

Revista Orinoco

Pensamiento y Praxis



Editorial ORINOCO Pensamiento y Praxis
RIF.- J-403372659- ISSN-L: 3006-8827.
Volumen 15 ° 2- 2025

Colectivo editorial de dirección

Dr. Leonardo Maestre Vargas (PEI). afoaleonardo@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5504-7824>

Dr. Francisco Rodríguez (PEI). frfrank611@gmail.com

Universidad de Oriente, Venezuela.

Dra. Eladia Hurtado (PEI). eladiahurtado.07@gmail.com

Universidad Bolivariana de Venezuela, Venezuela.

<https://orcid.org/0000-0002-0041-1390>

Áreas temáticas:

Ciencias sociales, diversidad cultural y poder popular

Periodicidad:

Cuatrimestral

Themes:

Social sciences, cultural diversity and people power

Frequency:

Quarterly

Dirección electrónica:

revistaorinocopensamientoyp@gmail.com

Blog: <https://orinocopensamientoypraxis.blogspot.com>

Repositorios de Acceso Abierto Web:

<https://www.latindex.org/latindex/ficha/20344>

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=18579>

<http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/3734>

Adherida a la Red Latinoamericana de Revistas Académicas en Ciencias Sociales y Humanidades-

LatinRev. <https://www.flacso.org.ar/latinrev/>

Portal ISSN: ISSN 3006-8827 (Online)

<http://bdigital2.ula.ve/bdigital/index.php/colecciones/revencyt>

<https://revistaorinocopyp.org.ve/index.php/home/index>

¡Síguenos en nuestras redes!

<https://twitter.com/RevistorinocoPP>

<https://www.facebook.com/orinoco.pensamiento.1>

<https://www.facebook.com/groups/1881618428827268>

@rev.istaorinocopensamintoyp

Diseño: © Daniel Roman Acosta. Sincelejo – Colombia. director@plagcis.com

Portada: "La Danza de la Pesca: Sapoara en el Horizonte"

Cortesía de: © Leonardo Maestre Vargas

Colectivo de arbitraje y colaboradores

Alexander Mansutti.

UNAE-Ecuador. alexmansutti@cantv.net

Adrian Torres Marcano. atorresmarcano@yahoo.es

Andrés Gómez. gerdet@hotmail.com

Alexis Romero Salazar. <alexisromerosalazar@gmail.com>

Alexis Romero. romeros@cantv.net

Abel Vicente Flames González. abelflames@gmail.com

Elizabeth Alves elizabeth. alves88@gmail.com

Francisco Rodríguez. frfrank381@gmail.com

Felson Lugo Felson. lugo@hotmail.com

Fernando Angosto. l.angosto@qub.ac.uk

Franceschi G Napoleon. franceschi48@gmail.com

Freddy Bello. bello.freddy@gmail.com

Guzman Nelson. UCV. guznelson1@gmail.com

José Gregorio Lemus. joglem@gmail.com

Luis Alarcón. sociologiaudo@gmail.com

Milagros Elena Rodríguez. melenamate@hotmail.com

Nancy Acosta correo. nancyac@gmail.com

Nancy Archedera. nancyarchedera10@gmail.com

Ramón González. ramgon71@gmail.com

Rusalca Fernández. rusalcaf@hotmail.com

Saul Edecio Galea Serrano. sauledecio@gmail.com

Sigfrido Lanz. siglanz53@yahoo.es

Saúl Pascuzzi. saulpascuzzi7@gmail.com

Irey Gómez Sánchez. gomezalar@hotmail.com

Yorlis Mora. yjmora21@gmail.com

Carmen Rodríguez. carmenrb@gmail.com

Instituciones:

Instituciones asociadas:

Asociación. Fraternidad y Orientación Activa (ONG. AFOA)-
ASOCIACIÓN CIVIL SIN FINES DE LUCRO-RIF. - J-403372659).

Editor: Fondo Editorial ORINOCO Pensamiento y Praxis- RIF. - J-403372659

Indizada/Resumida en directorio: Latindex-Directorio, Folio 22927.

La revista Orinoco pensamiento y praxis, es un espacio de Acceso Abierto en la Web, de divulgación del conocimiento científico, sociopolítica y cultural, desde un enfoque transdisciplinario, de la Revista arbitrada e indexada "Orinoco Pensamiento y Praxis", bajo la coordinación Editorial del: Fondo editorial Orinoco Pensamiento y Praxis de la Asociación Civil Sin Fines de Lucro "Asociación Fraternidad y Orientación Activa". RIF. -J403372659.

Actualmente, nuestro Sitio Web, y la Revista, no cuenta con patrocinio, ni apoyo, solidario, ni público, ni privado, situación está que se traduce en tremendas limitaciones financieras y logísticas para el mantenimiento de nuestro Sitio Web y de la Revista. Por lo que recurrimos a ustedes a los fines de que puedan aportar el financiamiento por la vía de donativos, y aportes solidarios para la continuidad de nuestras acciones científicas y garantía del mantenimiento en el sistema Web de la revista.

Aportes, Donaciones o Transferencia en cuenta bancaria: BANCO DE VENEZUELA,

Cuenta Corriente: 0102-0632-44-0000075378

A nombre de: Asociación Civil Fraternidad y Orientación Activa.

Dirección electrónica: revistaorinocopensamientoyp@gmail.com,

RIF J- 403372659

PayPal: afoaderehumanos@gmail.com

The journal Orinoco Pensamiento y Praxis is an Open Access space on the Web, for the dissemination of scientific, socio-political and cultural knowledge, from a transdisciplinary approach, of the refereed and indexed journal "Orinoco Pensamiento y Praxis", under the Editorial coordination of the Editorial Fund Orinoco Pensamiento y Praxis of the Non-Profit Civil Association "Asociación Fraternidad y Orientación Activa". RIF. -J403372659.

Currently, our Web Site and the Magazine do not have any sponsorship or support, neither public nor private, a situation that translates into tremendous financial and logistical limitations for the maintenance of our Web Site and the Magazine. Therefore, we appeal to you to provide funding through donations and solidarity contributions for the continuity of our scientific activities and guarantee the maintenance of the Web system of the journal.

Contributions, Donations or Bank Transfer: BANCO DE VENEZUELA,

Current Account: 0102-0632-44-0000075378

In the name of: Asociación Civil Fraternidad y Orientación Activa.

E-mail address: revistaorinocopensamientoyp@gmail.com,

RIF J- 403372659

PayPal: afoaderehumanos@gmail.com

La revue Orinoco pensamiento y praxis est un espace en libre accès sur le Web, pour la diffusion des connaissances scientifiques, sociopolitiques et culturelles, selon une approche transdisciplinaire, de la revue référencée et indexée "Orinoco Pensamiento y Praxis", sous la coordination éditoriale de la Fonds éditorial Orinoco Pensamiento y Praxis de l'Asociación Civil Sin Fines de Lucro "Asociación Fraternidad y Orientación Activa RIF.-J403372659.

Actuellement, notre site web et le magazine ne bénéficient d'aucun parrainage ou soutien, ni public ni privé, une situation qui se traduit par d'énormes limitations financières et logistiques pour la maintenance de notre site web et du magazine. C'est pourquoi nous vous demandons de fournir un financement par le biais de dons et de contributions de solidarité pour la continuité de nos activités scientifiques et de garantir la maintenance du système Web de la revue.

Contributions, dons ou transferts sur le compte bancaire : BANCO DE VENEZUELA

Compte courant : 0102-0632-44-0000075378

Au nom de : Asociación Civil Fraternidad y Orientación Activa.

Adresse électronique : revistaorinocopensamientoyp@gmail.com,

RIF J- 403372659

PayPal: afoaderehumanos@gmail.com

Se aprueba la reproducción parcial o total del contenido de la presente revista, con la condición de que se acrediten y citen las fuentes, conforme a las diferentes normas internacionales sobre criterios para escritos científicos y se remita un ejemplar al colectivo editorial de dirección de la revista.

La revista Orinoco, Pensamiento y Praxis (O.P.P), no asume la responsabilidad de las opiniones emitidas por los autores.

Partial reproduction approved

or the total content of this journal, provided that the sources are accredited and cited, in accordance with the different international standards on criteria for scientific writings, and that a copy is sent to the journal's editorial group.

The journal Orinoco, Pensamiento y Praxis (O.P.P.) does not assume responsibility for the opinions expressed by the authors.

Está incluida en:

Latindex: Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (www.latindex.unam.mx),

<https://www.latindex.org/latindex/ficha/20344>

Dialnet, Bases de datos: (<https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=18579>)

Flacso Andes, Biblioteca Digital, vanguardia para la Investigación en Ciencias Sociales REGIÓN ANDINA Y AMÉRICA LATINA

(<http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/3734>)

Google académico buscador:

(https://scholar.google.es/scholar?start=0&q=revista+orinoco+pensamiento+y+praxis&hl=es&as_sdt=0.5)

<https://miar.ub.edu/issn/3006-8827>

Is included in:

Latindex: Regional information system on line for scientific journals in Latin America, the Caribbean, Spain and Portugal (www.latindex.unam.mx),

<https://www.latindex.org/latindex/ficha/20344>

Dialnet databases: (<https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=18579>)

Library Digital Flacso Andes, cutting-edge research in science social
REGION ANDEAN AND LATIN AMERICA

(<http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/3734>)

Search Google academic:

(https://scholar.google.com/scholar?start=0&q=revista+orinoco+think+and+praxis&hl=en&as_sdt=0,5)

Il est inclus dans:

Latindex: Système régional d'information pour les revues en ligne Scholarly Amérique latine, les Caraïbes, l'Espagne et le Portugal (www.latindex.unam.mx),

<https://www.latindex.org/latindex/ficha/20344>

Bases de données DIALNET : (<https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=18579>)

Bibliothèque numérique FLACSO Andes, Vanguard pour la recherche en sciences sociales ANDES ET REGION AMERIQUE LATINE

(<http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/3734>)

Recherche google Academic:

(https://scholar.google.com/scholar?start=0&q=revista+orinoco+think+and+praxis&hl=en&as_sdt=0,5)

Misión

La Revista Arbitrada: Orinoco, Pensamiento y Praxis, es una publicación, que difunde trabajos científicos estrictamente originales en castellano, avances de investigación, Artículos arbitrados y teóricos, ensayos, Informes o propuestas de aprendizaje Críticos Académicos, ponencias y revisiones bibliográficas, relacionadas con las Ciencias Sociales, Diversidad Cultural y Poder Popular, arbitrada por especialistas de reconocida trayectoria, bajo el sistema doble ciego, cuyos nombres se mantienen en estricta confidencialidad y recibe trabajos todo el año. El Objetivo de la ROPP es: a) contribuir a la confrontación y difusión de conocimientos, así como posibilitar el intercambio entre pares y estimular el avance de la producción en Ciencias Sociales, Diversidad Cultural y Poder Popular. b) Contribuir con la construcción del conocimiento científico en las áreas de las Ciencias Sociales, Diversidad Cultural y Poder. c) Estimular la reflexión crítica sobre teorías, perspectivas y problemas de las áreas indicadas.

Mission

La revue à comité de lecture: Orénoque, la pensée et Praxis, est une publication qui diffuse strictement des articles scientifiques originaux en castillan, les progrès de la recherche, et des articles arbitrés théoriques, des essais, des rapports ou des propositions d'apprentissage critiques universitaires, des documents et des analyses documentaires liés, les Poder populaires sciences sociales, la diversité culturelle et arbitrées par des spécialistes de renom, sous le double système aveugle, dont les noms sont conservés dans la plus stricte confidentialité et obtenir des emplois toute l'année. L'objectif de ROPP est: a) contribuer à la confrontation et la diffusion des connaissances et permettre l'échange de pairs et d'encourager la promotion de la production en sciences sociales, la diversité culturelle et du pouvoir populaire. b) Contribuer à la construction des connaissances scientifiques dans les domaines des sciences sociales, la diversité culturelle et le pouvoir. c) Pour encourager la réflexion critique sur les théories, les perspectives et les problèmes de la zone indiquée.

Mission

La Revista Arbitrada: Orinoco, Pensamiento y Praxis, is a publication that disseminates strictly original scientific works in Spanish, research advances, arbitrated and theoretical articles, essays, reports or learning proposals Academic Critics, papers and bibliographic reviews, related to Social Sciences, Cultural Diversity and People's Power, arbitrated by renowned specialists, under the double-blind system, whose names are kept in strict confidentiality and receive works all year round. The objective of the ROPP is: a) to contribute to the confrontation and diffusion of knowledge, as well as to make possible the exchange between peers and to stimulate the advance of the production in Social Sciences, Cultural Diversity and Popular Power. b) To contribute with the construction of the scientific knowledge in the areas of: 1.

of Social Sciences, Cultural Diversity and Power. C) To stimulate critical reflection on theories, perspectives and problems of the indicated areas.

A Missão

A Revista Refereed: Orinoco, Pensamiento y Praxis, é uma publicação que divulga trabalhos científicos estritamente originais em espanhol, avanços de pesquisa, artigos teóricos e arbitrais, ensaios, relatórios ou propostas de aprendizagem acadêmica crítica, artigos e revisões bibliográficas, relacionados às Ciências Sociais, Diversidade Cultural e Poder Popular, arbitrada por especialistas de reconhecida experiência, sob o sistema double blind, cujos nomes são mantidos em estrita confidencialidade e recebem trabalhos durante todo o ano.

O objetivo do ROPP é: a) contribuir para o confronto e disseminação do conhecimento, bem como possibilitar o intercâmbio entre pares e estimular o avanço da produção em Ciências Sociais, Diversidade Cultural e Poder Popular. b) Contribuir para a construção do conhecimento científico nas áreas de Ciências Sociais, Diversidade Cultural e Poder Popular de Ciências Sociais, Diversidade Cultural e Poder. C) Estimular a reflexão crítica sobre teorias, perspectivas e problemas nestas áreas.

Índice

Gestión Organizacional de las Universidades Venezolanas desde la Perspectiva del Neuromagnagement.....	10
Construcción teórico-pedagógica de la producción del ethos ético	29
Estrategias pedagógicas para fortalecer la lectura y la escritura de sexto grado en la U.E.B. "Andrés bello" . Ciudad Bolívar- estado Bolívar Venezuela.....	38
Investigación acción participativa y desarrollo de competencias lectoescrituras en educación primaria: estrategias transformadoras en la UEN Cardozo (Ciudad Bolívar, Estado Bolívar, Venezuela).....	62
Prediabetes y diabetes: un problema de salud pública. Ciudad Bolívar, Estado Bolívar. Venezuela.....	84
Reseña de libro: Pausides Reyes, Oscar Pérez (Compiladores). <i>Pensamiento Crítico. Rigoberto Lanz</i> . Editorial Bid&Co. Caracas, 2014. Rafael Hurtado Malpica.....	103
Reseña de libro: Filosofar como ejercicio de riesgo: sobre Ejercicios para cuidarse. Foucault, Nietzsche y Maquiavelo como herramientas de Jonatan Alzuru Aponte (Bid & Co. Editor, Caracas, 2014). Rafael Hurtado Malpica.....	106
Reseña de libro: Maritza Montero. Teoría y práctica de la Psicología comunitaria. Editorial: Paidós. 2003. Argentina. Francisco Antonio Rodríguez.....	112



Gestión Organizacional de las Universidades Venezolanas desde la Perspectiva del Neuromagnagement.

Organizational Management of Venezuelan Universities from a Neuromanagement
Perspective

Yraida María . Campos López

Universidad Nacional Experimental de Guayana. Estado Bolívar. Venezuela

<https://orcid.org/0009-0006-2675-1584> mariairaida@gmail.com

ENSAYO

RESUMEN

Palabras clave:

Gerencia, Liderazgo,
Universidades,
Neuromagnagement.

Key words:

Management,
Leadership,
Universities,
Neuromagnagement

El presente artículo, tiene como finalidad: Analizar la gestión organizacional de las universidades venezolanas desde la perspectiva de la Neuromanagement donde se pretende identificar el tipo de gerencia, examinar el tipo de líder presente y determinar el impacto del neurolíder en las universidades venezolanas. Asimismo, el estudio cuenta con un bagaje teórico de altura que brinda soporte a la investigación. La metodología empleada se circunscribe dentro de un diseño documental bibliográfico, bajo un tipo de investigación de carácter analítico, orientado hacia la recolección de los datos secundarios, a través de la revisión de distintos textos y documentos, los cuales fueron analizados con sentido crítico e interpretados en función de los objetivos definidos en este discurso investigativo. La Hermenéutica como método de abordaje, permitió la interpretación de las fuentes bibliográficas correspondientes para luego aterrizar en unas conclusiones de acuerdo con los objetivos de esta investigación.

ABSTRACT

The purpose of this article is to analyze the organizational management of Venezuelan universities from a Neuromanagement perspective. It aims to identify the type of management, examine the type of leader present, and determine the impact of the neuroleader in Venezuelan universities. The study also relies on substantial theoretical background to support the research. The methodology employed is based on a bibliographic documentary design, under an analytical research approach, oriented toward the collection of secondary data through the review of various texts and documents. These data were critically analyzed and interpreted according to the objectives defined in this research. Hermeneutics, as a method of approach, allowed for the interpretation of the corresponding bibliographic sources, leading to conclusions drawn in accordance with the objectives of this research. Descriptors: Management, Leadership, Universities, Neuromagnagement

Introducción:

La gestión organizacional en las universidades venezolanas ha enfrentado en los últimos años profundas tensiones derivadas de las crisis económicas, políticas y sociales que han impactado de forma estructural al sistema educativo. Ante este escenario de alta incertidumbre, se torna imperativo replantear los modelos gerenciales tradicionales y transitar hacia enfoques más humanistas, flexibles y centrados en el bienestar integral de sus actores institucionales —docentes, estudiantes y personal administrativo—, reconociendo que el desarrollo organizacional sostenible exige una conducción más adaptativa y afectiva. En el campo de las ciencias organizacionales, coexisten múltiples enfoques, paradigmas y visiones teóricas, lo que torna contraproducentes concebir a la universidad como un objeto teórico único y universalmente gobernado por leyes homogéneas.

Su naturaleza compleja involucra dimensiones sociales, culturales, tecnológicas, epistemológicas y estructurales, que dificultan su abordaje desde modelos lineales. Sin embargo, existe consenso en reconocer a las universidades como sistemas organizativos complejos, cuyas estructuras formales deben responder dinámicamente a los múltiples desafíos del entorno. Comprender esta complejidad demanda el análisis del comportamiento organizacional (CO) como dimensión explicativa central.

Según Dailey (2012), el CO se fundamenta en conceptos derivados de la psicología individual y social, la psicología industrial, la ciencia política, la antropología organizacional y la economía institucional. Esta interdisciplinariedad permite examinar cómo interactúan las personas, los valores, las creencias y los sistemas de poder dentro del entramado universitario. En ese sentido, la gestión institucional se vincula directamente con el estudio del CO, al requerir procesos como la planificación, la dirección estratégica, el control de recursos y el liderazgo activo para garantizar la consecución de metas organizacionales.

La transformación social contemporánea, marcada por la digitalización, la movilidad cognitiva y el cambio de paradigmas gerenciales, obliga a las instituciones universitarias a adoptar nuevas teorías de conducción. Entre ellas, destaca el neuromanagement, surgido a finales de la primera década del siglo XXI, como una propuesta innovadora que establece puentes entre la neurociencia y la gestión estratégica. Este enfoque reconoce al cerebro como agente activo en la creación de condiciones para mejorar el desempeño organizacional, incorporando los avances de la

neurociencia cognitiva al diseño de estructuras, procesos y relaciones institucionales. La incorporación del neuromanagement en universidades se presenta como una estrategia renovadora, al combinar conocimientos de neurociencia, gestión y psicología organizacional para optimizar la toma de decisiones, mejorar la comunicación interna y fomentar ambientes laborales emocionalmente saludables. Su aplicación permite construir organizaciones más humanas, motivadoras y resilientes, al considerar que el bienestar emocional, la motivación intrínseca y la empatía constituyen pilares esenciales en la configuración de culturas académicas sostenibles y comprometidas con el desarrollo de sus miembros.

La Realidad en el siglo XXI, la Neurogerencia en Venezuela representa un avance paradigmático frente a los modelos gerenciales tradicionales. Este enfoque introduce técnicas y estrategias fundamentadas en las neurociencias cognitivas y emocionales para mejorar la eficiencia institucional, la toma de decisiones y el bienestar organizacional. Su propuesta central consiste en desarrollar las competencias de los llamados neurolíderes, orientados a optimizar el uso de las capacidades cerebrales — cognitivas y afectivas— para gestionar con mayor adaptabilidad, innovación y conciencia relacional. La neurogerencia se configura como una herramienta de alto impacto para organizaciones complejas como las universidades, al integrar impulsos intelectuales y emocionales derivados de la neurociencia al diseño de planes, procesos y estructuras de gestión institucional.

Esta integración facilita el despliegue de estrategias y metodologías organizativas que promueven el desempeño eficiente y el crecimiento humano simultáneamente. Los líderes que adoptan esta perspectiva alinean sus acciones con los objetivos estratégicos de la universidad, maximizando resultados sin descuidar los vínculos humanos que los sostienen. La práctica gerencial postmoderna —tal como se presenta en el contexto venezolano— requiere una conducción dinámica, abierta al cambio, basada en el aprendizaje continuo y en el pensamiento sistémico. Los líderes deben enfrentar desafíos cada vez más complejos, lo que implica cultivar habilidades de innovación, flexibilidad y sensibilidad estratégica. Esta visión posiciona al liderazgo como un fenómeno que no solo dirige, sino que transmite valores, construye redes afectivas y moviliza propósitos colectivos desde la ética del ser. Este giro epistemológico implica que la gestión del talento y el liderazgo universitario deben centrarse en comprender y potenciar las capacidades humanas en su totalidad —

biológicas, emocionales, cognitivas y conductuales— favoreciendo vínculos más auténticos y una toma de decisiones centrada en el sujeto. Bajo esta óptica, el liderazgo trasciende el ejercicio de poder y se convierte en una práctica transformadora, capaz de generar confianza, colaboración y desarrollo institucional. En este contexto, las universidades venezolanas enfrentan múltiples dificultades: escasez de recursos, desmotivación del personal, deficiencia de infraestructura y pérdida de legitimidad social. La gestión tradicional, centrada en estructuras burocráticas y resultados cuantitativos, ha demostrado ser insuficiente para afrontar estos desafíos.

Por ello, se plantea una transformación humanista de la gerencia universitaria, que supere el modelo operativo y promueva entornos de trabajo emocionalmente sostenibles, creativos y colaborativos. Entre los principios clave que sustentan esta transformación destacan: • La valoración de la dignidad y bienestar de las personas. • El desarrollo de habilidades socioemocionales en todos los niveles institucionales. • La participación activa y democratización de la toma de decisiones. • El fomento de una cultura organizacional basada en el respeto, la empatía y la colaboración.

La neurogestión, en este marco, se concibe como una disciplina emergente que permite diseñar estrategias efectivas para mejorar la motivación, el liderazgo, la comunicación institucional y los procesos de decisión. Su base científica reside en el conocimiento del cerebro humano, sus sistemas cognitivos y emocionales, así como en las estructuras que modulan el aprendizaje y la acción organizacional. Esta disciplina ofrece una oportunidad única para transformar la gerencia venezolana hacia enfoques más innovadores, sostenibles y centrados en las personas.

La inclusión de la neurociencia al estudio de las universidades permite el desarrollo de estilos de liderazgo que comprenden profundamente la naturaleza humana y operan desde la conciencia neuroemocional. Esto se refiere al proceso mediante el cual las emociones interceden en el comportamiento del ser humano y en el proceso de aprendizaje. Por lo tanto, su influencia abarca , la toma de decisiones y la regulación de las respuestas emocionales. Entretanto, La neurociencia de las emociones se centra en cómo el cerebro procesa, genera y regula las experiencias emocionales, y cómo estas respuestas están profundamente enraizadas en la complejidad del cerebro.

En definitiva, la aplicación de la neurociencia emocional en el ámbito académico contribuye a formar profesionales más conscientes de sí mismos, resilientes y capaces de afrontar los desafíos del entorno actual desde una perspectiva integral y humanista.

En este sentido, el análisis de la transformación humanista en las universidades venezolanas desde la perspectiva del neuromanagement se plantea como un eje central de investigación. A continuación, se presentan los objetivos que orientan el estudio.

Objetivo General

Analizar Gestión Organizacional de las Universidades Venezolanas desde la Perspectiva del Neuromagnagement.

Objetivos Específicos

- 1.- Identificar el tipo de gerencia presente en las universidades venezolanas.
- 2.- Examinar el tipo de líder presente en las universidades venezolanas
- 3.- Determinar el impacto del neurolíder en las universidades venezolanas.

Aspectos Metodológicos

La presente investigación se enfoca en un tipo de estudio analítico, diseñado desde un enfoque documental y con un nivel de profundidad descriptivo, tal como lo define Hurtado (2012), quien sostiene que la investigación analítica requiere la reinterpretación de la información analizada, a partir de ciertos criterios alineados con los objetivos del análisis. En este contexto, se llevó a cabo la investigación mencionada mediante la recopilación exhaustiva de material bibliográfico, donde se realizó un análisis profundo de las fuentes secundarias para abordar esta temática investigativa desde una perspectiva hermenéutica. En este sentido, se consideró la postura de Pérez (2000), quien argumenta que dicha metodología es una disciplina que interpreta textos, materiales literarios o el significado de la acción humana. A partir de estas consideraciones, surgieron varias categorías de análisis, las cuales fueron sometidas a las interpretaciones correspondientes, siguiendo el enfoque metodológico previamente señalado.

Hallazgos

Durante la aplicación de la metódica expuesta previamente, se interpretaron las siguientes categorías:

1. Tipos de Gerencia Presente en las Universidades Venezolanas.

La gerencia, entendida como el proceso de planificación, organización, dirección y control de los recursos humanos, financieros, materiales y tecnológicos, tiene como finalidad alcanzar objetivos institucionales de manera eficiente y efectiva. A nivel

general, implica la articulación de decisiones estratégicas y operativas que permitan coordinar actividades y optimizar el rendimiento organizacional. En este sentido, **(Crosby 1988:10)** define la gerencia como “el arte de hacer que las cosas ocurran”, subrayando su carácter proactivo y movilizador.

En el caso de las universidades venezolanas, la gerencia adquiere un papel medular debido a la necesidad de administrar recursos escasos, salvaguardar la calidad educativa y adaptarse a un contexto socioeconómico y político volátil. La gerencia universitaria se configura, así como un campo interdisciplinario que articula funciones administrativas, académicas y de investigación, orientadas a garantizar la sostenibilidad institucional, modernizar procesos internos y fomentar la innovación en la formación profesional.

Este modelo de gestión académica no solo debe responder a las exigencias formales impuestas por los entes gubernamentales, sino también a las demandas sociales, epistemológicas y tecnológicas contemporáneas. Sin embargo, como señala **Campos (2018)** en estudios realizados en la región Guayana, donde admite que persisten estilos de gerencia altamente normativos y jerárquicos, que limitan el margen de creatividad y autonomía de los equipos directivos.

En primer lugar, el modelo de **gerencia directiva** ha predominado históricamente en la educación universitaria venezolana. Esta forma de conducción se caracteriza por una estructura vertical, donde la toma de decisiones se concentra en los niveles superiores de la administración. En esta lógica, los directivos suelen actuar como agentes ejecutores de políticas institucionales previamente definidas, restringiendo así la posibilidad de ejercer una gestión adaptativa y estratégica. **(Gary 2008:228)** sintetiza esta postura al señalar que los gerentes directivos “hacen saber a los subordinados lo que se espera de ellos, dando órdenes concretas y haciendo que sigan normas y procedimientos”.

Aunque este enfoque ha sido funcional en contextos que exigen rapidez y claridad jerárquica, su excesiva rigidez impide capitalizar las capacidades creativas, innovadoras y colaborativas de los equipos académicos. De allí que **Campos (2018)** advierta que esta modalidad operativa responde más a una lógica de cumplimiento normativo que a una visión de gestión estratégica.

En contraste, autores como **Alzate-Ortiz, Chaverra-Rodríguez y Arango-Zuleta (2020)** proponen repensar la gerencia universitaria desde paradigmas más horizontales e inclusivos, fundamentados en la autoorganización, la comunicación asertiva, la apertura a la incertidumbre y la gestión recursiva. Bajo esta perspectiva, la universidad es concebida como un sistema complejo y dinámico, donde la transformación institucional depende de la construcción de liderazgos colaborativos y del reconocimiento de la diversidad como fuente de valor estratégico.

Si bien la gerencia tradicional cumple funciones indispensables —como planificar, organizar, controlar y liderar—, su eficacia a largo plazo dependerá de su capacidad para trascender el modelo centralizado y promover una gobernanza más participativa, creativa y contextualizada.

En contraste con los modelos verticales y jerárquicos que han predominado históricamente en las universidades venezolanas, emerge, en segundo lugar la **gerencia participativa** como una alternativa democratizadora que reconfigura la relación entre los actores institucionales y los procesos de toma de decisiones. Este enfoque implica no solo la descentralización del poder, sino la construcción colectiva de políticas, estrategias y soluciones, reconociendo el valor de las múltiples voces que cohabitan el entramado universitario.

Tal como plantea William A. (1994), esta modalidad no debe entenderse como una simple consulta simbólica, sino como un ejercicio real de transferencia de autoridad para abordar problemas significativos de manera colaborativa. A pesar de que su implementación requiere mayor tiempo y apertura al diálogo, sus beneficios estructurales —como la cohesión interna, la legitimidad institucional y la adaptabilidad contextual— superan con creces los desafíos operativos que pueda implicar.

Desde esta visión, Fuentes (2021), citando a James M. (2008), subraya que los directores universitarios deben ejercer habilidades claves como el fomento del trabajo colaborativo, la gestión armónica de las relaciones interpersonales, la proyección de visiones pedagógicas renovadas y el liderazgo transformador cercano y receptivo. Estas competencias no solo permiten dirigir con dignidad, sino potenciar la capacidad adaptativa de la universidad frente a las exigencias del entorno. Asimismo, la confianza institucional que inspire el directivo se convierte en un recurso estratégico, al facilitar canales de diálogo con estudiantes, familias y el equipo académico, consolidando su rol como articulador de unidad y cohesión institucional.

En consonancia, García, Martín, Iglesias y Vásquez (2009) afirman que una gerencia participativa asumida de manera efectiva promueve entornos organizativos dinámicos y críticos, cimentados en principios de planificación colaborativa, evaluación conjunta, comunicación empática, motivación intrínseca y autorregulación institucional. Estos elementos configuran una cultura universitaria comprometida con la excelencia educativa y el desarrollo humano integral, coherente con las necesidades sociales contemporáneas.

En definitiva, la gerencia participativa en las universidades venezolanas representa una apuesta estratégica por reconfigurar las relaciones de poder, el estilo de conducción institucional y la cultura organizacional. Al trascender el modelo jerárquico tradicional, esta modalidad promueve la construcción de comunidades académicas más democráticas, reflexivas y corresponsables. Si bien su implementación exige compromiso, tiempo y apertura al disenso, sus beneficios son estructurales y sostenibles: fortalece la cohesión institucional, revitaliza el diálogo entre saberes y actores, y posibilita una gestión sensible al entorno, alineada con las necesidades reales de transformación educativa. Así, la gerencia participativa no solo redefine el ejercicio del liderazgo en la educación universitaria, sino que emerge como un catalizador para la innovación, la resiliencia institucional y el fortalecimiento de la calidad académica.

En tercer lugar, se posiciona la **gerencia orientada al logro** como una estrategia de conducción universitaria que centra sus esfuerzos en el cumplimiento de metas institucionales claras, específicas y medibles, con el propósito de optimizar el desempeño organizacional en entornos altamente competitivos. En este modelo, la gestión no se limita a mantener la operatividad institucional, sino que asume un rol proactivo en la definición de objetivos concretos, el monitoreo del desempeño y la alineación estratégica de recursos, talentos y procesos hacia resultados comunes.

Este enfoque ha demostrado ser especialmente eficaz en el fortalecimiento de dimensiones claves como la investigación, la vinculación comunitaria, la calidad académica y la innovación curricular. No obstante, su eficacia demanda una lectura crítica que permita equilibrar el impulso por resultados con el respeto por la dimensión humana del trabajo académico. El riesgo de convertir a los sujetos institucionales en indicadores numéricos —medidos exclusivamente por su productividad— constituye una amenaza que debe ser contrarrestada por una gestión centrada en el desarrollo integral. En este sentido, Robbins (2004) afirma que “la gerencia orientada al logro se

caracteriza por la capacidad de definir objetivos ambiciosos y medir el desempeño a través de resultados concretos, asegurando que cada acción se alinee con el éxito global de la organización” (p. 102).

Desde una perspectiva estratégica, Rosendo (2011) plantea que la gerencia orientada al logro en el ámbito universitario debe distanciarse de la administración rutinaria para convertirse en una práctica transformadora, guiada por la ética, la visión sistémica y el compromiso con la pertinencia social. En este modelo, el gerente institucional asume el papel de agente de cambio, capaz de movilizar voluntades, articular esfuerzos intersectoriales y conducir la universidad hacia escenarios de mejora continua y sostenibilidad.

Este tipo de gerencia se sustenta en la identificación rigurosa de objetivos estratégicos —en ámbitos académicos, investigativos, tecnológicos y de proyección comunitaria— y en la implementación de planes de acción que privilegien la innovación, la evaluación sistemática, la eficiencia operativa y la excelencia educativa. En el contexto de la nueva economía del conocimiento, este enfoque demanda competencias esenciales como la autoevaluación crítica, la flexibilidad frente a entornos inciertos, el liderazgo colaborativo y el compromiso ético con la universidad como bien público y espacio de transformación social.

2. Tipos de Líderes Presentes en las Universidades Venezolanas

En el contexto universitario contemporáneo, ejercer el liderazgo trasciende la simple gestión administrativa para convertirse en una práctica profundamente humana, ética y transformadora. Diversos enfoques —como el liderazgo transformador, situacional, participativo y emocional— se integran para responder a las complejidades de entornos dinámicos donde convergen personas con historias, trayectorias, sueños y desafíos singulares. El liderazgo, en este sentido, adquiere matices particulares que se ajustan a las necesidades de comunidades educativas diversas y en constante cambio.

Lejos de reducirse a la influencia técnica o a la habilidad de gestión, el liderazgo auténtico se constituye como un acto que implica conectar, comprender y guiar desde la empatía, la coherencia emocional y la autenticidad. En palabras de (Peters 1993:9), citado por Zayas y Cabrera (2006), el liderazgo representa “visión, estímulo para los demás, entusiasmo, amor, confianza, vigor, pasión, obsesión, consistencia, uso de

símbolos [...] drama empedernido (y la gestión del mismo), crear héroes a todos los niveles, entrenar, ir a la ventura como decisión [...] pero la suma de todo ese millón de cosas pequeñas no es nada si no existe la confianza, la visión y la creencia básica” .

En este marco, el liderazgo universitario se torna crucial para garantizar la calidad académica, la innovación institucional y la sostenibilidad organizativa. Su ejercicio implica que rectores, decanos, coordinadores y otros actores claves, no solo administren recursos, sino que generen sentido institucional, movilicen voluntades y propicien culturas de transformación social. En contextos de acelerados cambios educativos, tecnológicos y sociopolíticos, dicho liderazgo debe ser flexible, contextualizado y capaz de responder a los desafíos contemporáneos.

En el caso venezolano, y específicamente en la Región Guayana, Campos Y. (2018) identifica los estilos predominantes como: transformador, situacional, participativo y emocional. A continuación, se aborda con mayor profundidad el primero de ellos.

- 1) **El liderazgo transformador** se erige como una fuerza inspiradora que moviliza voluntades, conecta con los valores éticos de los seguidores (Yukl, 2008) y promueve el desarrollo personal y colectivo. Estos líderes no se limitan a dirigir tareas; configuran entornos donde las relaciones humanas se fundamentan en la autenticidad, la escucha activa y una visión clara compartida. En el ámbito universitario, este estilo impulsa comunidades educativas empáticas, colaborativas y comprometidas con una misión formativa que trasciende lo académico.

Una revisión sistemática realizada por Mendoza et al. (2020) respalda empíricamente este enfoque, al identificar más de 100 estudios que demuestran su impacto positivo en la cultura organizacional, el compromiso laboral y la satisfacción profesional. Las dimensiones propuestas por Bass y Avolio —influencia idealizada, motivación inspiradora, estimulación intelectual y consideración individualizada— se consolidan como los factores claves en la conformación de organizaciones orientadas al cambio, la innovación y la excelencia.

Tras la pandemia del COVID-19, este estilo de liderazgo ha cobrado aún mayor relevancia. Según Loaiza-Torres (2023), la crisis sanitaria obligó a las instituciones a replantear sus estructuras y modos de conducción, y el liderazgo transformador

emergió como una respuesta emocionalmente inteligente y estratégicamente adaptativa. El estudio señala tres atributos esenciales que caracterizan a los líderes efectivos en contextos post-pandémicos:

- Resiliencia organizacional: capacidad de adaptación ante la adversidad.
- Empatía y conexión humana: acompañamiento emocional en tiempos de incertidumbre.
- Claridad estratégica: visión compartida y comunicación transparente.

Estos atributos facilitaron la continuidad institucional, reforzaron el vínculo con la comunidad universitaria y contribuyeron a sostener la misión educativa en escenarios de alta complejidad.

2) **El liderazgo situacional** plantea la necesidad de adaptar el estilo de conducción a las características individuales y al nivel de desarrollo de los equipos de trabajo. En el marco universitario, esta flexibilidad permite una gestión contextualizada, en la que el líder reconoce cuándo dirigir, cuándo acompañar y cuándo delegar, actuando con empatía y pragmatismo para potenciar las capacidades de docentes, estudiantes y administrativos. Según Hersey y Blanchard (1989), esta modalidad se basa en el ajuste continuo del comportamiento directivo en función del grado de competencia y compromiso de los colaboradores.

En esta línea, Sánchez Santa-Bárbara y Rodríguez Fernández (2009) destacan que el liderazgo situacional ha evolucionado desde un enfoque prescriptivo hacia una praxis dinámica, especialmente útil en instituciones latinoamericanas atravesadas por tensiones entre tradición y modernidad, autonomía universitaria y presión global. Complementariamente, el estudio de Zavala-López y Hernández-Brito (2025) en universidades caribeñas se evidencia cómo este enfoque promueve entornos de aprendizajes más equitativos y empáticos, ajustando el estilo del líder según el nivel de madurez del colectivo académico.

Desde un análisis bibliométrico, Pedraja-Rejas et al. (2021) identifican una creciente tendencia en la educación Universitaria hacia modelos de liderazgo flexibles e integradores, que consideran dimensiones afectivas, estratégicas y contextuales. En este marco, el liderazgo situacional se concibe como una herramienta epistemológica y operativa capaz de gestionar la diversidad interna, construir consensos y sostener

procesos de cambio organizacional con visión adaptativa.

- 3) **El liderazgo participativo**, por su parte, se fundamenta en la colaboración genuina, la equidad decisional y la valorización de la pluralidad institucional. Tal como plantea Yukl (2008), este estilo abre espacios donde todas las voces son escuchadas y todas las ideas son consideradas, fortaleciendo el sentido de pertenencia y la corresponsabilidad colectiva. En el ámbito académico, esta modalidad impulsa la co-creación de saberes, la innovación interdisciplinaria y la construcción de culturas organizacionales más democráticas.

Según Ruiz (2023), el liderazgo participativo promueve entornos donde los actores no solo tienen la posibilidad, sino la responsabilidad de contribuir activamente en la formulación de metas, resolución de problemas y diseño de estrategias. El rol del líder, en este sentido, no se reduce al control o delegación, sino que se transforma en facilitador de procesos de diálogo horizontal, motivación intrínseca y construcción colaborativa de decisiones institucionales.

El aporte de Campos Y. (2018) sobre las universidades de la región Guayana refuerza esta perspectiva al mostrar cómo la gerencia participativa potencia la inclusión activa de todos los sectores en los procesos estratégicos. Esta modalidad transforma la lógica administrativa, al integrar el conocimiento distribuido y promover dinámicas de transformación estructural alineadas con las exigencias sociales contemporáneas.

En suma, este estilo se configura como una práctica organizacional transformadora, orientada a capitalizar el saber colectivo, fomentar el liderazgo distribuido y construir culturas institucionales centradas en la participación genuina, el reconocimiento mutuo y la sostenibilidad organizativa.

Finalmente, el liderazgo emocional introduce una dimensión clave: la conciencia afectiva como motor de cohesión institucional. Como plantea Goleman (2005), la emoción influye profundamente en nuestras decisiones y vínculos humanos; por tanto, el neurolíder universitario no solo gestiona objetivos, sino también cuida personas. Su capacidad para acompañar las emociones propias y ajenas potencia la resolución de conflictos, refuerza los lazos comunitarios y promueve una cultura resiliente, compasiva y orientada al bienestar colectivo.

El estudio de Pedraja-Rejas et al. (2021) corrobora esta tendencia, mostrando que

los líderes universitarios que promueven climas emocionalmente sostenibles logran mayor cohesión, bienestar psicosocial y capacidad de adaptación en escenarios de transformación compleja.

En conjunto, estos tres enfoques —situacional, participativo y emocional— confluyen en una visión integral del liderazgo universitario, donde razón y emoción, estrategia y empatía, tradición y cambio se articulan en un ejercicio consciente, inclusivo y transformador. Este modelo no solo persigue la excelencia académica, sino que también se compromete con el desarrollo pleno de las personas, reconociendo que la gestión educativa efectiva exige conjugar racionalidad, afectividad, diálogo y acción significativa.

3. Determinar el impacto del Neurolíder en las Universidades Venezolanas.

Las tendencias contemporáneas en gestión empresarial y administrativa promueven la innovación más allá de los procesos productivos, tecnológicos y financieros, colocando en el centro la gestión del talento humano. En este paradigma emergente, se busca construir organizaciones más flexibles, humanas y orientadas al bienestar de sus colaboradores, reconociendo que el éxito sostenido depende del capital cognitivo, emocional y ético de quienes las conforman. Así, la incorporación de prácticas que fomenten la motivación, el compromiso y la salud mental institucional se vuelve esencial para afrontar los desafíos de un entorno cada vez más competitivo y cambiante.

En este marco, (**González 2015:2**) cuestiona la vigencia del modelo gerencial tradicional, señalando que este no considera los aportes de las neurociencias cognitivas ni los procesos neurológicos implicados en la toma de decisiones. Tampoco contempla el desarrollo de la inteligencia personal ni el fortalecimiento de la inteligencia organizacional, aspectos claves para una planificación estratégica centrada en las personas. En sus palabras: “la gerencia tradicional se basa en fundamentos, conceptos y criterios antiguos que se aplican en la administración del trabajo y del personal de manera productiva”.

El **neuromanagement**, en contraste, se posiciona como una herramienta innovadora que integra conocimientos neurocientíficos para transformar la dinámica institucional, promoviendo culturas organizacionales más humanistas, empáticas y

orientadas al desarrollo integral de sus actores. Esta visión se fortalece con la emergencia del **neuroliderazgo**, entendido como una fusión entre neurociencia, ciencias del comportamiento y praxis directiva, que redefine el rol del líder académico como agente de cambio emocionalmente consciente y cognitivamente informado.

Aplicado al contexto universitario, el neuroliderazgo permite comprender cómo los procesos cerebrales inciden en la toma de decisiones, la regulación emocional y la interacción social, elementos esenciales para configurar ambientes académicos colaborativos, inclusivos y resilientes. En universidades caracterizadas por una alta diversidad de ideas, talentos y culturas, resulta fundamental implementar principios neurocientíficos para potenciar el aprendizaje, la motivación y el bienestar institucional. La aplicación estratégica de estos saberes facilita la creación de vínculos auténticos, la promoción de la confianza y el despliegue de una comunicación efectiva que favorece la innovación y fortalece la cohesión organizacional.

El perfil del **neurolíder universitario** se caracteriza por:

- Utilizar herramientas neurocientíficas para comprender y gestionar el comportamiento humano, orientando el liderazgo hacia el desarrollo del capital humano más allá de la administración de recursos.
- Incentivar la participación horizontal y la comunicación empática, generando comunidades académicas más comprometidas y cohesionadas.
- Formular políticas que integren dimensiones éticas, emocionales y cognitivas, alineando los objetivos institucionales con el bienestar integral de la comunidad.

El neuromanagement, en este sentido, constituye una vía para **reconfigurar la cultura gerencial universitaria venezolana**, al incorporar prácticas orientadas a la empatía, la resiliencia institucional y la innovación transformadora. Los neurolíderes, al integrar esta visión holística, se consolidan como promotores de entornos educativos dinámicos, inclusivos y adaptativos.

Desde una mirada Integral, Castillo (2023) argumenta que el neuroliderazgo es especialmente relevante en universidades latinoamericanas, donde es necesario repensar el rol de los líderes como facilitadores del pensamiento crítico, la empatía organizacional y el aprendizaje significativo. Restrepo Arango y García Duque (2015) refuerzan esta postura, planteando que el neuroliderazgo permite mejorar la

toma de decisiones, desarrollar habilidades de gestión emocional y transformar los climas institucionales a través de la comprensión de patrones cerebrales como el procesamiento de recompensas y la regulación afectiva.

La revisión sistemática de la **Universidad César Vallejo (2023)** complementa esta visión, destacando que el neuroliderazgo en la formación directiva favorece la consolidación de perfiles con alta conciencia neuroemocional, capaces de fortalecer el vínculo pedagógico, la resiliencia y los procesos de cambio cultural basados en neuroplasticidad. Por su parte, **Braidot (2014)** introduce técnicas aplicadas como la estimulación multisensorial, la visualización creativa y la alineación cognitiva de equipos, que operan sobre la arquitectura neuronal de la experiencia organizacional más allá de los estilos conductuales.

En la misma línea, **Rock (2009)** aporta el modelo SCARF (estatus, certidumbre, autonomía, relación y equidad), útil para diseñar estructuras universitarias que minimicen las amenazas cognitivas y maximicen las recompensas sociales, mejorando la motivación, el desempeño y el sentido de pertenencia.

En suma, el neuroliderazgo universitario representa una apuesta transformadora que articula ciencia, ética, afectividad y gestión estratégica. Permite que los líderes actúen con conocimiento cerebral, desarrollen decisiones más conscientes y construyan comunidades educativas coherentes con la naturaleza neuroemocional del ser humano. Este enfoque no solo revoluciona la conducción organizacional, sino que configura un **liderazgo humanista y neurocentrado**, capaz de responder de forma adaptativa y empática a los desafíos de la educación superior del siglo XXI.

Durante la revisión bibliográfica saltan a la vista experiencias significativas sobre la neuromanagement en las universidades del país donde se destacan: Los planes estratégicos de la UCV (2021-2025) y de la USB (2022-2026) donde se demandan precisamente las competencias de un neurolíder para hacerse realidad, pues ambos requieren:

1. Fomentar la autonomía y la democracia académica (valores UCV) y la corresponsabilidad institucional (USB), lo que conecta con la capacidad del neurolíder para diseñar procesos que liberen la motivación intrínseca y favorezcan la participación horizontal.

2. Impulsar la flexibilidad curricular y la innovación en docencia, investigación y extensión, tareas donde el neurolíder aplica técnicas de neuroplasticidad y SCARF para gestionar el cambio y reducir resistencias.
3. Consolidar plataformas tecnológicas (SIGA, campus virtual) y redes de colaboración, ámbitos en los que el neurolíder, con conciencia neuroemocional, optimiza la comunicación interna y gestiona las emociones derivadas de la transformación digital.
4. Diseñar políticas de incentivos y planes de becas (UCV) y articular proyectos académicos y socio-productivos (USB), iniciativas reforzadas por líderes que saben alinear objetivos estratégicos con el bienestar cerebral y afectivo de su comunidad.

En suma, estos planes estratégicos proporcionan el escenario y los ejes de acción, y el neurolíder aporta las estrategias basadas en neurociencia y gestión emocional para traducirlos en resultados sostenibles y humanistas.

Por otro lado, también, se desarrolla en la UPEL el programa de neurofeedback lo cual no solo ilustra una intervención práctica, sino que encarna la traducción directa de los principios del neuromanagement en el día a día institucional. Inspirado en el concepto de neuroplasticidad —la capacidad del cerebro para reorganizarse ante nuevos estímulos—, el diseño incluyó sesiones semanales de 20 minutos durante ocho semanas, en las que 30 docentes se sometieron a un entrenamiento de autorregulación emocional mediante retroalimentación en tiempo real de sus ondas cerebrales. Este protocolo partió del modelo SCARF de Rock (2009), al generar certezas (certidumbre sobre el proceso), equidad (feedback objetivo) y relaciones de confianza (ambiente de grupo seguro).

Conclusiones

Después de un análisis exhaustivo sobre la Gestión Organizacional de las Universidades Venezolanas desde la Perspectiva del Neuromagnagement. , se desprenden, varias consideraciones a saber:

1. El análisis de los estilos de liderazgo —transformador, situacional, participativo, emocional y neurolíder— evidencia que el ejercicio directivo en las universidades venezolanas debe trascender la dimensión administrativa y centrarse en prácticas éticas, afectivas y orientadas al

desarrollo integral de las personas. El liderazgo deja de ser una función de autoridad para convertirse en una práctica que moviliza, inspira y transforma desde la empatía, la visión compartida y la coherencia institucional.

2. La revisión de los modelos de gerencia —directiva, participativa y orientada al logro— muestra que las estructuras jerárquicas rígidas, aunque operativas en ciertos contextos, presentan límites significativos frente a la necesidad de adaptabilidad, creatividad e inclusión. En cambio, las modalidades participativas y orientadas al logro potencian procesos colaborativos, responsabilidad compartida y una gestión estratégica más sensible al entorno social y académico.
3. Los aportes del neuromanagement y el neuroliderazgo configuran una propuesta disruptiva que integra conocimientos neurocientíficos con prácticas de gestión educativa. Su implementación permite diseñar entornos institucionales emocionalmente sostenibles, cognitivamente estimulantes y éticamente comprometidos, reconociendo que el bienestar y el aprendizaje son procesos profundamente vinculados con el funcionamiento cerebral y relacional del sujeto.
4. Los estilos de liderazgo analizados convergen en la necesidad de construir culturas organizacionales que valoren la afectividad, el diálogo horizontal, la innovación continua y la construcción de propósito colectivo. La universidad, concebida como espacio de transformación social, debe configurarse como una comunidad que promueve la inclusión, la autorregulación y el compromiso ético con el conocimiento y el desarrollo humano.
5. Las experiencias instrumentadas por la UCV, USB y la UPEL, son vivos ejemplos del avance que vienen ejerciendo las universidades citadas con pasos lentos, pero con la convicción de lograr otros niveles de calidad y sus resultados, se conviertan en un espejo para otras universidades del país.

Finalmente, se concluye que los modelos revisados no son excluyentes, sino complementarios. Su integración estratégica permite transitar hacia formas de conducción más conscientes, adaptativas y coherentes con los desafíos del siglo XXI. Un liderazgo neurocentrado y humanista, que valore tanto la razón como la emoción, se

presenta como el camino para reconstruir el tejido institucional de las universidades venezolanas, alineando sus funciones sustantivas con las demandas sociales emergentes.

Referencias

- Alzate-Ortiz, F. A., Chaverra-Rodríguez, L. M., & Arango-Zuleta, E. P. (2020). *Liderazgo universitario colaborativo y transformador*. Universidad de Antioquia.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Sage Publications.
- Bracho, A., & García, I. (2013). *Liderazgo transformacional en instituciones educativas venezolanas*. Revista Educativa EPISTEME, 18(3), 45–59.
- Braidot, N. (2014). *Neuroliderazgo: el poder de la neurociencia aplicada a la gestión empresarial*. Editorial Granica.
- Campos, Y. (2018). *Complexo teórico del liderazgo en las universidades públicas experimentales de la Región Guayana en Venezuela*. Universidad Nacional Experimental de las Fuerzas Armadas.
- Castillo, D. (2023). Neuroliderazgo para la toma de decisiones inteligentes en el contexto universitario. *Experior: Revista de Investigación de ADEN University*, 3(2), 67–84. <https://ojs.aden.org/experior/article/download/19/19/49>
- Cubillos Parada, M. (2019). *El liderazgo transformacional en el fortalecimiento de la identidad institucional educativa*. Revista Perspectiva Educativa, 58(1), 98–113.
- García, M., Martín, L., Iglesias, R., & Vásquez, J. (2009). *La gerencia participativa en instituciones universitarias*. Revista Educación y Sociedad, 24(2), 77–92.
- Goleman, D. (2005). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
- González, F. (2015). *La evolución del liderazgo desde la neurociencia: del gerente tradicional al neurolíder*. Revista Gestión Educativa, 12(1), 1–15.
- Hersey, P., & Blanchard, K. H. (1989). *Management of Organizational Behavior: Utilizing Human Resources* (6th ed.). Prentice Hall.
- Hurtado, J (2012) Metodología de la investigación holística. Caracas: SYPAL3a. ed.
- Loaiza-Torres, J. E. (2023). *Liderazgo transformacional post-pandemia: resiliencia y estrategia en tiempos de cambio*. Revista Gerencia y Liderazgo, 11(1), 21–37.

- Mendoza, F., Rodríguez, S., & Aguilar, A. (2020). *Transformational leadership: A systematic review of empirical studies*. *International Journal of Organizational Psychology*, 4(3), 31–52.
- Pedraja-Rejas, L., Rodríguez-Ponce, E., & Araneda-Guirriman, R. (2021). *Liderazgo en instituciones de educación superior: Un análisis a través de Bibliometrix R. Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 29(3), 369–382. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-33052021000300472
- Pérez Serrano, G. (2000). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural. Aplicaciones prácticas*. Madrid: Narcea. 319 páginas.
- Peters, T. (1993). *Leadership and Excellence*. Citado en Zayas, I., & Cabrera, E. (2006). *Transformación institucional y liderazgo educativo*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(3), 1–17.
- Restrepo Arango, L. M., & García Duque, E. (2015). *Neuroliderazgo en el entorno organizacional: un estudio bibliométrico*. Universidad Autónoma de Bucaramanga. https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/252/2015_Tesis_Lina_Maryori_Restrepo_Arango.pdf
- Rock, D. (2009). *Managing with the Brain in Mind*. *Strategy+Business*, 56, 1–12.
- Rosendo, A. (2011). *Gerencia orientada al logro en instituciones universitarias*. *Revista Venezolana de Gerencia*, 16(56), 205–219.
- Ruiz, E. (2023). *Liderazgo participativo: beneficios, importancia y cómo aplicarlo*. *Liderazgo Empresarial*. <https://liderazgoempresarial.info/liderazgo-participativo-que-es>
- Sánchez Santa-Bárbara, E., & Rodríguez Fernández, A. (2009). 40 años de la teoría del liderazgo situacional: una revisión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(1), 45–76. <http://scielo.org.co/pdf/rlps/v42n1/v42n1a03.pdf>
- Universidad Central de Venezuela. (2021). *Plan estratégico 2021–2025*. Caracas: Universidad Central de Venezuela. Recuperado de https://www.ucv.ve/sites/default/files/plan_estrategico_ucv_2021-2025.pdf
- Universidad César Vallejo. (2023). *El neuroliderazgo en la formación de universitarios: una revisión bibliográfica*. Repositorio Institucional. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/153018>
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2022). *Programa de neurofeedback para docentes: Informe interno de resultados*. Caracas, Venezuela.

- Universidad Santa María. (2022). Plan de desarrollo bonaventuriano 2020–2029: Orientaciones estratégicas Seccional Cartagena 2022–2026. Cartagena: Universidad Santa María. Recuperado de https://www.usm.edu.ve/cartagena/plan_desarrollo_bonaventuriano_2022-2026.pdf
- Villa Sánchez, A. (2021). Liderazgo emocional: la base del liderazgo. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 119–132. https://ri.iberomx/bitstream/handle/iberomx/6047/RiEEB_01_01_119.pdf?sequence=1
- Yukl, G. (2008). *Leadership in Organizations* (6th ed.). Pearson Education.
- Zavala-López, E., & Hernández-Brito, C. (2025). Liderazgo situacional entre estudiantes universitarios: Un estudio comparativo entre dos universidades. *Boletín Científico TEPEXI*, 12(23). <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/tepexi/article/view/13605>



CONSTRUCCIÓN TEÓRICO-PEDAGÓGICA DE LA PRODUCCIÓN DEL ETHOS ÉTICO

THEORETICAL-PEDAGOGICAL CONSTRUCTION OF THE PRODUCTION IN ETHOS ETHICAL

Glenda Vargas. PhD

<https://orcid.org/0000-0002-5948-2812> introfisio@gmail.com

Franco José Roversi Mónaco Trujillo

Universidad Metropolitana

Caracas, Venezuela

<https://orcid.org/0000-0003-0470-0701> froversi@unimet.edu.ve

ENSAYO

ABSTRACT

Palabras clave:

Pedagogía de la producción, ethos ético, capacidad social, resignificación, saberes, cuidado de si y del otro.

Key words:

Pedagogy of production, ethos ethics, social capacity, resignification, knowledge, care of oneself and of the other

El propósito de esta nota heurística es de aproximar algunos elementos teóricos focalizados en la construcción categorial de la pedagogía de la producción de un ethos ético que dé cuenta de ciudadanos éticos capaces de afrontar y generar valores con capacidad social. Ergo, una pedagogía universitaria que produzca transformaciones en el ethos cultural y político desde las posibilidades éticas del ciudadano crítico. Por ello, en estas líneas, la comprensión sistémica de la ética y del ethos que lo fundamenta, es óntico-epistémico-hermenéutico en clave de comprender y reconocer las posibilidades existenciales que emergen de un proyecto pedagógico universitario de vida. Se trata de una ética abarcadora solidaria, poliédrica, intersubjetiva, dialogal de saberes y conocimientos. También es lenguaje esperanzador, en el hacer, el acontecer; es una ética del cuidado de mi y del otro. Por ello una pedagogía que produzca significaciones entre las palabras y las relaciones del lenguaje con el mundo ético en la fuerza dialógica, es una pedagogía de los valores y *posibilidad existencial* de condiciones ciudadanía creativa, reflexiva, educada en una cosmovisión de estos tiempos interregnos. Acude a este dialogo autoral epistémico: Ricoeur (2006), Meirieu (2001), Nassif (1974), Scheler (2001), Dussel, (2006, Bourdieu, (2000), entre otros.

RESUMEN

The purpose of this heuristic note is to approximate some theoretical elements focused on the categorial construction of the pedagogy of the production of an ethical ethos that accounts for ethical citizens capable of facing and generating values with social capacity. Ergo, a university pedagogy that produces transformations in the cultural and political ethos from the ethical possibilities of the critical citizen. Therefore, along these lines, the systemic understanding of ethics and the ethos that underpins it is ontic-epistemic-hermeneutical in order to understand and recognize the existential possibilities that emerge from a university pedagogical project of life. It is a comprehensive ethic of solidarity, polyhedral, intersubjective, dialogical of knowledge and knowledge. It is also hopeful language, in doing, in happening; It is an ethic of caring for myself and the other. Therefore, a pedagogy that produces meanings between words and the relationships of language with the ethical world in the dialogic force, is a pedagogy of values and existential possibility of creative, reflective citizenship conditions, educated in a worldview of these interregnum times. Go to this epistemic authorial dialogue: Ricoeur (2006), Meirieu (2001), Nassif (1974), Scheler (2001), Dussel, (2006, Bourdieu, (2000), among others.

Desafíos de una Pedagogía del Ethos Ético en el Siglo XXI

En este devenir investigativo quienes reflexionan como docentes e investigadores, afirman que las pedagogías durante el siglo XX en el abordaje de una ética para la *producción del ethos educativo* respondieron a tradiciones de pensamiento que irrumpieron en una antimoral llevada de las corrientes filosóficas del *nihilismo y existencialismo de vertientes cristiana y atea*. Tiempo después las teorías *personalistas*, consideraron debían contraponerse ante el avance de las formas laxas de la moral y la antiética sostenidas por el *existencialismo y nihilismo*.

Luego, en la primera mitad del siglo XX los tiempos de post-guerra y los acontecimientos determinantes de la *Primavera de Praga* y posterior *Mayo Francés del 68*, abrieron nuevas significaciones a la ética y la moral desde nuevos desplazamientos categoriales de la justicia, la autonomía de la libertad y los derechos humanos de las minorías; que todavía aun hoy en día son referentes categoriales de la pedagogía y las ciencias de la educación como refiere el teórico Nassif (1974).

De modo tal que conteniéndose la ética en los principios rectores de la libertad como *autonomía de la voluntad* y, la *justicia* como epicentro de nuevas complejidades y paradigmas atados a una educación contra la información contenida en las *fake news* y o la desinformación laxa; es por ello que después de cuatro lustros del siglo XXI, al repensar las nuevas pedagogías; su énfasis, es la *construcción de la ética*. Por ello, esta problematización se interesa por una *pedagogía de la producción* de un ethos ético que dé cuenta de ciudadanos éticos capaces de afrontar y generar valores con *capacidad social* (Sen, 1999). Ergo, la búsqueda de una *pedagogía universitaria que produzca transformaciones* en el ethos cultural y político desde las *posibilidades éticas del ciudadano crítico, transformador y solidario*.

A este respecto se advierte que, los intentos de una pedagogía orientada hacia una *ética ciudadana solidaria*, so pena de haber buscado señales en el *proceso social de enseñanza-aprendizaje*, aun no abandona la miopía en las molduras tradicionales y las narrativas éticas de los deberes y derechos conexos, aletargada en su propio cometido, por lo que dista de *internalizar el principio del valor* en los sujetos educativos. Sin principios fundantes no se pueden internalizar los sistemas éticos universales ante los límites y paradojas de la historia. Pues, sin principios indisolubles, el edificio de la ética se mimetiza con las formas endebles perversas de la sociedad en una *ética de situación* (Dussel, 2006).

En esta idea, tal como lo comenta Morin (1990): “Insisto en que no hay determinismos, el futuro está sin escribir y el peligro no es inevitable” (p.27). Lo cual en palabras de Morin (ob., Cit) es una declaración que persuade a la educación para generar las condiciones de un ser ético en el proceso de enseñar-aprender. La cuestión principal es aprender cómo ser ciudadano. Y este proceso puede darse a medida que se favorecen acciones e interrelaciones coherentes con un modo de ser y de pensar en el ejercicio de la ciudadanía en el *lugar de enunciación académico, lugar de enunciación pedagógico*. Entonces: ¿cómo se aprende a ser un ciudadano ético? ¿Cómo transformar el lugar educativo en la pretensión de la producción del ethos? (Lipman, 1992).

Tal como se viene afirmando en los acápites anteriores, la educación como proceso social, es una

inacabable sucesión de acontecimientos éticos, estéticos, epistemológicos, políticos, en el que no se *inventan genios creativos*, pero sí se propicia la *calidad creativa* del proceso educativo como ideal existencial a través de varios elementos, desde el desarrollo de ciudadanos con *capacidades sociales*, también siendo capaces por sus *representaciones sociales* con sus modos de pensar, de ser, de actuar y de interactuar, a partir de un *ethos crítico*.

Igualmente superando los defectos del sistema desde dentro, porque la *creatividad crítica* puede desarrollarse por todos los involucrados y favorece la comprensión profunda de las cosas, de los hechos y de los conceptos. En efecto, cualquier cambio solo ocurre desde dentro. Desde dentro de las personas, de los grupos y comunidades; es decir, de los sistemas. Educar y/o educarse implica asumir y cambiar paradigmas, aprender algo nuevo, distinto de lo ya conocido. En otras palabras, la *producción del ethos* también es un macroproceso *creativo-crítico* que incluye muchos procesos internos.

Entender la educación como camino de un proceso creativo crítico sistémico, es entender la producción del ethos. Al referirse a un enfoque sistémico para la producción del ethos se comprende que los sujetos sociales desde sus convicciones, creencias y posturas configuran la cosmovisión abarcadora del universo simbólico, de vida experiencia (Morin, 1990)

En la misma idea, a O'Connor y McDermott (1998), aseveran:

(...) Cada persona es un sistema que vive en un mundo de sistemas sociales. Todos vivimos inmersos en el complejo sistema del mundo y del orden histórico. Tenemos sistemas artificiales y naturales. Tenemos sistemas políticos, sistemas económicos y sistemas ideológicos. Cada uno de estos sistemas funciona como un todo integrado en partes distintas (otra cuestión es si el sistema funciona bien o mal). (p. 29).

Por ello, en estas líneas, la comprensión sistémica de la ética y del ethos que lo fundamenta, es *óntico-epistémico-hermenéutico* al pretender interpretar, comprender y colocar, en primer lugar, las *posibilidades existenciales* que emergen al hacer de la *capacidad social* un proyecto pedagógico universitario de vida para la transformación del sujeto social, sujeto político, sujeto cultural. Seguidamente, otra posibilidad óntica es la de *des-cubrir, re-crear, senti-pensar* las consecuencias axiológicas de dicha ontología y, por lo tanto, saber cuál mirada propende desde el discurso universitario y lugar de significación de la práctica pedagógica.

Consecuente a este empeño como docente e investigadora insertos en el ámbito de esas intersubjetividades universitarias, se reconoce, ciertamente que en la carga de significaciones en los lugares y sujetos de enunciación de la academia, hay una intensa lucha por los modos de construcción y deconstrucción de un ethos para una *ética crítica y solidaria*, pues, tal como señala Bourdieu (2000): "(...) no es lugar neutro de relaciones interindividuales, sino que opera como un sistema de relaciones en competencia y conflicto entre grupos y, situaciones en posiciones diversas, como un sistema de campos de poder asociados a posiciones intelectuales". (p.194) Ello advierte que, la *universidad* no es espacio donde se colocan sólo sistematización de contenidos, sino primordialmente lugar común donde se internalizan principios y se deconstruye una *ética para la situación* (Derridá,

1989)

Por otra parte, la construcción del *ethos* desde una *pedagogía de la autonomía de libertad* (Freire, 2004) se confronta a diario con la racionalidad de su *verdad*, y supone también, un cuestionamiento a las lógicas de poder contenidas en la ciencia que se enseña y se aprende. Ello allana el camino de vivencias, experiencias y divergencias en una suerte de *armonía conflictual*, asumida desde la intersubjetividad docente- estudiante.

De modo tal que, una pedagogía para la construcción del *ethos* desde una *ética universal crítica y solidaria* posible, es poliédrica, intersubjetiva, dialogal de saberes y contenidos. También es *lenguaje esperanzador*, en el hacer, el acontecer; es una ética del cuidado de *nosotros mismos* y del *otro*. Tal como apunta McLaren (1997): “El *lenguaje* de la *esperanza* constituye un poderoso discurso alternativo que parte de una cultura basada en una ética sin grandilocuencias. Este lenguaje de esperanza mitiga las implicaciones relativistas del valor de uso entre los sujetos sociales.” (p.212).

Por ello, la *dialógica* emerge como clave del discurso y del encuentro, y ello permite ver la complejidad de la realidad y las diversas maneras de *producir ethos*.

Desde tal mirada, la *construcción* del *ethos* universitario es *acción*, es relación *saber-conocer* en indefectible tensión, en cuyo caso, sujetos docentes y estudiantes, requieren disponerse sin primacía del *cogito cartesiano* a la producción de su *sentido íntimo ético*, es decir a una ética de la *comprensión* y la *solidaridad* en el *ethos* universitario.

En la misma mirada Savater (2004) nos exhorta a sumergir en nuestro contexto el aprendizaje, y ser cada vez más reflexivos de lo que aún queda por *saber-hacer*. En palabras de Meirieu (2001) “el profesor debe a la vez permitir a cada alumno abordar un saber ético y proporcionarle la ayuda necesaria para que lo interiorice” (p.24)

En este orden de ideas y desde un *hacer-pensar*. El *valor* no es transferir conocimientos, sino crear las condiciones para su propia producción o construcción del *ethos*. De esta manera el docente-participante, debe indagar en relación con las curiosidades, expectativas, preguntas y limitaciones de sus estudiantes-participantes, para que pueda ser un profesor crítico, analítico, indagador de los saberes de la vida a la luz de la sistematización de contenidos que enseña.

Entender una *pedagogía de y para la producción ética* en la construcción del *ethos*, ha abierto comprensiones tanto a estudiantes como docentes de cómo transformar su proceso de aprendizaje para convertirse en un ser: crítico, analítico, participativo, de inclusión, tolerante y además que aprenda a seleccionar, interpretar y evaluar la información, para mirar los nuevos horizontes que le esperan en su paso por la vida.

Hacer del *proceso de aprendizaje* una experiencia de reconocimiento de valores basado en principios a través del *diálogo de saberes* y, sistematización de contenidos, de forma crítica, intersubjetiva entre docentes-estudiantes, ha dado un impulso renovador a la *praxis dialógica* y discursiva en el *ethos* desde la ética. Desde estas perspectivas previamente expuestas, van surgiendo constructos teóricos sobre la

pedagogía de la producción del ethos ético universitario. En el contexto de lo argumentado y fundamentado anteriormente, consecuente con los propósitos de este episteme, algunos categoriales concilian esta preocupación heurística.

Ethos como Morada Interior

Nuestra textura existencial es comprensibilidad y significatividad en un mundo como horizonte abarcador que expresa Morin (1990) así: “A lo largo de la vida pasamos por todo: atrasos, progresos, emociones, encuentros, desencuentros, crisis.” (p.26). Es decir, cada persona crea su morada interior, que no es estática, sino que está en continuo movimiento. Esta morada interior no es un estado del ser al cual se llega; por el contrario, es construcción del *lugar interno* desde donde enfrentarse a los retos del mundo en comunidad.

Estamos en continuo movimiento perpetuo interior. Y esto se produce en varias dimensiones y ámbitos. Nuestra condición humana nos hace estar constantemente preguntándonos: ¿Cuál es nuestro sentido en la vida?, ¿Cuál es el sentido del mundo y nuestra existencia? ¿Sentido y destino se correlacionan? Somos los creadores de *nos-otros mismos*, de nuestra vida individual y coautores de la vida colectiva que compartimos con los demás.

Es la *capacidad social* (Ricoeur, 2006) la que nos hace reconocer nuestra función existencial en la vida. Esto implica tener un proyecto creativo de vida, lo que nos lleva a considerar varios aspectos: la vida más allá de nuestra capacidad de previsión y control; la vida imponderable y misteriosa que se revela de manera sorprendente como *posibilidades existenciales*.

Vivir en el *ethos* como morada interior es asumir el compromiso con la propia vida. Tratar la propia vida como equilibrio en unidad con la naturaleza. Implica esperar *lo inesperado*. No quiere decir que no se tengan planes, es solo que se trata de vivir el valor intrínseco, de acuerdo no solo al momento y a las circunstancias, sino incorporando nuestra imaginación, nuestros sueños y nuestros proyectos vitales (Bárcena, 2005). En todas las acciones, incluso en las más inocentes, hay que intentar adaptarse a las exigencias de este imponderable misterio llamado vida.

(...) la vida no es un postulado ni una amonestación (del tipo de ‘intente hacer de su vida algo bello, armonioso, sensato y lleno de sentido, tal como los pintores hacen sus cuadros o los músicos sus composiciones’), sino una declaración de un hecho. La vida es posible en voluntad y libertad de elección. La voluntad y la elección dejan su huella en la forma de la vida, a pesar de todos los intentos de negar su presencia y ocultar su poder asignando un papel casual a la presión abrumadora de fuerzas externas que imponen el *debo* dónde debería estar el *quiero*, y de este modo reducen la escala de elecciones plausibles. (Bauman, 2007, p. 68).

Además, se entiende que “el clima de incertidumbre actual y de esa política del día a día que no da esperanzas de mejora a sus ciudadanos” (Morin, 1990:35) pide ciudadanos capaces de hacer de sus vidas individuales, *voluntad de poder*, para poder afrontar la situación actual. En otras palabras, para hacer frente al siglo XXI cada uno de nosotros o nosotras necesita asumir el papel de su libertad y de su voluntad en la construcción de un *sí mismo* y *nos-otros mismos* que sea una morada interna

creativa y en constante creación del *valor*. Se logra tratando la propia vida como un *proyecto creativo*.

Todo ello implica poner atención en las emociones y los puntos de vista que amalgaman la madurez moral y el juicio ético. Lo contrario, nos conduce a la entropía moral y la miopía ética. En esta reflexión Nussbaum (1995) matiza:

No nos preguntamos por el bien humano instalados en el orbe celeste; y si lo hiciéramos, no daríamos con lo que buscamos. Las formas humanas de vida y las esperanzas, placeres y sufrimientos que forman parte de ellas no pueden dejarse al margen de la indagación sin hacer de ésta algo incoherente y sin sentido. De hecho, no buscamos la verdad ética ahí fuera', la buscamos en nuestra vida atribulada plena de deseos, necesidades y aspiraciones e insatisfacciones. (pp. 43-44).

Así que al pensar en la vida y sus repercusiones ético-estéticas. Invita a *pensar-hacer* tanto el gozo estético como el esfuerzo ético. También es importante la relación entre ética y estética, no como *juicio del gusto*, sino como *juicio moral*. Es lo que refiere Wittgenstein comentado por Camps (1991) cuando sentencia: "La ética y la estética son lo mismo porque lo ético y lo estético no se dicen, se muestran." (P.326).

En este sentido, *vivir el ethos* como una morada interior ético-estética no remite a un decir, sino que se muestra en las *acciones transitivas* de los ciudadanos que las asumen como capacidad social. Y, para ser posible esta morada interior *creativa-ética*, el ethos como morada interior se muestra como *comprensión del ser que comprende-encontrándose* a sí mismo y al otro.

Ethos y Ética fundada en los Valores

Las aproximaciones teóricas del ethos (Eggs, 1999) intiman en la capacidad generadora del *bien común* fundamentada en los valores, así como en la búsqueda continua de *referentes*, no en *hábitos sociales* en sí mismos, pues propenden posturas pendencieras, y fútiles. Aunque indiscutiblemente, en la fuerza de los valores se necesitan de los *hábitos éticos* para guiar los actos humanos.

El asunto es que el ethos se construye con *valores y actitudes* en toda sociedad. En esto Lipman (1992) exhorta: "El conjunto de hábitos que va creando el carácter de una persona se configura a través de las formas de participación en las que esa persona se implica en el aula." (p.336).

Los valores cambian epocalmente, y al transformarse en el mundo y la vida abonan referentes y testimonios de vida que los marcan como valores éticos supremos.

Los valores están presentes en todos los campos de la experiencia humana. Lo que ayer tenía poca importancia puede convertirse en algo de máxima importancia mañana. Incluso cuando discutimos sobre nuestras creencias acerca de asuntos de importancia, más que sobre los asuntos mismos, es evidente que no hay campo de la experiencia humana en el que la gente no haga un esfuerzo para distinguir lo mejor de lo peor o en el que no prevalezcan los gustos y las preferencias en una situación relativamente poco analizada. (Lipman, 1992, p. 316).

Por ello una pedagogía posible que produzca significaciones entre las palabras y las relaciones del lenguaje con el mundo ético en la fuerza dialógica, será una pedagogía de los valores y *posibilidad existencial* de condiciones ciudadanía creativa, reflexiva, educada en un macroproceso sistémico.

Toda esta propuesta pedagógica está asentada en la *autonomía de la libertad* que conoce sus límites como valor: “capaz de elegir una forma de vivir y confiar en poder desarrollarla para sí y para los demás”. (Camps, 1991: 231). Este énfasis especial en la cuestión de la libertad como valor, es preocupación social en lo individual y colectivo. La libertad es el valor primero de un ciudadano. A fin de cuentas ¿quién es libre si es esclavo de sus propias pasiones, si sólo actúa para satisfacer sus instintos, impulsos y necesidades? ¿Quién puede ser libre usurpando al otro su mismo derecho a la libertad?

La *libertad* es una construcción colectiva que presupone un autodomínio intrínseco individual en los límites de lo social. Sin reforzar el exceso de *racionalismo* que ya existe en nuestra cultura, requerimos de una *educación emocional* que permita un equilibrio más dinámico entre ambas dimensiones.

También este impulso pedagógico se sustenta en la libertad y la dignidad, cualidad intrínseca del ser sujeto social en la historia de sus luchas y conquistas. Se trata, por tanto, de un valor que revela una cualidad humana fundamental: es digno aquel quien desde su inteligencia y voluntad puede cuidarse a sí mismo y cuida de los otros desde la cultura de la vida. Por esto, quien está privado de libertad, está impedido de ejercer su dignidad a plenitud.

El *valor de la libertad* (Freire, 2004) nos permite sentirnos valiosos como humanos, independientemente del género, etnia, clase social o situación económica, ideológica o cultural. La dignidad es, pues, el valor supremo de cualquier ser humano que obra en consecuencia consigo mismo. *Digno* es aquel que actúa coherentemente con sus discursos, pensamientos y compromiso evolutivo, a la vez que respeta a los demás y a su entorno. La dignidad es el límite y el alcance del ciudadano ético. Es también un valor de base sobre el cual es posible todo lo demás.

Ninguna acción o pensamiento de un individuo y/o colectivo puede quitar la dignidad del ciudadano creativo y viceversa. Toda ética también comprende la *justicia* asociada a su fondo jurídico, pero sobre todo a la fuerza de los derechos como *invocación ontológica* de la equidad y el *equilibrio distributivo y retributivo* de cada hombre y mujer libres (Dussel, 2006). La igualdad y la equidad son valores relacionados con la justicia. Se afirma que la igualdad de derechos genera justicia social, como por ejemplo la equidad de géneros. También la justicia es *proporcionalidad*. Por ello, lo justo es proporcional en su cometido.

A pesar de todo ello, no es fácil conceptualizar la *justicia* sin riesgo de conflictos y contradicciones. Para el filósofo indio Sen (1999);

Hay que examinar las nociones particulares de justicia incluso si están equivocadas, y hay que atenderlas de manera concienzuda si están bien fundadas. No podemos estar seguros de si algo está equivocado o bien fundado sin la debida investigación. (p.422).

El *ethos* ético es lugar de justicia como valor, aunque en constante reflexión sobre sus

significaciones. Al tratar de determinar cómo puede avanzar la *justicia*, hay una necesidad básica de razonamiento público que implica argumentos diferentes y perspectivas divergentes, es el gran reto de la pedagogía de la *producción del ethos ético y la educación*.

Podría decirse que la reciprocidad y la solidaridad son las fuerzas del universo que vencen la indiferencia. Para ser ciudadanos éticos desde la perspectiva sistémica del *ethos* hace falta la *reciprocidad*.

Para una ética intercultural se exige el ser capaces de pensar por nos-otros mismos, pero hacerlo, a la vez, teniendo en cuenta al otro. Es la aptitud y la disposición a la reciprocidad: tengo en cuenta a los demás, del mismo modo que ellos han de contar también con mi experiencia. (Scheller, 20017, p.75).

El valor que hace referencia a la *capacidad social* que cada persona tiene de sí mismo y del otro como ser único, que concibe sus puntos de vista de modo singular, sus sentimientos, conocimientos creencias y experiencias. Es entrega de sí mismo al *otro* en toda su extensión existencial.

En la significatividad del mundo, se internaliza y externaliza *lo comprendido de lo interpretado* en conformidad con lo apropiación del *ethos* según lo que sostiene Rancière (2003): “Expresar alguna cosa a alguien es primero mostrarle que no puede comprenderla por sí mismo.” (p.15). En contraste, sí podrá ser aprendido e interpretado en contextos más allá de la descripción fenomenológica despojándose de sus modalidades cognoscitivas del *hacer-pensar hábito-ético*.

Al hablar del desarrollo del modo de ser (*ethos*) de un sujeto educativo. El respaldo práctico de esta *interpretación-articuladora* se enuncia en la experiencia del dialogo de voluntades, es *dialogo deliberativo de justicia, dignidad y libertad*.

Sin embargo, a propósito de la voluntad deliberativa Habermas (2011), alerta del voluntarismo –equivoco de voluntad- se solapa en las buenas intenciones y frustra el lenguaje esperanzador de la ética, hilo conductor de las semejanzas discursivas que lucha contra la deshumanización, preocupación ontológica de todo conocimiento y saber. Incesante búsqueda del *comprender-interpretando-viendo* en torno al *ethos*.

A modo de Coda

Finalmente, a esto le debemos añadir que la persona es un ser educativo inacabado, siempre en proceso de aprender, de profundizar sobre sí mismo y sobre lo que le rodea; constantemente en proceso de perfeccionarse, de crecer material y espiritualmente (Fullat, 1982). Sin embargo, hay un aspecto que frecuentemente ignoramos: toda persona es también un agente educador de otras personas a través de sus palabras, sus gestos, sus miradas, sus actitudes; su sola presencia es educadora, transmite algo que puede ser aceptado, admirado, copiado o rechazado.

Tal como itera Rubio (2000):

Si esto lo decimos del *común* de las personas, qué podríamos decir de aquellos que, como los educadores, tienen la misión de ayudar a los demás a ir hacia sí mismos y descubrir y/o definir y

madurar el sentido de sus vidas (p. 88)

También, en el *diálogo* más allá de los significados. Las significaciones y resignificaciones construyen la teoría del valor, materia prima de la *ética del ethos educativo*. A decir de Meirieu (2001): “se construye el logro más substancial que la mera idea de un espacio que coloca objetos. Hay condiciones mínimas para ese encuentro: la disponibilidad hacia la razón, el respeto mutuo y una ausencia de adoctrinamiento” (p.118). En el diálogo, lo humano da sentido a la experiencia de realización del proyecto ético; a aceptarse y dejarse aceptar en comunidad solidaria.

FUENTES

- Bourdieu, P. (2000). Sobre el poder simbólico. Buenos Aires: Eudeba.
- Camps, V. (1991) La imaginación ética. Barcelona, Ariel.
- Derridá, J (1989) La escritura y la diferencia. Barcelona: Editorial Antropos
- Dussel, E (2006) Filosofía de la cultura y la liberación. México: Pensamiento propio.
- Eggs, E. (1999) Ethos aristotélico, convicción y pragmática moderna. París: Delachaux et Niestlé
- Freire, P. (2004). Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. Sao Paulo: Paz e Terra SA
- Fullat, O. (1982). Las finalidades educativas en tiempo de crisis. Barcelona: Hogar del Libro.
- Habermas, J (2011) Teorías de la acción comunicativa. Madrid: Hartmann
- Lipman, M. (1992) La filosofía en el aula. Madrid, Ediciones de la Torre.
- Meirieu, P. (2001). La opción de educar ética y pedagogía. España: Octaedro
- McLaren, P. (1997) Pedagogía crítica y cultura depredadora. México: Paidós
- Morin, E. (1990) Introducción al pensamiento complejo. Madrid, Editora ESF.
- Nassif, F. (1974). Pedagogía de nuestro tiempo. Buenos Aires: Kapelusz.
- Nussbaum, M. (1995) Justicia poética. Santiago de Chile : Universidad Católica de Chile
- O'Connor, J et McDermott. (1998) Introducción al pensamiento sistémico. Recursos esenciales para la creatividad y la resolución de problemas. Barcelona: Urano.
- Rancière (2003). El Maestro Ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Barcelona: Alertes. S. A.
- Ricoeur, P (2006) Caminos del reconocimiento. México: Fondo de cultura Económica
- Rubio, M. (2000). Los valores en la esencia misma de la educación. Antigua: Editorial del Centro Iberoamericano de formación Servicios de Documentación y Biblioteca.
- Savater, F. (2004) El valor de educar. Barcelona: Ariel, S. A.
- Sen, A. (1999) El desarrollo como libertad. Sao Paulo: Compañía de las letras
- Scheler, M. (2001). El formalismo en la ética. Caparrós editores. Madrid.



ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA FORTALECER LA LECTURA Y LA ESCRITURA DE SEXTO GRADO EN LA U.E.B. "ANDRÉS BELLO" CIUDAD BOLIVAR- ESTADO BOLÍVAR- VENEZUELA

TEACHING STRATEGIES TO STRENGTHEN SIXTH GRADE READING AND WRITING AT THE B.E.U. "ANDRES BELLO" CITY OF BOLÍVAR-BOLIVAR STATE - VENEZUELA

Berkis Yuraima Barreto Baca

Universidad Nacional Experimental del Magisterio "Samuel Robinson" Ciudad Bolívar – Estado Bolívar – Venezuela

<https://orcid.org/0009-0002-1827-8337> berkisbarretos@gmail.com

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

RESUMEN

Palabras clave:

Estrategias pedagógicas, lectura, escritura, lúdica, didáctica, participación, inclusión, IAP

Key words:

Pedagogical strategies, reading, writing, play, didactics, participation, inclusion, IAP

La presente investigación tuvo como propósito **analizar, categorizar, evaluar e implementar estrategias pedagógicas, lúdicas y didácticas contextualizadas** para fortalecer las competencias lectoras y escritoras en estudiantes de sexto grado de la Unidad Educativa Bolivariana "Andrés Bello", ubicada en Ciudad Bolívar, Estado Bolívar, Venezuela. Desde un enfoque cualitativo y bajo el paradigma de la **Investigación Acción Participativa (IAP)**, se desarrolló un proceso reflexivo y colaborativo que involucró activamente a docentes, estudiantes y representantes, generando transformaciones significativas en las prácticas educativas. El estudio permitió identificar estrategias efectivas como la escritura en cadena, los clubes de lectura dialógica, el uso de textos locales y la retroalimentación formativa, las cuales fueron adaptadas según las voces de los participantes. Los resultados evidenciaron mejoras en la comprensión lectora, la producción textual y la motivación estudiantil, así como una reconfiguración del rol docente hacia una mediación más inclusiva y dialógica. La triangulación de datos, el análisis mediante ATLAS.ti y la validación consensuada garantizaron la rigurosidad científica del proceso. Se concluye que la lectura y la escritura, cuando se enseñan desde el contexto y la participación activa, se convierten en **prácticas culturales emancipadoras**. La escuela, como espacio de saberes, debe asumir el compromiso de impulsar estrategias sostenibles que promuevan el desarrollo comunicativo integral del estudiantado. Asimismo, se reafirma la importancia de la corresponsabilidad entre docentes, familias y comunidad para consolidar una educación de calidad, inclusiva y transformadora.

ABSTRACT

The purpose of this research was to analyze, categorize, evaluate, and implement contextualized pedagogical, recreational, and didactic strategies to strengthen reading and writing skills in sixth-grade students at the Andrés Bello Bolivarian Educational Unit, located in Ciudad Bolívar, Bolívar State, Venezuela. Using a qualitative approach and the Participatory Action Research (PAR) paradigm, a reflective and collaborative process was developed that actively involved teachers, students, and representatives, generating significant transformations in educational practices. The study identified effective strategies such as chain writing, dialogic reading clubs, the use of local texts, and formative feedback, which were adapted according to the participants' voices. The results showed improvements in reading comprehension, textual production, and student motivation, as well as a reconfiguration of the teaching role toward more inclusive and dialogic mediation. Data triangulation, analysis using ATLAS.ti, and consensus validation ensured the scientific rigor of the process. It was concluded that reading and writing, when taught in context and with active participation, become emancipatory cultural practices. The school, as a space for knowledge, must commit to promoting sustainable strategies that foster the comprehensive communicative development of students. Likewise, the importance of shared responsibility among teachers, families, and the community is reaffirmed in order to consolidate a quality, inclusive, and transformative education.

INTRODUCCIÓN

En el panorama educativo global, persisten desafíos críticos en el desarrollo de competencias lectoras y escritoras, especialmente en contextos vulnerables. A pesar de que la tasa mundial de alfabetización supera el 86%, más de 750 millones de personas aún carecen de habilidades básicas de lectura y escritura, siendo los niños y niñas de países en desarrollo los más afectados. En América Latina, las evaluaciones internacionales como PISA y LLECE han evidenciado brechas significativas en comprensión lectora, asociadas a factores sociales, pedagógicos y estructurales.

Venezuela, aunque mantiene una tasa de alfabetización superior al 97%, enfrenta una profunda crisis educativa marcada por la precariedad institucional, la migración docente y la discontinuidad escolar. En el Estado Bolívar, esta situación se agudiza, afectando directamente el rendimiento académico y el desarrollo comunicativo del estudiantado. La Unidad Educativa Bolivariana “Andrés Bello”, ubicada en Ciudad Bolívar, no escapa a esta realidad: sus estudiantes de sexto grado presentan deficiencias lectoras y escritoras que limitan su aprendizaje y participación activa en el aula.

Ante este contexto, el presente estudio se propone **fortalecer las competencias lectoras y escritoras** mediante la **implementación de estrategias pedagógicas, lúdicas y didácticas contextualizadas**, diseñadas desde un enfoque cualitativo e inclusivo. La investigación se enmarca en la **Investigación Acción Participativa (IAP)**, integrando referentes teóricos como el **constructivismo (Piaget y Bruner)**, la **teoría sociocultural (Vygotsky)** y el **enfoque psicogenético (Ferreiro & Teberosky)**, que conciben la lectura y escritura como prácticas sociales, significativas y culturalmente situadas.

El análisis se realizó con el software **ATLAS.ti**, permitiendo categorizar estrategias efectivas y sistematizar transformaciones observadas en el aula. Los resultados evidencian mejoras en la comprensión lectora (reducción del 25% en dificultades), producción escrita (incremento del 30% en estructura textual y 40% en vocabulario) y participación estudiantil (aumento del 30%), validando el impacto positivo de las estrategias implementadas.

Las recomendaciones derivadas del estudio apuntan a fortalecer la formación docente en

enfoques contextualizados, promover la corresponsabilidad educativa con las familias, incorporar la voz estudiantil en el diseño de actividades y replicar el modelo en otros niveles escolares. Así, este artículo invita a repensar la enseñanza de la lectoescritura como un acto transformador, ético y profundamente humano, capaz de resignificar el aula como espacio de encuentro, expresión y justicia pedagógica.

Objetivos

Objetivo General

El objetivo central es fortalecer las competencias lectoras y escritoras del estudiantado mediante acciones pedagógicas contextualizadas que respondan a las necesidades formativas detectadas en el aula, contribuyendo así a disminuir las deficiencias en lectura y escritura identificadas en dicho nivel educativo

Objetivos Específicos

1. **Analizar** las estrategias pedagógicas, lúdicas y didácticas que emplean los docentes de sexto grado en la U.E.B. “Andrés Bello”, para fortalecer las habilidades de lectura y escritura del estudiantado.
2. **Evaluar** la efectividad de dichas estrategias en el desarrollo de las competencias lectoras y escritoras, desde la perspectiva docente y comunitaria en la institución.
3. **Categorizar** estrategias pedagógicas, contextualizadas, para comprender y orientar las prácticas educativas que favorecen la lectura y escritura en sexto grado en la U.E.B. “Andrés Bello
4. **Implementar** estrategias pedagógicas, lúdicas y didácticas contextualizadas, orientadas a mejorar las prácticas educativas que favorecen la lectura y escritura en sexto grado en la U.E.B. “Andrés Bello”.

REFERENTES TEÓRICOS Y JURÍDICOS QUE SUSTENTAN LA INVESTIGACIÓN

Referentes Teóricos

Didáctica

La didáctica es una rama de la ciencia pedagógica que revela los basamentos teóricos de la educación y la formación de forma general. La didáctica muestra los patrones, principios de enseñanza, tareas, el contenido de la educación, formas y métodos de enseñanza y

aprendizaje, estimulación y control en el proceso educativo, que caracterizan las asignaturas y materias en todas las etapas de formación, del ser humano. De acuerdo con Montealegre-García 2016:

La didáctica involucra las estrategias de enseñanza y de aprendizaje conjuntamente. En este sentido, las estrategias de enseñanza se refieren al diseño, programación, elaboración y formulación de contenidos de aprendizaje de forma verbal o escrita. Mientras que las estrategias de aprendizaje se refieren al diseño de estrategias que implementa el docente a través de la organización de la clase para que los alumnos aprendan a aprender. (pág. 17 7 22)

Es una disciplina de suma importancia, porque gracias a ella se aplican técnicas y métodos que ayudan a facilitar el aprendizaje de los alumnos. Es así como la didáctica indica en el ámbito de la docencia como debe darse la enseñanza iniciando con el análisis de realidad de la práctica pedagógica aportando a los educadores las estrategias y métodos que sean necesarios para solventar la labor diaria de asistir a los escenarios del aula e impartir los contenidos que requieren los planes de estudio.

Estrategias Pedagógicas

Las estrategias pedagógicas son **acciones sistemáticas, planificadas y organizadas por el docente** con el propósito de facilitar la formación integral del estudiante. Según Delgado Saeteros, Lema Cachinell y Lema Cachinell (2024), estas estrategias estructuran **escenarios curriculares dinámicos** que promueven la interacción, el desarrollo de competencias y la construcción de aprendizajes significativos (p. 3).

Este enfoque reconoce que enseñar no es solo transmitir contenidos, sino **diseñar experiencias formativas** que respondan a las necesidades del contexto, incorporen metodologías activas y fomenten el protagonismo estudiantil. Las estrategias pedagógicas, por tanto, se convierten en herramientas de transformación educativa, al permitir que el aprendizaje sea **relevante, participativo y emocionalmente significativo**.

Lúdica

La lúdica se refiere al conjunto de actividades relacionadas con el juego, el entretenimiento y la diversión, entendidas como experiencias que estimulan el desarrollo integral del ser humano. En el ámbito educativo, la lúdica no se limita al ocio, sino que se convierte en una estrategia pedagógica activa, motivadora y significativa, capaz de transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Según Marín (2018):

“La estrategia lúdica se define como un conjunto de acciones planificadas y orientadas a la consecución de objetivos educativos a través del juego, donde este se convierte en un recurso didáctico fundamental para promover el aprendizaje significativo, la motivación intrínseca y el desarrollo integral del alumnado” (p. 23).

Desde esta perspectiva, el juego no es una actividad secundaria, sino una forma originaria de expresión cultural y aprendizaje, como lo planteó Fröbel (1852), quien afirmaba que:

“El juego libre y espontáneo es esencial para la expresión y el desarrollo de los niños, siendo una forma fundamental de comunicación no verbal que les permite explorar su creatividad y construir su identidad” (p. 72).

Además, Candela y Benavides (2020) destacan que:

“Las actividades lúdicas llevadas al aula se convierten en una herramienta estratégica, introduciendo al niño al alcance de aprendizajes con sentido en ambientes agradables, de manera atractiva y natural” (p. 80)

Lectura

La lectura ha dejado de concebirse como una simple decodificación de signos gráficos para ser entendida como un **proceso cognitivo complejo, activo e interactivo**, en el que el lector construye significados a partir de sus conocimientos previos, experiencias y propósitos comunicativos. Brizuela-Rodríguez et al. (2021), destacan que la comprensión lectora requiere la integración de funciones ejecutivas, inteligencia fluida y habilidades verbales.

En este sentido, Sahonero (2003) afirma que:

“Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, a través del cual el lector construye un significado, desde sus conocimientos y experiencias previas, con el propósito de satisfacer los objetivos que guían su lectura” (p. 43).

Este enfoque se alinea con los modelos **constructivistas e interactivos** de la lectura, donde el lector no es un receptor pasivo, sino un sujeto activo que interpreta, infiere y reorganiza la información textual. Según Goodman (1982), la lectura es un “juego de adivinanzas

psicolingüístico”, en el que el lector formula hipótesis sobre el contenido del texto y las verifica constantemente durante el proceso de lectura.

Smith (1971) complementa esta visión al señalar que la comprensión lectora depende más del conocimiento previo del lector que del texto mismo, lo que implica que **la lectura es un proceso de predicción, inferencia y reconstrucción de sentido.**

Desde la psicología cognitiva, autores como Rumelhart (1977) y Kintsch (1980) han desarrollado modelos que explican cómo el lector construye representaciones mentales del texto, activando esquemas conceptuales almacenados en la memoria de trabajo

Escritura

El proceso de alfabetización en la educación básica constituye una etapa esencial para el desarrollo cognitivo y comunicativo de los estudiantes. Como plantea Cassany (2021), “leer y escribir no son habilidades aisladas, sino prácticas sociales que construyen sentido en contextos determinados” (p. 45). Esta perspectiva sociocultural permite entender la lectura y escritura como actos de participación activa en la vida académica y comunitaria. En este orden de ideas, el autor, considera, que la escritura es un instrumento fundamental que le permite al usuario relacionarse con la realidad, explorarla con detalle y precisión, observar lo que desee mejor y más a fondo, centrarse en los detalles... aprender, imaginar, reflexionar sobre la base de lo real o de la invención.

“La escritura es una técnica que ejerce diferentes funciones en la vida cotidiana, de acuerdo con los contextos y los propósitos del usuario” (Cassany, 2016; p. 48). Por ende, la escritura puede ser comunicativa, creativa, pedagógica o terapéutica. A favor de esta premisa, el autor afirma que solo si se logra cambiar esa percepción restringida sobre la escritura, es posible motivar a los alumnos.

Teoría del Constructivismo (Jean Piaget y Jerome Bruner)

La teoría del constructivismo sostiene que el aprendizaje es un proceso activo mediante el cual el estudiante construye su conocimiento a partir de la interacción con el entorno, la reflexión y la reorganización de sus esquemas mentales. Esta perspectiva ha sido desarrollada por autores como Jean Piaget y Jerome Bruner, cuyas contribuciones resultan fundamentales

para comprender cómo se desarrollan las competencias lectoras y escritoras en la educación primaria.

Jean Piaget (1896–1980), pionero del constructivismo, planteó que el aprendizaje ocurre a través de procesos de asimilación y acomodación, mediante los cuales el niño reorganiza sus estructuras cognitivas en función de nuevas experiencias. Según Piaget, el desarrollo cognitivo se da en etapas, y cada una permite al estudiante abordar el conocimiento con mayor complejidad y abstracción (Piaget, 1970).

Por su parte, Jerome Bruner (1915–2016) complementó el enfoque piagetiano al introducir la noción de la espiral del conocimiento, que implica que los contenidos deben ser revisitados con mayor profundidad a medida que el estudiante avanza en su desarrollo. Bruner también destacó el papel del lenguaje como herramienta simbólica central en la construcción del pensamiento, afirmando que:

“El desarrollo cognitivo implica la adquisición de los símbolos, y el lenguaje es nuestro principal medio de interpretar el mundo, por lo que tiene un papel central en la construcción del conocimiento” (Psicoactiva, 2023, p. 1).

Además, Bruner subrayó que el docente debe actuar como guía y facilitador, creando condiciones para que el estudiante descubra el conocimiento por sí mismo, en lugar de recibirlo de forma pasiva. Esta idea se traduce en prácticas pedagógicas que promueven el aprendizaje por descubrimiento, la exploración y el uso de representaciones mentales (Bruner, 1960).

Teoría Sociocultural (Lev Vygotsky): El aprendizaje como práctica social

La teoría sociocultural de Lev Vygotsky (1896–1934) plantea que el aprendizaje no es un proceso meramente individual, sino profundamente social y cultural. Según este paradigma, el desarrollo cognitivo se origina primero en el plano interpsicológico (interacción entre personas) y luego se internaliza en el plano intrapsicológico (dentro del individuo), siendo el lenguaje la herramienta mediadora por excelencia (Vygotsky, 1979).

Uno de los aportes más influyentes de este enfoque es el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), entendida como la distancia entre lo que un estudiante puede realizar por sí

solo y aquello que logra con el apoyo de un adulto o un compañero más competente (Vygotsky, 1978). Esta zona representa el espacio óptimo para fomentar el aprendizaje significativo, en el que el docente actúa como mediador y brinda el andamiaje necesario para que el estudiante avance hacia la autonomía.

Como señala Regader (2025), “el aprendizaje no es solo un acto individual, sino profundamente social, donde el lenguaje y la interacción con otros permiten al niño interiorizar estructuras de pensamiento y comportamiento propias de su cultura”. Esta afirmación sintetiza el núcleo de la teoría sociocultural: el entorno social se convierte en catalizador del pensamiento y la conciencia, generando contextos propicios para la construcción del conocimiento.

Autores contemporáneos como Sánchez (2025) y Bonis (2024) han profundizado en la aplicación práctica de la ZDP en contextos escolares, subrayando su valor para el diseño de estrategias pedagógicas inclusivas, colaborativas y ajustadas al nivel de desarrollo potencial de cada estudiante. Desde esta visión, las propuestas didácticas deben atender a la diversidad, promover la participación activa y facilitar procesos de mediación que permitan a los alumnos progresar desde sus saberes previos hacia competencias comunicativas más complejas.

En el marco de esta investigación, la perspectiva sociocultural y el principio de la ZDP se integran como base teórica para el diseño de estrategias que fortalezcan la lectura y la escritura en estudiantes de sexto grado. Estas estrategias buscan generar experiencias significativas en las que el niño pueda interactuar, dialogar, construir sentido y desenvolverse en prácticas letradas que reflejen su cultura, intereses y capacidades emergentes.

REFERENTES JURÍDICOS

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela:

El estudio se fundamenta legalmente en artículos de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999).

El Artículo 102, establece que:

La Educación es un derecho humano y un deber social fundamental, es democrática. El Estado la asumirá como función indeclinable y máximo interés en todos sus niveles y modalidades y como instrumento del conocimiento científico, humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad. La educación es un servicio público y está fundamentada en el respeto a todas las corrientes del pensamiento.

Este artículo expresa claramente que la educación es un derecho humano y un deber social primordial donde el Estado es garante que en todo el territorio se reciba la educación gratuita, democrática, en el cual se debe respetar las diversas expresiones del pensamiento. De igual manera, es un servicio tecnológico, humanista y científico que deben recibir todos los miembros que conforman la sociedad.

El artículo 103 señala que:

Toda persona tiene derecho a una educación integral de calidad, permanente, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones. La Educación es obligatorio en todos sus niveles, desde el maternal hasta el medio diversificado: La impartida en las instituciones del estado es gratuita hasta el pregrado universitario.

Este artículo plasma el derecho que tiene toda persona en Venezuela de recibir una formación educativa de calidad, integral y continua, de igual manera expresa, que esta debe recibirse con obligatoriedad, desde el subsistema inicial, primaria, educación media general y educación técnica hasta el subsistema universitario.

Ley Orgánica de Educación (2009):

De igual manera, esta investigación se fundamenta en la Ley Orgánica de Educación (2009) en la cual se definen las políticas con relación al ejercicio y formación del profesional de la docencia en el Capítulo I, Disposiciones Fundamentales.

El Artículo 4, indica que:

La educación como derecho humano y deber social fundamental orientada al desarrollo del potencial creativo de cada ser humano en condiciones históricamente determinadas, constituye el eje central en la creación, transmisión y reproducción de las diversas manifestaciones y valores culturales, invenciones, expresiones, representaciones y características propias para apreciar, asumir y transformar la realidad. El estado asume la educación como proceso esencial para promover, fortalecer y difundir los valores culturales de la venezolanidad (p. 4)

Este artículo explica en una corta expresión el derecho a la educación, que le permita al estudiante transformar la realidad donde vive, donde es garante, de que todo el proceso educativo, se desarrolle como un proceso que permita el fortalecimiento de los valores culturales que exaltan el venezolanismo.

El Art. 37 relacionado con la formación y carrera docente establece:

Es función indeclinable del Estado la formación, regulación, seguimiento, y control de gestión de las políticas de formación docente a través del órgano con competencia en materia de Educación Universitaria, en atención al perfil requerido por los niveles y modalidades del Sistema Educativo y en correspondencias con las políticas, planes, programas y proyectos educativos emanados del órgano con

competencia en materia de educación básica, en el marco del desarrollo humano, endógeno y soberano del país. (p. 32).

Es competencia del Estado, que los docentes sean personas idóneas capacitadas y preparadas y formadas en el área de la pedagogía, atendiendo a las diversas menciones universitarias, y en concordancia con los planes y programas educativos bajo las directrices del Ministerio del Poder para la Educación, tomando para ello, todos los aspectos que permitan el desarrollo humano, endógeno y la soberanía de la nación.

Ley Orgánica de Protección del niñas, niños y adolescentes LOPNNA (2015):

la **Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes (LOPNNA)**, reformada parcialmente en la **Gaceta Oficial N.º 6.185 del 8 de junio de 2015**.

Esta ley reconoce a los niños, niñas y adolescentes como **sujetos plenos de derechos**, y establece como pilares fundamentales el **interés superior**, la **prioridad absoluta** y la **corresponsabilidad** entre Estado, familia y sociedad en la garantía de una educación de calidad.

Artículos clave vinculados a la investigación

- **Artículo 61:** Establece el derecho de los niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas especiales a recibir atención integral en el sistema educativo, incluyendo estrategias pedagógicas diferenciadas que favorezcan su desarrollo cognitivo, comunicativo y emocional.
- **Artículo 54:** Señala la obligación de padres, representantes y responsables de garantizar la educación de los niños, así como el deber del Estado de ofrecer condiciones adecuadas para el aprendizaje.
- **Artículo 26:** Reconoce el derecho a vivir y desarrollarse en el seno familiar, y prohíbe la exclusión educativa por razones de pobreza o vulnerabilidad social.
- **Artículo 32:** Promueve el derecho al buen trato, lo que implica una educación basada en el respeto, la afectividad y la no violencia, principios que se reflejan en el uso de estrategias lúdicas y didácticas en el aula.

De igual forma La implementación de **estrategias pedagógicas lúdicas y contextualizadas** para fortalecer la lectura y la escritura en estudiantes de sexto grado responde directamente a los mandatos de la LOPNNA, al:

- Garantizar el derecho a una educación inclusiva, significativa y adaptada a las características evolutivas de los niños entre 11 y 13 años.

- Promover el desarrollo de competencias comunicativas como parte del derecho a la participación y expresión.
- **Fomentar ambientes escolares protectores**, donde el aprendizaje se construya desde el respeto, la colaboración y el reconocimiento de la diversidad

MÉTODOS Y PROCEDIMIENTOS:

Enfoque Cualitativo

La presente investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, enmarcado en el paradigma de la Investigación Acción Participativa (IAP), el cual busca comprender y transformar las dinámicas educativas mediante la participación activa y reflexiva de los actores escolares (Kemmis & McTaggart, 1988; Greenwood & Levin, 1998). Este enfoque promueve una praxis investigativa situada, donde la generación de conocimiento se vincula directamente con acciones transformadoras en contextos específicos (Figueiredo, 2015; Jiménez-León, 2024).

La IAP articula ciclos iterativos de diagnóstico, intervención, observación y reflexión, configurando una metodología crítica que valora el saber situado, las voces locales y la co-construcción de soluciones educativas pertinentes (Torre & Ayala, 2009; Freire, 1997). En esta investigación, se enfatiza la participación activa de docentes, estudiantes, familias y comunidad, como eje para fomentar prácticas pedagógicas más inclusivas y humanas (Escorcía & Barros, 2020; Rodelo Molina et al., 2021).

Selección de participantes:

El muestreo fue intencional, priorizando informantes clave con experiencia directa en las dinámicas pedagógicas analizadas. Participaron:

- Estudiantes (24): Entre 11 y 13 años, con diversidad en rendimiento académico, género y contexto sociocultural.
- Docente: Con más de 10 años de experiencia, destacado por su compromiso con la innovación pedagógica.
- 8 Representante de diferentes sexos, los cuales motivaron y acompañaron a sus representados desde sus hogares, reforzando las actividades pedagógicas

Los criterios incluyeron: disposición a participar, vivencia directa del fenómeno investigado y representatividad de las dinámicas de aula (Pelekais & Seijo, 2015).

Técnicas de recolección de datos

Se emplearon técnicas cualitativas complementarias que permitieron captar la complejidad del fenómeno:

- Observación participante: Registros etnográficos sistemáticos de interacciones, materiales y dinámicas grupales. Incluyó notas reflexivas del investigador.
- Entrevistas semiestructuradas: A estudiantes y docente, enfocadas en percepciones sobre estrategias implementadas.
- Análisis documental: Revisión crítica del Currículo Básico Nacional, planes de clase y producciones estudiantiles.
- Escala de estimación adaptada: Para evaluar comprensión lectora y producción textual, integrando los datos en un análisis predominantemente cualitativo.

Fases del proceso IAP:

Aplicación de la IAP: Fases y Sesiones:

La intervención se estructuró en cuatro fases iterativas, cada una con tres sesiones:

1. Planificación: Diagnóstico mediante observación y evaluación preliminar.
2. Acción: Implementación de estrategias lúdicas y colaborativas (talleres de escritura creativa, clubes de lectura).
3. Observación: Recolección de información a través de registros y entrevistas.
4. Reflexión: Análisis conjunto con los participantes para reajustar las estrategias. Se realizaron **12 sesiones** (3 por fase), con participación activa de los estudiantes en el diseño de actividades.

Estas fases favorecieron la adaptabilidad metodológica, el protagonismo estudiantil en el diseño de actividades y la resignificación de la lectura y escritura como prácticas culturales (Ferreiro & Teberosky, 2022).

Análisis y rigor científico

El análisis se realizó mediante Teoría Fundamentada Strauss, A. & Corbin, J. (2002), utilizando

el software ATLAS.ti para organizar y jerarquizar los códigos emergentes. La triangulación de técnicas y fuentes, la validación consensuada con los actores involucrados y la auditoría externa garantizaron la confiabilidad del estudio (Scribano, 2008).

APLICACIÓN DE LA IAP: FASES Y SESIONES

Objetivo específico 1:

Analizar las estrategias pedagógicas, lúdicas y didácticas que emplean los docentes de sexto grado en la U.E.B. “Andrés Bello”, para fortalecer las habilidades de lectura y escritura del estudiantado.

Resultados concretos en relación con el objetivo Especifico N-1. Análisis de estrategias pedagógicas, lúdicas y didácticas en sexto grado

1. Contexto y caracterización de los actores

La investigación se centró en la U.E.B. “Andrés Bello”, con una muestra intencional compuesta por:

- **24 estudiantes** entre 11 y 13 años, con diversidad en rendimiento académico, género y contexto socioeconómico.
- **1 docente** con más de 10 años de experiencia, reconocido por su compromiso con la innovación pedagógica.
- **8 Representante de diferentes sexos**, los cuales motivaron y acompañaron a sus representados desde sus hogares, reforzando las actividades pedagógicas.

Esta diversidad permitió captar múltiples perspectivas sobre las prácticas pedagógicas y su impacto en el desarrollo de habilidades lectoras y escritoras.

2. Estrategias implementadas y su adaptación

Durante el proceso de Investigación Acción Participativa (IAP), se identificaron y ajustaron diversas estrategias:

Tipo de estrategia	Ejemplos implementados	Adaptaciones realizadas
Lúdicas	Juegos de adivinanzas, dramatizaciones, sopas de letras	Incorporación de actividades sugeridas por los estudiantes
Didácticas	Talleres de escritura creativa, clubes de lectura	Extensión del tiempo para debates grupales
Pedagógicas	Escritura colaborativa, retroalimentación formativa	Revisión continua con los participantes

Estas estrategias fueron diseñadas para promover la motivación, la participación activa y la construcción colectiva del conocimiento.

3. Resultados emergentes desde el análisis cualitativo

El análisis realizado con ATLAS.ti permitió jerarquizar categorías y evidenciar transformaciones significativas:

- **Participación activa:** Aumento del 30%, vinculado al objetivo de motivación.
- **Comprensión lectora:** Reducción del 25% en dificultades, asociado al objetivo de mejora académica.
- **Producción escrita:** Mejora del 30% en estructura textual y 40% en vocabulario, en línea con el objetivo de expresión escrita.

Estas mejoras fueron interpretadas desde los aportes de **Vygotsky (1978)** sobre la mediación sociocultural y la Zona de Desarrollo Próximo, y de **Cassany (2021)** sobre la escritura como práctica social situada.

4. Rigurosidad metodológica y ética investigativa

La investigación garantizó su validez y confiabilidad mediante:

- **Triangulación de datos:** Observación participante, entrevistas y análisis documental.
- **Validación consensuada:** Revisión continua con los actores educativos.
- **Auditoría externa:** Evaluación por un experto en IAP.

Además, se priorizó la **ética investigativa**, asegurando el anonimato, el consentimiento informado y la devolución de resultados a la comunidad escolar.

5. Interpretación holística y contribución al objetivo

El uso de técnicas cualitativas y el software ATLAS.ti permitió una **interpretación profunda y contextualizada** de las estrategias pedagógicas. Se evidenció que:

- Las estrategias lúdicas y didácticas no solo mejoran indicadores académicos, sino que **resignifican la lectura y escritura como prácticas culturales**.
- La participación activa de los estudiantes en el diseño y evaluación de actividades **fortalece su agencia y autonomía**.
- La flexibilidad metodológica y la retroalimentación constante **potencian el aprendizaje significativo**.



Objetivo Especifico N-2

Evaluar la efectividad de dichas estrategias en el desarrollo de las competencias lectoras y escritoras, desde la perspectiva docente y comunitaria.

Resultados concretos en relación con el objetivo Especifico N-2. Evaluar estrategias para el desarrollo de competencias lectoras y escritas, desde la perspectiva docente.

1. Caracterización de los actores educativos

La evaluación se realizó en la U.E.B. "Andrés Bello", con una muestra intencional conformada por:

- **24 estudiantes** entre 11 y 13 años, con diversidad en rendimiento académico, género y contexto sociocultural.
- **1 docente** con más de 10 años de experiencia, reconocido por su compromiso con la innovación pedagógica.
- **8 Representante de diferentes sexos**, los cuales motivaron y acompañaron a sus representados desde sus hogares, reforzando las actividades pedagógicas.

Los criterios de selección destacaron la **disposición activa**, la **experiencia directa** en las dinámicas de aula y la **representatividad contextual**, lo que permitió una lectura situada del fenómeno educativo.

2. Técnicas cualitativas para la evaluación

La efectividad de las estrategias se valoró mediante un enfoque cualitativo, empleando técnicas complementarias:

Técnica	Propósito	Aporte a la evaluación
Observación participante	Registrar interacciones, uso de recursos y dinámicas grupales	Identificó cambios en la actitud lectora y escritora de los estudiantes
Entrevistas semiestructuradas	Explorar percepciones de estudiantes y docente	Revelaron transformaciones en la motivación y autonomía
Análisis documental	Revisar planes, currículo y producciones escritas	Permitió contextualizar los avances en coherencia textual y vocabulario
Escala de estimación adaptada	Evaluar comprensión lectora y producción textual	Integró datos cuantitativos en un análisis cualitativo interpretativo

3. Desarrollo del proceso IAP y participación comunitaria

La investigación se estructuró en **cuatro fases cíclicas**, con 12 sesiones distribuidas equitativamente:

1. **Planificación:** Diagnóstico inicial con observación y evaluación preliminar.
2. **Acción:** Aplicación de estrategias lúdicas y colaborativas (talleres, clubes de lectura).
3. **Observación:** Recolección de datos mediante registros etnográficos y entrevistas.
4. **Reflexión:** Diálogos con estudiantes, docente y comunidad para reinterpretar hallazgos.

La participación activa de los estudiantes en el diseño de actividades y la apertura a la comunidad educativa fortalecieron el carácter democrático y contextualizado de la evaluación.

4. Resultados desde la perspectiva docente y comunitaria

El análisis cualitativo reveló transformaciones significativas en las competencias lectoras y escritoras:

- **Docente:** Reportó mayor involucramiento estudiantil, autonomía en la escritura y capacidad crítica en la lectura.
- **Estudiantes:** Expresaron sentirse escuchados, motivados y capaces de producir textos con sentido.
- **Familias:** Reconocieron avances en la expresión oral, el interés por la lectura y la interacción con textos cotidianos.

Estas voces fueron sistematizadas en ATLAS.ti, generando categorías como *“lectura como diálogo”*, *“escritura con propósito”* y *“motivación intrínseca”*.

5. Evaluación de la efectividad: criterios y evidencias

La efectividad de las estrategias se valoró según tres criterios clave:

Criterio	Evidencia cualitativa	Relación con teorías
Transformación pedagógica	Cambios en la mediación docente y en el rol del estudiante	Vygotsky: ZDP y mediación sociocultural
Mejora en competencias	Producciones más estructuradas, vocabulario ampliado, lectura crítica	Ferreiro & Teberosky: Escritura como construcción de sentido
Impacto comunitario	Testimonios de familias, devolución de resultados, sostenibilidad	Freire: Educación como praxis liberadora

6. Conclusión interpretativa

La evaluación evidenció que las estrategias pedagógicas implementadas no solo fueron efectivas en términos académicos, sino que **transformaron las relaciones educativas**, promoviendo una cultura de participación, reflexión y sentido. La perspectiva docente y comunitaria validó que la lectura y escritura dejaron de ser actividades mecánicas para convertirse en **prácticas significativas**, vinculadas a la identidad, la ciudadanía y el empoderamiento.

Objetivo específico N- 3:

Categorizar estrategias pedagógicas, contextualizadas, para comprender y orientar las prácticas educativas que favorecen la lectura y escritura en sexto grado en la U.E.B. “Andrés Bello”.

1. Fundamento metodológico y analítico

El análisis se sustentó en la **Teoría Fundamentada** Strauss, A. & Corbin, J. (2002), apoyado por el software **ATLAS.ti**, lo que permitió construir categorías emergentes desde las voces de los participantes. Las etapas incluyeron:

- **Codificación abierta:** Identificación de conceptos clave como *motivación, trabajo en equipo, resistencia a la escritura*.
- **Codificación axial:** Relación entre categorías como *comprensión lectora y participación activa*.
- **Codificación selectiva:** Integración de ejes temáticos para construir una narrativa coherente sobre las prácticas pedagógicas.

La **triangulación de datos** (observaciones, entrevistas, documentos) y la **devolución de resultados** a la comunidad educativa garantizaron la validez interna y la pertinencia contextual.

2. Categorías emergentes de estrategias pedagógicas

A partir del análisis cualitativo, se categorizaron las estrategias pedagógicas en cuatro grandes grupos:

Categoría	Estrategias asociadas	Evidencias cualitativas	Fundamento teórico
Lúdicas	Juegos de adivinanzas, dramatizaciones, sopas de letras	“Los estudiantes crearon sus propias adivinanzas basadas en su contexto cultural” (Diario de campo)	Vygotsky: ZDP mediante interacción lúdica
Colaborativas	Escritura en grupo, debates, cuentos en cadena	“Aprendí más escuchando a mis compañeros que escribiendo solo” (Entrevista a estudiante)	Ferreiro: Hipótesis compartidas en interacción
Contextualizadas	Lectura de refranes locales, textos sobre el barrio	“Ahora escribimos sobre lo que vivimos” (Sesión 5)	Cassany: Escritura como práctica social situada
Reflexivas	Retroalimentación formativa, borradores compartidos	“La profesora nos pregunta cómo mejorar, no solo corrige” (Entrevista)	Freire: Pedagogía de la pregunta

3. Transformaciones observadas en las prácticas educativas

Las estrategias contextualizadas generaron cambios significativos en la enseñanza de la lectoescritura:

- **Participación estudiantil:** De la resistencia pasiva a la agencia narrativa.
- **Comprensión lectora:** De la decodificación mecánica a la interpretación crítica.
- **Producción escrita:** De la corrección técnica a la expresión significativa.

Estas transformaciones fueron interpretadas desde la **Teoría Sociocultural** (Vygotsky, 1978), el **Enfoque Psicogenético** (Ferreiro & Teberosky, 2022) y la **Pedagogía Crítica** (Freire, 1970), validando que la lectura y escritura se resignifican cuando se vinculan con la vida cotidiana y la identidad cultural.

4. Impacto comunitario y sostenibilidad

La categorización de estrategias permitió orientar prácticas educativas más inclusivas y sostenibles:

- **Docentes:** Reconocieron el valor de escuchar y co-construir con sus estudiantes.
- **Familias:** Identificaron mejoras en la expresión oral y el interés por la lectura.

- **Escuela:** Se fortaleció el vínculo entre currículo, contexto y comunidad.

La IAP demostró ser un marco idóneo para impulsar cambios educativos, combinando profundidad analítica, compromiso ético y aplicabilidad real.

Objetivo Especifico N-4

Implementar estrategias pedagógicas, lúdicas y didácticas contextualizadas, orientadas a mejorar las prácticas educativas que favorecen la lectura y escritura en sexto grado en la U.E.B. “Andrés Bello”.

1. Sentido transformador del objetivo

Este objetivo representa el **momento de síntesis y acción** de la investigación, en el que las estrategias previamente analizadas y categorizadas se traducen en prácticas concretas, diseñadas desde y para el contexto escolar. Su implementación no solo busca mejorar las competencias lectoras y escritoras, sino también **reconfigurar las relaciones pedagógicas**, promoviendo una educación más participativa, significativa y humanizada.

2. Estrategias implementadas: del diagnóstico a la acción

Las estrategias pedagógicas fueron seleccionadas y adaptadas en función de los hallazgos obtenidos mediante la Teoría Fundamentada y el análisis en ATLAS.ti. . Se priorizaron aquellas que:

- **Responden a las necesidades reales del aula** (resistencia a la escritura, baja motivación).
- **Involucran activamente a los estudiantes** en el diseño y ejecución de actividades.
- **Articulan lo lúdico, lo colaborativo y lo contextualizado** como ejes metodológicos.

Ejemplos de estrategias implementadas:



Tipo de estrategia	Actividades desarrolladas	Impacto observado
--------------------	---------------------------	-------------------

Tipo de estrategia	Actividades desarrolladas	Impacto observado
Lúdicas	Juegos de palabras, dramatizaciones, adivinanzas	Mayor motivación y espontaneidad en la lectura
Colaborativas	Escritura en cadena, debates literarios	Fortalecimiento del trabajo en equipo y la expresión oral
Contextualizadas	Producción de textos sobre el barrio, lectura de refranes locales	Apropiación cultural y sentido crítico en la escritura

3. Importancia evolutiva y didáctica

La implementación de estas estrategias permitió observar **avances evolutivos** en los estudiantes, tanto en lo cognitivo como en lo socioemocional:

- **Desarrollo de autonomía** en la producción textual.
- **Mayor comprensión lectora**, evidenciada en la interpretación crítica de textos.
- **Reducción del miedo al error**, gracias a la retroalimentación formativa.

Desde el punto de vista didáctico, se consolidó un modelo de enseñanza **flexible, dialógico y situado**, que reconoce al estudiante como sujeto activo del aprendizaje.

4. Trabajo conjunto: docentes, estudiantes y representantes

Uno de los aportes más significativos de este objetivo fue la **articulación entre los actores educativos**:

- **Docentes:** Redefinieron su rol como mediadores, promoviendo la escucha activa y la co-construcción de saberes.
- **Estudiantes:** Participaron en el diseño de actividades, expresaron sus ideas y resignificaron la lectura y escritura como herramientas de empoderamiento.
- **Representantes:** Se involucraron en el proceso, valorando los avances y fortaleciendo el vínculo escuela-familia.

Este trabajo conjunto evidenció que **la mejora educativa no es tarea individual**, sino un proceso colectivo que requiere compromiso, diálogo y corresponsabilidad.

5. Cierre reflexivo de la investigación

La implementación de estrategias pedagógicas contextualizadas marcó el **cierre activo** de la investigación, demostrando que:

- La IAP no solo diagnostica, sino que **transforma**.
- Las prácticas educativas pueden ser **reimaginadas desde lo local**, con sentido ético y cultural.
- La lectura y escritura, cuando se enseñan desde la vida, se convierten en **actos de ciudadanía y emancipación**.

Este objetivo reafirma que **la calidad educativa se construye en comunidad**, y que el aula puede ser un espacio de encuentro, creatividad y justicia pedagógica.

CONCLUSIONES FINALES:

Las conclusiones aquí presentadas emergen del proceso reflexivo, investigativo y transformador desarrollado en el sexto grado de la U.E.B. "Andrés Bello", de Ciudad Bolívar Venezuela, mediante una Investigación Acción Participativa con enfoque constructivista y humanista. Se derivan de los objetivos planteados y de la implementación de estrategias pedagógicas, lúdicas y didácticas contextualizadas.

1. **La lectura y la escritura como procesos vivos** Se comprobó que la lectura y la escritura en el contexto escolar pueden ser potenciadas cuando se articulan a experiencias significativas, dinámicas y culturalmente cercanas. Las estrategias empleadas lograron resignificar estos procesos como prácticas vivas de expresión, comprensión e interacción, dejando atrás modelos mecanicistas y aislados.
2. **Transformación metodológica con impacto evolutivo** La implementación de actividades lúdicas y contextualizadas promovió el desarrollo progresivo de competencias lingüísticas, sociales y emocionales en los estudiantes, lo cual evidencia que el aprendizaje mejora cuando se reconoce la diversidad, se flexibilizan las metodologías y se fomenta la creatividad en el aula.
3. **Articulación corresponsable entre actores educativos** La participación activa y colaborativa de docentes, estudiantes y representantes generó un entorno propicio para el cambio. Esta triada se consolidó como **comunidad de práctica** que favorece la construcción de sentidos, el acompañamiento afectivo y la sostenibilidad de las acciones pedagógicas transformadoras.
4. **Implicaciones para la práctica educativa contextualizada** La investigación reveló la necesidad de rediseñar los enfoques pedagógicos desde lo local, incorporando no solo herramientas didácticas efectivas, sino también una actitud reflexiva, dialógica y comprometida con los procesos de mejora continua. La inclusión de las voces estudiantiles y familiares fortaleció la pertinencia y legitimidad del proceso.
5. **Cierre ético, formativo y proyectivo de la investigación** La aplicación de estrategias pedagógicas contextualizadas representó no solo el cierre metodológico del estudio, sino una apertura hacia nuevas posibilidades formativas. El aula se transformó en espacio de encuentro, libertad y crecimiento, donde el aprendizaje dejó de ser una tarea para convertirse en una experiencia compartida de construcción de sentido

Recomendaciones

1. **Fortalecer la formación docente en estrategias contextualizadas** Se recomienda diseñar programas de actualización pedagógica que integren enfoques lúdicos, colaborativos y neuroeducativos, orientados a mejorar la enseñanza de la lectura y escritura desde una perspectiva situada y participativa (Ferreiro & Teberosky, 1979; Cassany, 2012).
2. **Promover la corresponsabilidad educativa con las familias** Es fundamental consolidar espacios de diálogo y formación para los representantes, que les permitan comprender su rol activo en el desarrollo lector-escritor de sus hijos, en consonancia con lo establecido en la LOPNNA (2015).
3. **Incorporar la voz estudiantil en el diseño de actividades** Se sugiere que las estrategias didácticas incluyan mecanismos de participación directa de los estudiantes, favoreciendo su autonomía, creatividad y apropiación del proceso de aprendizaje (Vigotsky, 1979).
4. **Sistematizar y difundir las experiencias pedagógicas exitosas** Se recomienda documentar las prácticas implementadas, sus resultados y aprendizajes, mediante informes, infografías o artículos divulgativos, que puedan ser compartidos en redes institucionales y espacios académicos.
5. **Replicar el modelo en otros niveles y contextos educativos** Dado el impacto positivo observado, se sugiere adaptar e implementar estas estrategias en otros grados escolares, ajustándolas a las características evolutivas y socioculturales de cada grupo.
6. **Fomentar la investigación educativa desde la práctica docente** Se invita a los docentes a continuar desarrollando investigaciones acción participativa, que les permitan reflexionar sobre sus prácticas, generar conocimiento situado y contribuir a la transformación educativa desde lo local.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (2015). *Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes (LOPNNA)*. Gaceta Oficial N.º 6.185 Extraordinaria, 8 de junio de 2015. Recuperado de Tu Gaceta Oficial
- Banco Mundial (2019). *La lucha contra la pobreza del aprendizaje*. Recuperado de: <https://envivo.bancomundial.org/pobreza-y-capital-humano> (consulta: 20 oct. 2019).
- Battigelli, C. V. (2016). *Estrategias de comprensión lectora en el marco de una metodología cognitiva para la enseñanza del inglés como lengua extranjera* [Tesis doctoral]. Universidad de Zulia, Zulia, Venezuela.
- Brizuela-Rodríguez, A., Rodríguez-Villagra, O., & Villalobos-Cardozo, M. (2021). *Aportes de la psicología cognitiva al estudio y mejoramiento de la comprensión lectora en la educación superior*. *Comunicación*, 30(2). https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1659-38202021000200004
- Candela Borja, Y. M., & Benavides Bailón, J. (2020). *Actividades lúdicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de básica superior*. *ReHuso*, 5(3), 78–86. Disponible en Redalyc
- Cassany, D. (2021). *Enseñar lengua: reflexiones y propuestas*. Editorial Graó.
- **Currículo Básico Nacional** (1997). Caracas: Ministerio de Educación de la República Bolivariana de Venezuela
- Díaz Barriga, F., & Hernández, G. (2022). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Espinoza Freire, E. E. (2020). *La investigación cualitativa, una herramienta ética en el ámbito pedagógico*. *Revista Conrado*, 16(75), 103–111. Recuperado de Conrado - SciELO Cuba
- Piña-Ferrer, L. S. (2020). *El enfoque cualitativo: una alternativa compleja dentro del mundo de la investigación*. *Revista Koinonía*, 8(15), 1–15. Recuperado de Koinonía - SciELO Venezuela
- Fröbel, F. (1852). *La educación del hombre*. Leipzig: Verlag von Wilhelm Middel.
- Solé, I. (2020). *Estrategias de lectura*. Editorial Paidós.
- Goodman, K. (1982). *Language and literacy: The selected writings of Kenneth Goodman*. Routledge.

- **Ley Orgánica de Educación** (2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, Caracas.
- Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes (LOPNNA). (2015). Gaceta Oficial N.º 6.185 Extraordinaria. Caracas-Venezuela
- Londoño, D. & Mosquera, V. (2020). *La lúdica como estrategia en el proceso lector-escritor, en los estudiantes del grado sexto uno de la institución educativa Mutatá.*
- Marín, I. (2018). *El juego como estrategia lúdica en el proceso enseñanza-aprendizaje.* Revista Dialnet, Universidad Autónoma de Nayarit. Disponible en Dialne
- Ministerio de Educación del Ecuador (2019).
- Miranda Beltrán, S., & Ortiz Bernal, J. A. (2020). *Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa.* Revista Iberoamericana de Investigación y Desarrollo Educativo, 11(21), 1–25. Recuperado de RIDE - SciELO México
- Montealegre-García, C. A. (2016). *Estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias.* Universidad de Ibagué. Editorial: Universidad de Ibagué. ISBN: 978-958-754-08-0 Número de páginas: 134
- Ñopo, H. & Kudo, I. (2016). *Revisión del gasto público en educación en el Perú.* Nueva York: Banco Mundial.
- Piña-Ferrer, L. S. (2020). *El enfoque cualitativo: una alternativa compleja dentro del mundo de la investigación.* Revista Koinonía, 8(15), 1–15. Recuperado de Koinonía - SciELO Venezuela
-
- Kintsch, W. (1980). *Learning from text, levels of comprehension, and text representation.* Educational Psychologist, 15(1), 14–23
- Regader, B. (2025). *La Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky.* Psicología y Mente.
- Reyes, T. J. (2015). *Aplicación de las actividades lúdicas en el aprendizaje de la lectura en niños de educación primaria* [Tesis doctoral]. Universidad de Córdova, Isla de Margarita, Venezuela.
- Rojas, F. & Yárnoz, M. (2003). *Las pistas contextuales en la comprensión de la lectura.* Revista Iberoamericana de Educación. Venezuela: Universidad Simón Bolívar.
- Romero, M. (2008). *Método Lúdico.* D.F. México: Mexicana de Impresos.
- Rumelhart, D. E. (1977). *Toward an interactive model of reading.* In S. Dornic (Ed.), *Attention and performance VI* (pp. 573–603). Erlbaum.

- Sahonero, M. (2003). *La lectura como proceso de construcción de significados*. Revista Educación, 27(1), 43–56.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Universidad de Antioquia.
- Smith, F. (1971). *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. Holt, Rinehart and Winston
- Vergara Coavas, G. L., Sierra Llorente, L. J., & Doria Doria, M. L. (2022). *Estrategias didácticas desde la perspectiva psicogenética de Emilia Ferreiro para la enseñanza de la escritura*. Assensus, 7(13), 99–119. <https://doi.org/10.21897/assensus.2739>
- Vygotsky, L. S. (2020). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica. (Reedición)
- Zavala, W. (2019). *Relación entre desnutrición crónica y anemia con el nivel comprensión lectora y matemática en escolares de nivel primaria en Huancavelica*. Universidad Nacional de San Marcos, Lima.

**INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS
LECTOESCRITORAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA: ESTRATEGIAS TRANSFORMADORAS EN LA UEN
CARDOZO (CIUDAD BOLÍVAR, ESTADO BOLÍVAR, VENEZUELA)**

**PARTICIPATORY ACTION RESEARCH AND LITERACY: TRANSFORMATIVE STRATEGIES AT THE
CARDOZO UEN. CIUDAD BOLIVAR - BOLIVAR STATE - VENEZUELA**

Geliz María Carreño Medrano

Universidad Nacional Experimental del Magisterio “Samuel Robinson” Ciudad Bolívar – Estado Bolívar –
Venezuela

<https://orcid.org/0009-0000-8767-2341>

zilegjj29@gmail.com

ARTÍCULO DE
INVESTIGACIÓN

RESUMEN

Palabras clave:

Investigación, Acción,

Participativa,

Lectoescritura,

Estrategias

Transformadoras

Key words:

Research, Action,

Participatory, Literacy,

Transformative

Strategies

Este estudio tuvo como propósito Implementar estrategias pedagógicas contextualizadas desde el enfoque de la Investigación Acción Participativa (IAP), con participación activa de docentes, estudiantes y familias, para fortalecer las competencias en lectura y escritura de los estudiantes de 5.º y 6.º grado de la Unidad Educativa Nacional “Cardozo”, en Ciudad Bolívar, Estado Bolívar-Venezuela. y propiciar una transformación en las prácticas pedagógicas tradicionales. La intervención contempló la participación activa de docentes, estudiantes y familias, propiciando un ambiente colaborativo de transformación educativa. La metodología empleada se basó en los principios de la IAP, aplicando técnicas como la observación directa en el aula, el análisis de cuadernos y textos producidos por los estudiantes, el registro sistemático de avances, y la comparación entre textos iniciales y finales. Estas herramientas permitieron identificar dificultades, diseñar estrategias personalizadas y evaluar los progresos en el proceso lectoescritor. Como hallazgos principales, se evidenció que la participación activa convirtió el aula en un espacio de aprendizaje auténtico, superando las prácticas tradicionales centradas en la transmisión de contenidos. El involucramiento de los actores educativos fomentó mayor motivación, compromiso y sentido de pertenencia hacia la práctica de la lectura y la escritura. En conclusión, el enfoque IAP mostró eficacia para transformar la dinámica pedagógica en el nivel primario. Se recomienda mantener y ampliar estas estrategias participativas, promoviendo una cultura escolar que reconozca al estudiante como agente activo de su aprendizaje, y al docente como facilitador reflexivo en la construcción de saberes.

ABSTRACT

This study aimed to implement contextualized pedagogical strategies, using a Participatory Action Research (PAR) approach, to strengthen reading and writing skills in 5th and 6th grade students at the Cardozo National Educational Unit, located in Ciudad Bolívar, Bolívar State, Venezuela. The intervention involved the active participation of teachers, students, and families, fostering a collaborative environment for educational transformation. The methodology used was based on the principles of Action Research (IAP), applying techniques such as direct classroom observation, analysis of student notebooks and texts, systematic recording of progress, and comparison between initial and final texts. These tools allowed for the identification of difficulties, the design of personalized strategies, and the evaluation of progress in the reading and writing process. The main findings showed that active participation transformed the classroom into an authentic learning space, surpassing traditional practices centered on the transmission of content. The involvement of educational actors fostered greater motivation, commitment, and a sense of belonging towards the practice of reading and writing. In conclusion, the IAP approach showed effectiveness in transforming pedagogical dynamics at the primary level. It is recommended to maintain and expand these participatory strategies, promoting a school culture that recognizes the student as an active agent in their learning, and the teacher as a reflective facilitator in the construction of knowledge.

SITUACIÓN PROBLEMA

El desarrollo de la lectura y escritura en educación primaria es un desafío global que impacta directamente el rendimiento académico y la inclusión social de los estudiantes. (Pérez Ruiz y La Cruz Zambrano 2017), la enseñanza de la lectoescritura enfrenta dificultades debido a la falta de estrategias metacognitivas y metodologías adaptadas a las necesidades de los alumnos. (p. 5). La implementación de enfoques innovadores es clave para mejorar la comprensión y expresión escrita desde edades tempranas.

Diversos estudios han demostrado que el uso de estrategias didácticas alternativas, como el Programa Letras, mejora significativamente la capacidad de los estudiantes para interpretar textos y desarrollar habilidades de escritura creativa. (Poveda Rodríguez, L., 2019). De igual forma, Patiño-Quizhpi; D., et al (2020), afirma que, el juego y la creatividad facilitan la adquisición de habilidades lingüísticas, permitiendo que los estudiantes se involucren activamente en el aprendizaje.

La capacitación de los docentes es un factor determinante en la implementación de estrategias efectivas para la enseñanza de la lectura y escritura. Investigaciones han señalado que la falta de formación en metodologías innovadoras limita la capacidad de los educadores para adaptar sus prácticas a las necesidades de los estudiantes. (Pérez Ruíz, V. y La Cruz Zambrano. A, 2017). Programas de desarrollo profesional enfocados en estrategias metacognitivas y didácticas pueden mejorar significativamente los resultados educativos. A pesar de los avances en la investigación, la implementación de estrategias efectivas enfrenta desafíos como la resistencia al cambio en los sistemas educativos y la falta de recursos tecnológicos en algunas regiones. (Pérez Ruíz, V. y La Cruz Zambrano, A., 2017).

La integración de herramientas digitales y el acceso equitativo a materiales educativos son aspectos clave para superar estas barreras y garantizar una educación inclusiva y de calidad. El fortalecimiento de la lectura y escritura en educación primaria requiere un enfoque multidisciplinario que combine estrategias didácticas innovadoras, formación docente y el uso de tecnologías educativas. La investigación continúa explorando nuevas metodologías para mejorar la enseñanza de la lectoescritura, con el objetivo de reducir las brechas de aprendizaje y fomentar el desarrollo integral de los estudiantes. (Poveda Rodríguez, L., 2019).

Actualmente, a pesar de todos los esfuerzos que se han realizado en América Latina por incentivar las actividades de lectura y escritura, es alarmante, que se sigan manejando “cifras escandalosas” (Odremán, 2001; p. 35) de un número significativo de personas que nunca han accedido a estos saberes

esenciales, de otros que sólo tienen un conocimiento instrumental de los mismos o pueden hacerlo, pero no tienen una valoración significativa por estas actividades sociales.

En Latinoamérica, las habilidades lectoescritoras en la educación básica primaria han sido una preocupación constante. Aunque se han llevado a cabo esfuerzos para mejorar el nivel de lectura y escritura en los estudiantes, aún existen desafíos significativos por superar. Muchos países de la región enfrentan dificultades en la formación de docentes en el área de lectoescritura.

La capacitación docente y la actualización de métodos de enseñanza son fundamentales para promover el desarrollo de estas habilidades en los alumnos. (Vargas Amézquita, S., 2024). La falta de acceso a libros y recursos didácticos es otro obstáculo para el desarrollo de las habilidades lectoescritoras en la educación primaria.

Es esencial que los gobiernos y las instituciones educativas inviertan en la dotación de espacios y recursos para fortalecer la educación en este aspecto. Finalmente, la falta de interés y motivación por la lectura también representa un problema en América Latina. Es necesario fomentar la creación y difusión de libros y textos que reflejen la realidad y las vivencias de los estudiantes latinoamericanos, así como promover actividades que despierten su interés por la lectura y escritura. (Vargas Amézquita, S., 2024).

En fin, para mejorar las habilidades lectoescritoras en la educación básica primaria en América Latina se requiere una mejor formación docente, mayor acceso a materiales didácticos y un enfoque innovador que estimule el interés de los estudiantes por la lectura y escritura. Es un desafío fundamental para la región, que requiere el compromiso de los gobiernos, instituciones educativas y la sociedad en su conjunto.

En este orden de ideas, los autores Cabrera y Zuloeta (2018) señalan la importancia de la lúdica en la enseñanza aprendizaje de la lectoescritura para mejorar la atención y la concentración en los estudiantes de primaria. De acuerdo con los autores, la inclusión de actividades dinámicas y juegos puede ser efectiva para mantener la motivación y el interés de los niños en el proceso de aprendizaje, ya que hacen que el aprendizaje sea más interactivo, divertido y significativo para los estudiantes.

Así mismo, los autores Muñoz, et al. (2021) manifiestan que la gamificación se ha convertido en una herramienta cada vez más utilizada en el ámbito educativo para fomentar el aprendizaje significativo de la lectura y la escritura. La escritura y lectura creativa a través de la gamificación permite a los estudiantes explorar su imaginación, expresar sus ideas de manera original y desarrollar su capacidad de pensamiento crítico.

Al incorporar elementos de juego, como recompensas, desafíos y competencias, se fomenta el interés por la lectura y escritura, lo que hace que los estudiantes se involucren de manera activa y participativa en el proceso de aprendizaje. Camargo, et al. (2018) aportan

sobre el desarrollo de habilidades lectoras a través de las estrategias de la lúdica y la discriminación visual y auditiva se encuentra en el uso de estas técnicas como herramientas didácticas para enseñar la lectoescritura a niños de seis y siete años.

Por otro lado, los autores también destacan la importancia de la discriminación visual y auditiva en el proceso de adquisición de habilidades lectoras. La discriminación visual se refiere a la capacidad de reconocer y diferenciar los diferentes elementos visuales que componen las letras y las palabras, mientras que la discriminación auditiva se refiere a la capacidad de distinguir los diferentes sonidos y fonemas del lenguaje.

Condo (2019) señala que “el fortalecimiento de las habilidades lectoras de la educación primaria se puede lograr con una adecuada estrategia didáctica centrada en la lectura comprensiva”. El autor destaca que el fortalecimiento de las habilidades lectoras en la educación primaria es un objetivo fundamental que puede ser alcanzado a través de una adecuada estrategia didáctica centrada en la lectura comprensiva y en la utilización de diversas técnicas y herramientas pedagógicas que fomenten el amor por la lectura y el aprendizaje.

De igual forma, Trujillo Garzón, M. C. (2019) destacan la relevancia de la comprensión lectora en los estudiantes de educación primaria. Además, los autores mencionan que la comprensión lectora es importante no sólo en el ámbito académico, sino también en el desarrollo social y emocional de los estudiantes. BBC. (2016), resaltan la relevancia del desarrollo de las habilidades lectoescritoras en la educación básica primaria.

Los docentes deben implementar diversas estrategias que promuevan la creatividad, la fluidez y la comprensión en los estudiantes. Los siguientes autores, Cotto Pidgeon, E., y Flores Reyes, M. (2022) y Del Valle, M. y Mirón, R. (2017), señalan y enfatizan la importancia de desarrollar y enseñar habilidades fonológicas para mejorar la lectura comprensiva en los niños de educación primaria.

Cotto Pidgeon, E., y Flores Reyes, M. (2022) destacan la importancia de implementar estrategias metodológicas para desarrollar habilidades de escritura en el primer grado de primaria que incluyan el trabajo con habilidades fonológicas. Señala que los niños deben aprender a asociar los sonidos del lenguaje oral con las letras escritas, así como a segmentar y manipular los sonidos dentro de las palabras al momento de escribir.

Venezuela es un país que no escapa a esta realidad. Otros estudios acerca de la problemática que presenta la enseñanza de la lengua y la literatura en el país, específicamente en la etapa de Educación Básica, confirman lo anteriormente expuesto. Son diversas las declaraciones ofrecidas por especialistas e investigadores a nivel universitario en las que se afirma que de la Educación Básica “no se está egresando un adolescente competente desde el punto de vista lingüístico y comunicativo” (Castillo, 2007; p. 584).

Y en las que ratifican el penoso desenvolvimiento (p. 587) de los estudiantes en las macroáreas de la lengua materna (Mostacero, 2006; Trunceanu, 2005). Asimismo, según estudios realizados en el Nuevo Proceso de Transformación Curricular (2016), en la mayoría de los casos, las clases se limitan a ser netamente expositivas con “prácticas automáticas de solo copiar como hechos aislados a la funcionalidad real del lenguaje” (p. 108).

Por consiguiente, se afirma que en las aulas hay una gran indiferencia en cuanto a los intereses reales de los estudiantes a la hora de escribir, y los jóvenes copian textos sin ni siquiera haber participado previamente en su elaboración, o se les exige escribir acerca de temáticas que no dominan. En consecuencia, el estudiante queda absolutamente solo para cumplir con la tarea, para escribir de manera improvisada y realizar casi de forma intuitiva lo que él cree que debe hacer.

Usualmente, la asesoría que llegan a recibir en torno a la lengua escrita se centra simplemente en enseñar los signos gráficos. En términos generales, se hace tanto hincapié en la “forma” que los alumnos terminan pensando que eso es escribir, olvidando que lo más importante se encuentra dentro, en la estructura, en la claridad de sus ideas, en su esencia y en la satisfacción personal que puede producir.

Por lo cual, aprendizajes relacionados con el placer de leer y escribir (D'Angelo, 2004) aunque se logre la promoción educativa justifica el intento. Cabe destacar que muchas veces por la presión de la evaluación de resultados el docente llega a convertirse en un tirano de la escritura, pero más allá de esto, es importante insistir que el docente puede sacudirse de la tiranía del resultado (Delgado G. & Quiroz, A. (2021), en bien de la libertad del escritor y de su obra como fuente de placer.

Del mismo modo que el niño aprende la lengua oral debería aprender el lenguaje escrito: como usuario del sistema, con naturalidad “y sin pedirle permiso” o recibir órdenes de “nadie” tal como lo indica Ferreiro (2001). Sin embargo, en nuestra sociedad, es muy común observar en las aulas de clase que esto no se presenta. En la actualidad, el rendimiento en lectura y escritura de los estudiantes de educación primaria en Venezuela enfrenta una situación crítica que compromete su desarrollo académico y personal.

Diversos estudios recientes, como el informe 2023–2024 del Sistema de Evaluación de Conocimientos en Línea (SECEL), revelan que más del 70% de los escolares de primaria y media no alcanzan las competencias mínimas en comprensión lectora ni en expresión escrita. (p. 23). El promedio nacional en comprensión “es de 7,61 sobre 20 puntos, mientras que la habilidad verbal registra 7,84 sobre 20, con un preocupante 80,55% de reprobación en las escuelas públicas” (p. 24).

Estas cifras reflejan una profunda brecha entre los objetivos curriculares y las habilidades reales adquiridas por los estudiantes. Estudios comparativos con países de la

región, como Colombia y Perú, demuestran que el uso de estrategias activas, enfoques lúdicos, tecnologías interactivas y proyectos cooperativos generan mejoras significativas en el rendimiento lector.

En el caso de Venezuela, investigaciones como las de la doctora Pilar Figueroa destacan que el problema no solo es técnico, sino también cultural, y que su solución pasa por resignificar el acto de leer y escribir como procesos de construcción de sentido desde lo personal, lo social y lo pedagógico. En el contexto regional, el Estado Bolívar no escapa a esta realidad. Las escuelas públicas presentan limitaciones estructurales y pedagógicas que afectan el desarrollo de la lectoescritura, tales como la falta de recursos didácticos, la sobrecarga laboral docente, y la desmotivación estudiantil ante contextos de crisis.

Aunque no se dispone de datos estadísticos publicados específicamente sobre la Unidad Educativa Nacional Cardozo, es razonable inferir que dicha institución enfrenta desafíos similares: bajo rendimiento en comprensión de textos, dificultades en la construcción de ideas, y escaso hábito lector entre sus estudiantes. Estas condiciones limitan no solo el desempeño académico, sino también el pensamiento crítico, la autoestima y las oportunidades de superación en el futuro.

Entre las principales causas identificadas se encuentran la pérdida masiva de docentes calificados debido a la migración o la desmotivación salarial, con ingresos que en muchos casos no superan los 10 dólares mensuales. A esto se suman deficiencias en infraestructura, desconexión curricular con metodologías activas, y una marcada afectación derivada del cierre prolongado de escuelas durante la pandemia.

Estas circunstancias han acentuado un rezago en la adquisición de competencias básicas, particularmente en lectura fluida, comprensión profunda y escritura coherente. En este escenario, fortalecer la lectura y la escritura en la Unidad Educativa Nacional Cardozo no es solo una necesidad académica, sino una misión formativa y social.

El diseño de estrategias pedagógicas contextualizadas, participativas y centradas en el estudiante se presenta como una vía concreta para transformar el aula en un espacio donde las palabras cobren vida, y donde el acto de leer y escribir se convierta en instrumento de empoderamiento y libertad.

Se puede evidenciar que los alumnos de 5 y 6 grado de la Unidad Educativa Nacional Cardozo presentan una serie de debilidades, primeramente, la falta del hábito de la Lectura, Escritura, análisis y comprensión lectora que no les permite el fortalecimiento del proceso de enseñanza aprendizaje.

Objetivo General

Implementar estrategias pedagógicas contextualizadas desde el enfoque de la Investigación Acción Participativa (IAP), con participación activa de docentes, estudiantes y familias, para fortalecer las competencias en lectura y escritura de los estudiantes de 5.º y 6.º grado de la Unidad Educativa Nacional “Cardozo”, en Ciudad Bolívar, y propiciar una transformación en las prácticas pedagógicas tradicionales.

Objetivos Específicos

- Diagnosticar de manera participativa las fortalezas y debilidades en los procesos de lectura y escritura de los estudiantes de 5.º y 6.º grado, a través de técnicas cualitativas (observación, entrevistas y análisis de textos), con el fin de generar insumos relevantes para el diseño de estrategias didácticas transformadoras.
- Diseñar e implementar estrategias didácticas contextualizadas, adaptadas al contexto sociocultural de la comunidad escolar, tales como talleres de lectura creativa, juegos lingüísticos y producción de textos funcionales, fomentando la participación activa de docentes y estudiantes como agentes co-creadores del proceso.
- Valorar el impacto de las estrategias didácticas implementadas en los procesos de lectura y escritura, mediante el análisis de los avances en las producciones escritas, el nivel de comprensión lectora y la percepción de los participantes sobre su propio aprendizaje, desde un enfoque evaluativo formativo y colectivo que promueva la reflexión crítica, el diálogo pedagógico y la construcción compartida de saberes.

-

Entre las bases teóricas, se presentan las siguientes:

Teoría Constructivista del Aprendizaje

“Las concepciones constructivistas del aprendizaje lo entienden como un proceso de construcción interno, activo e individual, en el que el sujeto organiza y transforma la información que recibe, integrándola a sus estructuras cognitivas previas. (Tünnermann Bernheim, C., 2011) . La teoría constructivista del aprendizaje sostiene que el conocimiento no se transmite de forma pasiva, sino que se construye activamente por el sujeto a partir de sus experiencias previas, esquemas mentales y su interacción con el entorno. (p.21)

Esta perspectiva rompe con el modelo tradicional de enseñanza centrado en la memorización, y propone un enfoque donde el estudiante es protagonista de su propio proceso de aprendizaje. Entre los principales referentes del constructivismo se encuentran Jean Piaget, quien estudió el desarrollo cognitivo infantil; Lev Vygotsky, que introdujo el concepto de zona de desarrollo próximo y la importancia del entorno social; Jerome Bruner, defensor del aprendizaje por descubrimiento; y David Ausubel, creador del aprendizaje significativo.

Todos ellos coinciden en que el aprendizaje es un proceso activo, contextual y progresivo. Desde esta visión, el rol del docente cambia radicalmente: ya no es un transmisor de contenidos, sino un facilitador que crea las condiciones para que el estudiante explore, cuestione, relacione y reconstruya el conocimiento. El aula se convierte en un espacio de diálogo, experimentación y reflexión, donde se valoran las ideas previas del alumno y se promueve la construcción colectiva del saber.

“El aprendizaje de la lectura y la escritura debe partir de las experiencias previas del niño, de su entorno y de sus intereses, para que el lenguaje escrito tenga sentido y funcionalidad en su vida cotidiana.” El desarrollo de la lectura y la escritura en los estudiantes de primaria constituye uno de los pilares fundamentales del aprendizaje escolar.

Sin embargo, en muchas instituciones públicas se evidencian serias limitaciones en el logro de estas competencias. Factores como la escasez de recursos pedagógicos, la poca formación docente en didácticas actualizadas y el desinterés de los estudiantes ante metodologías tradicionales dificultan el avance de la lectoescritura.

Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)

Según Vygotsky (1978), la Zona de Desarrollo Próximo es “la distancia entre el nivel de desarrollo real, determinado por la resolución independiente de problemas, y el nivel de desarrollo potencial, determinado mediante la resolución de problemas bajo la guía de adultos o en colaboración con compañeros más capaces” (p. 86). Este concepto se enmarca dentro de su teoría sociocultural del aprendizaje, en la que el desarrollo cognitivo se potencia mediante la interacción social y el acompañamiento intencional de otros.

Desde esta perspectiva, la ZDP representa un espacio de posibilidad educativa donde el andamiaje pedagógico, la mediación docente y la participación activa del estudiante se articulan para favorecer aprendizajes significativos. En el contexto de esta investigación, dicho enfoque se conecta directamente con la lógica formativa y colectiva de las estrategias aplicadas, fortaleciendo la autonomía, la reflexividad y la co-construcción de saberes en el aula.

Teoría de Aprendizaje por Descubrimiento de Jerome Bruner

Martínez Villarreal, L. D., & Zapata Jaimes, V. A. (2024). Desarrollan el aprendizaje por descubrimiento como modelo instruccional en la enseñanza de las ciencias, retomando los fundamentos de Bruner y su impacto en la educación contemporánea. En el marco del aprendizaje activo y la construcción significativa del

conocimiento, Bruner (1961) propone el aprendizaje por descubrimiento como una estrategia fundamental, en la cual el estudiante, guiado por el docente, formula hipótesis, explora y resuelve problemas de manera autónoma. Este enfoque “permite que el estudiante adquiera conocimientos de manera significativa, desarrollando su autonomía, intuición y capacidad para resolver problemas” (p. 21). Su aplicación en contextos escolares fomenta una participación reflexiva, el desarrollo cognitivo autónomo y la apropiación de saberes desde una lógica dialógica y transformadora, coherente con los principios de la Investigación Acción Participativa que sustentan esta investigación.

Este enfoque se basa en la idea de que el aprendizaje es más efectivo cuando el estudiante participa activamente en el proceso, en lugar de limitarse a recibir información pasivamente. El descubrimiento no implica necesariamente que el alumno trabaje solo, sino que el docente actúa como guía, facilitando materiales, preguntas y situaciones que estimulen la curiosidad y el pensamiento crítico.

Así, el conocimiento se construye de forma personal y contextualizada, lo que favorece una comprensión más profunda y duradera. En el aula de primaria, el aprendizaje por descubrimiento puede aplicarse mediante actividades como experimentos, juegos de lógica, investigaciones guiadas o resolución de problemas reales. Por ejemplo, en lugar de enseñar directamente las reglas gramaticales, se puede invitar a los estudiantes a analizar textos y deducir patrones lingüísticos.

Teoría del Aprendizaje Significativo

Desde una perspectiva cognitivista, **David Ausubel** formuló la teoría del *aprendizaje significativo*, la cual sostiene que el conocimiento nuevo se asimila de manera más efectiva cuando se relaciona sustancialmente con conceptos ya existentes en la estructura cognitiva del estudiante. Este proceso implica una integración lógica y no arbitraria de la nueva información, favoreciendo la retención, la comprensión profunda y la transferencia del aprendizaje. (Ausubel, 1983) enfatiza que “el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese en consecuencia” (p. 15). Destacando la importancia de diagnosticar los saberes previos como base para una enseñanza eficaz. A diferencia del aprendizaje memorístico, que se limita a la repetición mecánica de datos, el aprendizaje significativo promueve una conexión sustancial entre los nuevos contenidos y los conocimientos previos, generando una reestructuración cognitiva que potencia el desarrollo intelectual del estudiante.

Esta conexión permite que el contenido se integre de manera duradera, facilitando su comprensión, retención y aplicación en contextos diversos. Ausubel

plantea que para que este tipo de aprendizaje ocurra, el material debe ser potencialmente significativo y el estudiante debe estar dispuesto a aprender de forma activa.

En el aula, esta teoría se traduce en prácticas pedagógicas que parten del diagnóstico del conocimiento previo del alumno y en el uso de estrategias como organizadores previos, mapas conceptuales y ejemplos contextualizados. El docente, en este enfoque, actúa como mediador que facilita la construcción del conocimiento, guiando al estudiante desde lo que ya sabe hacia lo nuevo. Esta perspectiva es especialmente útil en la enseñanza de la lectura y escritura, ya que permite que los estudiantes comprendan los textos desde su experiencia y expresen sus ideas con sentido y propósito.

Campo de la Lectura y la Escritura

Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño

Desde una perspectiva constructivista, **Emilia Ferreiro**, psicóloga y pedagoga argentina, revolucionó la enseñanza de la lectoescritura al demostrar que los niños no aprenden a leer y escribir mediante la repetición mecánica de letras y sonidos, sino que construyen activamente su conocimiento sobre el sistema de escritura. En su obra *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, publicada originalmente en **1979**, (Ferreiro & Teberosky, 1979) afirma que “los niños no llegan a la escuela como páginas en blanco, sino con hipótesis propias sobre cómo funciona el lenguaje escrito”. (p. 56). Esta afirmación subraya que el proceso de alfabetización no es lineal ni uniforme, sino que implica una evolución cognitiva en la que los niños elaboran y reformulan sus ideas sobre la escritura a través de la interacción con textos, docentes y compañeros.

Ferreiro identificó distintas etapas en este proceso —presilábica, silábica, silábico-alfabética y alfabética— que reflejan cómo los estudiantes construyen hipótesis sobre la relación entre el lenguaje oral y escrito. Cada etapa representa un avance en la comprensión del sistema alfabético, y su reconocimiento permite a los docentes adaptar las estrategias pedagógicas al nivel de conceptualización de cada niño, favoreciendo así un aprendizaje significativo y respetuoso de los ritmos individuales.

Esta visión reconoce el valor del error como parte del aprendizaje y promueve una enseñanza que parte del conocimiento previo del niño. Aplicar este enfoque en el aula implica respetar los ritmos individuales, diseñar situaciones significativas de

lectura y escritura, y fomentar la reflexión sobre el lenguaje.

El docente deja de ser un transmisor de normas y se convierte en un mediador que guía, observa y acompaña el desarrollo de las hipótesis infantiles. Así, la lectura y la escritura se convierten en herramientas vivas de exploración, expresión y construcción de sentido, no en simples ejercicios de repetición.

Lectura y escritura

Desde una perspectiva sociocultural, **Ana Teberosky**, destacada investigadora en psicología del lenguaje, ha contribuido significativamente al campo de la lectura y la escritura al concebirlas como **prácticas culturales** que se aprenden en contextos sociales significativos, y no como simples habilidades escolares. En su obra *Lectura y escritura* (1995), Teberosky afirma que “la escritura no es un producto escolar, sino un objeto cultural resultado del esfuerzo colectivo de la humanidad. Como objeto cultural, la escritura cumple con diversas funciones sociales y tiene modos concretos de existencia” (p. 3). Esta visión transforma el enfoque tradicional de la alfabetización, al reconocer que los niños se aproximan al lenguaje escrito desde edades tempranas, observando cómo los adultos lo utilizan en actividades cotidianas como leer carteles, redactar listas, enviar mensajes o firmar documentos.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje de la lengua escrita no puede reducirse a la enseñanza de códigos o reglas ortográficas, sino que debe entenderse como un proceso de construcción de sentido, mediado por la interacción social y la participación activa en prácticas letradas. El enfoque de Teberosky se alinea con los postulados de la psicología constructivista y la teoría de los objetos culturales, destacando que el acceso a la escritura implica comprender sus funciones sociales, sus usos comunicativos y su valor simbólico en la vida cotidiana.

Esta exposición temprana permite que los niños construyan hipótesis sobre el funcionamiento del sistema de escritura, incluso antes de ingresar a la escuela. Por ello, el proceso de alfabetización debe partir del reconocimiento de estas experiencias previas y del valor simbólico y funcional que los niños ya atribuyen a lo escrito.

Aplicar este enfoque en el aula implica crear situaciones auténticas de lectura y escritura, donde los textos tengan sentido y propósito para los estudiantes. En lugar de ejercicios mecánicos, se promueve la producción de textos reales como cartas, cuentos, recetas o afiches que conecten con la vida del niño y su entorno.

Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea

Desde una perspectiva sociocultural, **Daniel Cassany**, lingüista y especialista en didáctica de la lengua, concibe la lectura y la escritura como **prácticas sociales complejas**, que trascienden la mera decodificación de signos. En su obra *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*, publicada como (Cassany 2006), afirma que “leer no es simplemente descifrar letras, sino interpretar discursos, descubrir intenciones, ideologías y contextos que no siempre están explícitos en el texto” (p.52). Esta afirmación subraya la necesidad de formar lectores críticos capaces de interactuar con los textos desde múltiples niveles de comprensión.

Cassany propone una lectura en tres dimensiones: literal (“leer las líneas”), inferencial (“leer entre líneas”) y crítica (“leer detrás de las líneas”), lo que implica reconocer los discursos implícitos, las ideologías subyacentes y los contextos socioculturales que configuran el texto. Esta visión transforma el acto de leer en una práctica reflexiva, situada y profundamente vinculada con la construcción de ciudadanía, el pensamiento crítico y la participación activa en la cultura escrita.

Esta propuesta implica que el lector debe activar sus conocimientos previos, su contexto cultural y su capacidad de análisis para interpretar los textos de forma consciente y reflexiva. Así, la lectura se convierte en un acto de construcción de sentido, donde el lector es un sujeto activo que dialoga con el texto y con el autor.

En cuanto a la escritura, Cassany la concibe como un proceso creativo, social y estratégico. No se trata solo de redactar correctamente, sino de planificar, revisar, reescribir y adaptar el discurso a un propósito comunicativo concreto. En sus obras como *La cocina de la escritura* o *Taller de textos*, propone actividades que fomentan la producción escrita auténtica, el trabajo colaborativo y la reflexión metalingüística. Para Cassany, enseñar a leer y escribir es enseñar a pensar, a argumentar y a participar críticamente en la sociedad



Unidad Educativa Nacional "Cardozo", Ciudad Bolívar, Estado Bolívar-Venezuela

Enfoque y tipo de investigación

Este estudio se enmarca en un enfoque cualitativo, sustentado en la **Investigación Acción Participativa (IAP)**, entendida como un proceso colaborativo que busca transformar la realidad educativa mediante la reflexión colectiva, la participación activa de los actores involucrados y la acción situada (Essomba et al., 2023; Rodelo Molina et al., 2021). Buscando comprender, interpretar y transformar una realidad educativa específica: el desarrollo de competencias lectoras y escritoras en estudiantes de 5.º y 6.º grado de educación primaria. Se fundamenta en el método de la Investigación Acción Participativa (IAP), el cual permite combinar el diagnóstico, la acción pedagógica y la reflexión colectiva para generar cambios significativos desde el aula.

Informantes Claves:

La muestra estuvo conformada por **35 estudiantes de 5.º y 6.º grado**, pertenecientes a la única sección del ciclo en una institución ubicada en zona rural. Los informantes participaron de forma activa en todas las fases del proceso. Las **técnicas empleadas** fueron la observación directa y el análisis documental; los **instrumentos** aplicados incluyeron:

- Guía de observación.
- Registro de entrevistas.
- Revisión estructurada de cuadernos escolares.

A través de estos instrumentos se identificaron dificultades en el desarrollo de competencias lectoras y escritoras, que sirvieron como base para la intervención

didáctica.

Criterios de Selección de Participantes

Los **informantes clave** fueron seleccionados mediante un **muestreo intencional**, considerando:

- **Estudiantes (35):** Niños entre 09 y 11 años, con dificultades en el desarrollo de competencias lectoras y escritoras
- **2 Docente:** Profesor con más de 10 años de experiencia, comprometido con la innovación pedagógica.
- **8 Padres y representantes:** De diferentes sexos. Los criterios incluyeron: **disposición a participar, experiencia directa con el fenómeno estudiado y representatividad** de las dinámicas del aula

El diseño propuesto consta de cinco fases complementarias:

La investigación se desarrolló siguiendo un diseño estructurado en **cinco fases complementarias**, propias del enfoque de la **Investigación Acción Participativa (IAP)**, orientadas a diagnosticar, intervenir y transformar las prácticas de lectura y escritura en estudiantes del 5.º y 6.º grado de una institución educativa ubicada en contexto rural. Cada fase articuló la colaboración activa entre docentes, estudiantes y representantes, promoviendo una lógica formativa, reflexiva y transformadora.

a) Diagnóstico participativo

En esta primera fase se recogieron evidencias sobre el estado actual de las competencias lectoras y escritoras mediante:

- Observación directa en el aula.
- Revisión sistemática de cuadernos y producciones escritas de los estudiantes.
- Entrevistas abiertas a docentes y representantes. Este proceso permitió identificar debilidades recurrentes, así como fortalezas emergentes en los estudiantes, configurando insumos para el diseño pedagógico posterior.
- **Técnicas e instrumentos de recolección de datos**
- Se emplearon las técnicas e instrumentos cualitativos:

Técnica	Instrumento	Propósitos
Observación	Guía de observación estructurada	Analizar actitudes lectoras, expresiones orales y escritura libre

Análisis documental	Revisión de cuadernos de clase	Evaluar progresos, errores comunes y estilos de producción escrita
Evaluación formativa	Rúbricas de lectura y escritura	Valorar avances y dificultades en comprensión y redacción
Sistematización	Diario de campo del investigador	Registrar reflexiones, anécdotas y hallazgos significativos

Cuadro 1. Elaborado por la autora

- **Técnicas de análisis de información**
- La información obtenida es analizada mediante análisis de contenido, lo que permite una interpretación rigurosa y contextual de los datos. Se prioriza la coherencia entre lo observado, lo dicho y lo producido por los participantes, garantizando validez cualitativa. Se mantendrá la confidencialidad y el consentimiento informado de los participantes. La investigación se realiza con respeto a la dignidad de cada miembro de la comunidad educativa, asegurando su participación voluntaria y su derecho a conocer los fines del proyecto.

b) Planificación colaborativa

Con base en los hallazgos del diagnóstico, se diseñaron estrategias didácticas contextualizadas, motivadoras y culturalmente pertinentes, en conjunto con los docentes del grado. Las estrategias se integraron dentro de una **secuencia didáctica flexible**, centrada en talleres de lectura creativa, juegos lingüísticos y actividades de producción escrita funcional

c) Implementación de la Investigación

Las estrategias fueron aplicadas en el aula, a través del desarrollo activo de los talleres previamente planificados. Se llevó un **registro permanente del proceso**, documentando evidencias narrativas, gráficas y escritas que reflejaron las dinámicas y avances obtenidos.

d) Evaluación y Reflexión

La evaluación del impacto se realizó mediante la comparación entre los resultados iniciales y finales, considerando:

- Rúbricas para valorar producciones escritas.
- Portafolios estudiantiles.
- Entrevistas a docentes y estudiantes.

- Opiniones de los representantes. Esta fase se articuló desde una lógica **formativa y colectiva**, favoreciendo la reflexión pedagógica entre los actores implicados.

e) Sistematización y Socialización

Los aprendizajes, hallazgos y recomendaciones fueron sistematizados y compartidos para su posible **replicabilidad o adaptación** en otros contextos educativos similares. Este proceso incluyó la elaboración de informes narrativos y presentaciones comunitarias que visibilizaron el impacto del proyecto.

Propuesta Transformadora

A partir de los hallazgos obtenidos en la fase de diagnóstico participativo, se hizo evidente una problemática central en la Unidad Educativa Nacional CARDOZO: los estudiantes de 5.º y 6.º grado presentan debilidades significativas en lectura, escritura y comprensión lectora. Esta situación, observada mediante técnicas cualitativas como la revisión de cuadernos escolares, la guía de observación y entrevistas abiertas, revela una necesidad urgente de intervención didáctica. Desde una perspectiva sociocrítica, este diagnóstico no solo permitió visibilizar las dificultades, sino también reconocer el potencial transformador de los actores implicados. Por ello, las sistematizaciones de estas evidencias se convirtieron en el punto de partida para la construcción de un plan de acción colaborativo dirigido a fortalecer las competencias lectoras y escritoras, mediante estrategias contextualizadas y culturalmente pertinentes.

Plan de Acción

Propósito	Actividades	Recursos	Fecha
.- Determinar los niveles de lectura y escritura en los alumnos	<ul style="list-style-type: none"> • Memorizar trabalenguas. • Toma de lectura individual 	Libros de textos Material Impresos	03/10/2022
.- Incentivar a los padres y representantes a crear los hábitos y el amor por la lectura.	<ul style="list-style-type: none"> • Leo en familia. • Realizar visitas y leer de manera individual y colectiva 	Lecturas recreativas	
Desarrollar estrategias individuales y colectivas para fortalecer la lectura y su comprensión,	<ul style="list-style-type: none"> • Lecturas de cuentos y leyendas venezolanas. • Lecturas de trabalenguas. • Redacción de cuentos reales o imaginarios. • Dramatizar cuentacuentos. 	Cuentos Leyendas Marcadores Material reciclado Hojas blancas o bond Lápices Colores y pintura entre otros.	Abril/Mayo 2023

Cuadro 1. Elaborado por la autora
Logros obtenidos en la Ejecución del Plan de acción

A partir del desarrollo progresivo de las actividades contempladas en el plan de acción, se lograron avances significativos en el fortalecimiento de la lectoescritura en los estudiantes, así como en la participación familiar y comunitaria:

1. **Diagnóstico inicial de competencias lectoras y escritoras** A través de la toma individual de lectura y la memorización de trabalenguas, se logró identificar con mayor precisión los niveles de comprensión lectora y expresión escrita de los estudiantes de 5.º y 6.º grado. Esto permitió ajustar las estrategias pedagógicas de acuerdo con sus necesidades reales. *(Fecha: 03/10/2022)*
2. **Promoción del hábito lector en el entorno familiar** La iniciativa “Leo en familia” y las visitas domiciliarias generaron espacios de lectura compartida entre padres, representantes y estudiantes. Estas acciones fomentaron el afecto por los textos y posicionaron la lectura como actividad cotidiana en el hogar, logrando una mayor conexión entre la escuela y la comunidad. *(Periodo: Octubre-diciembre 2022)*
3. **Desarrollo de estrategias lúdicas para fortalecer la comprensión lectora** Mediante talleres de lectura de cuentos y leyendas venezolanas, actividades de redacción creativa, y dramatizaciones de cuentacuentos, se evidenció una mejora en la fluidez lectora, la capacidad narrativa y la comprensión de estructuras textuales. El uso de materiales reciclados y recursos visuales permitió adaptar las estrategias a las condiciones del contexto rural. *(Periodo: Abril-Mayo 2023)*
4. **Participación activa y significativa de los estudiantes** Los alumnos se involucraron en procesos de creación, dramatización y reflexión sobre sus producciones escritas, mostrando mayor motivación y sentido de pertenencia. Se observó una evolución desde la escritura mecánica hacia la producción con intención comunicativa.
5. **Integración de recursos comunitarios en el proceso pedagógico** El aprovechamiento de materiales disponibles —como hojas recicladas, colores, cuentos locales— demostró que la innovación pedagógica es posible sin grandes recursos, cuando se articula con la creatividad y la colaboración.

Conclusiones:

La ejecución del plan de acción orientado al fortalecimiento de la lectura y escritura en estudiantes de educación básica evidenció que las prácticas pedagógicas contextualizadas, acompañadas por el compromiso de docentes, representantes y

estudiantes, generan transformaciones reales en el desarrollo evolutivo infantil. Desde el diagnóstico inicial hasta la implementación de estrategias lúdicas, se observó una progresión significativa en las competencias lectoras, la expresión escrita y el vínculo afectivo con el acto de leer.

El proyecto, centrado en el desarrollo de actividades creativas y accesibles, logró establecer una sinergia entre escuela, hogar y comunidad, demostrando que el aprendizaje es más significativo cuando se construye colectivamente. La participación activa de las familias en actividades como “Leo en familia” y las dramatizaciones de cuentos fortaleció no solo el proceso lector, sino también la autoestima, la comunicación emocional y la autonomía de los niños y niñas involucrados.

Los docentes, por su parte, asumieron un rol transformador al adaptar recursos, redimensionar estrategias y promover espacios inclusivos para el descubrimiento literario. Su capacidad para integrar saberes locales, materiales reciclados y metodologías dinámicas puso de manifiesto que la innovación educativa es posible, incluso en contextos de limitaciones materiales.

Este trabajo concluye que el desarrollo evolutivo de los niños en el ámbito de la lectoescritura no depende únicamente del acceso a contenidos, sino de la creación de experiencias significativas que respeten sus ritmos, potencien sus talentos y promuevan vínculos afectivos con el conocimiento. El enfoque humanista, colaborativo y contextual del plan de acción debe proyectarse como modelo para futuras intervenciones pedagógicas en entornos similares.

Recomendaciones para la Continuidad y Replicación del Proyecto:

- 1. Sistematizar las prácticas exitosas en una guía metodológica institucional**
Se recomienda documentar las estrategias aplicadas en el plan de acción — como “Leo en familia”, dramatizaciones y redacción de cuentos— para convertirlas en una herramienta práctica que pueda ser utilizada por otros docentes y niveles educativos. Esta sistematización favorecerá la continuidad pedagógica y la formación docente contextualizada.
- 2. Sistematizar las prácticas exitosas en una guía metodológica institucional**
La creación de una guía que compile las estrategias utilizadas permitirá no solo la réplica del plan, sino también su transformación en una herramienta flexible, abierta a múltiples disciplinas. El enfoque transdisciplinario favorecerá la

integración de saberes pedagógicos, psicológicos, lingüísticos y comunitarios, enriqueciendo la práctica docente desde una perspectiva holística.

3. **Fortalecer la corresponsabilidad familia-escuela a través de espacios formativos participativos** Impulsar talleres para padres y representantes sobre lectura en el hogar, dinámicas afectivas y acompañamiento educativo. Estas acciones potenciarán el rol formador de la familia, consolidando los vínculos con la escuela y ampliando la red de apoyo al desarrollo evolutivo de los estudiantes.
4. **Integrar estrategias lúdicas, transdisciplinaria y creativas al currículo formal** Las actividades basadas en cuentos, leyendas, reciclaje y expresión artística deben ser valoradas como herramientas pedagógicas efectivas y no solo como complementarias. Se recomienda su incorporación en los planes de clase, propiciando ambientes estimulantes que respeten la diversidad cognitiva y emocional de los niños.
5. **Implementar mecanismos de evaluación formativa con enfoque cualitativo** Diseñar instrumentos de evaluación que reconozcan el progreso individual en comprensión lectora, producción escrita, expresión oral y participación activa. Esto facilitará una retroalimentación significativa tanto para estudiantes como para docentes, orientando la mejora continua desde una perspectiva humanista.
6. **Promover espacios de socialización comunitaria para visibilizar el proceso y sus resultados** Organizar ferias pedagógicas, exposiciones de trabajos escritos, presentaciones de cuentacuentos y muestras familiares, en las que se celebren los logros de los estudiantes. Estos eventos refuerzan la autoestima, la pertenencia y el sentido de comunidad, convirtiendo el aprendizaje en una experiencia compartida.
7. **Fomentar el uso de recursos contextualizados y sostenibles** Potenciar el uso de materiales reciclados, narrativas locales y recursos del entorno como elementos pedagógicos. Esto estimula la creatividad, la conciencia ecológica y la identidad cultural, alineando la enseñanza con las realidades vividas por los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Altarejos, F. (1996). Finalidad y Libertad en Educación. Depósito Académico Digital Universidad de Navarra [Revista en línea] Disponible: <http://dspace.unav.es/dspace/bitstream/10171/838/4/1.FINALIDADYLIBERTADDEDUCACIONFRANCISCOALTAREJOS.pdf>
- Arias, F. (2006) Introducción al Proyecto de Investigación, Introducción a la

- metodología científica. 5ta edición. Editorial Episteme, Caracas.
- Ausubel, D. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Editorial Trillas.
- Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Editorial Trillas.
- BBC. (2016). Los países de América Latina "con peor rendimiento académico". BBC News|mundo.https://www.bbc.com/mundo/noticias/2016/02/160210_paises_bajo_rendimiento_educacion_informe_ocde_bm.
- BBC. (2016). Los países de América Latina "con peor rendimiento académico". BBC News|mundo.https://www.bbc.com/mundo/noticias/2016/02/160210_paises_bajo_rendimiento_educacion_informe_ocde_bm.
- Bruner, 1961, *The Act of Discovery*, Harvard Educational Review, 31(1), pp. 21–32).
- Bruner, 1961, *The Act of Discovery*, Harvard Educational Review, 31(1), pp. 21–32).
- Cabrera Cabrera, X. y Zuloeta Solano, K. (2018). *Lúdica en la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura para mejorar la atención y la concentración del estu*
- Camargo, A., Pérez, M., Espinosa, R. (2018). La lúdica como Estrategia Didáctica en el Aprendizaje de la lectoescritura en niños entre los seis y siete años del Colegio Adventista del Atlántico Max Trummer (Doctoral dissertation). <http://repository.unac.edu.co/handle/11254/887>.
- Camargo, A., Pérez, M., Espinosa, R. (2018). La lúdica como Estrategia Didáctica en el Aprendizaje de la lectoescritura en niños entre los seis y siete años del Colegio Adventista del Atlántico Max Trummer (Doctoral dissertation). <http://repository.unac.edu.co/handle/11254/887>.
- Cassany, (2006) *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*, Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (1996). La Cocina de la Escritura. 3ra. ed. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (1996). La Cocina de la Escritura. 3ra. ed. Barcelona: Anagrama.
- Castillo, J. (2007) La Lectura, La Escritura y la Literatura en la Educación Secundaria Venezolana. Educere. Artículos Arbitrados. ISSN: 1316 – 4910. Año: 13. N° 46. Julio – Agosto – Septiembre, 2009. p. 583 – 589. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Disponible: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/1/articulo3.pdf>
- Castillo, J. (2007) La Lectura, La Escritura y la Literatura en la Educación Secundaria Venezolana. Educere. Artículos Arbitrados. ISSN: 1316 – 4910. Año: 13. N° 46. Julio – Agosto – Septiembre, 2009. p. 583 – 589. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Disponible: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/1/articulo3.pdf>
- Condo, R. C. (2019). Estrategia didáctica para desarrollar la lectura comprensiva en los estudiantes de primaria en Bolivia.
- Condo, R. C. (2019). Estrategia didáctica para desarrollar la lectura comprensiva en los estudiantes de primaria en Bolivia.
- Cotto Pidgeon, E., y Flores Reyes, M. (2022) El método fonológico comprensivo: Un aporte a la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en español. Artículo Científico. Estudios pedagógicos, Vol.48 N° 2 Valdivia 2022. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-0705202200020032>.
- Cotto Pidgeon, E., y Flores Reyes, M. (2022) El método fonológico comprensivo: Un aporte a la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en español. Artículo Científico. Estudios pedagógicos, Vol.48 N° 2 Valdivia 2022. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-0705202200020032>.
- D'Angelo, E. (2004). Cuando los niños son escritores novatos: ¿qué capacidades evalúan los maestros? [Documento en línea] Resumen de ponencia presentada en el VI Congreso Nacional de Lectoescritura – Panamá, 2004. Disponible: http://www.lectoescritura-cett.org/publicaciones/lecto/lecto6_emenendez.pdf

- D'Angelo, E. (2004). Cuando los niños son escritores novatos: ¿qué capacidades evalúan los maestros? [Documento en línea] Resumen de ponencia presentada en el VI Congreso Nacional de Lectoescritura – Panamá, 2004. Disponible: http://www.lectoescritura-cett.org/publicaciones/lecto/lecto6_emenendez.pdf
- Del Valle, M. y Mirón, R. (2017). Actividades exitosas en la enseñanza de la lectura en primer grado Experiencias docente, un estudio cualitativo. Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, Ministerio de Educación. http://www.mineduc.gob.gt/digeduca/documents/investigaciones/2018/actividades_exitosas.pdf
- Del Valle, M. y Mirón, R. (2017). Actividades exitosas en la enseñanza de la lectura en primer grado Experiencias docente, un estudio cualitativo. Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, Ministerio de Educación. http://www.mineduc.gob.gt/digeduca/documents/investigaciones/2018/actividades_exitosas.pdf
- Delgado G. & Quiroz, A. (2021). Estrategias metodológicas una práctica docente para el alcance de la lectoescritura. Pol. Con. (Edición núm. 56) Vol. 6, Revista científico-profesional, 6 (3), 1745-1765. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7926908>
- Delgado G. & Quiroz, A. (2021). Estrategias metodológicas una práctica docente para el alcance de la lectoescritura. Pol. Con. (Edición núm. 56) Vol. 6, Revista científico-profesional, 6 (3), 1745-1765. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7926908>
- Fals Borda, O. (1985). *Conocimiento y poder popular: lecciones con campesinos de Nicaragua, México y Colombia*. Editorial Siglo XXI.
- Fals Borda, O. (1985). *Conocimiento y poder popular: lecciones con campesinos de Nicaragua, México y Colombia*. Editorial Siglo XXI.
- Ferreiro & Teberosky, 1979, *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E. (2018). La lectoescritura como habilidad y proceso. Revista de Educación, 376, pp 11-25. <https://www.redalyc.org/pdf/798/79890103.pdf>
- Fumero, F. (2009). *Estrategias didácticas para la comprensión de textos*. Revista Investigación y Postgrado, 24(1), 46–73. Redalyc.
- Garrido, F. (1999). *El buen lector se hace, no nace: reflexiones sobre lectura y formación de lectores*. México: Ariel.
- Gómez Noguera, M. (2023) El aprendizaje de la lectoescritura en educación primaria. Revista arbitrada del CIEG - Centro de Investigación y Estudios Gerenciales (Barquisimeto - Venezuela) ISSN: 2244-8330. Depósito Legal: ppi201002LA3492
- Gómez Palacios, M. (2003). *La lectura y la escritura en la escuela primaria: una mirada desde la práctica docente*. Revista Iberoamericana de Educación, 31(1), 45–58.
- Informe 2023–2024 del Sistema de Evaluación de Conocimientos en Línea (SECEL)
- Kaufman, A. & Rodríguez, M. (2005). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Editorial Aique.
- Kaufman, A. & Rodríguez, M. (2005). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Editorial Aique.
- Manual del docente (2002)
- Martínez Villarreal, L. D., & Zapata Jaimes, V. A. (2024).** *Teoría de Aprendizaje por Descubrimiento de Jerome Bruner, en el Proceso de Formación Científica Básica de las Ciencias Naturales en los Estudiantes de Segundo Grado del Colegio Metropolitano del Sur del Municipio de Floridablanca*. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 8(5), 7698–7712. Disponible en Dialnet
- Montealegre Rosalía . La memoria: operaciones y métodos mnemotécnicos.. *Revista Colombiana de Psicología* [en línea]. 2003, (12), 99-107[fecha de Consulta 1 de Julio de 2025]. ISSN: 0121-5469. Disponible

- en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80401209>
- Mostacero, R. (2006). Hacer pedagogía de la lengua desde el discurso. [versión electrónica]. Letras, 73(48), 349-363. Recuperado el 30 de octubre del 2008, Disponible: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832006000200004&nrm=iso&tlng=pt
- Muñoz, Cara, J., [García Casaus, F.](#), Martínez Sánchez, J., y Cara Muñoz, M. (2021) La gamificación en el aula como herramienta motivadora en el proceso enseñanza-aprendizaje. Revista digital de Investigación. ISSN-e 2695-9305, [Vol. 1, N°. 2, 2021.](#)
- Nuevo Proceso de Transformación Curricular (2016)
- Odremán, N. (2001). La situación actual de la lectura y la escritura en el tercer milenio. Revista Candidus. Revista educativa para el debate y la transformación. Año 2 - N° 17. Naguanagua, Edo. Carabobo. Septiembre/octubre. Cerined/UPEL/CINDAE. p. 33 - 35. [Revista Virtual] Disponible: http://servidor-opsu.tach.ula.ve/profeso/contre_a/hemeroteca_virtual/preshemv.htm
- Patiño-Quizhpi; D., García-Herrera; D., Álvarez-Lozano; M., y Erazo-Álvarez, J. (2020) Estrategias lúdicas para desarrollar la lecto-escritura mediante la plataforma Liveworksheets. Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda (UNEFM). Santa Ana de Coro. Venezuela. CIENCIAMATRIA Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología Año VI. Vol. VI. N°3. Edición Especial III. 2020. .201602FA4721 ISSN-L: 2542-3029; ISSN: 2610-802X
- Peñata Rhenals, M., Campo Peña, L., Garavito Campillo, E. (2024) Estrategias de enseñanzas para el mejoramiento de la lectoescritura en los niños. Revista Ciencia Latina Internacional. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar. Ciudad de México. México. ISSN 2707-2207. ISSN 2707-2215, mayo/junio 2024. Volumen 8 Número 3. https://doi.org/1037811/el_rem.v8i3.
- Pérez Ruíz, V. y La Cruz Zambrano, A (2017) Estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en educación primaria. Zona Próxima. N° 21. Barranquilla Julio/diciembre 2017. ISSN 2145-9444
- Poveda Rodríguez, L. (2019) Propuesta para el desarrollo de la lectura y la escritura en español en grado primero de básica primaria. Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de: Magister en Educación. Universidad Nacional de Colombia Facultad de Ciencias Humanas. Maestría en educación. Bogotá D. C. Colombia.
- Sánchez de Medina Hidalgo, C. M. (s/f). *La importancia de la lectoescritura en educación infantil*. Recuperado de Academia.edu
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2000b). *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. México: SEP.
- Solano, J. (2021). Estrategias metodológicas para desarrollar habilidades de escritura en el primer grado de primaria. Maestro y Sociedad, 19(1), 87-104. <https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5486>
- Solé, I. (1996) Estrategia de lectura Editorial Graó. <https://media.utp.edu.co/referenciasbibliograficas/uploads/referencias/libro/1142-estrategias-de-lecturapdf-N0aU6-libro.pdf>
- Solé, I. (2001) Estrategia de lectura Editorial Graó. <https://media.utp.edu.co/referenciasbibliograficas/uploads/referencias/libro/1142-estrategias-de-lecturapdf-N0aU6-libro.pdf>
- Solé, I. (2019) Estrategia de lectura Editorial Graó. <https://media.utp.edu.co/referenciasbibliograficas/uploads/referencias/libro/1142-estrategias-de-lecturapdf-N0aU6-libro.pdf>

- Teberosky, 2003, *Nuevas investigaciones sobre la adquisición de la lengua escrita*, Lectura y Vida, 11(2)
- Trujillo Garzón, M. C. (2019) Aplicación de una estrategia metodológica para incentivar la lectura en los estudiantes de primero de la institución educativa Dante Alighieri Sede Antonio Nariño San Vicente del Caguan-Caquetá (Doctoral dissertation, Panamá: Universidad UMECIT. <https://repositorio.umecit.edu.pa/bitstream/handle/001/2309/Tesis->
- Truneanu, V. (2005). Análisis de los textos escolares para la enseñanza de la literatura en Educación Media Diversificada [versión electrónica]. *Opción*, 21(46), 102-123. Recuperado el 22 de noviembre del 2010, Disponible: http://66.102.1.104/scholar?hl=es&lr=&q=cache:0i42RZ_DnmMJ:www.serbi.luz.edu.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=lngDesnrmDistlngDesproducciondetextosliterariosensecundaria.
- Tünnermann Bernheim Carlos . El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. *Universidades* [en línea]. 2011, (48), 21-32[fecha de Consulta 1 de Julio de 2025]. ISSN: 0041-8935. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37319199005>
- Vargas Amézquita, S. (2024) Estrategias Pedagógicas de Lectoescritura Implementadas en la Básica Primaria en América Latina: Revisión de la Literatura. *Revista Saber Ser* Vol. 1, No. 1, pp. 75-88 <https://doi.org/10.35997/saberser.v1i1.3>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds. & Trans.). Harvard University Press.
- Ynclán, G. (1997). *Una historia sin fin: crear y recrear texto. Antología: lecturas para maestros sobre las actuales propuestas de trabajo en la enseñanza del español*. México, D.F.: Fundación



PREDIABETES Y DIABETES: UN PROBLEMA DE SALUD PÚBLICA. CIUDAD BOLÍVAR, ESTADO BOLÍVAR. VENEZUELA

PREDIABETES AND DIABETES: A PUBLIC HEALTH PROBLEM. CIUDAD BOLÍVAR, ESTADO BOLÍVAR. VENEZUELA

Machuca González, René Xavier

Universidad de Oriente. Núcleo Bolívar. Ciudad Bolívar. Venezuela.

<https://orcid.org/0009-0005-5197-1936> reynsmachuca31@gmail.com

Fuentes Pacheco, Valentina Nicole

Universidad de Oriente. Núcleo Bolívar. Ciudad Bolívar. Venezuela.

<https://orcid.org/0009-0004-6768-0474> valentinafuentes181920@gmail.com

Pinel Hernández, Mirna Maité

Universidad de Oriente. Núcleo Bolívar. Ciudad Bolívar. Venezuela.

<https://orcid.org/0009-0005-4420-8430> mmpinelhz@gmail.com

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Palabras clave:

Glicemia, prueba de tolerancia a la glucosa, hemoglobina glicosilada, diabetes mellitus, ayuno.

Key words:

Glycemia, glucose tolerance test, glycated hemoglobin, diabetes mellitus, fast.

RESUMEN

La prediabetes y diabetes son patologías de alta prevalencia, consideradas como una prioridad sanitaria a nivel mundial. Su detección temprana mediante pruebas de rutina impacta en la salud pública, contribuyendo a disminuir el gasto público que generan los costos asociados a su tratamiento. El objetivo de esta investigación fue determinar prediabetes y diabetes, por constituir un problema de salud pública. Se realizaron la prueba de tolerancia oral a la glucosa (PTGO) y hemoglobina glicosilada (HbA1c) en pacientes que acudieron al laboratorio de la Clínica "La Milagrosa", Ciudad Bolívar, estado Bolívar, Venezuela, julio-diciembre, 2024. Se realizó un estudio descriptivo, transversal, no experimental, con una muestra de 50 pacientes sospechosos de padecer estas patologías, escogidos mediante muestreo no probabilístico y criterio médico. Los resultados mostraron un 74% de pacientes del sexo femenino. En los valores de la PTOG en la segunda hora se evidenció 20% de pacientes con prediabetes y 8% con diabetes (esta es la hora considerada diagnóstica según la Asociación Americana de Diabetes). Además, la HbA1c detectó 64% de prediabéticos y 24% de diabéticos. Se concluyó que prediabetes y diabetes son patologías subdiagnosticadas, que subyacen de manera silenciosa en la población y requieren ser diagnosticadas a tiempo.

ABSTRACT

Prediabetes and diabetes are highly prevalent conditions and are considered a global health priority. Early detection through routine testing impacts public health by helping to reduce the public spending associated with their treatment costs. The aim of this research was to determine prediabetes and diabetes as they constitute a public health problem. The oral glucose tolerance test (OGTT) and glycosylated hemoglobin (HbA1c) were performed on patients who visited the laboratory of the Clínica "La Milagrosa" in Ciudad Bolívar, estado Bolívar, Venezuela, from July to December 2024. A descriptive, cross-sectional, non-experimental study was conducted with a sample of 50 patients suspected of having these conditions, chosen through non-probability sampling and medical criteria. The results showed that 74% of the patients were female. In the values of the OGTT in the second hour, 20% of patients with prediabetes and 8% with diabetes were evidenced (this is the hour considered diagnostic according to the American Diabetes Association). In addition, HbA1c detected 64% of prediabetics and 24% of diabetics. It was concluded that prediabetes and diabetes are underdiagnosed conditions that silently underlie the population and require timely diagnosis.

Introducción

La diabetes mellitus tipo 2 constituye un desafío creciente para la salud pública en América Latina (Vargas Pino, 2025). El último Atlas de Diabetes de la Federación Internacional de Diabetes, informa que a nivel mundial el 11,1%, o 1 de cada 9, de la población adulta (20-79 años) vive con diabetes, y más de 4 de cada 10 no saben que tienen la afección. Se estima que para 2050, 1 de cada 8 adultos, aproximadamente 853 millones, vivirá con diabetes, un aumento del 46% (FID, 2025).

En Venezuela, la prevalencia de la diabetes en adultos de 20-79 años ha ido en ascenso, siendo padecida por 548,7 mil personas en el año 2000; 1,7 millones en 2011; 1,6 millones en 2024; y las proyecciones indican que habrá 2,4 millones de personas con diabetes en el año 2050 (FID, 2025).

La prediabetes es un término cada vez más aceptado para describir a individuos con niveles de glucosa que no alcanzan el umbral para un diagnóstico de diabetes, pero que exceden los valores considerados normales (Buitrago *et al.*, 2022). Se caracteriza por una glucemia en ayunas de 100-125 mg/dL, una glucemia postprandial de 140-199 mg/dL, o una hemoglobina glicosilada (HbA1c) del 5,7% al 6,4% (ADA, 2025).

Los individuos con prediabetes presentan una alta predisposición de progresión a diabetes, así como a la presentación de patologías normalmente asociadas con esta enfermedad, tales como retinopatía diabética, neuropatía, nefropatía y complicaciones microvasculares, estas consecuencias son significativas; la tasa de progresión desde prediabetes a diabetes mellitus puede ser tan alta como 5%-10% cada año; sin embargo, el punto más importante es que la prediabetes incrementa el riesgo de enfermedad cardiovascular aterosclerótica (Buitrago *et al.*, 2022).

Por su parte, la diabetes mellitus es más frecuente en países de ingresos bajos y medianos, en relación a los países de ingresos altos. Factores de riesgo modificables como el sobrepeso, la obesidad y la inactividad física son los principales factores para desarrollar diabetes mellitus tipo 2 (OPS, 2023).

La diabetes se define como una enfermedad metabólica crónica que se manifiesta por altos niveles de glucosa en sangre, que con el tiempo conduce a daños graves a órganos vitales como el corazón, los vasos sanguíneos, los ojos, los riñones y los nervios (OPS, 2023).

Desde un punto de vista fisiopatológico, se presenta como una alteración en el metabolismo de los carbohidratos, donde hay un uso insuficiente de la glucosa como fuente de energía y una producción excesiva debido a procesos inapropiados de gluconeogénesis y glucogenólisis, resultando en hiperglucemia (ADA, 2025).

La diabetes mellitus tipo 2, objeto de esta investigación, se define por la resistencia a la insulina y una secreción anormal de esta hormona. Se caracteriza por una menor secreción de insulina, resistencia a la hormona, exceso de producción de glucosa hepática y metabolismo anormal de grasa. La obesidad, especialmente la visceral, es común en pacientes con diabetes mellitus tipo 2. Inicialmente, la tolerancia a la glucosa se mantiene casi normal gracias a la compensación de las células beta que aumentan la producción de insulina. Con el tiempo, esta compensación falla, llevando a intolerancia a la glucosa y eventualmente a diabetes manifiesta con hiperglucemia en ayunas y fallo de las células beta (Loscalzo, 2022).

En cuanto al diagnóstico de estas patologías, la prueba de tolerancia oral a la glucosa (PTOG) es un pilar en el diagnóstico de la diabetes y la prediabetes, proporcionando información valiosa sobre la capacidad del cuerpo para manejar la glucosa. La medición de la glucemia en la primera y segunda hora después de la ingesta de glucosa ofrece una visión detallada de la respuesta glucémica del individuo. Los valores obtenidos en estas mediciones son críticos para un diagnóstico preciso, permitiendo diferenciar entre una tolerancia normal a la glucosa, una tolerancia disminuida (prediabetes) y diabetes manifiesta (ADA, 2025).

Por su parte, la hemoglobina glucosilada ha permitido estratificar a los pacientes en categorías de riesgo para desarrollar complicaciones microvasculares, por cuanto sirve

para evaluar y pronosticar su futuro, además de que ayuda a intensificar a tiempo la terapia de control de la diabetes mellitus (control glucémico), así como a identificar los casos que requieran atención especial (enfoque de riesgo) (Pereira *et al.*, 2015).

En Venezuela y particularmente en el estado Bolívar, son escasos los estudios publicados que relacionan el uso de la prueba de tolerancia a la glucosa y la hemoglobina glicosilada en el diagnóstico, control y seguimiento de pacientes con prediabetes y diabetes mellitus, patologías con elevada prevalencia a nivel mundial.

La concordancia entre estas dos pruebas proporciona información valiosa para conocer la prevalencia regional de estas patologías, que orienten al diseño de políticas públicas dirigidas al diagnóstico y la prevención para el abordaje oportuno de las mismas.

Por todo lo anteriormente planteado se decidió realizar esta investigación cuyo objetivo fue determinar prediabetes y diabetes, por constituir un problema de salud pública en Ciudad Bolívar, estado Bolívar. Venezuela. Periodo julio-diciembre, 2024.

Metodología

Tipo de estudio

Se realizó un estudio descriptivo, de corte transversal, no experimental, con el propósito de determinar la prediabetes y diabetes según prueba de tolerancia oral a la glucosa y hemoglobina glicosilada. Las muestras se procesaron en el laboratorio de la Clínica Materno Quirúrgica “La Milagrosa”. Ciudad Bolívar- estado Bolívar, Venezuela.

Fue una investigación descriptiva ya que tuvo como objetivo principal obtener información sobre un fenómeno en particular sin formular hipótesis previas; se basó en la observación y la recopilación de datos en condiciones naturales. De corte transversal, porque se recopilaron datos en un momento específico del objeto de estudio, sin proyecciones temporales. Finalmente, no experimental porque esta investigación carece de una variable independiente; se basó en la observación y análisis de variables no controladas ni manipuladas (Hernández *et al.*, 2018).

Universo y muestra

El universo estuvo conformado por todos los pacientes que acudieron al laboratorio privado para evaluación de riesgo de prediabetes o diabetes, durante el periodo julio-diciembre 2024. La muestra estuvo constituida por 50 pacientes que cumplieron con los criterios de inclusión, los cuales fueron determinados por el médico que supervisó la selección de estos pacientes.

Criterios de inclusión y exclusión

Se seleccionaron pacientes mayores de edad de ambos sexos y que mostraron alguna o varias de las siguientes condiciones asociadas a prediabetes o diabetes: síndrome metabólico, obesidad abdominal, hipertensos o con tratamiento para hipertensión, pacientes con glicemia en ayunas alterada, con historia previa de diabetes gestacional, con antecedentes familiares de primera línea, ovario poliquístico. Asimismo, pacientes con Índice de Masa Corporal $>25 \text{ kg/m}^2$, sedentarios, con niveles de colesterol HDL $<35 \text{ mg/dL}$, triglicéridos $>250 \text{ mg/dL}$ y pacientes con acantosis nigricans y acrocordones.

Se excluyeron pacientes ya diagnosticados con diabetes o prediabetes, embarazadas, con endocrinopatías, sin ayuno, sin consentimiento informado, con anemias o talasemias, con tratamientos para VIH, enfermedad renal crónica, suministro de eritropoyetina, corticosteroides y con transfusiones sanguíneas recientes.

Procedimiento

Se obtuvo el consentimiento informado de los pacientes que participaron en la investigación y el día acordado se tomó la muestra sanguínea para las dos pruebas de laboratorio.

Prueba de tolerancia oral a la glucosa (PTOG)

Consiste en determinar la glucemia en ayunas y dos horas post carga con 75 gramos de glucosa anhidra (en niños $1,75\text{g/kg}$ hasta un máximo de 75g) en un tiempo no mayor a 5 minutos. Debe cumplirse ayuno de 8 a 12 horas, mantener actividades físicas de forma

habitual 3 días previos a la prueba. Durante la prueba permanecer en reposo, no fumar, no tomar café, debe hacerse en ausencia de infecciones o enfermedades intercurrentes y no puede haber consumido medicamentos que alteren la glucemia.

Después de la extracción de 5cc sangre venosa con la técnica apropiada, se colocó la muestra en tubos de ensayo con y sin anticoagulante debidamente identificados con los datos del paciente y marcados como tubos controles. Luego, se administró la solución glucosada oral, y se procedió a tomar muestras de sangre venosa, en la primera y segunda hora posterior a la carga oral de glucosa. El suero fue obtenido por centrifugación de la muestra no anticoagulada a 1500 rpm durante 10 min, se almacenó en tubos de ensayo, y se procesó en el equipo automatizado de química sanguínea Envoy 500.

Para la realización de la prueba se utilizaron curvas de glucosa previamente programadas, calibradas cada 15 días con el multicalibrador A Plus; una vez que la curva es aceptada se procesó un control normal comercial (Human multisera normal) de forma rutinaria para el control de calidad del equipo. Los valores de referencia se observan en Cuadros 1 y 2.

Cuadro 1. Criterios diagnósticos para ayunas y primera hora post carga (FID, 2024)

Diagnóstico	Ayunas (mg/dL)	1 hora postcarga (mg/dL)
Normoglucemia	70-100	<155
Prediabetes	100-125	155-209
Diabetes	≥126	≥209

Cuadro 2. Criterios diagnósticos para ayunas y segunda hora post carga (ADA, 2025)

Diagnóstico	Ayunas (mg/dL)	2 horas postcarga (mg/dL)
Normoglucemia	70-100	<140
Prediabetes	100-125	140-199
Diabetes	≥ 126	≥200

Determinación cuantitativa de la hemoglobina glicosilada (HbA1c)

Para la realización de la hemoglobina glicosilada, se requiere sangre venosa del

paciente en tubo tapa morada con anticoagulante EDTA. Se utilizó el Nyco Card™ HbA1c, un test de afinidad del boronato. El kit contiene varias placas de test compuestas por un filtro de membrana porosa, contiene también tubos de ensayos llenos de reactivo y una solución de lavado. Los reactivos contienen sustancias que rompen los eritrocitos y producen una precipitación específica de la hemoglobina, luego un conjugado de ácido bórico acoplado a un colorante azul se fija a las configuraciones cis-diol de la hemoglobina glicosilada.

Cuando la sangre es adicionada al reactivo los eritrocitos son inmediatamente lisados y la hemoglobina total precipita. El conjugado de ácido bórico se une inmediatamente a la configuración cis-diol de la hemoglobina glicosilada. Una alícuota de esta mezcla con el reactivo es aplicada sobre la placa del test y la hemoglobina total libre o conjugada permanece en el filtro. Todo el exceso de conjugado coloreado es eliminado por la solución de lavado. El precipitado es valorado por la medida de la intensidad de la coloración azul (hemoglobina glicosilada) o roja (hemoglobina total) en el medidor Nyco Card Reader II, la lectura obtenida es proporcional al porcentaje de HbA1c en la muestra. Los valores de referencia se observan en Cuadro 3.

Cuadro 3. Criterios diagnósticos según niveles de hemoglobina glicosilada (ADA, 2025)

Diagnóstico	HbA1c (%)
Normogluemia	<5,7
Prediabetes	5,7-6,4
Diabetes	≥6,5

Método estadístico

Los resultados se presentaron en tablas de frecuencia simple de una variable, utilizando valores absolutos y el porcentaje como medida de frecuencia relativa; y tablas de contingencia para relacionar variables, se calculó el Test exacto de Fisher. Se elaboró la base de datos con Microsoft Excel® 2021; y para el análisis se utilizaron el paquete estadístico IBM SPSS Windows versión 26 y el software R 4.3.3.

Resultados

Se caracterizó la población mediante su distribución según edad y sexo. Predominaron los pacientes del grupo de 46-59 años de edad (n=19;38%); y de sexo femenino (n=37; 74%) (Tabla I).

Tabla I. Edad y sexo de pacientes. Ciudad Bolívar, estado Bolívar. Venezuela

Característica	n	%
<i>Edad</i>		
18-31	10	20,0
32-45	15	30,0
46-59	19	38,0
60-73	6	12,0
Total	50	100,0
<i>Sexo</i>		
Femenino	37	74,0
Masculino	13	26,0
Total	50	100,0

Se realizó la prueba de tolerancia oral a la glucosa y se muestran los resultados en la hora cero. Se evidenciaron pacientes normales (n=27; 54%), con prediabetes (n=19; 38%) y con diabetes (n=4; 8%). Al relacionar estos valores con las variables edad y sexo, tomando en cuenta los que resultaron con patología, obtuvieron mayor porcentaje prediabéticos de 46-59 años y de sexo femenino (11; 22% c/u). Solo se observaron diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$) entre las variables Prueba de tolerancia a la glucosa en hora cero y edad (Tabla II).

Tabla II. Prueba de tolerancia oral a la glucosa, en la hora cero, según edad y sexo de los pacientes. Ciudad Bolívar, estado Bolívar. Venezuela

Característica	Prueba Tolerancia oral a la Glucosa. Hora 0							
	Normal		Prediabetes		Diabetes		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
<i>Edad (años)</i>								
18-31	9	18,0	1	2,0	-	-	10	20,0
32-45	9	18,0	5	10,0	1	2,0	15	30,0

46-59	7	14,0	11	22,0	1	2,0	19	38,0
60-73	2	4,0	2	4,0	2	4,0	6	12,0
Total	27	54,0	19	38,0	4	8,0	50	100,0
<i>Sexo</i>								
Femenino	22	44,0	11	22,0	4	8,0	37	74,0
Masculino	5	10,0	8	16,0	-	-	13	26,0
Total	27	54,0	19	38,0	4	8,0	50	100,0

Test exacto de Fisher (*con Edad*) = 0,03617. ($p < 0,05$) Signif. (*con Sexo*) = 0,1523

Se muestran ahora los resultados de la prueba de tolerancia oral a la glucosa, en la primera hora. Se observaron pacientes normales (n=31; 62%), con prediabetes (n=13; 26%) y con diabetes (n=6; 12%). Al relacionar estos valores con las variables edad y sexo, tomando en cuenta los que resultaron con patología, se observaron mayores porcentajes en prediabéticos de 46-59 años (n=10; 20%) y de sexo femenino (n=8; 16%). Solo se observaron diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$) entre las variables prueba de tolerancia a la glucosa en primera hora y edad (Tabla III).

Tabla III. Prueba de tolerancia oral a la glucosa, en la primera hora, según edad y sexo de los pacientes. Ciudad Bolívar, estado Bolívar. Venezuela

Característica	Prueba Tolerancia oral a la Glucosa. Hora 1							
	Normal		Prediabetes		Diabetes		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
<i>Edad (años)</i>								
18-31	9	18,0	1	2,0	-	-	10	20,0
32-45	12	24,0	1	2,0	2	4,0	15	30,0
46-59	7	14,0	10	20,0	2	4,0	19	38,0
60-73	3	6,0	1	2,0	2	4,0	6	12,0
Total	31	62,0	13	26,0	6	12,0	50	100,0
<i>Sexo</i>								
Femenino	25	50,0	8	16,0	4	8,0	37	74,0
Masculino	6	12,0	5	10,0	2	4,0	13	26,0
Total	31	62,0	13	26,0	6	12,0	50	100,0

Test exacto de Fisher (*con Edad*) = 0,009415. ($p < 0,05$). Signif. (*con Sexo*) = 0,3671

Se continúa con la prueba de tolerancia oral a la glucosa, en la segunda hora, y los resultados fueron pacientes normales (n=36; 72%), con prediabetes (n=10; 20%) y con diabetes (n=4; 8%). Al relacionarlos con las variables edad y sexo, tomando en cuenta los que resultaron con patología, destacaron prediabéticos de 46-59 años (n=6; 12%) y en ambos sexos por igual (n=5; 10%). No se observaron diferencias estadísticamente significativas ($p>0,05$) entre las variables en estudio (Tabla IV).

Tabla IV. Prueba de tolerancia oral a la glucosa, en la segunda hora, según edad y sexo de los pacientes. Ciudad Bolívar, estado Bolívar. Venezuela

Característica	Prueba Tolerancia oral a la Glucosa. Hora 2							
	Normal		Prediabetes		Diabetes		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
<i>Edad (años)</i>								
18-31	9	18,0	1	2,0	-	-	10	20,0
32-45	12	24,0	2	4,0	1	2,0	15	30,0
46-59	11	22,0	6	12,0	2	4,0	19	38,0
60-73	4	8,0	1	2,0	1	2,0	6	12,0
Total	36	72,0	10	20,0	4	8,0	50	100,0
<i>Sexo</i>								
Femenino	28	56,0	5	10,0	4	8,0	37	74,0
Masculino	8	16,0	5	10,0	-	-	13	26,0
Total	36	72,0	10	20,0	4	8,0	50	100,0

Test exacto de Fisher (*con Edad*) = 0,5825. (*con Sexo*) = 0,1219. ($p>0,05$) No signif.

En la segunda prueba de laboratorio que fue la hemoglobina glicosilada, los resultados fueron pacientes normales (n=6; 12%), con prediabetes (n=32; 64%) y con diabetes (n=12; 24%). Al relacionarlos con las variables edad y sexo, tomando en cuenta los que resultaron con patología, predominaron pacientes con prediabetes en el grupo de 46-59 años (n=11; 22%); y de sexo femenino (n=22; 44%). No se observaron diferencias estadísticamente significativas ($p>0,05$) entre las variables en estudio (Tabla V).

Tabla V. Hemoglobina glicosilada, según edad y sexo de los pacientes Ciudad Bolívar, estado Bolívar. Venezuela

Característica	Hemoglobina glicosilada						Total	
	Normal		Prediabetes		Diabetes		n	%
a	n	%	n	%	n	%	n	%
<i>Edad (años)</i>								
18-31	3	6,0	7	14,0	-	-	10	20,0
32-45	2	4,0	10	20,0	3	6,0	15	30,0
46-59	1	2,0	11	22,0	7	14,0	19	38,0
60-73	-	-	4	8,0	2	4,0	6	12,0
Total	6	12,0	32	64,0	12	0	50	100,0
<i>Sexo</i>								
Femenino	6	12,0	22	44,0	9	18,0	37	74,0
Masculino	-	-	10	20,0	3	6,0	13	26,0
Total	6	12,0	32	64,0	12	0	50	100,0

Test exacto de Fisher (*con Edad*) = 0,2013. (*con Sexo*) = 0,4023. ($p > 0,05$) No signif.

Finalmente, se relacionaron la hemoglobina glicosilada con la prueba de tolerancia oral a la glucosa, y se observaron mayores porcentajes en pacientes prediabéticos según hemoglobina glicosilada y que estaban normales según PTGO, ocurrió igual en las tres determinaciones realizadas: cero horas (n=18; 36%), primera (n=21; 42%) y segunda hora (n=26; 52%). Se observaron diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$) entre las variables hemoglobina glicosilada y PTGO a la hora cero y en la segunda hora (Tabla VI).

Tabla VI. Relación entre hemoglobina glicosilada y prueba de tolerancia oral a la glucosa (PTOG), hora cero, primera y segunda hora Ciudad Bolívar, estado Bolívar. Venezuela

PTOG	Hemoglobina glicosilada						Total	
	Normal		Prediabetes		Diabetes		n	%
	n	%	n	%	n	%	n	%
<i>Cero horas</i>								
Normal	6	12,0	18	36,0	3	6,0	27	54,0
Prediabetes	-	-	13	26,0	6	12,0	19	38,0
Diabetes	-	-	1	2,0	3	6,0	4	8,0
Total	6	12,0	32	64,0	12	0	50	100,0
<i>1ra hora</i>								
Normal	5	10,0	21	42,0	5	10,0	31	62,0
Prediabetes	1	2,0	9	18,0	3	6,0	13	26,0
Diabetes	-	-	2	4,0	4	8,0	6	12,0

Total	6	12,0	32	64,0	12	24,0	50	100,0
<i>2da hora</i>								
Normal	5	10,0	26	52,0	5	10,0	36	72,0
Prediabetes	1	2,0	6	12,0	3	6,0	10	20,0
Diabetes	-	-	-	-	4	8,0	4	8,0
Total	6	12,0	32	64,0	12	24,0	50	100,0

Test exacto de Fisher (*Hora 0*) = 0,01348. (*Hora 1*) = 0,1564. (*Hora 2*) = 0,0009474. ($p < 0,05$) Signif.

Discusión

Se analizaron 50 muestras y se observó mayor frecuencia de pacientes con sospecha de enfermedad en el sexo femenino con un 74%, y en el grupo de 46-59 años de edad con un 38%. Este resultado coincide con Sánchez y Sánchez (2022), quienes estudiaron la epidemiología de la diabetes mellitus tipo 2 y sus complicaciones en 54 individuos, evidenciando mayor frecuencia de pacientes de sexo femenino con un 55,5% y edades entre 40-49 siendo 20% del total estudiado.

Con relación a la PTOG cero horas, que representa la glucosa en ayunas, se observó un 38% de prediabéticos y 8% de diabéticos; y en los pacientes con patología predominaron prediabéticos de 46-59 años y de sexo femenino, siendo estadísticamente significativa ($p < 0,05$) la relación con edad. Estos resultados difieren del estudio de Kromann *et al.* (2023), en Dinamarca, quienes evaluaron prediabetes y su progresión a diabetes, y hallaron mayor porcentaje de prediabetes, un 51,8%; aunque también con predominio del sexo femenino. Además, su grupo de prediabéticos de la hora cero tenía edades mayores, de 57-76 años. La glicemia en ayunas es importante como un primer cribado en el descarte de estas patologías y es la prueba de rutina de primera mano, la más frecuente.

En los resultados de la PTOG en la primera hora, se evidenciaron 26% de prediabéticos y 12% de diabéticos. La Federación Internacional de Diabetes consideran la primera hora como criterio para diagnosticar prediabetes y diabetes. Al igual que en la PTOG hora cero, en aquellos pacientes que presentaron patología, predominaron prediabéticos de 46-59 años y de sexo femenino, siendo estadísticamente significativa ($p < 0,05$) la relación con

edad. Estos resultados coinciden con Abdul-Ghani *et al.* (2008) en Estados Unidos, quienes evaluaron la progresión de prediabetes a diabetes durante 7-8 años y evidenciaron que, el 16,6% de los sujetos con tolerancia normal a la glucosa y con una concentración plasmática ≥ 155 mg/dl en la primera hora (prediabetes), desarrollaron diabetes tipo 2 durante el periodo de estudio, con mayor frecuencia en el sexo femenino. Por lo tanto, tal como concluyeron estos autores, la concentración de glucosa plasmática de 1h durante la PTOG es un buen predictor de futura diabetes tipo 2.

Con respecto a los resultados de la PTGO segunda hora, se obtuvo 20% de prediabéticos y 8% de diabéticos. Las concentraciones de glucosa plasmática a la segunda hora, son las que toma en cuenta la Asociación Americana de Diabetes (ADA) para determinar la existencia de prediabetes y diabetes. Al igual que en la PTOG horas cero y primera, en aquellos pacientes que presentaron patología, predominaron prediabéticos de 46-59 años y de sexo femenino. Estos resultados difieren de lo expuesto por Alfaro *et al.* (2012) en Chile, quienes diagnosticaron a través de la PTOG 58% prediabéticos y 16,1% con diabetes mellitus tipo 2, en pacientes con sospecha de diabetes y con glicemia en ayunas menor a 126 mg/dl. La mayor frecuencia fue en el sexo femenino, solo en esto existe similitud. Todo lo anterior evidencia que la evaluación de la glicemia en ayunas puede ser deficiente para el diagnóstico correcto de diabetes tipo 2 o progresión a la misma.

Por otra parte, la hemoglobina glicosilada fue la segunda prueba realizada a los sujetos de investigación, y determinó 64% de prediabéticos y 24% de diabéticos, mayores porcentajes que la PTOG. En este grupo de pacientes con patología, predominaron prediabéticos de 46-59 años y de sexo femenino. Esto difiere con el estudio de Chaila *et al.* (2022) en Argentina, quienes diagnosticaron prediabetes en 29,7% asegurando que hay cuatro veces más prediabetes en pacientes con glicemia en ayunas entre 100-109 mg/dl que en aquellos cuyos valores son < 100 mg/dl.

Finalmente, se relacionaron los resultados de las dos pruebas de laboratorio y se obtuvo que los mayores porcentajes correspondían a pacientes que, mientras la PTGO resultó

normal (a las cero, primera y segunda hora), la hemoglobina glicosilada diagnosticó prediabetes. Esto evidenció una mayor tasa de diagnóstico de prediabetes con la hemoglobina glicosilada, lo cual no concuerda con el estudio de Matz *et al.* (2020), quienes investigaron cuál de las dos herramientas realizaban una detección de trastornos glucémicos no reconocidos y resultó la PTOG más sensible que la HbA1c con una diferencia relativa de al menos 25% en tasa de detección. Actualmente se considera que la PTGO es el *Gold Standart* para el diagnóstico de diabetes.

Sin embargo, aunque en esta investigación la hemoglobina glicosilada detectó más patologías que la PTOG, Ghazanfari *et al.* (2016) consideran que la glucosa en ayunas parece todavía más fiable que la hemoglobina glicosilada para distinguir a los sujetos diabéticos de los no diabéticos.

Conclusión

La prediabetes y la diabetes son patologías subdiagnosticadas en la población, es decir, que las personas las padecen sin saberlo. En esta investigación, se detectaron prediabetes y diabetes con pruebas de laboratorio de rutina, no invasivas, como son la prueba de tolerancia oral a la glucosa (20% de prediabetes y 8% de diabetes) y la hemoglobina glicosilada (64% de prediabetes y 24% de diabetes), mostrando esta última mayores casos de detección; y, además, con el riesgo de que muchos de estos pacientes con prediabetes podrían progresar a una diabetes.

Estas patologías predominaron en pacientes de sexo femenino y de 46-59 años, una edad todavía productiva; y en adición, estos pacientes presentaban algún rasgo clínico inadvertido por ellos. Todo esto representa un problema de salud pública y un desafío para los programas de atención a las comunidades, porque esta enfermedad puede avanzar silenciosamente, causando daños a otros órganos, manteniendo una prevalencia subyacente cuya detección tardía genera complicaciones clínicas costosas para el Estado, que van desde costos directos como gastos de medicamentos y hospitalización, hasta costos indirectos como el ausentismo laboral y disminución de la productividad. Están también los

costos sociales reflejados en el ámbito familiar, en caso de discapacidad por lesiones graves asociadas a estas patologías.

En vista de que los síntomas de prediabetes y diabetes mellitus tipo 2 pasan desapercibidos en etapas tempranas, el diseño de políticas públicas no puede ser eficiente en base a probabilidades; es por ello que se recomienda realizar este tipo de pruebas de laboratorio en personas con factores de riesgo, aún sin manifestaciones clínicas.

Referencias bibliográficas

- Abdul-Ghani, M., Abdul-Ghani, T., Ali, N., DeFronzo, R. (2008). La concentración de glucosa plasmática en una hora y el síndrome metabólico identifican a los sujetos con alto riesgo de diabetes tipo 2 en el futuro. *Diabetes Care*, 31(8),1650–1655. <https://doi.org/10.2337/dc08-0225>
- ADA. (2025). American Diabetes Association. Diagnosis and Classification of Diabetes: Standards of Care in Diabetes 2025. *Diabetes Care*, 47(1), S20–S42. <https://doi.org/10.2337/dc24-S002>
- Alfaro, P., Olmos, R., Araneda, J., Nauto, S. (2012). Prueba de tolerancia oral a la glucosa para diagnóstico de diabetes mellitus tipo 2 y sus estadios previos, experiencia de un centro de salud primaria de Chile. *Rev científica ciencia médica*, 15(1),14-17. <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=426041224005>
- Buitrago, N., Figueroa, L., Casanova, M. (2022). La prediabetes y su impacto sobre la salud cardiovascular: artículo de revisión. *Universidad y Salud*, 24(2),170-183. <https://doi.org/10.22267/rus.222402.270>.
- Chaila, M., Viniegra, M., Gagliardino, J., Lucarelli, C., Maccallini, G., Frusti, M., Elbarcha, O., Louzan, S., Salgado, P., González, C., Commendatore, V. (2022). Glicemia en ayunas entre 100-109 mg/dl vs Prediabetes según HbA1C. *Revista de la SAD*, 56(2),51-56. <https://doi.org/10.47196/diab.v56i2.521>
- FID. (2025). Federación Internacional de Diabetes. Datos y Cifras. <https://idf.org/es/about-diabetes/diabetes-facts-figures/>
- FID. (2024). Federación Internacional de Diabetes. La Federación Internacional de Diabetes publica una declaración en la que recomienda el uso de la prueba de glucosa plasmática de 1 hora para diagnosticar la hiperglucemia intermedia y la diabetes de

- tipo 2. <https://idf.org/es/news/idf-position-statement-1-hour-pg-test/>
- Ghazanfari, Z., Akbar, A., Mohammad, S., Atapour, J. (2016). Comparación de la prueba de HbA1c y azúcar en sangre en ayunas en la población general. *J Int Medicina Previa*, 1(3):187-194. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC3075530/>
- Hernández, S., Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana.
- Kromann, S., Pedersen, L., Witte, D., Sorensen, H., Thomsen, R. (2023). Prediabetes definida por HbA1C y progresión a diabetes tipo 2 en Dinamarca: un estudio poblacional basado en datos de laboratorio de atención clínica de rutina. Volumen 203. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0168822723005922>
- Loscalzo, J. (2022). *Harrison. Principios de Medicina Interna*. McGraw Hill Interamericana.
- Matz, K., Tuomilehto, J., Teuschl, Y., Dachenhausen, A., Brainin, M. (2020). Comparación de la Prueba de tolerancia oral a la glucosa y la HbA1C en la detección de trastornos del metabolismo de la glucosa en pacientes con accidente cerebrovascular agudo. *Cardiovasc Diabetol*, 19(1),204. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC7719250/>
- OPS. (2023). Organización Panamericana de la Salud. *Diabetes*. <https://www.paho.org/es/temas/diabetes>
- Pereira, O., Palay, M., Rodríguez, A., Neyra, R., Chia, M. (2015). Hemoglobina glucosilada en pacientes con diabetes mellitus. *MEDISAN*, 19(4),555-561. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S102930192015000400012&lng=es.
- Sánchez, J., Sánchez, N. (2022). Epidemiología de la diabetes mellitus tipo 2 y sus complicaciones. *Rev Finlay*, 12(2),168-176. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S222124342022000200168&lng=es&nrm=iso.
- Vargas Pino, J. R., Moreno Arias, R. M., & Rodríguez Carrión, A. E. (2025). Impacto del ejercicio físico terapéutico en la calidad de vida de pacientes con diabetes tipo II de Guayaquil. *Revista Multidisciplinar De Estudios Generales*, 4(2), 1116–1169. <https://doi.org/10.70577/reg.v4i2.139>



Pausides Reyes, Oscar Pérez (Compiladores). *Pensamiento Crítico. Rigoberto Lanz.*

Editorial Bid&Co. Caracas, 2014

Rafael Hurtado Malpica

Doctor en Ciencias Sociales, licenciado en Filosofía. Fue investigador del Centro de Investigaciones Postdoctorales, UCV.

<https://orcid.org/0009-0005-8413-1490>

rhurtado1964@gmail.com

RESEÑA DE LIBRO

Palabras clave:

Ruptura epistemológica
Negatividad crítica
Posmodernidad radical
Diálogo intercultural

Key words:

Epistemological break
Critical negativity
Radical postmodernity
Intercultural praxis

RESUMEN

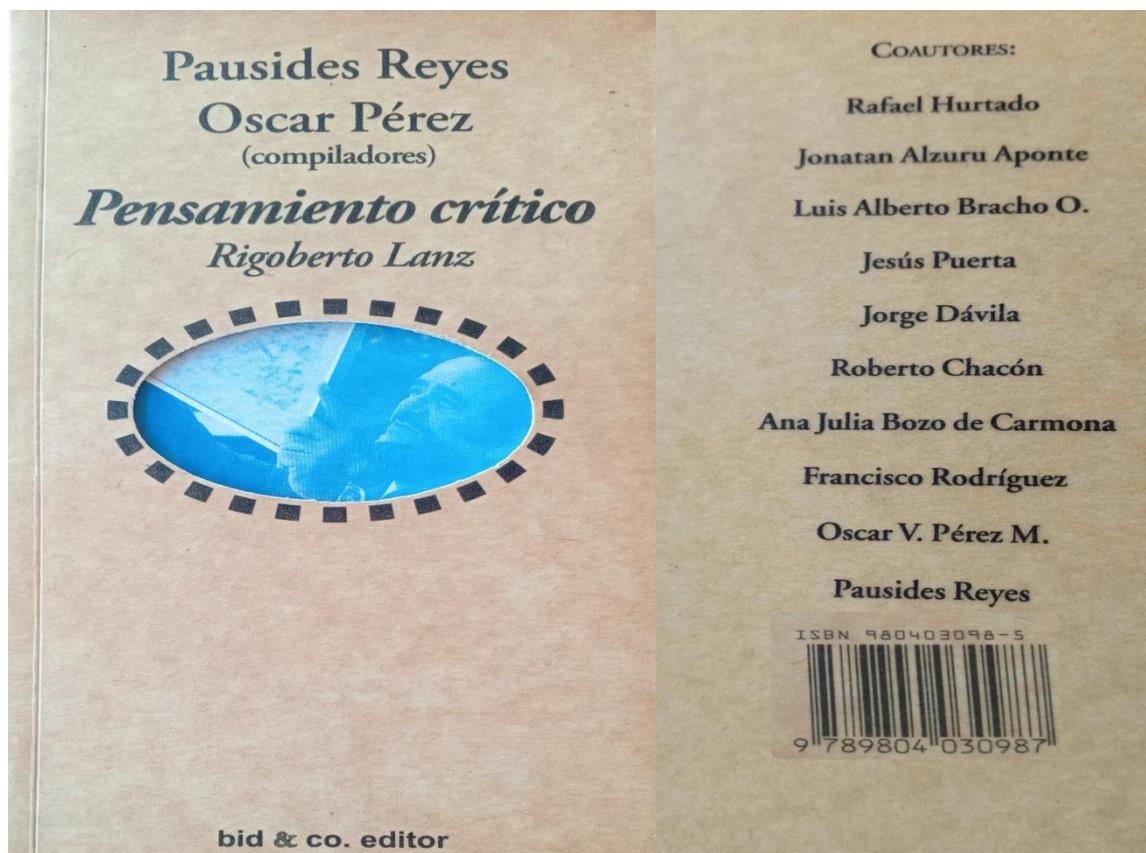
Status del Pensamiento Crítico en la obra de Rigoberto Lanz examina la evolución intelectual del autor, marcada por una **doble ruptura epistemológica**. Primero, contra el marxismo ortodoxo latinoamericano, impugnando su dogmatismo, pseudocientificidad y burocratización teórica mediante la identificación de tres crisis internas: *cientificista, filosófica y académica*. Lanz rechazó la objetividad como "pseudoproblema" y denunció la mitificación ideológica, priorizando una crítica radical "aquí y ahora" sobre exégesis textuales. Segundo, asimiló la posmodernidad como giro antinormativo para construir un **Pensamiento Crítico Posmoderno Radical**, donde la negatividad frankfurtiana opera como motor impugnador de estructuras de poder. Su propuesta —articulada desde redes como CIPOST y la Revista Relea— enfatiza la heterogeneidad teórica y el diálogo intercultural latinoamericano, fusionando ética y estética en un proyecto emancipatorio que concibe "otra manera de vivir" como acto político. La obra subraya cómo Lanz transformó la crítica en praxis vital contra el *statu quo*, trascendiendo escolasticismos para intervenir en las turbulencias regionales.

ABSTRACT

The volume *Status of Critical Thought in the Work of Rigoberto Lanz* analyzes the thinker's intellectual trajectory through a **dual epistemological rupture**. First, against Latin American orthodox Marxism, challenging its dogmatism, pseudo-scientific claims, and theoretical bureaucratization by diagnosing three internal crises: *scientific, philosophical, and academic*. Lanz dismissed objectivity as a "pseudoproblem" and condemned ideological mythification, prioritizing radical critique "here and now" over textual exegesis. Second, he assimilated postmodernity as an anti-normative turn to forge a **Radical Postmodern Critical Thought**, where Frankfurtian negativity functions as an engine dismantling power structures. His framework —developed through networks like CIPOST and Relea Journal— emphasizes theoretical heterogeneity and Latin American intercultural dialogue, fusing ethics and aesthetics into an emancipatory project that frames "another way of living" as political action. The work underscores how Lanz transformed criticism into vital praxis against the *status quo*, transcending scholasticism to engage with regional turmoil.

Pausides Reyes, Oscar Pérez (Compiladores). *Pensamiento Crítico. Rigoberto Lanz*. Editorial Bid&Co. Caracas, 2014
Rafael HURTADO MALPICA. Dr. en Ciencias Sociales, UCV.

Status del Pensamiento Crítico en la obra de Rigoberto Lanz



Al conmemorarse el primer aniversario del fallecimiento de un autor tan relevante para el pensamiento de izquierda en América latina y muy particularmente de nuestro país, los compiladores decidieron convocar diez autores (ellos incluidos) cercanos a la vida y obra de Rigoberto Lanz, pero disímiles en su condición generacional, disciplinaria y política, a los efectos de calibrar desde distintos horizontes el status de pensamiento crítico en la obra del Maestro Lanz.

Son diversas las miradas. Son diversas, por ende, las ponderaciones a propósito del pensamiento crítico lanziano y su relación con la episteme y la posmodernidad, el derecho y sus normatividades, la acción política y el papel de las ciencias sociales, la emancipación y el pensamiento radical para las actuales turbulencias latinoamericanas. Son diversas, también, las opiniones en torno al pensamiento crítico en su relación con la semiótica, la sensibilidad y el status de la negatividad en la obra de Lanz; asunto que hace del libro una confluencia de ideas de primer orden a la hora de sopesar los alcances de su propuesta.

Para Lanz, en primera instancia, se trataba de un problema obvio: *“¿Por qué se ha vuelto tan difícil construir una teoría crítica? Este es un interrogante que la sociología comparte con el resto de las ciencias sociales...”* (1). Para el Maestro no resultaba sorprendente que la crisis de la teoría crítica hubiese sido comúnmente confundida con la crisis de la sociología en general.

Al calor de esta problemática, los inicios críticos de Lanz se vieron estrictamente sometidos al círculo de la discusión marxista. *Dialéctica de la Ideología, Dialéctica del Conocimiento, Dialéctica de la Razón, Para una crítica de la sociología marxista y El Marxismo no es una Ciencia* conformaron su periplo. Criticando al marxismo desde adentro, criticando el atraso teórico de la izquierda reinante en aquellos momentos de acción política revolucionaria, procuró Lanz una “recreación del marxismo” que se encargara de lo

importante. Por ello confrontó en estas primeras obras los niveles de significación constitutivos de las tesis básicas de la época en torno a la cientificidad del marxismo y el problema de la objetividad, siempre desde la otra esquina: ***“Mi punto de vista en este plano es radicalmente opuesto a este enfoque: considero que lo de la “objetividad” es un falso problema... La “cientificidad” del discurso de lo social es otro conocido “problema” debatido con mucha pasión por diferentes investigadores. Creo una vez más que estamos en presencia de un pseudoproblema”*** (2)

Obviamente, este afán de objetividad y transparencia más tarde hicieron aguas en el pensamiento marxista. Y Lanz fue uno de los primeros impugnadores de tal impronta en estos predios. De hecho, la recreación del marxismo que luego forjará Lanz se verá caracterizada por la crisis de fundamentación al interior del marxismo. Dicha crisis posee, para Lanz, tres aspectos puntuales, a saber, la crisis cientificista, la crisis filosófica y la crisis académica. Tales crisis de consistencia encuentran a Lanz en la acera de los marxistas anti doctrinarios. Pero el problema de Lanz no fue tanto contra Marx sino contra el marxismo y más específicamente, los marxistas del patio nacional y latinoamericano. Una severa crítica a los “atrasados” teóricos, a los burócratas de oficio que sólo viven de los manuales y a los mitómanos de una doctrina llamada marxismo-leninismo, lo llevo desde siempre y por siempre a solicitar la explicitación del lugar desde donde se habla: ***“En nombre del marxismo se han cometido numerosos fraudes intelectuales. Tal vez, por eso, resulta sospechosa toda invocación marxista que no esté suficientemente explicitada en sus contenidos”***. (3)

Radical en su crítica, Lanz apostó desde un principio a impugnar si ambigüedades toda mitología marxista como requisito fundamental para construir un pensamiento crítico libre de la falsa seguridad de los nichos ideológicos. Convencido de la eficacia del momento negativo de la crítica, optó desde sus inicios por desmarcarse de toda imposición doctrinaria: ***“Mi posición es inequívocamente antitética con todo marxismo que pretenda imponerse en nombre de consagraciones y “verdades establecidas”. Si “lo dijo Marx” o “lo dijo Lenin” es cosa que poco me interesa si ello no sirve para producir – aquí y ahora – una posibilidad revolucionaria.”*** (4). De allí que gustó siempre por desmarcarse, al estilo sartreano de la definición de la conciencia, por lo que no era: ***“Puedo sí precisar lo que no soy. Lo que no soy parte de saber en lo que no creo: no creo en la filosofía marxista, no creo en las leyes de la dialéctica, no creo en el materialismo histórico y el materialismo dialéctico... no creo en la dialéctica de la naturaleza ni en las categorías de sujeto-objeto... no creo en el marxismo leninismo... ni en el cuento de que la práctica social es el criterio de la verdad...”*** (5)

Por este camino, no es gratuito el *tour de force* que Lanz llevó a cabo cuando la posmodernidad llegó a su encuentro. Una segunda ruptura epistemológica, después de la efectuada contra el marxismo, vino para signar su concepción de crítica. Si bien el Marx proveyó, según Lanz, una matriz teórico-metódica insoslayable para el análisis de los asuntos sociales, por otra parte no tiene ningún empacho en reconocer que la idea del autor, tal cual la concebimos, esto es, como modelo teórico de aproximación, ya no tiene cabida en estos tiempos. Marx no puede ser leído (ni ningún autor, por supuesto) con la devoción de quien lee la biblia, con la mirada puesta en dar con la verdadera exégesis, el verdadero sentido de la interpretación-acción de los acontecimientos sociales. Más bien, el acuse de recibo de fatiga hermenéutica, el cansancio epistemológico producto de los tiempos también se reflejan en Marx: ***“Hoy estamos en condiciones de evidenciar (no solo de sospechar) que el pensamiento de Marx y todas las variantes marxistas que han desfilado en este siglo están incapacitadas para postular una comprensión radical de la civilización del capital”*** (6) Esta pauta, que la podríamos considerar “estética”, traduce fielmente el espíritu intelectual lanziano, a caballo entre el debido respeto y la imposible idolatría, entre la justa consideración y el innegociable arsenal de críticas.

Por esta vía, estaba más claro para Lanz el status del pensamiento crítico: ***“El pensamiento crítico es, sobre manera, un campo heterogéneo de búsquedas intelectuales. No es una “Escuela” en el sentido bien delimitado de otras épocas. Parte de las dificultades de esta confrontación es precisamente la movilidad de las posiciones, la ausencia de***

grandes presupuestos, la fragilidad de los criterios de cada quien. No obstante, he intentado formular un camino para la investigación de los problemas cruciales de este tiempo. A partir de allí, el debate adquiere su cualidad sustantiva. Deja de ser un ejercicio esotérico para ocupar el espacio vital de los retos intelectuales de hoy.” (7)

Pensar renovadamente desde América Latina fue otro de los imperativos que marcaron la agenda de Lanz. Al calor de las reconfiguraciones culturales de la región, de los cambios políticos y epocales de la misma, así como de la convergencia de diversos trabajos de un colectivo disímil pero amplio y acertado en sus propuestas, Lanz asumió el liderazgo regional de “*repensar los modos de pensar*” y organizar los encuentros y debates, cuestión que tuvo a bien efectuar desde el Cipost, particularmente, desde la Cátedra de Estudios Avanzados y la Revista Relea, así como también desde un numeroso volumen de seminarios, conversatorios y encuentros a lo largo y ancho del país.

Pero sin lugar a dudas, la empresa más importante del pensamiento lanziano, el nudo central de sus desafíos de comprensión comporta una especificidad, a saber, la de constituir un ***Pensamiento Crítico Posmoderno Radical***, de aires libertarios y emancipatorios. Amparado en un posmodernidad concebida como giro cuestionador de todas las certezas, Lanz deduce la posibilidad de consolidar el giro soñado desde sus tiempos de *El Marxismo no es una Ciencia* y las 10 Tesis sobre Investigación Militante, a saber, una crítica radical de lo existente. De allí el que el estatuto epistemológico de la idea de posmodernidad comience por impugnar todos los ejercicios clásicos y cómodos de las identidades de la modernidad del coto de caza: partido, revolución, ideología, todo lo que comporta la vieja y ya clásica izquierda.

La posmodernidad será en lo sucesivo la que establezca en Lanz el aura estética que lo acompañó a la hora de establecer ciertas preponderancias en su pensamiento crítico. El aura estética por encima de todo, el *elan* antinormativo siempre como condición esencial contra lo establecido, contra toda casilla, contra todo encasillamiento. Apostar por la potencialidad y facticidad de otra manera de vivir fue su elección ético-estética más cara a la hora de pensar las transformaciones sociales. Por ello, la perspectiva epistemológica de un pensamiento crítico posmoderno o lo que es lo mismo, un posmodernismo crítico, no se contenta con la constatación empírica de un *ambiente* posmoderno, a la europea. Por el contrario, comporta una agenda de transformación de lo social-cultural bastante amplia, aunque específica: ***“me parece que en el contexto latinoamericano hay una enorme riqueza de experiencias que permiten apuntar con cierto optimismo al chance de construcción de determinadas plataformas programáticas, diversos “proyectos” culturales, interesantes propuestas eco-democráticas, importantes insumos cognitivos para recrear enfoques teóricos en un auténtico diálogo intercultural”***. (8)

¿Desde dónde fundar un pensamiento crítico en tiempos posmodernos?, se repreguntó Lanz en uno de sus últimos escritos (9). Desde la radicalidad, enfatizaba. Pero más allá de las resonancias poéticas, del poder perlocucionario de la metáfora, del *elan* directivo del término, “radical” apuntaba, principalmente al momento negativo de la crítica. De la mano de la escuela de Frankfurt, Lanz reivindica fuertemente la negatividad crítica como actitud y principio que no negocia con las normativas, que no pacta con ningún status quo: ***“el cuestionamiento epistemológico frente a las viejas maneras de pensar no es negociable. La impugnación a las prácticas y discursos no es negociable”*** (10)

Para el Maestro, tanto libertad como emancipación solicitan cohabitar en la tormenta del poder y con la misma, la no claudicación frente al mismo. Ni distraídos ni postrados, la libertad es ese ejercicio crítico que saca a relucir nuestra condición ético-estética con relación a los otros y el mundo, en nuestro caso, latinoamericano: ***“batirse con todos los hierros por otra manera de vivir es una elección ética cargadísima de implicaciones”*** (11)

Sin duda, y como bien lo establecen sus compiladores, el libro resulta un punto de referencia esencial para la reflexión contemporánea a propósito del pensamiento crítico en América Latina y el de Lanz en particular, los cuales demandan hoy un extenso debate y nuevos desarrollos conforme a los tiempos que corren. Una prolongación justa y necesaria de las demandas teóricas que vieron nacer el libro.

1. Lanz, R. (1980). *El Marxismo no es una Ciencia*. Caracas: Ediciones Faces-U.C.V., p. 16.
2. Op. cit. p. 43.
3. Op. cit. p. 16.
4. Op. cit. p. 17.
5. Op. cit. p. 18.
6. Lanz, R. *El Pensamiento Social, Hoy. Crítica de la Razón Académica*. Caracas: Fondo Editorial Tropykos.1992, p. 85
7. Lanz, R. *Cuando Todo se Derrumba. Crítica de la Razón Ilustrada*. Caracas: Bid&Co. 2016, p. 11.
8. Op. cit. p. 112.
9. Lanz, R. *"Fragmentos de un hacer"*. Bid&Co, Caracas, 2010, p. 179.
10. Op. cit. p.180.
11. Op. cit. p. 182.



Filosofar como ejercicio de riesgo: sobre Ejercicios para cuidarse. Foucault, Nietzsche y Maquiavelo como herramientas de Jonatan Alzuru Aponte (Bid & Co. Editor, Caracas, 2014).

Rafael Hurtado Malpica

Doctor en Ciencias Sociales, licenciado en Filosofía. Fue investigador del Centro de Investigaciones Postdoctorales, UCV.

<https://orcid.org/0009-0005-8413-1490>

rhurtado1964@gmail.com

RESEÑA DE LIBRO

Palabras clave:

Filosofía
encarnada
Tecnologías del yo
Ética trágica
Biopolítica
resistente

Key words:

Embodied
philosophy
Self-
technologies
Tragic ethics
Neoliberal
governmentality

RESUMEN

El libro *Ejercicios para cuidarse* (Alzuru Aponte, 2014) redefine la filosofía como práctica vital, alejándose del academicismo estéril para rescatar su dimensión ética y política. Inspirado en Foucault, Nietzsche y Maquiavelo, el autor propone una "caja de herramientas" para transformar al lector en sujeto activo de su existencia. La obra —estructurada como mosaico de géneros— interpela directamente, exigiendo un filosofar *encarnado* que combata la autoaniquilación mediante ejercicios de resistencia. Nietzsche opera aquí como fuerza anti-ascética que desmonta ficciones opresivas (culpa, resentimiento), mientras Maquiavelo aporta *virtù* estratégica para navegar ambivalencias sin perder dignidad. Foucault fundamenta el "cuidado de sí" como tecnología ética contra el biopoder neoliberal. Lejos de la autoayuda, el texto fusiona rabia lúcida y rigor afectivo para convertir la filosofía en "gimnasia ética": un acto de valentía que hierde, incomoda y cuida al dismantelar lógicas de productividad tóxica. Su mayor logro es restituir al pensamiento su carácter *performativo* en contextos de exterminio simbólico.

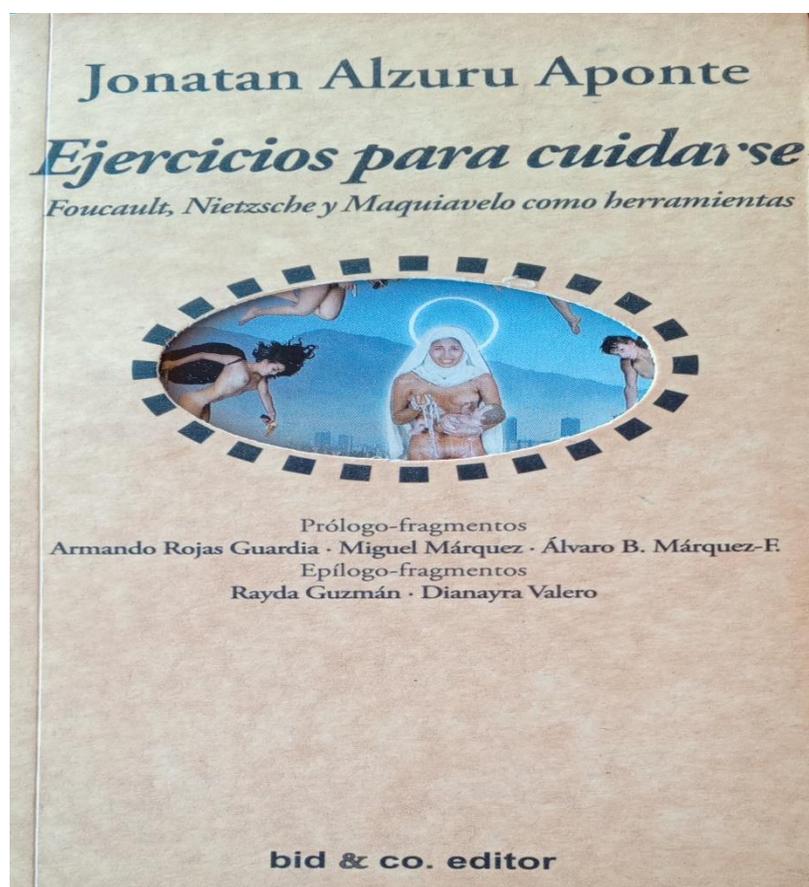
ABSTRACT

Exercises for Self-Care (Alzuru Aponte, 2014) reclaims philosophy as a vital praxis, transcending academic formalism to restore its ethical and political dimension. Framed through Foucault, Nietzsche, and Machiavelli, the text functions as a conceptual "toolbox" for readers to become active subjects of their existence. Structured as a genre mosaic, it demands *embodied philosophizing*—a series of resistance exercises against self-annihilation. Nietzsche's anti-ascetic force dismantles oppressive fictions (guilt, resentment), while Machiavelli's *virtù* offers strategic navigation through life's ambiguities without sacrificing dignity. Foucault anchors "self-care" as ethical technology against neoliberal biopower. Beyond self-help clichés, the work merges lucid rage and affective rigor to transform philosophy into an "ethical gymnasium": a courageous act that wounds, disturbs, and heals by subverting toxic productivity logics. Its core achievement lies in restoring thought's *performative power* amid contexts of symbolic extermination, positioning self-cultivation as insurreccional praxis.

Recibido, 23/6/2025. Revisado, 16/7/2025. Aceptado, 28/7/2025. Publicado 10/8/2025 e-ISSN: 3006-8827

Filosofar como ejercicio de riesgo: sobre Ejercicios para cuidarse. Foucault, Nietzsche y Maquiavelo como herramientas de Jonatan Alzuru Aponte (Bid & Co. Editor, Caracas, 2014) Por Rafael Hurtado Malpicaⁱ.

En el epígrafe de *El coraje de la verdad*, Michel Foucault afirma que la filosofía solo vale cuando hiera, cuando incomoda, cuando obliga a vivir de otro modo. Esta máxima —más cercana a una ética de la exposición que a una pretensión de verdad— parece haber sido escuchada con radical seriedad por Jonatan Alzuru Aponte, quien en *Ejercicios para cuidarse* se lanza a una de las tareas más necesarias y, a la vez, más olvidadas de la tradición filosófica: la del trabajo sobre sí mismo. No como forma de narcisismo ni como refugio intimista (en la versión contemporánea de autoayuda), sino como construcción ética, política y estética del sujeto. En un tiempo donde la filosofía universitaria se debate entre el formalismo técnico y el comentario estéril, este libro emerge como un gesto intempestivo, un acto de riesgo que rescata la filosofía como arte de la existencia, como liturgia laica del cuidado de sí.



Publicada en Caracas por Bid & Co. en 2014, esta obra no se presenta como una suma teórica ni como un tratado sobre los autores invocados —Foucault, Nietzsche y Maquiavelo— sino como una intervención vital. La filosofía no es aquí un sistema, sino una caja de herramientas; no es doctrina, sino ejercicio. El texto no tiene como propósito explicar a esos autores, sino **activarlos** en el cuerpo del lector, en su cotidianidad, en su lucha contra la autoaniquilación. Por eso no estamos ante una obra académica, sino ante una forma de pensamiento encarnado, que desborda los límites del libro para insertarse en la praxis. Jonatan Alzuru Aponte no escribe *sobre* el cuidado de sí; lo ejerce. No teoriza la transformación; la encarna. Y esa decisión es en sí misma un acto político.

La estructura del libro —una suerte de mosaico donde se alternan diálogos, ensayos, aforismos, relatos y fragmentos confesionales— responde a esta voluntad de interpelación directa. No hay distancia entre autor y lector, ni entre maestro y discípulo. Al contrario: el libro exige al lector que se convierta en autor de su propia vida, que filosofe no desde el cómodo lugar del que juzga, sino desde la intemperie de quien se pone en juego. Este rasgo —que recuerda a los ejercicios espirituales de los estoicos y a las meditaciones de Montaigne— devuelve a la filosofía su carácter formativo y performativo. Leer *Ejercicios para cuidarse* no es consumir un producto intelectual; es someterse a una gimnasia ética. A un entrenamiento. A una batalla.

En esta apuesta, Nietzsche ocupa un lugar central, no como modelo a imitar, sino como fuerza de ruptura. Su pensamiento —filosófico, literario, aforístico, profético— aparece aquí como una herramienta para destruir las ficciones que esclavizan al sujeto: la culpa, el resentimiento, la obediencia moral, la autoexplotación. Pero Jonatan Alzuru no se queda en la dimensión crítica del autor de *Aurora* o *Ecce Homo*; extrae de su obra una pedagogía de la afirmación, una ética trágica donde el cuerpo, la risa, el error y la caída no son obstáculos para la vida, sino condiciones para su intensificación. La filosofía nietzscheana, leída desde el Caribe contemporáneo, deviene en este libro una práctica de resistencia contra el ideal ascético, contra el pensamiento domesticado, contra toda forma de victimismo. Pero también —y esto es quizás lo más perturbador— contra esa tristeza comfortable que a menudo habita las aulas y los discursos militantes.

Por su parte, Maquiavelo aparece no como teórico del poder al uso, sino como pensador realista de las pasiones humanas. Su lectura, lejos de la caricatura reduccionista que lo confunde con la astucia sin escrúpulos, es rescatada aquí como modelo de lucidez: un pensador que no teme pensar con crudeza, que no moraliza sobre el mundo, sino que lo asume en su ambivalencia, en su historicidad, en su juego de fuerzas. Alzuru no lo convierte en un guía moral, sino en un maestro de la estrategia vital: alguien que ayuda a pensar cómo moverse en un campo minado sin renunciar a la dignidad. La noción de virtud —leída no como virtud cristiana, sino como *virtù* renacentista— se convierte así en una clave para reconquistar el coraje, la iniciativa, el arte de la acción sin garantías.

Y finalmente, Foucault, quien atraviesa el libro como una presencia tutelar. No el Foucault arqueólogo del saber, sino el último Foucault, el que explora las tecnologías del yo, la *parrêsia*, la constitución ética del sujeto. En esta veta, *Ejercicios para cuidarse* se inscribe con naturalidad en la tradición grecorromana del cuidado de sí, pero también en su relectura foucaultiana como forma de resistencia al biopoder, a la gubernamentalidad neoliberal, al imperativo de productividad que mutila la vida contemporánea. En un mundo donde todo debe ser rentable, útil, visible, evaluable, este libro propone una ética de la inutilidad, de la lentitud, del fracaso como potencia.

Uno de los mayores logros del texto es su tono. Jonatan Alzuru escribe desde una mezcla singular de rabia lúcida, ternura filosófica y rigor afectivo. Sus palabras golpean, pero también acompañan. No se ubica por encima del lector, sino a su lado: como quien ha caído también, como quien ha dudado también, como quien escribe para no suicidarse. Esta honestidad radical atraviesa el libro entero y explica por qué tantos de sus estudiantes lo leen no como manual, sino como acontecimiento. La filosofía se convierte en una experiencia compartida, en una práctica común, en un juego serio donde pensar, escribir y vivir son inseparables.

En tiempos donde el pensamiento se ve atrapado entre la tecnocracia y la consigna, este libro recupera la dimensión existencial del filosofar. Nos recuerda que pensar es, antes que nada, aprender a vivir. Que escribir es un modo de resistir al exterminio simbólico. Que cuidarse no es retirarse del mundo, sino entregarse a él con una forma distinta de presencia. *Ejercicios para cuidarse* es un manifiesto silencioso, una declaración de principios sin grandilocuencia,

una pedagogía sin catecismo. Es, como quería Foucault, un acto de valentía: pensar contra uno mismo, pensar contra la comodidad, pensar para no volverse cómplice del dolor que se puede evitar.

No es un libro que deba leerse para ser citado, sino para ser vivido. Y eso lo convierte —más allá de las modas académicas— en un verdadero texto filosófico. Uno que hiere, incomoda, transforma. Y cuida.

Alzuru Aponte, J. (2014) *Filosofar como ejercicio de riesgo: sobre Ejercicios para cuidarse. Foucault, Nietzsche y Maquiavelo como herramientas*. Caracas: Bid & Co. Editor. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8405-9995>.



Maritza Montero. *Teoría y práctica de la Psicología comunitaria*. Editorial: Paidós. 2003. Argentina.

FRANCISCO ANTONIO RODRIGUEZ. Universidad de Oriente. Ciudad Bolívar. Venezuela.

Doctor en Ciencias Sociales UCV, Sociólogo UCV.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7630-2852>, <frfrank611@gmail.com>

RESEÑA DE LIBRO

RESUMEN

Palabras clave:

Liberación
psicosocial
Poder
comunitario
Fortalecimiento
colectivo
Paradigma
crítico

Key words:

Psychosocial
liberation
Community
power
Collective
empowerment
Critical
Paradigm

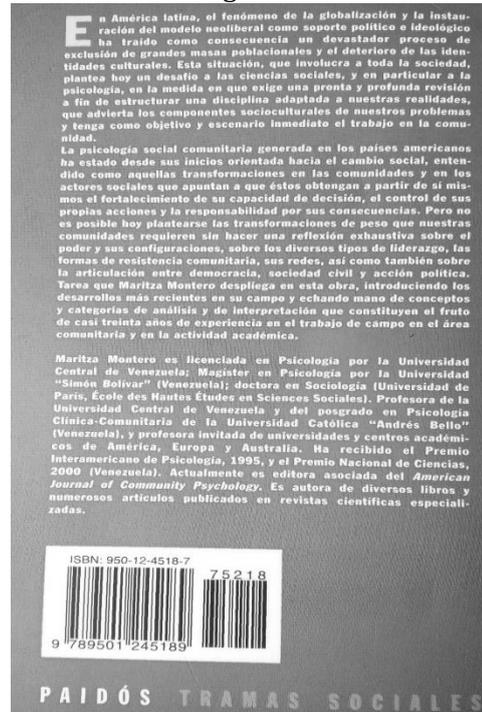
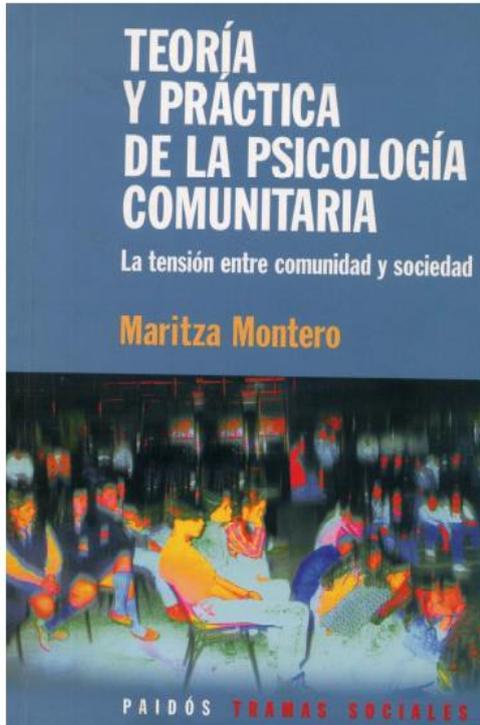
La obra "Teoría y práctica de la Psicología comunitaria" de Maritza Montero explora las raíces y el impacto de la Psicología social comunitaria en América Latina y establece los fundamentos epistemológicos y operativos de esta disciplina surgida en América Latina como herramienta de **liberación contra estructuras de dominación**. Frente al funcionalismo y conductismo que atomizan al individuo, Montero propone un paradigma relacional donde sujeto y comunidad se co-constituyen dialécticamente. La obra articula tres pilares: 1) Crítica a las *relaciones asimétricas de poder* que generan patologías sociales, 2) El **fortalecimiento comunitario** como proceso de autogestión que transfiere control de recursos a la base social, y 3) Liderazgos emergentes como ejes de organización colectiva. Inspirada en Fals Borda y Martín-Baró, la autora redefine la psicología social como praxis política: canaliza la organización popular para subvertir lógicas imperiales/globalizadoras mediante la *agencia colectiva*. Su originalidad radica en convertir conceptos teóricos (intersubjetividad, poder dialógico) en metodologías de acción donde la comunidad deviene sujeto histórico.

ABSTRACT

Maritza Montero's "Theory and Practice of Community Psychology" explores the roots and impact of community social psychology in Latin America and establishes the epistemological and operational foundations of this discipline that emerged in Latin America as a tool for liberation against structures of domination. In contrast to functionalism and behaviorism that atomize the individual, Montero proposes a relational paradigm where subject and community are dialectically co-constituted. The work articulates three pillars: 1) Criticism of the asymmetrical power relations that generate social pathologies, 2) Community empowerment as a process of self-management that transfers control of resources to the social base, and 3) Emerging leaderships as axes of collective organization. Inspired by Fals Borda and Martín-Baró, the author redefines social psychology as political praxis: she channels popular organization to subvert imperial/globalizing logics through collective agency. Its originality lies in converting theoretical concepts (intersubjectivity, dialogic power) into methodologies of action where the community becomes a historical subject.

Maritza Montero. *Teoría y práctica de la Psicología comunitaria.*

Editorial. Paidós. 2003. Argentina.



Teoría y práctica de la Psicología comunitaria. Maritza Montero. La Psicología social comunitaria es una subdisciplina que nació en el contexto de América latina. Tradicionalmente ha sido un instrumento no solo del conocimiento de nuestra realidad social sino también de transformación de esa realidad que nos permita superar la subordinación y la Dependencia colonial y Neocolonial.

Es un instrumento de lucha en contra de la dominación de nuestros pueblos atados a poderes externos que junto al fenómeno de la globalización constituye fuertes cadenas que nos mantienen atados al yugo de los poderes imperiales. La Psicología social y la Sociología crítica, convertidas en sistemas de agenciamientos colectivos de la liberación conducidos por Orlando Fals Borda, Martin Baro y Maritza Montero, entre otros, han desarrollado un frente de lucha en contra de estos poderes.

Tradicionalmente la Psicología social se ha presentado como una sub-disciplina desprendida de la Psicología tradicional orientada al estudio de las relaciones individuo-grupo-sociedad, haciendo énfasis en el concepto de individuo como estructura autónoma que se relaciona de una forma aislada y mecánica con las estructuras sociales.

Ese fue el tratamiento que el funcionalismo estructural le dio a la Psicología social. El núcleo de este enfoque parte de un individuo aleatorizado que se relaciona con la familia, los grupos sociales (primario y secundario -con grupos de pertenencia y referencia) como como átomos

o monadas que están en el universo de las fuerzas sociales de cualquier manera. Ya en la última parte del S.XX después de la segunda guerra mundial y de los totalitarismos, surge del seno de las Ciencias sociales visiones críticas de las estructuras y los procesos sociales que redefinen la posición del individuo con respecto a éstos y terminan fundamentando el surgimiento de la Psicología social comunitaria.

Ahora el punto de partida no es el individuo aislado y totalmente autónomo, sino como parte de una totalidad que lo determina y a su vez es determinada por el individuo como principio y fin de los procesos sociales. El individuo en estas condiciones también es una totalidad social que contiene los elementos y principios básicos de una sociedad en su conjunto.

El Funcionalismo y el Conductismo de Watson y Parsons se encontraron con límites infranqueables en una Psicología social y comunitaria que pregunta por el Ser psicosocial en el contexto de un sujeto-individuo relacionado y no aislado. Poder y Comunidad: las relaciones entre Poder y Comunidad son complejas porque no se pueden ver de forma unilateral y esto debido a que comporta rasgos que los hacen complejos. De acuerdo a la autora el Poder tiene tantos aspectos positivos como negativos y agrega que las relaciones asimétricas del Poder producen desequilibrios que generan efectos patológicos sobre las personas, las relaciones familiares institucionales, afectando así todas las expresiones de la Intersubjetividad y de acuerdo a la autora uno de los principios de la Psicología social comunitaria es que el poder y el control deben de estar contenidos en la comunidad. El objetivo de la Psicología social es canalizar la organización para que la comunidad gestione sus recursos autónomamente. Fortalecimiento en la comunidad. La noción de fortalecimiento es un concepto de la Psicología social comunitaria que propende a la dotación del sujeto comunitario de la capacidad de autogestión que le permita un control los recursos para gestionar su propia vida. Esto exige un nivel significativo de intensidad y liberación del influjo de la dominación de los Otros poderosos.

El liderazgo comunitario: Todo grupo genera líderes. Y ese liderazgo es el producto de la actividad de la comunidad con respecto a los problemas fundamentales que se presentan en la vida cotidiana, lo cual genera; metas orientada a la transformación de las relaciones entre comunidad y poder establecido, vale decir estados, clases socioeconómicas, sesiones políticas, asociaciones, etc. En este sentido decimos, que el liderazgo en la comunidad tiene que ser funcional a la búsqueda de la solución de los problemas fundamentales y a l resolución de los conflictos internos.

Referencias bibliográficas:

Introducción a la Psicología comunitaria. Ed. Paidós. 2003. Argentina.

Montero M. « El fortalecimiento en la comunidad». En: Teoría y Práctica de la Psicología Comunitaria. La tensión entre comunidad y sociedad. Ed. Paidós. 2003. Argentina.



Todos los derechos reservados, conforme a la legislación de la República Bolivariana de Venezuela