE encuentra respaldo en los avances de la neuropsicobiología. Damasio demostró que las emociones son esenciales en la toma de decisiones. LeDoux estudió los circuitos del miedo y la memoria emocional. Baumeister explicó la fuerza de voluntad como un recurso entrenable. Kahneman describió los sistemas duales de pensamiento, vinculados con procesos intuitivos y analíticos. Seligman y Csikszentmihalyi evidenciaron cómo la gratitud y el flow potencian la resiliencia y el bienestar. La neuroplasticidad confirma que el cerebro es capaz de reconfigurarse mediante la práctica sostenida, lo que valida el énfasis de CORE en el aprendizaje continuo.

Metodología

El trabajo se enmarca en un enfoque cualitativo, exploratorio e interdisciplinario. La metodología comprende tres ejes:

1. Revisión bibliográfica: consulta de fuentes de psicología positiva, neurociencia cognitiva, filosofía contemporánea y gestión organizacional. Autores como Damasio, Kahneman, Deci y Ryan, Seligman, Csikszentmihalyi y Frankl constituyen las bases conceptuales.
2. Análisis de referentes: observación de líderes, educadores y organizaciones en los que los principios de CORE se manifiestan de manera consciente o inconsciente. El patrón identificado es la integración entre claridad intencional, observación consciente, retroalimentación transformadora (aprendizaje) y elevación continua (mejora sostenible).
3. Sistematización interpretativa: construcción del modelo CORE a partir de hallazgos dispersos, otorgándoles coherencia y aplicabilidad. Aunque no se realizaron estudios de campo propios, los referentes analizados demuestran la pertinencia del modelo.

Resultados y Discusión

Los hallazgos confirman que CORE sintetiza prácticas observadas en líderes, educadores y equipos de alto rendimiento. La Claridad Intencional favorece la definición de metas sostenibles en entornos complejos. La Observación Consciente potencia la resiliencia frente a la incertidumbre. La Retroalimentación Transformadora impulsa aprendizajes colectivos que fortalecen la innovación. La Elevación Continua sostiene la motivación intrínseca en procesos prolongados. En el ámbito educativo, fomenta una pedagogía centrada en la autoconciencia y la responsabilidad. En el liderazgo, impulsa culturas basadas en propósito, comunicación consciente y crecimiento colectivo. En el ámbito de la salud mental, los principios del Modelo CORE se alinean con procesos asociados a la autorregulación emocional y la resiliencia, lo que sugiere su potencial como marco replicable para fortalecer la investigación, la educación y el bienestar humano.

Estos resultados sugieren que CORE puede funcionar como un marco replicable para la investigación y la acción en educación, liderazgo y salud mental.

Conclusiones

El Modelo CORE constituye un aporte innovador y diferenciador, capaz de superar la fragmentación histórica de la psicología y la neurociencia. Integra procesos cognitivos, emocionales y conductuales en un marco neuropsicobiológico y humanista. Su originalidad radica en articular lo que estaba disperso: la intención, la observación, la retroalimentación y la elevación. CORE no solo describe cómo funcionan los procesos humanos, sino que propone un camino práctico para potenciar capacidades y orientar la investigación hacia un propósito transformador. Desde una perspectiva latinoamericana, representa un modelo capaz de enriquecer el debate global, uniendo ciencia y acción social.

A futuro, el Modelo CORE busca consolidarse como una plataforma de investigación transdisciplinaria orientada al desarrollo integral del ser humano, constituyéndose en una referencia académica, metodológica y práctica para investigadores, educadores, líderes y profesionales comprometidos con la transformación cultural y social.

Referencias

- Berridge, K. C., & Robinson, T. E. (1998). What is the role of dopamine in reward: Hedonic impact, reward learning, or incentive salience? *Brain Research Reviews*, 28(3), 309–369.
- Botvinick, M. M., Cohen, J. D., & Carter, C. S. (2004). Conflict monitoring and anterior cingulate cortex: An update. *Trends in Cognitive Sciences*, 8(12), 539–546.
- Carter, C. S. (1998). Neuroendocrine perspectives on social attachment and love. *Psychoneuroendocrinology*, 23(8), 779–818.
- Craig, A. D. (2009). How do you feel—Now? The anterior insula and human awareness. *Nature Reviews Neuroscience*, 10(1), 59–70.
- Davidson, R. J., & McEwen, B. S. (2012). Social influences on neuroplasticity: Effects of stress and emotions. *Nature Neuroscience*, 15(5), 689–695.
- Eichenbaum, H. (2004). Hippocampus: Cognitive processes and neural representations that underlie declarative memory. *Neuron*, 44(1), 109–120.

- Eriksson, P. S., Perfilieva, E., Björk-Eriksson, T., Alborn, A. M., Nordborg, C., Peterson, D. A., & Gage, F. H. (1998). Neurogenesis in the adult human hippocampus. *Nature Medicine*, 4(11), 1313–1317.
- Fleming, S. M., & Dolan, R. J. (2012). The neural basis of metacognitive ability. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 367(1594), 1338–1349.
- Frankl, V. E. (2014). *El hombre en busca de sentido* (Obra original publicada en 1946).
- Kahneman, D. (2012). *Pensar rápido, pensar despacio*. Debate.
- Kempermann, G. (2010). Adult neurogenesis. *Cold Spring Harbor Perspectives in Biology*, 2(1), a004978.
- Kringelbach, M. L. (2005). The human orbitofrontal cortex: Linking reward to hedonic experience. *Nature Reviews Neuroscience*, 6(9), 691–702.
- LeDoux, J. E. (2000). Emotion circuits in the brain. *Annual Review of Neuroscience*, 23(1), 155–184.
- Lisman, J., Grace, A. A., & Duzel, E. (2011). A neoHebbian framework for episodic memory: Role of dopamine-dependent late LTP. *Trends in Neurosciences*, 34(10), 536–547.
- McEwen, B. S. (2000). The neurobiology of stress: From serendipity to clinical relevance. *Brain Research*, 886(1–2), 172–189.
- Menon, V. (2011). Large-scale brain networks and psychopathology: A unifying triple network model. *Trends in Cognitive Sciences*, 15(10), 483–506.
- Miller, E. K., & Cohen, J. D. (2001). An integrative theory of prefrontal cortex function. *Annual Review of Neuroscience*, 24(1), 167–202.
- Mitchell, J. P., Banaji, M. R., & Macrae, C. N. (2005). The link between social cognition and self-referential thought in the medial prefrontal cortex. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 17(8), 1306–1315.
- Nader, K., & Hardt, O. (2009). A single standard for memory: The case for reconsolidation. *Nature Reviews Neuroscience*, 10(3), 224–234.
- Porges, S. W. (2011). *The Polyvagal Theory: Neurophysiological Foundations of Emotions, Attachment, Communication, and Self-Regulation*. W. W. Norton & Company.
- Raichle, M. E., MacLeod, A. M., Snyder, A. Z., Powers, W. J., Gusnard, D. A., & Shulman, G. L. (2001). A default mode of brain function. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 98(2), 676–682.
- Schultz, W. (2007). Behavioral dopamine signals. *Trends in Neurosciences*, 30(5), 203–210.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Siegel, D. J. (2010). *Mindsight: The new science of personal transformation*. Bantam Books.



INVESTIGACIÓN BINARIA: INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y ALGORITMOS DEL FUTURO

Farfán Alberto Javier

albertojavierfarfan@gmail.com

PhD. Doctor

Universidad Bicentenario de Aragua

Edo. Bolívar, Ciudad Guayana - Venezuela

Introducción

La investigación académica en entornos universitarios se encuentra en un proceso de transformación profunda; ya que, las dinámicas tradicionales de producción científica (basadas en la búsqueda manual de fuentes, el análisis secuencial de datos y la redacción progresiva de textos) están siendo reconfiguradas por la irrupción de tecnologías emergentes, entre ellas, la inteligencia artificial (IA). Esta herramienta disruptiva no solo agiliza procesos técnicos, sino que introduce nuevas formas de pensar, organizar y validar el conocimiento.

En este orden de ideas, se propone el concepto de Investigación Binaria como una categoría emergente que articula la racionalidad humana con el procesamiento algorítmico; esta noción no se limita al uso instrumental de la IA, sino que reconoce su papel como mediadora epistemológica entre el pensamiento complejo y la lógica computacional. Al respecto, la Investigación Binaria implica una colaboración activa entre el investigador y la máquina, donde ambos contribuyen a la construcción del saber desde sus respectivas capacidades: la intuición, la interpretación y la crítica por parte del humano; la síntesis, la sistematización y la velocidad por parte de la IA.

El objetivo de esta ponencia es reflexionar sobre el papel de la inteligencia artificial como aliada epistemológica en la investigación universitaria, reconociendo sus alcances, límites y potencial transformador. Se plantea una mirada crítica y propositiva que permita integrar la IA en la formación investigativa desde una perspectiva ética, compleja y pedagógicamente pertinente.

De la lógica humana a la lógica binaria: transformaciones en el proceso investigativo

Durante décadas, la investigación académica se ha sustentado en métodos tradicionales que privilegian la secuencialidad, la observación directa, la interpretación crítica y la validación empírica. Bisquerra (1989) define el método como “el camino para llegar al conocimiento científico; un conjunto de procedimientos que sirven de instrumento para alcanzar los fines de la

investigación” (p. 55). Esta concepción ha guiado la formación investigativa en universidades, donde el investigador es responsable de formular preguntas, construir marcos teóricos, recolectar datos y elaborar conclusiones.

Sin embargo, la irrupción de la inteligencia artificial ha introducido una lógica binaria que transforma radicalmente este proceso. La lógica binaria se caracteriza por su velocidad de procesamiento, sistematicidad algorítmica, capacidad de síntesis textual y acceso simultáneo a fuentes masivas. Ugas (2011) señala que “el método científico establece los principios para las diversas formas de obtener conocimientos... pero, de acuerdo al objeto empírico, la disciplina y/o problemática que se estudie se utiliza un método apropiado” (p. 30). En este sentido, la IA se adapta a múltiples enfoques y disciplinas, ofreciendo soluciones personalizadas y eficientes.

La inteligencia artificial apoya al investigador en diversas etapas del proceso académico:

- Formulación de problemas: la IA puede analizar tendencias temáticas, identificar vacíos teóricos y sugerir preguntas de investigación relevantes.
- Revisión bibliográfica: mediante motores semánticos, la IA localiza fuentes actualizadas, organiza referencias y detecta relaciones entre autores y conceptos.
- Análisis de datos: algoritmos de aprendizaje automático permiten clasificar, codificar y visualizar datos cualitativos y cuantitativos con rapidez y precisión.
- Redacción académica: herramientas de procesamiento de lenguaje natural ayudan a estructurar textos, corregir estilo, sintetizar argumentos y generar resúmenes.

No obstante, esta transformación plantea desafíos éticos, epistémicos y pedagógicos. El uso de IA en investigación exige una actitud crítica y reflexiva. Morin (2005) advierte que “todo conocimiento opera mediante la selección de datos significativos... comandadas por principios supralógicos de organización del pensamiento” (p. 28). Si el investigador delega completamente el proceso cognitivo

a la máquina, corre el riesgo de perder el sentido interpretativo, la sensibilidad contextual y la responsabilidad ética que caracterizan la investigación humanista.

Desde una perspectiva pedagógica, es necesario formar investigadores capaces de dialogar con la IA sin perder la centralidad del pensamiento humano. La *Investigación Binaria* no implica automatización acrítica, sino colaboración consciente entre el sujeto pensante y el sistema inteligente. Esta alianza debe ser guiada por principios éticos, epistemológicos y educativos que garanticen la validez, la pertinencia y la integridad del conocimiento producido.

La Investigación Binaria como nuevo paradigma académico

La Investigación Binaria puede definirse como un paradigma emergente que articula la racionalidad humana con la lógica algorítmica de la inteligencia artificial, generando nuevas formas de producción científica. No se trata de una metodología ni de una técnica instrumental, sino de una estructura epistémica que transforma la manera en que se concibe, organiza y valida el conocimiento. En palabras de Ruiz Bolívar (1997), un paradigma es “una manera consensual como los miembros de una comunidad científica asumen la producción de conocimientos; una forma de interpretar la realidad; una metodología para abordarla” (p. 157); en este sentido, la Investigación Binaria cumple con estas condiciones: propone una nueva forma de hacer ciencia, basada en la colaboración entre el pensamiento humano y el procesamiento digital.

Este paradigma se articula profundamente con el pensamiento complejo de Edgar Morin, quien sostiene que “todo conocimiento opera mediante la selección de datos significativos... comandadas por principios supralógicos de organización del pensamiento o paradigmas” (2005, p. 28); al respecto, Morin concibe el paradigma como una estructura supraconsciente que irriga el pensamiento consciente, lo organiza y lo controla sin que el sujeto tenga plena conciencia de ello (1992, p. 220). En este sentido, la Investigación Binaria incorpora la supraconsciencia algorítmica como parte del proceso cognitivo, permitiendo una interconexión entre múltiples fuentes, perspectivas y niveles de análisis.

La inteligencia artificial, en este nuevo paradigma, deja de ser una simple herramienta técnica para convertirse en una mediadora epistemológica. La pregunta “¿herramienta o coautor?” no es meramente técnica, sino profundamente ética y filosófica; si bien la IA no posee intencionalidad ni conciencia, su capacidad para generar textos, sintetizar ideas y proponer estructuras argumentativas la posiciona como un agente colaborador en la producción científica. En este orden de ideas, Martínez (1989) advierte que el paradigma “guía el corazón de la actividad científica” (p. 18), y en este caso, la IA participa activamente en ese proceso.

Las implicaciones para la formación investigativa en universidades son profundas; ya que, la Investigación Binaria exige nuevos roles docentes: el profesor ya no es solo transmisor de contenidos, sino facilitador de procesos colaborativos entre humanos y máquinas; para ello, se requiere un rediseño curricular que incorpore competencias en pensamiento complejo, ética digital, análisis algorítmico y escritura asistida por IA. Además, es urgente promover una alfabetización digital crítica que permita a los estudiantes comprender, cuestionar y utilizar la IA de manera ética, reflexiva y productiva.

En suma, la Investigación Binaria representa un cambio de paradigma que redefine la relación entre sujeto, conocimiento y tecnología. No se trata de reemplazar al investigador humano, sino de potenciar su capacidad de análisis, síntesis y creación mediante una alianza estratégica con la inteligencia artificial.

Conclusiones

La investigación universitaria está siendo reconfigurada por la presencia activa de la inteligencia artificial, no como simple herramienta técnica, sino como aliada epistemológica; en este sentido, la *Investigación Binaria* emerge como un paradigma académico que articula la racionalidad humana con la lógica algorítmica, transformando los modos de producir, organizar y validar el conocimiento.

Este paradigma no sustituye al pensamiento humano, sino que lo potencia; como afirma Morin, “el paradigma es inconsciente, irriga al pensamiento consciente, lo controla y, en ese sentido, es también supraconsciente” (1992, p. 220). La IA, al operar desde esta supraconsciencia digital, colabora en la construcción científica

sin desplazar la interpretación crítica, la sensibilidad ética ni la creatividad investigativa.

Por ello, reconocer la *Investigación Binaria* como paradigma implica asumir nuevos desafíos: formar investigadores capaces de dialogar con sistemas inteligentes, rediseñar los currículos universitarios para integrar pensamiento complejo y alfabetización digital crítica, y promover una cultura académica que valore la colaboración humano-máquina como fuente legítima de conocimiento. En definitiva, la inteligencia artificial no representa el fin de la investigación académica, sino el inicio de una nueva etapa paradigmática. La *Investigación Binaria* es una invitación a pensar con máquinas, sin dejar de pensar como humanos

Referencias

- Barberousse, P. (2008). Fundamentos teóricos del pensamiento complejo de Edgar Morín. *Revista electrónica Educare*. Vol XII, N° 2, 2008, pp, 95-113. Universidad Nacional de Costa Rica. Disponible en:
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: Guía práctica*. Barcelona: CEAC.
- Gurdián-Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. San José, Costa Rica: Universidad Nacional.
- Hurtado León, I., & Toro Garrido, J. (1997). *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio*. Valencia, Venezuela: Episteme Consultores Asociados.
- Kuhn, T. S. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Martínez, M. (1989). ¿Qué es un paradigma? *Revista de Ciencias Sociales*, Universidad Central de Venezuela, 1(1), 15–30.
- Morin, E. (1992). *El método: Las ideas*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Morin, E. (2005). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Ruiz Bolívar, J. (1997). *Paradigmas emergentes y educación*. Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes.



CONSTRUCTIVISMO Y SUS VERTIENTES: APORTES A LOS MEDIOS Y MÉTODOS EDUCATIVOS

Denny Morillo

Doctora en Ciencias de la Educación

<https://orcid.org/0000-0002-0720-6891>

dennymorillo26@gmail.com

Adriana Miranda

Doctora en Ciencias de la Educación

adrianamiran@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-4614-083X>

Universidad Bicentennial de Aragua

San Joaquín de Turmero Edo. Aragua -Venezuela

La educación es el arte de hacer visibles las cosas invisibles...

Jean-François Lyotard

La educación es una de las disciplinas que gracias a la innovación y a la tecnología ha sufrido transformaciones que buscan dar respuesta a las necesidades de la evolución de la sociedad. En ese sentido, el estudio de las teorías del aprendizaje ha sido fundamental para la evolución de la educación, porque ha ofrecido el marco conceptual necesario para comprender el proceso mediante el cual los seres humanos adquieren conocimientos y habilidades (Medina-Urbe et al., 2019).

Históricamente, estas teorías -desde el conductismo (centrado en la relación estímulo-respuesta y en la modificación de la conducta), pasando por el cognitivismo (que analiza los procesos mentales internos como la memoria y la resolución de problemas), hasta el constructivismo (que enfatiza en el rol activo del estudiante en la construcción de su propio conocimiento)- han configurado progresivamente las concepciones sobre cómo las personas aprenden.

Cada escuela de pensamiento ha permitido a los educadores y a los psicólogos transitar de un modelo centrado en la enseñanza (la transmisión de información) a uno centrado en el aprendizaje (la construcción de significado por parte del estudiante). En ese sentido, López-Altamirano et al. (2022) afirman que estos cambios de paradigmas además de redefinir la relación entre el docente y el estudiante, han sentado las bases para el desarrollo de innovadores metodologías pedagógicas.

No obstante, la consolidación de cada concepción se ha visto profundamente acelerada y transformada por la irrupción de la tecnología. Las herramientas digitales han desafiado las fronteras tradicionales del aula y han impulsado la necesidad de nuevas teorías, como, por ejemplo, el conectivismo, que considera al aprendizaje como un proceso que ocurre gracias a las redes (Sánchez-Cabrero et al., 2019). En ese contexto, la tecnología no es solo una herramienta, sino que representa a un agente catalizador y a un ambiente de aprendizaje que permite

personalizar la educación, fomentar la colaboración global y, fundamentalmente, moldear las prácticas educativas contemporáneas.

Uno de los hechos más relevantes y llamativos en el transcurrir de los años de investigación, en lo que a teorías del conocimiento y de aprendizaje se refiere y en donde se aprecia un creciente consenso, es alrededor de la concepción constructivista (García-Cruz, 2023). Desde la epistemología de las diferentes disciplinas, desde la psicología cognitiva, desde las teorías del aprendizaje, así como desde la psicología de la educación, hay respaldo suficiente para el constructivismo. Así pues, muchos estudios coinciden en afirmar que el aprendizaje es un proceso dinámico e interactivo a través del cual la información externa es interpretada por la mente que va construyendo progresivamente modelos cada vez más complejos (Martínez-Álvarez y Martínez-López, 2024).

Tigse-Parreño (2019) citando a César Coll (1993) expresa que la teoría constructivista se funda en la construcción del conocimiento mediante la interacción social, la experiencia y las tareas auténticas. En el aprendizaje constructivo la motivación es primordial, porque el aprendiz adquiere conocimientos de manera activa lo que se traduce en un aprendizaje significativo. Así, a través del constructivismo se desarrollan habilidades metacognitivas, cognitivas y socio-afectivas, para llegar a la autonomía, lo cual brinda las competencias para enfrentar desafíos globales mediante búsqueda de información, la acción y la reflexión. Para Vega-Vega y Tinitana-Castillo (2024) el constructivismo busca que los profesores puedan practicar técnicas y métodos para mejorar la enseñanza y conseguir que cada estudiante se interese más en la materia, mejorando su rendimiento académico, al ser la parte principal de la educación.

Los párrafos precedentes permiten interpretar que las fuentes del constructivismo son la filosofía, la psicología y la pedagogía, la revisión de literatura permitió llegar al siguiente compendio:

- Desde la filosofía, el movimiento se inicia con Kant (Fleitas-González, 2017), quien planteó las preguntas clásicas: ¿qué conocemos?, ¿por qué conocemos?, y a través de ¿qué conocemos?

- Desde la psicología se inicia con Piaget cuando asume que un conocimiento da lugar a otro más elaborado (Hernández-Mella y Pacheco-Salazar, 2017).
- Desde la pedagogía, el constructivismo inicia con la pedagogía activa de Montessori, Decroly, Pestalozzi, Freinet y Dewey (Espejo-Leupín, 2016) quienes defienden el papel de la actividad en el proceso de aprendizaje. También están los aportes de Ausubel y Vygotsky (Nieva-Chaves y Martínez-Chacón, 2019), el primero con la visión de una teoría de la asimilación y el anclaje con organizadores previos (aprendizaje significativo) y el segundo con la visión culturalista (la importancia de la actividad conjunta y cooperativa). Además, está la contribución de la teoría del procesamiento de la información que considera los esquemas y marcos que son codificados, reestructurados e incorporados como parte de las posibles respuestas a determinadas situaciones que se plantean (Meza, 2022). Los principales autores son Jean Piaget, Ausubel, Bandura, Royer y Allan, Lev Vygotsky y Jerome Bruner.

Las diferentes vertientes del constructivismo entienden al aprendizaje para aportar medios y métodos, que, complementados con la tecnología del momento, además de dar forma a la comprensión actual del aprendizaje humano, enfatiza en la integración de todos los actores y de los elementos buscando abrir caminos a la práctica educativa del siglo de la era digital. Considerando las tecnologías de la información y de la comunicación, se muestra a continuación un esquema de las vertientes del constructivismo desde las raíces filosóficas (¿qué es la realidad y cómo la conocemos?), las raíces psicológicas (¿cómo y por qué se desarrolla el conocimiento?) y desde las raíces pedagógicas (¿cómo se debe enseñar?).

Tabla 1: Raíces filosóficas del constructivismo

Raíces filosóficas	Precursor	Postulados	Influencia de la tecnología
Constructivismo radical	Ernst von Glasersfeld	El mundo que experimentamos es construido a partir de nuestras percepciones y esquemas.	Servir para que el estudiante modele la realidad, pruebe hipótesis y reflexione acerca de la viabilidad de sus modelos mentales.
Pragmatismo	John Dewey	La verdad de las ideas se establece por sus consecuencias prácticas y su utilidad para resolver problemas. El aprendizaje es un proceso continuo de reconstrucción de la experiencia.	Uso de herramientas tecnológicas para la resolución de problemas auténticos y contextualizados.
Fenomenología	Edmund Husserl	La experiencia consciente y subjetiva como fuente de conocimiento. La realidad es lo que se experimenta.	Facilitar la reflexión individual y la documentación de la experiencia personal de aprendizaje

Fuente: elaboración propia. Miranda y Morillo (2025).

Tabla 2: Raíces psicológicas del constructivismo

Raíces psicológicas	Precursor	Postulados	Influencia de la tecnología
Constructivismo Psicogenético (Cognitivo)	Jean Piaget	- Asimilación y acomodación: Mecanismos de adaptación que permiten al sujeto integrar nuevas experiencias a sus esquemas (estructuras mentales) o modificarlos. - Estadios de desarrollo: El conocimiento se construye a través de etapas cualitativamente diferentes. - El sujeto es un constructor.	Ofrecer interactividad y material que genere conflicto cognitivo para forzar la acomodación de esquemas.
Constructivismo Sociocultural (Social)	Lev Vygotsky	- Zona de Desarrollo Próximo (ZDP): El aprendizaje ocurre mejor cuando el estudiante interactúa con un par más capaz (o un docente) que provee andamiaje (apoyo temporal). - El conocimiento es mediado por herramientas culturales (el lenguaje es la principal).	Son herramientas de mediación que facilitan el andamiaje y la interacción social.
Aprendizaje por Descubrimiento	Jerome Bruner	- El aprendizaje es un proceso activo en el que los estudiantes construyen nuevas ideas o conceptos basándose en su conocimiento actual o pasado. - Énfasis en la estructura de los contenidos y la secuenciación didáctica.	La tecnología se usa para que el estudiante explore libremente y descubra principios por sí mismo.

Fuente: elaboración propia. Miranda y Morillo (2025).

Tabla 3: Raíces pedagógicas del constructivismo

Raíces pedagógicas	Precursor	Postulados	Influencia de la tecnología
Aprendizaje Significativo	David Ausubel	- El aprendizaje ocurre cuando la nueva información se relaciona con un concepto relevante preexistente en la estructura cognitiva del estudiante. - Se requiere un esfuerzo consciente para establecer esta relación.	La tecnología se usa para presentar la información de manera organizada, clara y con relevancia contextual.
Diseño de Entornos de Aprendizaje	Jonassen	- El aprendizaje es un proceso de construcción de sentido y el papel de la tecnología es funcionar como herramienta cognitiva y como ambiente de aprendizaje. - Énfasis en tareas auténticas y ricas en contexto.	Las herramientas se promueven no solo para recibir información sino para pensar.
Constructivismo Social Aplicado	Cole y Engeström	- Aplicación de la teoría de la actividad de Vygotsky a contextos educativos y laborales. - Enfoque en el trabajo colaborativo mediado.	Se crean espacios de trabajo donde la actividad de grupo, la división de roles y la producción.

Fuente: elaboración propia. Miranda y Morillo (2025).

Conclusiones

La teoría constructivista (1986) representa la expresión de cómo los estudiantes construyen activamente su conocimiento. Piaget se enfoca en el desarrollo de esquemas cognitivos a través de la interacción con el entorno físico, mientras que Vygotsky enfatiza el rol de los factores sociales y culturales en la construcción del pensamiento. Ausubel resalta el aprendizaje significativo, conectando la información nueva con conocimientos previos, y Bruner propone el aprendizaje por descubrimiento y un currículo en espiral que organiza el conocimiento en niveles de complejidad crecientes.

Jean Piaget (1978) con el constructivismo individual, destaca que el conocimiento se construye a través de la interacción del sujeto con el medio físico, mediante procesos de asimilación y acomodación, para formar y complejizar esquemas mentales. Este autor, propone que el desarrollo cognitivo ocurre a través de etapas universales, influyendo en la forma en que los niños construyen su entendimiento del mundo.

Lev Vygotsky (1986) a través del constructivismo sociocultural, indica que el conocimiento y el pensamiento se construyen en interacción social, influenciados por el contexto cultural, las prácticas y las creencias de la comunidad. Habla de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), concepto central que describe la distancia entre lo que un estudiante puede hacer solo y lo que puede hacer con la guía de un adulto o un compañero más capaz, siendo crucial el andamiaje proporcionado por otros.

Por su parte, David Ausubel (1963) con el aprendizaje significativo, describe que la construcción del conocimiento ocurre cuando el nuevo material se relaciona de manera no arbitraria y sustantiva con las estructuras de conocimiento preexistentes del estudiante. Para Ausubel la promoción del uso de herramientas como los mapas conceptuales puede ayudar a los estudiantes a vincular nuevos contenidos con sus estructuras cognitivas.

De la misma forma, Jerome Bruner (2006) con el enfoque por descubrimiento y andamiaje, refiere que este puede animar a los estudiantes a explorar, experimentar y resolver problemas para construir su propia comprensión del conocimiento. Bruner sugirió que el contenido se debe presentar en diferentes niveles de complejidad, regresando a los mismos temas en cada etapa para profundizar la comprensión, acción vinculada directamente con el tema estudiado. Este autor, enfatiza en la importancia de proveer al estudiante de apoyo en forma de andamios para facilitar el aprendizaje hasta que pueda realizar la tarea de forma autónoma.

La teoría constructivista de Piaget, Vygotsky, Ausubel y Bruner, constituye un aporte fundamental para la educación, ya que promueve la construcción activa del conocimiento y el aprendizaje significativo, permitiendo al docente facilitar el desarrollo cognitivo a través de la interacción social, el aprendizaje por descubrimiento y el uso de herramientas adaptadas a los conocimientos previos del estudiante a su cultura y entorno.

Referencias

Espejo, R. (2016) ¿Pedagogía activa o métodos activos? El caso del aprendizaje activo en la universidad. Revista Digital de Investigación en Docencia

- Universitaria, 10(1), 16-27. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/4985/498573044003.pdf>
- Fleitas-, M. (2017). Kant, y la polémica entre el constructivismo y el realismo. Reflexiones para un enfoque kantiano-constitutivista del dilema de Eutifrón. Tópicos, 52. Disponible en: <https://doi.org/10.21555/top.v0i52.783>
- García, J., Cortez, H., Nolasco, E., Usccachi, L., Paucar-Llanos, P., y Ame, M. (2023). Aprendizaje en la era de la tecnología: Las teorías más relevantes del siglo XXI. Disponible en: <https://doi.org/10.31219/osf.io/82xbs>
- Hernández, R., y Pacheco, B. (2017). La (pre)ocupación por el aprendizaje: desde la complejidad piagetiana al conocimiento situado. Ciencia y Educación, 1(1), 37-44. Disponible en: <https://doi.org/10.22206/cyed.2017.v1i1.pp37-44>
- López, D., López, D., Ojeda, E., Tunja, D., Paredes, M., Sánchez, N., Barroso, M. y Gómez, M. (2022). Metodologías activas de enseñanza. Polo de Conocimiento, 7(2), 1419-1430. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8354965>
- Martínez, N. y Martínez, L. (2024). Sinergia Piaget, Vygotsky y la inteligencia artificial en la educación universitaria. Vinculatégica EFAN, 10(4), 70–84. Disponible en: <https://doi.org/10.29105/vtga10.4-948>
- Medina, J., Calla, G. y Romero, P. (2019). Las teorías de aprendizaje y su evolución adecuada a la necesidad de la conectividad. Lex XVII(23), 377-388. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.21503/lex.v17i23.1683>
- Meza, I. (2022). Implicaciones de la teoría del procesamiento de información o cognitivismo en aprendices universitarios. Menciones al conductismo y constructivismo. Investigación y postgrado, 37(2), 217-229. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9161992>
- Sánchez, R., Román, Ó., Mañoso, L., López, M. y Gómez, F. (2019). Orígenes del conectivismo como nuevo paradigma del aprendizaje en la era digital. Educación y humanismo, 21(36), 121-136. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6786548>
- Tigse, C. (2019). El constructivismo, según bases teóricas de César Coll. Revista Andina de Educación. Disponible en: <https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/ree/article/view/659>
- Vega, A. y Tinitana, V. (2024). La utilización del modelo constructivista dentro del proceso enseñanza-aprendizaje. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8(1), 8729-8738. Disponible en: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.10204



PRÁCTICAS DOCENTES EN LA FORJA DE INVESTIGADORES: UN ANÁLISIS HERMENÉUTICO

Rojas Carmen Elena
Profesora, MSc.
crojas@uba.edu.ve

Marrero Maite
Dra. en Ciencias de la Educación
maite.marrero@uba.edu.ve

Universidad Bicentennial de Aragua
San Joaquín de Turmero Edo. Aragua -Venezuela

Introducción

La formación doctoral constituye la cúspide de la educación superior, y su misión fundamental es la generación de nuevos conocimientos y la consolidación de la identidad investigativa en sus participantes. En el área de las Ciencias de la Educación, este proceso adquiere una relevancia crítica, pues los investigadores egresados no solo deben dominar la metodología, sino también demostrar la capacidad de intervenir y transformar realidades educativas complejas. La unidad curricular de Investigación Educativa, piedra angular de todo programa doctoral, es el espacio donde se gestan y se ponen a prueba estas competencias. Es, en esencia, la forja donde se temple la capacidad crítica y propositiva del futuro científico social.

El presente estudio se inscribe en la necesidad de comprender las dinámicas internas de esta forja. Nos propusimos analizar las prácticas docentes en la unidad curricular de Seminario de Investigación e Innovación del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Bicentennial de Aragua (UBA), con el objetivo primario de descifrar la concepción epistemológica y didáctica subyacente a la gestión del conocimiento. Si la finalidad del doctorado es producir investigadores autónomos y competentes, resulta fundamental examinar cómo el diseño curricular y las estrategias evaluativas se alinean con este propósito.

Metodología de Abordaje

Para llevar a cabo este estudio, se adoptó un enfoque cualitativo, empleando el análisis de contenido hermenéutico. Esta elección metodológica se justifica por la naturaleza del objeto de estudio: las prácticas docentes, que están intrínsecamente mediadas por la interpretación y la intencionalidad. La hermenéutica permite ir más allá de la simple descripción de las actividades, buscando el sentido y la comprensión profunda de cómo los docentes conciben y articulan el rol de la investigación en la formación avanzada.

El corpus documental estuvo compuesto por las planificaciones didácticas y evaluativas correspondientes a cuatro (4) docentes que impartieron el curso de Seminario de Investigación e Innovación durante el período académico 2023-2024. Estos documentos, al ser artefactos de la planificación y la intención pedagógica,

revelaron los patrones temáticos, las prioridades metodológicas y los criterios de éxito que definen el proceso formativo en este contexto doctoral.

Los hallazgos preliminares sugieren una clara orientación hacia la aplicación práctica y la contextualización del conocimiento, aunque se detectan tensiones entre los objetivos de intervención y las modalidades de evaluación. A continuación, se desarrollan los temas centrales derivados de este análisis hermenéutico, estructurando el cuerpo argumentativo de la ponencia.

La Investigación Educativa como Praxis Aplicada y Contextualizada

Un hallazgo central de la investigación es la concepción predominante de la investigación educativa como un proceso intrínsecamente práctico y de campo. Las planificaciones revelan una marcada preferencia por actividades que trascienden el marco teórico del aula, impulsando al doctorando hacia la producción de resultados tangibles en contextos educativos reales. Esta orientación metodológica se manifiesta a través de la inclusión prioritaria de:

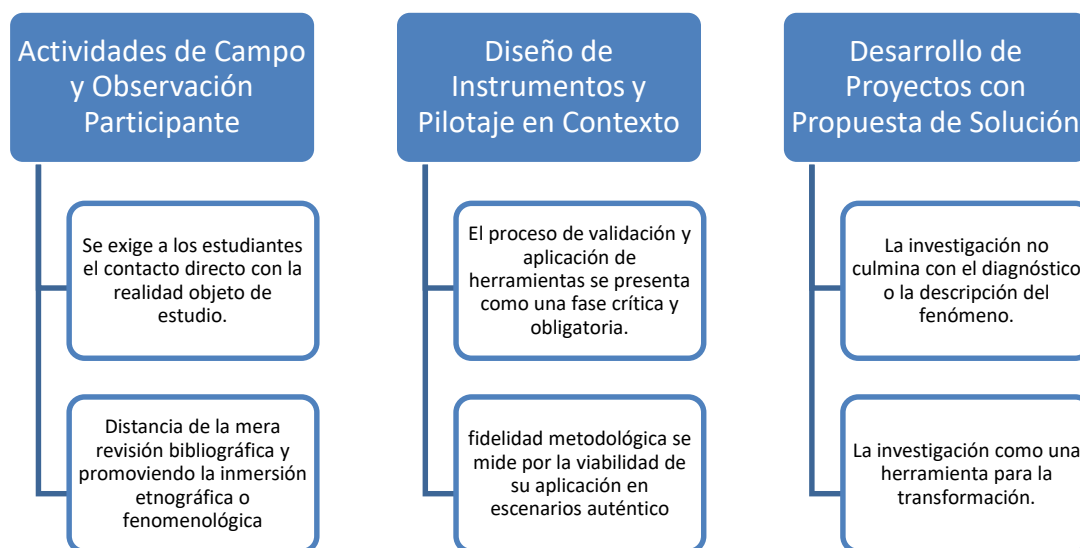


Figura 1. Orientación metodológica

Fuente: Rojas y Marrero (2025)

Esta concepción resalta un modelo de investigador-interventor, alineado con las demandas sociales de que el conocimiento doctoral no se quede en la abstracción académica, sino que impacte directamente en la mejora de los procesos educativos. Se prioriza la pertinencia social del estudio, entendiendo que el investigador educativo debe ser un agente de cambio. Este enfoque, si bien fortalece el vínculo

entre teoría y práctica, impone una alta exigencia en la gestión del tiempo y los recursos por parte del doctorando, cuya trayectoria debe conjugarse con responsabilidades laborales y personales.

Énfasis en la Demostración de una Intervención Investigativa Efectiva

Directamente ligado al tema anterior, se observa una fuerte insistencia por parte del cuerpo docente en la necesidad de que los estudiantes demuestren una "intervención investigativa efectiva". Este concepto, recurrente en las instrucciones de evaluación, sugiere que el éxito del proyecto no solo radica en la corrección metodológica, sino en el impacto potencial o real de las acciones propuestas.

Este énfasis implica un giro paradigmático en la enseñanza de la investigación doctoral, desplazando el foco desde la rigurosidad formal hacia la pertinencia transformadora. Los docentes buscan inculcar la visión de que la tesis doctoral debe ser una pieza de ingeniería social o pedagógica que resuelva o mitigue un problema identificado.

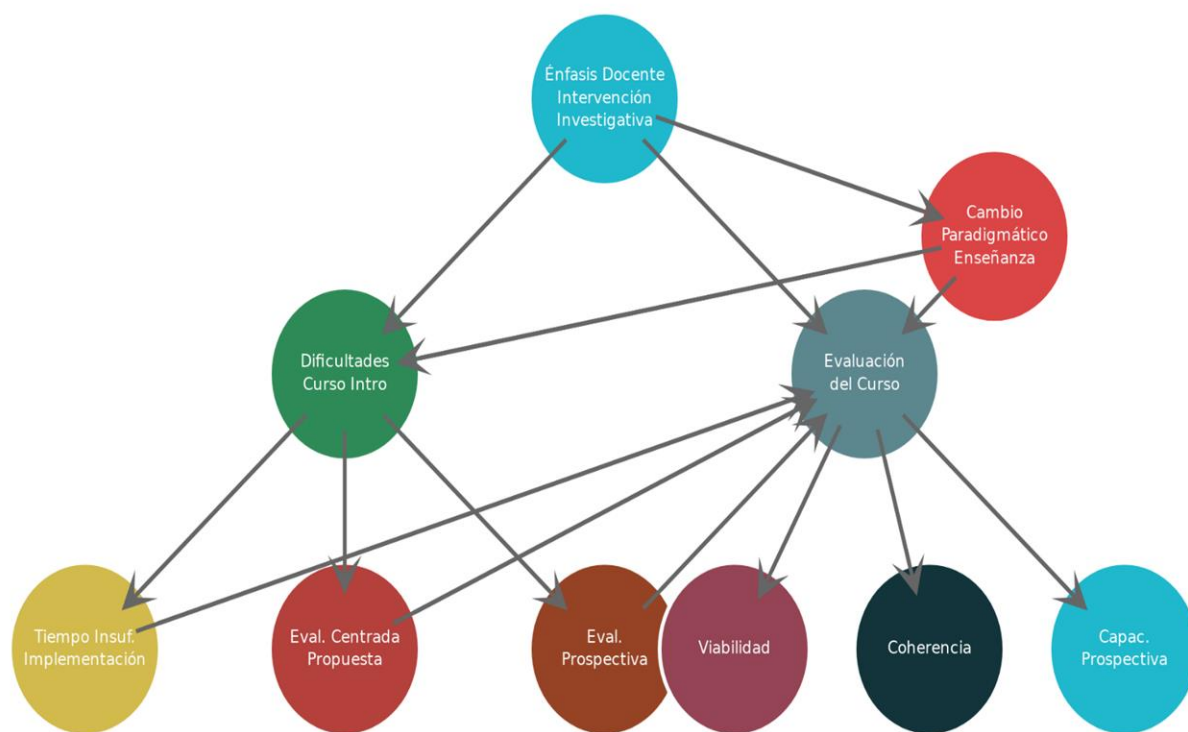


Figura 2. Intervención Investigativa Efectiva

Fuente: Rojas y Marrero (2025)

Sin embargo, esta exigencia de efectividad, observada en la planificación didáctica, entra en tensión con la realidad de un curso introductorio o de nivelación.

La efectividad real de una intervención requiere tiempo, implementación completa y evaluación longitudinal, algo que excede el marco temporal de una única unidad curricular. El análisis hermenéutico sugiere que lo que se evalúa realmente es la viabilidad, coherencia y solidez argumentativa de la propuesta de intervención, más que su ejecución y resultados finales dentro del semestre. Es decir, se evalúa la capacidad prospectiva del investigador para diseñar un cambio, sentando las bases para su futura tesis doctoral.

La Asimetría Evaluativa: El Predominio del Producto Escrito sobre la Oralidad

El tercer y más crítico hallazgo se refiere a la asimetría en la ponderación evaluativa. A pesar de que los objetivos didácticos y las instrucciones de las tareas priorizan la práctica de campo y la intervención (acciones que inherentemente requieren comunicación, negociación y defensa oral), la evaluación se centra abrumadoramente en la entrega de productos escritos.



Figura 3. Asimetría en la ponderación evaluativa
Fuente: Rojas y Marrero (2025)

Las planificaciones indican que rubros como el "Informe de Avance Metodológico", el "Capítulo I y II de la Tesis" o el "Documento de Propuesta de Intervención" concentran la mayor carga de puntos. Por el contrario, los momentos destinados a la valoración de la oralidad —tales como defensas orales, presentaciones de resultados o debates argumentativos— ocupan un espacio limitado o se integran de manera superficial en la calificación final.

Esta disparidad genera una brecha crítica en la formación del investigador. Un investigador doctoral no solo produce un manuscrito, sino que también debe ser

capaz de: a) Defender públicamente sus hallazgos (defensa de tesis). b) Negociar accesos y permisos (trabajo de campo). c) Comunicar sus resultados a audiencias diversas (publicaciones y ponencias).

Al relegar la oralidad, la praxis docente, de manera involuntaria, podría estar promoviendo la figura de un investigador competente en la redacción, pero potencialmente deficiente en la argumentación en tiempo real y la comunicación pública de su trabajo. Para un Doctorado en Ciencias de la Educación, la capacidad de persuadir y socializar el conocimiento es tan vital como su producción. Superar esta asimetría implica diseñar mecanismos de evaluación que ponderen la ejecución comunicativa y la performance argumentativa al mismo nivel que la calidad del texto.

El Doctorado como Exploración de las Fronteras del Conocimiento

A pesar de las tensiones observadas en la evaluación, la síntesis hermenéutica de las planificaciones ratifica una visión noble y ambiciosa del proceso formativo. La concepción final que se busca inculcar es que la investigación educativa es una exploración de las fronteras del conocimiento, un proceso donde las preguntas iniciales no son metas rígidas, sino puntos de partida que se multiplican. La praxis docente apunta a la construcción colectiva de respuestas mediante la interacción y el diálogo crítico, fomentando la reflexividad.

Este enfoque, que se alinea con las teorías constructivistas y dialógicas, posiciona al doctorando como un co-creador de saber, y no solo como un receptor de métodos. Se busca despertar una curiosidad metodológica permanente que garantice la autonomía del investigador una vez finalizado el programa. La forja, en este sentido, no solo moldea habilidades, sino que transmite una ética y una epistemología del compromiso con el avance científico y social.

Conclusiones

La investigación sobre las prácticas docentes en la unidad curricular de Seminario de Investigación e Innovación del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Bicentennial de Aragua (UBA) arroja luz sobre la identidad del investigador que este programa busca formar: un profesional aplicado, contextualizado y orientado a la intervención efectiva.

El análisis de contenido hermenéutico de las planificaciones didácticas reveló una clara priorización de la praxis sobre la mera teoría, incentivando el trabajo de campo y la formulación de propuestas con impacto social. Esta tendencia es altamente positiva y deseable en la formación doctoral contemporánea, pues garantiza que el nuevo conocimiento sea pertinente y transformador.

Sin embargo, la principal tensión identificada reside en la asimetría evaluativa. Mientras que los objetivos curriculares claman por la intervención, la evaluación se decanta hacia el producto escrito, otorgando un espacio limitado a la valoración de la oralidad y la defensa argumentativa. Superar esta brecha es fundamental para asegurar que los egresados no solo dominen la redacción, sino que sean investigadores competentes en la comunicación y socialización de sus complejos hallazgos.

Por lo tanto, la forja de investigadores en este doctorado es un proceso riguroso y ambicioso, que logra inculcar una visión de la investigación como construcción colectiva y exploración activa de las fronteras educativas. El desafío pendiente para la praxis docente es armonizar la valoración de los productos escritos con la de las habilidades comunicativas y performativas, formando así investigadores integralmente competentes para el siglo XXI.

Referencias

- Bolívar, A. (2007). La investigación biográfico-narrativa en educación. *Una guía para el investigador*. La Muralla.
- Castillo, S., & Gento, S. (2018). El proceso de formación doctoral en América Latina: Desafíos y perspectivas en el contexto de la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 9(24), 23-42.
- Ferrarotti, J. (2012). *La teoría de juegos en la didáctica universitaria: Estrategias para la innovación curricular*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2002). Paradigmas en pugna en la investigación cualitativa. En C. Denserin & I. Giner (Coords.), *Metodología de la investigación cualitativa* (pp. 113-145). Gedisa.
- León, M. S., & Pérez, C. I. (2019). Praxis docente universitaria y el enfoque por competencias en la formación de posgrado. *Revista Electrónica de*

Investigación Educativa, 21(40), 1-15.

Martínez, M. (2006). *La investigación cualitativa (Enfoques y métodos)*. Trillas.

Navarro, A. (2021). *El rol de la oralidad en la defensa de tesis doctorales:*

Habilidades comunicativas y argumentación. Editorial Complutense.

Ricoeur, P. (2008). *Del texto a la acción: Ensayos de hermenéutica II*. Fondo de Cultura Económica.

Vizcarrondo, J. (2020). La investigación aplicada como estrategia de transformación social: Experiencias en doctorados venezolanos. *Cuadernos Latinoamericanos de Ciencias Sociales*, 11(3), 88-105.



UNIVERSIDAD
BICENTENARIA