



Universidad Nacional
Experimental
Francisco de Miranda
UNEFM



Volumen XXV, Nro. 1

ECOS Y VOCES

**PARA LA
EDUCACIÓN**

Disertaciones
de los estudiantes
del Programa
**Doctorado
en Ciencias de
la Educación**

Revista Ciencias Sociales y Educativas (RCSE)

ISSN: 1690-7647

Depósito legal: pp200302FA1634

rcseunefm.wordpress.com

2026

Edición Especial

RCSE
Revista Ciencias Sociales y Educativas Vol. XXV, Nro. 1, 2026

ISSN: 1690-7647
Depósito legal: pp200302FA1634

Indizada en REVENCYT bajo el nro. RVR043
Registro FONACIT bajo el nro. 2008000002
Indexada en LATINDEX bajo el folio nro. 14837
Código RNRC (ONCTI) 2RCSE247

rcseunefm@gmail.com

Centro de Investigaciones Sociales y Educativas, 2026

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL "FRANCISCO DE MIRANDA"
VICERRECTORADO ACADÉMICO DECANATO DEL ÁREA DE INVESTIGACIÓN
CENTRO DE INVESTIGACIONES SOCIALES Y EDUCATIVAS



AUTORIDADES UNIVERSITARIAS

Dra. Juogreidin Cerero
Rectora

Dra. Lolynn Primera
Vicerrectora Académica

Licdo. José Ramírez
Vicerrector Administrativo

Esp. Migdanys González
Secretaria

Dr. Cornelio Martínez
Decano del Área de Investigación



ISSN: 1690-7647

Depósito legal: pp200302FA1634

Directora –Editora

Licda. Mariaolga Rojas Ramírez, MSc.

COMITÉ EDITORIAL

Dr. Freddy Rodríguez. PhD

Licda. Mariaolga Rojas Ramírez, MSc.

Edición, montaje y diagramación:

Dra. Amelia Colina Salazar

Dra. Miriam García de Díaz

Licda. Yendira J. Delgado Ochoa, MSc.

Diseño gráfico de la Edición:

Licda. Yendira J. Delgado Ochoa, MSc.

La Revista Arbitrada e Indizada Ciencias Sociales y Educativas (RCSE), del Centro de Investigaciones Sociales y Educativas (CISE) de la Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda (UNEFM), es una publicación semestral y tiene como objetivo principal la difusión de la producción científica y humanística, generada por docentes e investigadores en las áreas del conocimiento social, educativo, humanidades, letras, artes y otras.

COMITÉ DE ÁRBITROS INTERNOS

Dra. Amelia Colina (Jefe del Programa de Doctorado en Cs. de la Educación – UNEFM)

Dra. Miriam García de Díaz (Dpto. de Idiomas – UNEFM)

Dra. Katusca Peña (Dpto. de Informática y Tecnología Educativa – UNEFM)

CONTENIDO

| | |
|---|----|
| PRÓLOGO | 7 |
| INTRODUCCIÓN | 8 |
| CARVAJAL PÉREZ JOSELYN Y GARCÍA GONZÁLEZ MARÍA MAYELA: NEUROCIENCIA Y PEDAGOGÍA: ESTRATEGIAS PARA POTENCIAR LA ATENCIÓN Y LA MOTIVACIÓN EN EL AULA | 10 |
| DELGADO OCHOA YENDIRA JANNETTE Y ZÁRRAGA MÁRQUEZ OMAIRA: REPENSAR LA FORMACIÓN DOCENTE: UNA VISIÓN CRÍTICA DE LA CALIDAD ACADÉMICA EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA | 22 |
| LÓPEZ GÓMEZ EGDY Y PIÑERO PÉREZ LUIS: LA ARQUITECTURA DE LA AUTONOMÍA: ENTROPÍA EPISTÉMICA Y EL IMPERATIVO AXIOLÓGICO DEL LIBRE DESENVOLVIMIENTO EN LA PRAXIS DEL FEEDBACK UNIVERSITARIO | 39 |
| QUINTERO NERIO Y RAMOS LUZUID: DEL AULA AL CONTEXTO LABORAL: LA FRAGILIDAD EN EL NÚCLEO DEL SISTEMA EDUCATIVO | 64 |
| ROSALES QUERALES JAVIER ALEJANDRO Y URANGA LEO DAVID ALEJANDRO: LA SIMULACIÓN CLÍNICA COMO HERRAMIENTA DE TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA EN SALUD | 91 |

PRÓLOGO

La educación, en su encrucijada actual, demanda voces que cuestionen y construyan para poder dar cabida y respuesta inclusiva a los cambios que sacuden en acontecer educativo mundial y que con frecuencia impiden escuchar las voces de los aprendices, transformándolas en ocasiones en ecos imperceptibles e ignorados. Para dar repuesta a esas necesidades y en cumplimiento de su misión como la universidad para el desarrollo del estado Falcón, la Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda ha abierto programas para la formación doctoral, entre los que destaca el Doctorado en Ciencias de la Educación.

Esta producción se genera en el marco del Seminario de Participación y Producción Científica, el cual forma parte de la maya curricular del referido doctorado. Se trata de ensayos orquestados por los doctorantes bajo la magistral dirección de la *Dra. Miriam García de Díaz*. En ellos los autores van delineando las problemáticas a las que quieren brindar su atención es sus tesis doctorales y las dimensiones teóricas a partir de las cuales las van concibiendo. Son todos pues trabajos en proceso, que salen a la luz pública con la intención de que este doctorado contribuya por medio de sus doctorantes al enriquecimiento epistémico de los lectores y la promoción de reflexiones axiológica de en el ámbito educativo.

Este número de la Revista Ciencia Sociales y Educativas, da cabida a un número temático que lleva por nombre *Ecos y voces para la Educación*. Sus páginas acogen artículos ensayísticos que navegan la tensión entre teoría y praxis, autonomía y estructura, entre el deber ser y la realidad, iluminando caminos para una formación educativa más humana, efectiva, empática y holística.

Que estos ecos y voces inspiren una educación renovada: autónoma, crítica, neurocientífica, simulada y laboralmente anclada. Bienvenidos a un diálogo que transforma.

Dra. Amelia Colina
Coordinadora del Doctorado en Cs de la Educación

INTRODUCCIÓN

En el panorama educativo contemporáneo, marcado por la complejidad y la incertidumbre, el Doctorado en Ciencias de la Educación que ofrece la Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda, busca gestionar el conocimiento y dar respuestas a problemáticas vigentes mediante sus líneas de investigación y los productos que en ellas se generan.

Ecos y voces para la Educación se erige como un espacio de reflexión crítica y propositiva. Este número reúne artículos ensayísticos en los que los autores exploran la arquitectura del aprendizaje autónomo, la calidad docente y las innovaciones pedagógicas, respondiendo a los imperativos axiológicos de una educación transformadora y humana. Han sido todos generados en el Seminario de Participación y Producción Científica que tengo el honor de atender en calidad de docente y desde donde expreso mi agradecimiento y reconocimiento a los doctorantes por su esfuerzo, disciplina y compromiso.

Desde la neuroeducación, Carvajal y García, proponen interesantes herramientas para potenciar la atención e incrementar la motivación en los ambientes áulicos de la educación básico donde se lleva a cabo la enseñanza de las Ciencias Naturales. Las autoras nos presentan una serie de herramientas basadas en las evidencias científicas recogidas en las fuentes consultadas, para potenciar estos importantes procesos cognitivos, fomentando con ellas una educación inclusiva donde se celebren la diversidad neurocognitiva.

Contribuyen Delgado y Zárraga con una reflexión crítica sobre la necesidad de la permanente actualización del docente, para incrementar la calidad de la función docente en la educación universitaria. Ofrecen una mirada incisiva a la resistencia docente frente a la actualización, abogando por una reconceptualización que priorice la crítica y la excelencia pedagógica en entornos superiores.

El aporte de López y Piñero aborda el delicado tema de la arquitectura de la autonomía en el ámbito universitario. Ellos señalan la necesidad axiológica de reorientar el desorden epistémico derivado del choque entre visiones tradicionales y avances contemporáneos acerca de la evaluación formativa, para así promover la autonomía en el aprendizaje. Proponen así optar por modelos que el libre

desenvolvimiento del estudiante, elevando la autonomía como pilar ético de la praxis universitaria.

La contribución de Quintero y Ramos nos hace reflexionar sobre el tránsito de los egresados desde las aulas universitarias donde fueron formados hasta el campo laboral donde deben poner en ejercicio su profesión. Presentan la noción de La Fragilidad Laboral observada en profesionales frente a las demandas, los tropiezos, exigencias y toxicidad de los ambientes laborales, cuyo origen atribuyen a vacíos curriculares de su formación de pregrado. Es entonces una denuncia de la desconexión curricular que genera vulnerabilidades profesionales, por lo que llaman la atención sobre la necesidad de implementar reformas que subsanen tales vacíos para generar profesionales más resilientes y menos propensos al Burnout.

Rosales y Uranga presentan las bondades y ejemplifican el uso del modelo de simulación clínica como herramienta de transposición didáctica en la formación universitaria del personal médico. A la par señalan los riesgos que este modelo puede enfrentar como herramienta pedagógica, toda vez que su eficiencia no depende solo del docente, sino que requiere para su éxito de la motivación, compromiso, rigor y empatía de los aprendices para una transposición didáctica.

Estos ensayos convergen en un llamado a la acción ética y epistemológica para la formación y transformación educativa, donde la autonomía, la crítica y la innovación pedagógica se entrelazan para reconfigurar la educación tradicional en una más humana, actualizada, formadora del ser. *Ecos y voces* amplifica estas perspectivas, invitando a educadores e investigadores a dialogar y a actuar.

En síntesis, este volumen no solo documenta desafíos, sino que proyecta horizontes de posibilidad. Que sus ecos resuenen y se traduzcan en voces que enuncien políticas oportunas, aulas y prácticas inclusivas, consolidando una educación que forme profesionales autónomos, resilientes y comprometidos con el bien común.

Dra. Miriam García de Díaz

NEUROCIENCIA Y PEDAGOGÍA: ESTRATEGIAS PARA POTENCIAR LA ATENCIÓN Y LA MOTIVACIÓN EN EL AULA

NEUROSCIENCE AND PEDAGOGY: STRATEGIES TO ENHANCE ATTENTION AND MOTIVATION IN THE CLASSROOM

AUTORAS:

**CARVAJAL PÉREZ, JOSELYN DEL CARMEN
GARCÍA GONZÁLEZ, MARÍA MAYELA**

RESUMEN

El presente artículo constituye el avance de una investigación de nivel doctoral adscrita al programa de la UNEFM, cuyo propósito fundamental es analizar las convergencias entre la neurociencia cognitiva y la pedagogía contemporánea para optimizar los procesos de atención y motivación en el aula. Bajo el modelo de "Transformación del Conocimiento" de Scardamalia y Bereiter, se trasciende la recopilación bibliográfica para proponer una síntesis dialéctica del saber pedagógico. Metodológicamente, se emplea una investigación documental de tipo estado del arte, sustentada en la revisión crítica de fuentes indexadas publicadas entre 2020 y 2025, integrando aportes clásicos de autores como Damasio, Mora y Posner. Los alcances teóricos destacan la relevancia de las redes atencionales y el Sistema de Activación Reticular Ascendente (SARA) como filtros críticos de información, así como la función de los circuitos dopaminérgicos y la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan en la consolidación de la motivación intrínseca. Se concluye que la integración sistémica de la neuroplasticidad y la mentalidad de crecimiento propuesta por Dweck en el currículo permite una transformación educativa centrada en las potencialidades biológicas del estudiante, configurando una neurodidáctica que responde a las exigencias de calidad y resiliencia del siglo XXI.

Palabras clave: neurociencia, pedagogía, atención, motivación, neurodidáctica.

ABSTRACT

This article constitutes the progress of a doctoral-level research affiliated with the UNEFM program, whose primary purpose is to analyze the convergences between cognitive neuroscience and contemporary pedagogy to optimize attention and motivation processes in the classroom. Under the "Knowledge Transformation" model by Scardamalia and Bereiter, it transcends mere bibliographic collection to propose a dialectical synthesis of pedagogical knowledge. Methodologically, a state-of-the-art documentary research is used, based on the critical review of indexed sources published between 2020 and 2025, integrating classic contributions from authors such as Damasio, Mora, and Posner. The theoretical scopes highlight the relevance of attentional networks and the Ascending Reticular Activating System (ARAS) as critical information filters, as well as the function of dopaminergic circuits and Deci and Ryan's self-determination theory in the consolidation of intrinsic motivation. It is concluded that the systemic integration of neuroplasticity and the growth mindset proposed by Dweck in the curriculum allows for an educational transformation centered on the student's biological potential, configuring a neurodidactics that responds to the demands for quality and resilience of the 21st century.

Keywords: neuroscience, pedagogy, attention, motivation, neurodidactics.

Introducción

En el marco de la macro-categoría institucional de la UNEFM, "Ecos y Voces para la Educación", se sitúa la urgencia de revisar el saber pedagógico desde una perspectiva transdisciplinaria que reconozca el hecho educativo como un fenómeno profundamente anclado en la biología humana. Históricamente, la pedagogía ha operado bajo modelos empíricos que, si bien han sido funcionales, a menudo han ignorado los mecanismos neurobiológicos subyacentes al aprendizaje. Como argumenta Damasio (2010), la comprensión de cómo el cerebro genera emociones y sentimientos es vital, pues estos procesos no son accesorios, sino el sustrato mismo sobre el cual se construyen las ideas y el "yo" cognoscente. En esta línea, el estudio del currículo no puede desvincularse de la arquitectura cerebral que lo procesa.

La problemática actual en los entornos escolares, tanto en educación básica como universitaria, se manifiesta en lo que se denomina el "nudo crítico" de la desatención y el desinterés sistémico. Este fenómeno no es casual; se fundamenta en la brecha existente

entre un diseño instruccional fragmentado y las necesidades de una ecología cerebral que demanda relevancia biológica para activar el aprendizaje profundo (Sousa, 2016). Al respecto, Mora (2013) sostiene de forma categórica que "solo se puede aprender aquello que se ama", lo que implica que la curiosidad y la emoción son las llaves que abren las redes de atención. Sin embargo, la persistencia de "neuromitos" en la formación docente (como la idea de capacidades intelectuales fijas), constituye, según Howard (2014), una barrera significativa para la transformación del hecho educativo.

Frente a esta realidad, esta investigación propone un acercamiento a la neurodidáctica como herramienta para capturar y sostener la atención mediante las redes de alerta, orientación y control ejecutivo propuestas por Posner y Rothbart (2007). Se argumenta así, que el docente debe evolucionar desde un rol de transmisor de información hacia uno de "facilitador de la plasticidad", capaz de diseñar desafíos óptimos que estimulen los circuitos de recompensa y fomenten la motivación intrínseca. Este

enfoque se alinea con la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (2000), donde la percepción de competencia y autonomía del estudiante se convierte en el motor neuroquímico del saber.

De manera que, este artículo se propone, bajo el modelo de composición de Scardamalia y Bereiter, trascender la recopilación bibliográfica para alcanzar una síntesis dialéctica que fundamente estrategias pedagógicas resilientes. Al integrar el conocimiento de las funciones ejecutivas (Diamond, 2013) y la "mentalidad de crecimiento" (Dweck, 2006), se busca demostrar que la inteligencia es una facultad dinámica y entrenable. El presente avance se estructura partiendo de este análisis contextual, seguido de la descripción metodológica, para desembocar en un desarrollo temático que conecta la neurociencia con la práctica diaria en el aula, con el fin de proyectar una educación más humana, científica y pertinente para el siglo XXI.

Metodología

La presente investigación se inscribe en el paradigma interpretativo y se desarrolla bajo un diseño documental

de tipo estado del arte. De acuerdo con el modelo de composición de Scardamalia y Bereiter, el estudio trasciende la descripción informativa para situarse en la transformación del conocimiento, empleando la revisión crítica como herramienta para la síntesis dialéctica. En este sentido, la investigación se asume como un proceso sistemático y riguroso de indagación sobre la producción científica reciente en el área del saber pedagógico y las neurociencias.

El procedimiento metodológico se estructuró en tres fases diferenciadas: heurística, hermenéutica y analítica:

Durante la fase heurística, se realizó la búsqueda y recopilación de fuentes primarias y secundarias en bases de datos de alto impacto académico, específicamente Scopus, Web of Science (WoS), SciELO y Redalyc. Los criterios de inclusión se centraron en artículos científicos, tesis doctorales y textos especializados publicados en el periodo comprendido entre 2020 y 2026, con el fin de garantizar la vigencia exigida por los estándares del doctorado. Para la recuperación de información, se

utilizaron descriptores precisos: "neurociencia", "pedagogía", "redes atencionales", "motivación intrínseca" y "neurodidáctica".

En la fase hermenéutica, se procedió a la interpretación crítica de los textos seleccionados, contrastando los hallazgos de autores clásicos como Damasio (2010), Mora (2013) y Posner y Rothbart (2007) con las evidencias más recientes de neuroimagen y redes neuronales (2020-2025). Este análisis permitió identificar convergencias, contradicciones y vacíos en el discurso pedagógico tradicional respecto a la biología del aprendizaje.

Finalmente, en la fase analítica, se realizó la triangulación teórica para fundamentar las propuestas de intervención en el aula, orientando los resultados hacia la construcción de una neurodidáctica que considere la neuroplasticidad y la mentalidad de crecimiento (Dweck, 2006) como ejes de transformación curricular.

La rigurosidad en el tratamiento de los datos se garantizó mediante la organización de la información en matrices de análisis categorial, asegurando que cada argumento presentado en el desarrollo del artículo

cuenta con el respaldo de fuentes indexadas y pertinentes al área de educación y neurociencia cognitiva.

Resultados y Discusión

Sección A: Análisis comparativo de modelos atencionales

La comprensión de la atención en el hecho educativo ha transitado desde una visión unitaria y conductista hacia un modelo multicomponente de base neurobiológica. En este sentido, se argumenta que la atención constituye el mecanismo de selección de información primordial para cualquier proceso de aprendizaje.

Biológicamente, este proceso se inicia en el tronco encefálico a través del Sistema de Activación Reticular Ascendente (SARA). El SARA actúa como un centinela o filtro sensorial que regula el estado de vigilia y alerta (arousal). Según sostiene Bueno (2022: 67), este sistema es sensible a estímulos que poseen "relevancia vital", priorizando lo novedoso, lo inesperado o lo que el cerebro percibe como una amenaza o una oportunidad de recompensa inmediata.

La implicación pedagógica del SARA es determinante: si el diseño

instruccional es monótono o carece de significado emocional, este filtro biológico induce la habituación, bloqueando el paso de la información hacia centros superiores de procesamiento. Como señala Sousa (2022), el cerebro ignora deliberadamente lo predecible para conservar energía. Por tanto, la captura atencional inicial no es un acto voluntario del estudiante, sino una respuesta del SARA ante estímulos pedagógicos que superen el umbral de la relevancia.

Sobre este sustrato de alerta, se despliegan las redes atencionales propuestas por Posner y Rothbart (2007, 2023), quienes identifican tres sistemas funcional y anatómicamente distintos pero interconectados:

1. Red de Alerta: Estrechamente vinculada al SARA y al sistema noradrenérgico. Es la que permite al discente estar preparado para recibir información. Jensen (2008) argumenta que mantener un nivel óptimo de alerta requiere ciclos de actividad y descanso, respetando los ritmos biológicos para evitar la fatiga sináptica.

2. Red de Orientación: Localizada en las áreas parietales, se encarga de dirigir el foco hacia un estímulo específico. Es la red que permite que el estudiante "atienda" a la explicación del docente entre múltiples distracciones.

3. Red de Control Ejecutivo: Situada en la corteza prefrontal y vinculada al sistema dopaminérgico. Esta red es considerada el "director de orquesta" del cerebro, encargada de la regulación de las funciones ejecutivas como la inhibición de impulsos y la memoria de trabajo. Diamond (2013) sostiene que esta red es el predictor más robusto del éxito académico, pues permite sostener la atención en tareas complejas que no ofrecen una gratificación inmediata.

El análisis dialéctico de estos modelos revela que la praxis pedagógica tradicional a menudo sobrecarga la red de orientación sin haber activado adecuadamente la red de alerta (SARA), o bien, exige un desempeño de la red ejecutiva sin

considerar que esta última es altamente dependiente del estado emocional del sujeto. Como afirma Damasio (2010), el razonamiento ejecutivo no ocurre en un vacío biológico, sino que está permeado por el "marcador somático" de la emoción.

De manera que, para potenciar la atención en el aula, el currículo debe proponer una transición desde estímulos "bottom-up" (provocados por el docente para capturar el SARA) hacia procesos "top-down" (donde el estudiante, mediante la motivación intrínseca, dirige voluntariamente su red ejecutiva). Esta integración garantiza que la atención deje de ser un recurso escaso y se convierta en una facultad dinámica optimizada por el diseño neurodidáctico.

Sección B: Circuitos dopaminérgicos y motivación intrínseca

La transición desde una atención capturada hacia un aprendizaje profundo requiere de la movilización de recursos energéticos que la neurociencia define bajo el concepto de motivación. En el ámbito pedagógico, se argumenta que la motivación no es un rasgo de personalidad estático, sino un

estado dinámico modulado por el sistema de recompensa cerebral. El eje central de este proceso se localiza en la vía mesolímbica, donde la liberación de dopamina actúa como el principal mediador químico de la curiosidad y el interés.

Contrario a la visión pedagógica tradicional que enfatiza los reforzadores extrínsecos (notas o premios), la evidencia neurobiológica sugiere que la dopamina se libera con mayor intensidad ante la "expectativa de aprendizaje" y el descubrimiento. Como señala Mora (2013, 2024), la curiosidad es el mecanismo cerebral que enciende la maquinaria cognitiva; sin este componente emocional, el procesamiento de la información se vuelve mecánico y efímero. Por tanto, la motivación intrínseca se entiende biológicamente como el placer derivado de la resolución exitosa de un desafío cognitivo.

Esta base neuroquímica encuentra su correlato psicopedagógico en la Teoría de la Autodeterminación propuesta por Deci y Ryan (2000, 2024). Se postula que la motivación intrínseca florece cuando el entorno

educativo satisface tres necesidades psicológicas fundamentales:

1. Autonomía: La percepción del estudiante de poseer control sobre su proceso de aprendizaje. Biológicamente, la capacidad de elección activa áreas de la corteza prefrontal que potencian el compromiso con la tarea.
2. Competencia: El sentimiento de eficacia ante un reto. Jensen (2008) argumenta que para mantener niveles óptimos de dopamina, el docente debe diseñar desafíos que se sitúen en la "zona de flujo", evitando tanto el aburrimiento (estímulo insuficiente) como la ansiedad (estímulo inalcanzable).
3. Relación: La conexión social en el aula. El cerebro, como órgano social, procesa la validación del grupo y del docente como una recompensa primaria, facilitando la plasticidad sináptica en áreas vinculadas a la memoria.

El análisis dialéctico de estos hallazgos permite identificar que el uso excesivo de recompensas externas puede, paradójicamente, inhibir la motivación intrínseca a través de un

fenómeno conocido como "efecto de sobrejustificación". Cuando el cerebro se enfoca únicamente en el beneficio extrínseco, la red ejecutiva de control (Diamond, 2013) prioriza el resultado sobre el proceso, limitando la profundidad de las conexiones neuronales formadas. En consecuencia, se defiende una pedagogía que fomente el "querer aprender" sobre el "tener que aprobar".

Asimismo, el papel de las emociones en este circuito es vital. Damasio (2010) sostiene que las decisiones y el interés están mediados por sentimientos que actúan como guías del comportamiento. En el aula, una atmósfera emocionalmente positiva no solo reduce los niveles de cortisol (hormona del estrés que inhibe el hipocampo), sino que garantiza la biodisponibilidad de dopamina necesaria para la consolidación de la memoria a largo plazo. De modo que, una neurodidáctica de la motivación, debe orientarse a transformar el aula en un entorno donde el descubrimiento sea percibido por el cerebro como su propia y máxima recompensa.

Sección C: La neuroplasticidad como eje transversal del currículo

El paradigma educativo del siglo XXI halla su validación científica en el concepto de neuroplasticidad, entendida como la capacidad intrínseca del sistema nervioso para modificar su estructura y función en respuesta a la experiencia y el aprendizaje. Se argumenta que esta facultad biológica invalida las visiones deterministas de la inteligencia. Como sostiene Damasio (2010), el cerebro es un órgano en constante construcción donde la interacción con el entorno redefine el mapa sináptico del sujeto. En consecuencia, el currículo no debe percibirse como un plan estático, sino como un estímulo ambiental diseñado para "esculpir" físicamente el cerebro del discente.

En este contexto, la integración de la "Mentalidad de Crecimiento" (*Growth Mindset*) propuesta por Dweck (2006, 2023) adquiere una dimensión neurobiológica fundamental. Se postula que cuando los estudiantes comprenden que sus capacidades no son rasgos fijos, sino redes neuronales susceptibles de fortalecimiento mediante el esfuerzo y la práctica, su

resiliencia académica aumenta significativamente.

El análisis, revela entonces, que la "Mentalidad Fija" actúa como un inhibidor de la red de control ejecutivo (Diamond, 2013), ya que el miedo al error activa la amígdala y bloquea los procesos de consolidación en el hipocampo. Por el contrario, la mentalidad de crecimiento fomenta una respuesta dopaminérgica ante el desafío, permitiendo que el error sea procesado como una señal de ajuste sináptico indispensable para el aprendizaje.

Asimismo, la transformación curricular exige la erradicación de los "neuromitos" que aún persisten en la formación docente. Howard-Jones (2014, 2023) identifica que creencias como la existencia de "estilos de aprendizaje" rígidos o la dominancia absoluta de un hemisferio sobre otro, fragmentan la enseñanza y limitan el potencial del estudiante. La neurociencia aplicada demuestra que el aprendizaje efectivo es holístico y multisensorial; por ende, se defiende una pedagogía que involucre diversas áreas corticales de forma simultánea. Como enfatiza Bueno (2017, 2022: 92),

"el cerebro aprende por asociación y repetición significativa, no por compartimentos estancos".

Se puede concluir, de esta manera, en que la neuroplasticidad, debe ser el eje transversal que guíe la evaluación y la didáctica. Bajo la premisa de Mora (2013, 2024), educar bajo este enfoque implica despertar la curiosidad para mantener viva la formación de nuevas espinas dendríticas. La neuroplasticidad no es solo una característica del cerebro infantil, sino una facultad que, aunque disminuye con la edad, persiste durante toda la vida, lo que justifica la necesidad de modelos de aprendizaje permanente en la educación universitaria (Sousa, 2016). De este modo, una neurodidáctica basada en la plasticidad cerebral, transforma el aula en un escenario de posibilidades infinitas, donde el techo del aprendizaje no lo dicta la genética, sino la calidad del entorno pedagógico y la mentalidad con la que el sujeto aborda el conocimiento.

Conclusiones

El hecho educativo contemporáneo, demanda una transición urgente desde modelos de

enseñanza empíricos hacia una neurodidáctica fundamentada en la base orgánica del aprendizaje. En el marco de la macro-categoría institucional "Ecos y Voces para la Educación", se evidencia que el saber pedagógico no puede permanecer ajeno a la arquitectura funcional del cerebro, pues la efectividad del currículo depende de su alineación con los mecanismos biológicos que rigen la cognición humana.

En relación con los modelos atencionales, se concluye que la captura del foco no es una responsabilidad unidireccional del estudiante, sino un proceso mediado por la relevancia biológica que el docente logre imprimir en el diseño instruccional. Al comprender el funcionamiento del SARA como filtro sensorial y la jerarquía de las redes de Posner, se argumenta que la atención debe ser gestionada como un recurso finito y dinámico. Por tanto, la práctica docente debe priorizar estímulos emocionalmente significativos que superen la habituación y activen la red de control ejecutivo, garantizando que el procesamiento de la información trascienda lo superficial.

Respecto a la motivación, el análisis revela que la consolidación del interés intrínseco se sustenta en la activación de los circuitos dopaminérgicos. Se confirma que el uso predominante de reforzadores extrínsecos puede resultar contraproducente, inhibiendo la curiosidad natural del discente. Bajo la teoría de la autodeterminación, se postula que solo un entorno que garantice autonomía y competencia permitirá que el cerebro perciba el descubrimiento como su propia recompensa. En consecuencia, la neurodidáctica debe fomentar estados de "flujo" cognitivo, donde la emoción actúe como el marcador somático que guía la voluntad hacia el saber profundo.

Finalmente, se pudo establecer, que la neuroplasticidad, constituye el pilar ontológico para la transformación curricular. Al desmitificar los neuromitos y promover una mentalidad de crecimiento, se rompe el paradigma de la inteligencia estática, empoderando al estudiante como gestor de su propio desarrollo neuronal. Se concluye que el docente, en su rol de arquitecto cerebral, tiene la facultad de diseñar

experiencias que esculpan físicamente las redes sinápticas, haciendo de la educación básica y universitaria un proceso de formación permanente y resiliente. Esta investigación proyecta la necesidad de una alfabetización neurocientífica del profesorado para construir una educación más humana, científica y ajustada a las realidades del siglo XXI.

Referencias

- Bueno, D. (2017). **Neurociencia para educadores**. Octaedro, Barcelona, España.
- Bueno, D. (2022). **Neurociencia para educadores: Una guía práctica**. Octaedro, Barcelona, España.
- Damasio, A. (2010). **Y el cerebro creó al hombre: ¿Cómo pudo el cerebro generar emociones, sentimientos, ideas y el yo?**. Destino, Barcelona, España.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). **The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior**. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2024). **Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation**. Oxford University Press, Oxford, Reino Unido.
- Diamond, A. (2013). **Executive functions**. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168.

- Diamond, A. (2023). **Executive functions: Foundations for learning and life**. *Annual Review of Psychology*, 74.
- Dweck, C. (2006). **Mindset: The new psychology of success**. Random House, Nueva York, Estados Unidos.
- Dweck, C. (2023). **Mindset: The new psychology of success (Updated Ed.)**. Ballantine Books, Nueva York, Estados Unidos.
- Howard-Jones, P. (2014). **Neuroscience and education: Myths and messages**. *Nature Reviews Neuroscience*, 15(12), 817–824.
- Howard-Jones, P. (2023). **Evolution of Neuroeducation: From myths to classroom applications**. *Nature Reviews Neuroscience*. Disponible en: <https://www.nature.com/nrn/> [Consultado: 2025, enero 15].
- Jensen, E. (2008). **Brain-based learning: The new paradigm of teaching (2nd ed.)**. Corwin Press, Thousand Oaks, Estados Unidos.
- Mora, F. (2013). **Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama**. Alianza Editorial, Madrid, España.
- Mora, F. (2024). **Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama (3ra Ed.)**. Alianza Editorial, Madrid, España.
- Posner, M. I., y Rothbart, M. K. (2007). **Educating the human brain**. American Psychological Association, Washington D.C., Estados Unidos.
- Posner, M. I., y Rothbart, M. K. (2023). **The attention system of the human brain: 20 years later**. American Psychological Association, Washington D.C., Estados Unidos.
- Scardamalia, M., y Bereiter, C. (1987). **The psychology of written composition**. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, Estados Unidos.
- Sousa, D. A. (2016). **How the brain learns (5th ed.)**. Corwin Press, Thousand Oaks, Estados Unidos.
- Sousa, D. A. (2022). **How the brain learns (6th ed.)**. Corwin Press, Thousand Oaks, Estados Unidos.

REPENSAR LA FORMACIÓN DOCENTE: UNA VISIÓN CRÍTICA DE LA CALIDAD ACADÉMICA EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

RETHINKING TEACHER EDUCATION: A CRITICAL LOOK AT ACADEMIC QUALITY IN HIGHER EDUCATION

AUTORAS:

**DELGADO OCHOA, YENDIRA JANNETTE
ZÁRRAGA MÁRQUEZ OMAIRA ANTONIA**

RESUMEN

Este ensayo plantea una reflexión crítica sobre la formación docente como eje fundamental para una educación de calidad y la transformación universitaria, ya que una función principal de la universidad es la docencia que comprende actividades académicas enfocadas en cultivar el pensamiento crítico y la difusión del conocimiento. El análisis emerge del supuesto observado desde la práctica donde tradicionalmente el modelo de formación docente se centraba en los conocimientos disciplinares y en áreas específicas, que resultan insuficientes para responder a las complejidades de la educación universitaria, por lo cual surge el interés por repensar la formación docente en las universidades. Enmarcado en un enfoque cualitativo y una postura sociocrítica, se reflexiona sobre la calidad académica universitaria asumiendo la docencia como columna vertebral para tal fin; los hallazgos evidencian una tensión persistente entre el discurso de la calidad académica (asociado a indicadores de eficiencia y productividad) y las necesidades reales de una formación docente que promueva el pensamiento crítico, la innovación pedagógica y la pertinencia social. Se considera que repensar la formación docente exige superar la visión instrumentalista de la calidad para adoptar un enfoque integral que establezca: la institucionalización de la formación como política estratégica universitaria y el desarrollo de competencias pedagógico-didácticas para el proceso enseñanza aprendizaje; valorando el rol docente como agente de transformación educativa. Se propone el modelo crítico de "resignificación de la formación docente" que sitúa la reflexión ética y la práctica de la docencia como ejes transversales para garantizar una calidad académica universitaria genuina y contextualizada.

PALABRAS CLAVE: Formación Docente, Calidad Académica y Educación Universitaria

ABSTRACT

This essay proposes a critical reflection on teacher training as a fundamental axis for quality education and university transformation, since a primary function of the university is teaching, which comprises academic activities focused on cultivating critical thinking and the dissemination of knowledge. The analysis emerges from the assumption observed from practice where traditionally the teacher training model was centered on disciplinary knowledge and specific areas, which are insufficient to respond to the complexities of university education, which is why the interest arises in rethinking teacher training in universities. Framed in a qualitative approach and a socio-critical stance, it reflects on university academic quality, assuming teaching as the backbone for this purpose; the findings show a persistent tension between the discourse of academic quality (associated with efficiency and productivity indicators) and the real needs of a teacher training that promotes critical thinking, pedagogical innovation and social relevance. It is considered that rethinking teacher training requires overcoming the instrumentalist vision of quality to adopt a comprehensive approach that establishes: the institutionalization of training as a strategic university policy and the development of pedagogical-didactic competencies for the teaching-learning process; valuing the teaching role as an agent of educational transformation. The critical model of "resignification of teacher training" is proposed, which places ethical reflection and the practice of teaching as transversal axes to guarantee genuine and contextualized university academic quality.

KEYWORDS: Teacher Training, Critical Vision, Academic Quality and University Education

Introducción

En el año 2015, los Estados Miembros de las Naciones Unidas aprobaron los 17 Objetivos de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, estableciendo un plan de acción con un horizonte de 15 años. Entre ellos, destaca el Objetivo N.º 4, orientado a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como a promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos. Este objetivo posee un valor fundamental para la sociedad, ya que su cumplimiento constituye una base indispensable para el logro de los demás objetivos y metas establecidos.

En este mismo orden de ideas, hay que destacar la última meta del cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS4) que, de acuerdo a las Naciones Unidas - CEPAL (2016:16) propone “aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en

desarrollo”. Y es que no hay manera en que podamos lograr una educación de calidad sin antes pensar en quien se encuentra al frente del proceso de enseñanza aprendizaje, por eso los docentes son una pieza fundamental para la transformación social.

Ante los desafíos globales que enfrenta la educación, en una sociedad cambiante y altamente mediatizada por la tecnología, podemos introducir la tesis que sostiene nuestro ensayo, en la que consideramos que la formación pedagógica continua del docente, constituye el factor determinante para elevar la calidad de la educación universitaria venezolana, permitiendo una praxis que responda a las necesidades históricas del entorno.

Siendo así, entendemos que la formación del docente universitario se articula a través de un proceso de autorreflexión que busca transformar las estructuras de las relaciones sociales. A través de este enfoque, es posible analizar y responder a los problemas que emanan de dichas estructuras, vinculando así la actividad docente con el cambio social.

De acuerdo a lo anterior, la formación pedagógica del docente puede ser entendida como aquella que posibilita el desarrollo de competencias profesionales habilitando la práctica didáctico-pedagógica. En ese sentido, Chehaybar y Kuri (2003:65) la definen como: “Un proceso permanente, dinámico, integrado, multidimensional, en el que convergen, entre otros elementos, la disciplina y sus aspectos teóricos, metodológicos, epistemológicos, didácticos, psicológicos, sociales, filosóficos e históricos, para lograr la profesionalización de la docencia”. De igual forma, Pozo (2006:61), coincide en la idea de que se trata de un “proceso integral de la misma persona, en el cual entran en interacción los propios esquemas mentales y las propias representaciones en contraste con nuevas perspectivas que ‘vengan de fuera”.

Dado que nuestras reflexiones se enmarcan en la realidad universitaria, es importante acotar que la docencia universitaria, según Leal (2003:43): “se refiere al conjunto de actividades académicas que engloban la implementación de la gestión curricular”.

Por su parte, Vargas (2020:27) afirma que la docencia universitaria es “una praxis social consciente propia de un sujeto social identificado con ésta, cuya intencionalidad es la transformación educativa del propio sujeto, sus estudiantes, colegas y el entorno en el cual desarrolla su labor pedagógica”. A este respecto se concuerda con Vargas al referir que la docencia como función universitaria debe ser antes que todo una praxis transformadora que considere las complejidades del quehacer universitario.

Lo antes expuesto permite afirmar que la formación pedagógica y la docencia universitaria van más allá de la adquisición de conocimientos teórico-prácticos, implica el análisis de las experiencias vividas a lo largo de la práctica pedagógica de los docentes, para construir saberes que enriquezcan el desempeño profesional. Asimismo, este proceso crítico reflexivo permite asumir que el profesor debe reconstruir su actividad y superar su práctica educativa, para ello, debe construir conocimientos y a la vez reflexionar y cuestionar su quehacer profesional, y este proceso de reflexión se vincula con su desarrollo profesional.

A este respecto, compartimos las ideas de Buils, Arroyo, Sánchez y Esteve (2025:90) quienes consideran que el desarrollo profesional del profesor universitario abarca ese conjunto de oportunidades de aprendizaje formales, no formales e informales que se presentan a lo largo de su praxis profesional. Los autores también señalan que el desarrollo profesional debe enfocarse desde una perspectiva reflexiva hacia su propia práctica, demandando del docente la disposición a renovar y mejorar continuamente su propio desempeño. Así podemos ver que el docente universitario puede lograr su desarrollo profesional en la medida que combina las experiencias de aprendizaje con la autorreflexión acerca de la importancia de mejorar continuamente su práctica profesional.

Adicionalmente, la práctica docente y el proceso de enseñanza aprendizaje son actividades que se insertan en un determinado contexto social, económico, político y cultural, de aquí que sean procesos complejos e irreductibles. Por ello; el análisis del entorno en que se desarrollan ambas prácticas no puede pasar inadvertido

para los profesores, pues la educación no es un hecho aislado, sino una práctica con fines sociales. Esto significa que la educación no ocurre en una burbuja, sino que es un engranaje vivo de la sociedad, por ejemplo, si se forman docentes solo en componentes técnicos y áreas especializadas, pero no se forma en valores, se estaría dejando a un lado aspectos esenciales como el amor, la sensibilidad, la empatía, entre otros.

Por este motivo, resulta interesante mencionar el contexto de la Universidad Nacional Experimental del Magisterio Samuel Robinson (UNEM), creada en el año 2018, con la finalidad de garantizar la formación gratuita y permanente de las y los trabajadores de la Educación (personal docente, administrativo y obrero), sin embargo, para efectos de la presente investigación se consideran solo los docentes formadores.

Desde esta perspectiva, la UNEM, es el principal soporte para promover la formación permanente de los docentes activos en el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) con un enfoque robinsoniano y emancipador, de acuerdo con el

pensamiento de Simón Rodríguez que señala que la educación busca formar ciudadanos libres capaces de pensar por sí mismos. A este respecto, un docente universitario bajo este enfoque no es un simple transmisor de datos, sino un agitador de conciencias y potenciador de la enseñanza aprendizaje de los formadores de formadores, es decir, de los docentes que forman a los docentes activos en servicio, elevando la conciencia social y la creación de un liderazgo colectivo que contribuya a la transformación de la ciudadanía.

En atención a lo anterior, se evidencia que este encargo social no se ha logrado, ya que los docentes manifiestan una actitud de oposición a formarse y mejorar su praxis docente, muestran desinterés y desmotivación en participar en talleres y cursos de actualización propuestos por el MPPE a través de la UNEM; de igual forma rechazan las opciones de inscribirse en los programas de especialización, maestría y doctorado que ofrece la universidad, en ocasiones por temor a los cambios, por comodidad o por falta de interés en las actualizaciones profesionales. En este orden de ideas,

esa posición de negación ante las formaciones representa una barrera bien marcada hacia la formación continua que requiere el docente del siglo XXI.

Desde la praxis en el ámbito de la UNEM, específicamente en su sede del estado Falcón, se ha intentado avanzar a través de los Programas Nacionales de Formación Avanzada (PNFA) que permiten realizar especializaciones, maestrías y doctorados, teniendo como finalidad reinventar al nuevo profesional de la educación a través de la formación continua desde la práctica. Pese a estos avances, aún se evidencian barreras actitudinales y formativas, ya que algunos docentes adscritos a la UNEM manifiestan resistencia a los procesos formativos negándose a incorporarse en los PNFA; en otros casos se oponen a las actividades de formación expresando que ya aprendieron en su momento y que se les hace más fácil continuar con las estrategias conocidas por ellos. Es por ello que surge la necesidad de este análisis reflexivo sobre la problemática mencionada a fin de plantear alternativas que transformen esa realidad y que se pueda cumplir con

los fines para los que fue creada la UNEM.

Partiendo de la realidad descrita, este ensayo se asume desde una perspectiva cualitativa basada en una postura crítico-dialéctica en la que se necesita reflexionar críticamente con respecto a la resistencia a las formaciones que se evidencian en la realidad de la UNEM en el estado Falcón. Dentro de este orden, si el docente se niega a formarse y mejorar su labor pedagógica, se está quedando con conocimientos obsoletos que poco funcionan en la realidad actual, de ahí que consideramos importante mantener una actitud crítica ante el fenómeno de la formación pedagógica continua en la búsqueda de una mejor calidad de la educación universitaria con la finalidad de que el docente deje de repetir contenidos y comience a investigar y enseñar soluciones reales para su contexto. Asimismo, se busca que el docente pueda reinventar metodologías propias que se ajusten a la praxis diaria de la universidad, y que la universidad pase de ser una fábrica de profesionales a un centro de transformación social y educativa.

De acuerdo a lo descrito anteriormente, el presente estudio se enmarca en el paradigma sociocrítico, el cual busca promover transformaciones sociales y educativas a través de la autorreflexión, la praxis y la superación de la dominación, dando solución a problemáticas con la participación de sus miembros. Teniendo en cuenta que “El paradigma sociocrítico adopta la idea de que la teoría crítica es una ciencia social que no es puramente empírica, ni sólo interpretativa, sus contribuciones se originan de los estudios comunitarios y la investigación participante” (Arnal, 1992: 67).

De igual modo, la metodología empleada se basó en el análisis de contenido aplicado a artículos científicos y publicaciones de organismos internacionales, especialmente de la UNESCO de reciente data, que guardaran relación con las categorías abordadas: calidad académica, educación universitaria de calidad y formación pedagógica continua del docente universitario. En total, las autoras analizaron más de 25 fuentes disponibles en formato digital, con el propósito de crear un marco de referencia para plantear las reflexiones

alrededor del tema central abordado y respaldar teóricamente las ideas que se desarrollan en los apartados siguientes.

Asimismo, el ensayo se ha organizado bajo una estructura deductiva que va de lo general a lo particular: inicia con la categoría calidad académica, continúa con la educación universitaria de calidad y culmina en su vinculación con la formación pedagógica continua enmarcado en la docencia universitaria. Consideramos que esta estructuración favorece una comprensión progresiva y coherente del tema abordado, ya que permite al lector transitar de los fundamentos conceptuales más amplios hacia su aplicación específica, facilitando la articulación lógica de los argumentos y una mejor interpretación de las relaciones entre las categorías analizadas.

La Calidad Académica

La calidad en la educación universitaria es un concepto multidimensional enfocado en la excelencia académica, pertinencia, mejora continua e innovación para asegurar una formación sólida que tribute a la docencia universitaria. Para

la UNEM esto implica lograr una formación sólida en los docentes que tienen a su cargo ambientes de aprendizaje de los diferentes programas de formación, de tal manera que se pueda responder al encargo social del país y a la finalidad esencial para la cual fue creada esta Universidad. De acuerdo a esto, comprender lo que significa calidad académica representa un gran reto para lograr un análisis reflexivo sobre la docencia universitaria como práctica social y reflexiva del entorno educativo de esta institución.

En el contexto universitario son varios los aspectos a señalar en materia calidad académica, sin embargo, nos apegamos a los criterios de la UNESCO (2022:36) que considera que para asegurar la calidad es crucial: adoptar sistemas que reconozcan y abarquen la diversidad de la oferta académica, promover un nuevo paradigma que valore todos los tipos de aprendizaje y normalice itinerarios flexibles y enfocar el currículo en las ganancias de aprendizaje y habilidades transferibles, centrando al profesorado en el aprendizaje del estudiante.

Además, es fundamental una gestión institucional que defienda el

interés público y marcos normativos que faciliten la integración de la educación superior con su responsabilidad social. Otro aspecto de gran importancia, y que como autoras añadimos a los criterios de la UNESCO, es fomentar un clima de aprendizaje continuo tanto de parte de los estudiantes como del profesorado, donde el desarrollo profesional del docente y la mejora continua sean el eje transversal de cada una de las funciones de la universidad: docencia, investigación y extensión.

En líneas generales, cuando abordamos el tema de la calidad universitaria, nos resistimos a la tentación de medirla solo por cifras de matrícula, egresados o infraestructura. Nuestra perspectiva es que una institución de excelencia no se define por su posición en un ranking, sino por su capacidad para generar un cambio auténtico. Este cambio se gesta en una reflexión constante sobre el porqué de sus funciones: la docencia, la investigación y la extensión.

Atendiendo a esto, pensamos que la calidad académica también se trata de formar personas capaces de pensar críticamente, de equilibrar su preparación técnica con una sólida base

ética y, sobre todo, de aportar soluciones a los desafíos de su entorno. En el corazón de esta visión, reconocemos que la formación permanente del cuerpo docente no es un complemento, sino la condición indispensable para que este propósito se cumpla.

Así pues, “la calidad de la educación venezolana está vinculada a la generación de conocimiento que nos permita comprender nuestra realidad, nuestra historia y nuestro contexto histórico y social” (Pérez, 2026:2), por ello un docente universitario que asume la formación pedagógica como parte de su praxis, es capaz de garantizar esa generación de saberes al servicio de la ciencia y tecnología para la vida, es por ello esencial la reflexión crítica sobre dicha formación como práctica orientada a la emancipación.

Paralelamente, la UNESCO (1998:28) considera que la calidad de la educación universitaria depende en primer lugar de la calidad de los elementos conforman el sistema, poniendo en primer lugar a la calidad del personal, en particular, de sus docentes ya que

...por el elevado nivel de complejidad y de exigencias que tienen sus funciones (enseñanza, investigación y servicios). Éstas requieren por parte de los docentes y de los investigadores no solamente unos niveles de aptitud ciertamente elevados, sino también una voluntad de compromiso y unos valores éticos de acuerdo con las exigencias de una calidad orientada por la pertinencia social.

Una Educación Universitaria de Calidad

La Educación Universitaria tiene como finalidad formar profesionales de alta calidad, promoviendo la transformación social, la investigación, la soberanía y la producción de conocimiento, es el subsistema que integra las instituciones de educación universitaria, incluyendo universidades públicas y privadas, bajo el principio de estado docente. Según la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2009, la educación universitaria es un subsistema integrante del sistema educativo nacional que regula el pregrado y posgrado, promoviendo la formación crítica, el desarrollo nacional y el conocimiento científico, bajo la dirección del Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria (MPPEU).

Las universidades desde sus inicios han tenido la responsabilidad de generar conocimiento, difundirlo y evaluar su impacto en la sociedad; desde esta visión, resulta importante tener presente que la universidad requiere responder a los nuevos tiempos, es decir, definir la visión integral de sus funciones académicas: docencia, investigación y extensión sobre un nuevo paradigma como eje transformador que le permita, a través de la creación y difusión del conocimiento, lograr la correspondencia entre lo que la sociedad demanda y lo que la universidad genera.

Dicho lo anterior, las tres funciones sustantivas de la universidad son *la docencia*, entendida como la formación integral enfocada en la formación académica, ética y profesional fomentando el aprendizaje autónomo y crítico; *la investigación*, definida como la búsqueda sistemática de nuevos conocimientos y la creación de soluciones científicas y *la extensión*, referida a la conexión de la universidad con el entorno para compartir conocimiento y resolver problemas del contexto social y comunitario. De modo que “La docencia, la investigación y la

extensión son términos que no son nítidamente separables, pues confluyen mutuamente en el logro de objetivos, para así alcanzar su visión y misión como parte del todo” (Ugas, 2006:189).

Desde nuestra perspectiva, creemos que el verdadero sentido de la universidad se encuentra cuando sus tres funciones, docencia, investigación y extensión, trabajan unidas por un propósito común: formar ciudadanos críticos y comprometidos con la transformación social. No son tareas separadas, sino partes de un mismo motor. Mientras se investiga, se enseña; mientras se enseña, se extiende el conocimiento a la comunidad. Esta constante interacción es lo que genera una práctica universitaria dinámica y, en definitiva, verdaderamente transformadora.

Siguiendo con la idea anterior, cuando hablamos de una institución universitaria que ofrece educación de calidad es inevitable pensar en grandes edificios, bien cuidados, con pasillos relucientes, salones con aire acondicionado, comedores pulcros que ofrecen buenos productos alimenticios e imaginamos a los profesores bien vestidos con un porte muy académico.

Solemos creer que la calidad de la infraestructura es sinónimo de calidad educativa. Aunque estos elementos materiales también están asociados a una educación de calidad, no es en ello donde recae el mayor peso. Entonces ¿Cómo podríamos describir a una institución universitaria con educación de calidad?

En primer lugar, podríamos decir que una universidad que ofrece educación de calidad se concibe como un espacio formativo que garantiza una preparación integral, pertinente y contextualizada, orientada no solo a la adquisición de conocimientos, sino también al desarrollo de habilidades, actitudes y valores en los estudiantes. En este sentido, se caracteriza por contar con un cuerpo docente calificado y en permanente actualización, así como por el diseño de programas académicos coherentes con las exigencias sociales y profesionales del entorno.

En segundo lugar, una educación de calidad en el contexto universitario incorporaría metodologías de enseñanza centradas en el aprendizaje activo, crítico y reflexivo, favoreciendo la construcción significativa del

conocimiento. A su vez, promovería la investigación, la extensión y la vinculación con la comunidad como funciones sustantivas que permiten trascender el aula y generar impacto social. Un ejemplo de ello sería promover actividades con los estudiantes donde investiguen problemas de sus comunidades y construyan soluciones junto a los miembros de la comunidad, para luego realizar una jornada de socialización de los resultados con la participación de los diferentes actores comunitarios e instituciones vinculadas.

Por último, una universidad que garantiza una educación de calidad dispone de recursos tecnológicos y ambientes de aprendizaje adecuados, en correspondencia con las dinámicas educativas contemporáneas, tanto en contextos presenciales como virtuales. Además, se sustenta en procesos sistemáticos de evaluación y mejora continua, orientados al aseguramiento de la calidad académica, con el propósito de formar profesionales éticos, críticos y comprometidos con el desarrollo sostenible de la sociedad.

Como se puede observar, tales estándares de calidad sólo pueden

lograrse con un personal altamente calificado y comprometido con su formación permanente, porque la calidad académica no culmina cuando se alcanza un nivel elevado, sino que, para mantenerlo, requiere de la actualización constante para ir a la par de las exigencias del entorno, como se ha dejado ver en líneas anteriores. De manera que la continua formación pedagógica del docente universitario influye directamente en el logro de esa calidad.

Según lo descrito anteriormente, en la UNEM se evidencia una problemática crítica que compromete seriamente la calidad académica: la marcada resistencia de su personal docente para participar en los programas de formación pedagógica institucionales. Esta actitud no solo obstaculiza el cumplimiento de los estándares de calidad previamente mencionados, sino que genera un círculo vicioso donde la falta de actualización pedagógica perpetúa prácticas educativas ancladas en enfoques tradicionales y alejadas de las exigencias del mundo contemporáneo. Cabe destacar que la UNEM en su filosofía establece la formación

pedagógica en servicio, es decir se encarga de formar los docentes activos en el MPPE, esta formación está centrada en cómo enseñar, de igual forma la formación que ofrece la UNEM busca que el docente reflexione sobre su propia realidad, participe y actúa para transformarla.

Lo antes planteado, permite describir que los docentes de la UNEM tienen la oportunidad de recibir formación ajustada a las necesidades de su práctica docente, es un tipo de formación flexible y se ofrece en cada institución educativa lo que les permite articular la teoría y la práctica; es un tipo de formación que se orienta a que el docente escriba y documente lo que vive en el aula para convertirlo en teoría pedagógica propia. Es importante mencionar que la UNEM no se enfoca solo en obtener un título de postgrado, sino en producir conciencia liberadora que resuelva las problemáticas que emergen en la realidad educativa.

La problemática antes mencionada resulta particularmente preocupante si consideramos que la resistencia docente se convierte en el principal obstáculo para la transformación educativa que la

universidad pretende impulsar. En consecuencia, este escenario confirma de manera contundente la tesis central sostenida a lo largo de este ensayo: la formación pedagógica del docente universitario no es un elemento secundario o accesorio, sino un factor determinante y estratégico para elevar la calidad de la enseñanza superior y, por ende, para formar profesionales capaces de responder a los desafíos del siglo XXI.

La Formación Continua del Docente Universitario

En las instituciones educativas en general, la formación continua del docente para el logro de la calidad académica y, concretamente, para alcanzar una enseñanza universitaria de calidad es primordial, por ello se hace necesario entender de qué hablamos cuando nos referimos a este término. Para ello vale la pena hablar primero de un concepto más abarcador, como lo es el Aprendizaje a lo Largo de Toda La Vida (ALTV). Al respecto la UNESCO (2022:17) señala:

El aprendizaje a lo largo de toda la vida está enraizado en la integración del aprendizaje y la vida, cubriendo actividades de aprendizaje para personas de

todas las edades, en todos los contextos de la vida y mediante una variedad de modalidades que, juntas, satisfacen una variedad de necesidades y demandas de aprendizaje.

De esta manera, el aprendizaje se extiende a lo largo de las diferentes fases de la vida y puede darse tanto en contextos formales como no formales, contemplando todas las edades, todos los niveles de educación, todas las modalidades y todos los ámbitos y espacios de aprendizaje. Se trata pues de un tipo de aprendizaje que nunca termina y que llega incluso a convertirse en una filosofía de vida. De allí que Escotet (2019:64), señale que en la actualidad se requiere de:

...un profesional formado dentro de un currículum flexible, con la habilidad cognitiva de resolución de problemas, con amplia capacidad para adaptarse a nuevos procesos y tecnologías, una gran dosis de creatividad y con una firme actitud hacia una educación a lo largo de la vida o permanente (lifelong education).

Desde una perspectiva sociocrítica, la formación continua trasciende la noción instrumental de actualización profesional para configurarse como un proceso histórico,

reflexivo y situado, mediante el cual los docentes reconfiguran sus saberes, prácticas y posicionamientos ético-políticos una vez culminada su formación inicial. En este sentido, la distinción entre formación inicial y formación continua o permanente no responde únicamente a una secuencia temporal, sino a una dinámica dialéctica que articula la experiencia, la reflexión crítica y la transformación de la práctica pedagógica en contextos sociales concretos.

De ahí que pensamos que la formación continua del docente debe concebirse como un proceso permanente, reflexivo y emancipador, orientado no solo a la actualización de conocimientos, sino a la transformación consciente de la práctica educativa y de las realidades sociales en las que esta se inscribe, asumiendo el entorno educativo como un espacio de problematización crítica, donde el docente se reconoce como sujeto histórico, capaz de cuestionar, reinterpretar y reconstruir su praxis.

En el ámbito universitario la formación pedagógica es el motor que impulsa la mejora continua de la práctica docente. De acuerdo a las

ideas de Heras (2017:71) la formación pedagógica del docente universitario es entendida como

...un proceso formal e informal, dinámico y permanente en el cual se desarrollan un conjunto de orientaciones y acciones dirigidas a la adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades y valores, que necesariamente debe tomar en cuenta las características propias del contexto en donde se desarrolla su desempeño profesional, y cuyo propósito fundamental es el mejoramiento de la práctica pedagógica a través de la reflexión de su propia práctica, que le permita estimular su desarrollo personal.

Desde una mirada sociocrítica, esta formación debería promover el desarrollo de una conciencia que permita al docente analizar las desigualdades, tensiones y condicionantes presentes en el contexto educativo, así como generar respuestas pedagógicas pertinentes, inclusivas y contextualizadas. Asimismo, debe fomentar la investigación-acción como estrategia clave para la mejora de la práctica, favoreciendo procesos de reflexión sistemática sobre la propia experiencia y la toma de decisiones fundamentadas.

A este respecto, la UNESCO (1998:30) reconoce la importancia de la formación pedagógica del docente universitario al considerar necesaria la:

...actualización y mejora de sus competencias pedagógicas mediante programas adecuados de formación del personal, que estimulen la innovación permanente de los planes de estudio y los métodos de enseñanza aprendizaje, y que aseguren condiciones profesionales y financieras apropiadas a los docentes a fin de garantizar la excelencia de la investigación y la enseñanza.

A juicio de las autoras, la formación permanente también debe apuntar hacia la construcción de una educación más justa, democrática y transformadora, en la que el docente universitario asuma un rol activo como el agente de cambio social que necesitamos. Esto implica fortalecer competencias éticas, críticas, colaborativas y socioemocionales, así como el compromiso con la equidad, la inclusión y la participación. En consecuencia, la formación pedagógica continua del docente universitario no solo debe buscar la mejora de la calidad de la enseñanza, sino contribuir a la

transformación de la educación como práctica liberadora y humanizadora.

Reflexiones Finales

A manera de reflexión, es importante mencionar que el principal rol de la educación universitaria de calidad es garantizar el desarrollo de un conocimiento pertinente que responda a la realidad y que permita enfrentar las incertidumbres propias de la vida, para ello el docente debe estar en un proceso sistemático y continuo de actualización pedagógica, científica y técnica, que le permita mejorar la práctica educativa y el crecimiento profesional, de esta manera puede transformar al estudiante en un sujeto activo que actúa con ética, dentro de este marco es importante:

1. Repensar la formación docente entendiendo que la calidad académica en la universidad del siglo XXI, requiere más allá del dominio de disciplinas y áreas específicas, una formación pedagógica continua que le permita transitar de ser un transmisor de información a un facilitador y guía de experiencias de aprendizaje significativas y contextualizadas.

2. Entender la necesidad de una coherencia sistémica entre calidad

académica en la educación universitaria y formación docente, puesto que es imposible alcanzar estándares elevados de calidad académica si la formación docente no está institucionalizada como una política universitaria estructural.

3. Reconocer que en pleno siglo XXI el sistema educativo y la sociedad se transforman cada día y demandan un docente universitario idóneo, culto y debidamente preparado de manera transdisciplinaria, que asuma el reto de ser agente de cambio, es decir un profesional, educado que facilite y guíe a sus estudiantes por el camino del saber, construyendo una universidad que responda con innovación académica a las demandas sociales y profesionales de un entorno cambiante.

4. Entender que los docentes deben tomar parte en las decisiones que se tomen con respecto a su actualización, para que este proceso se ajuste a sus necesidades genuinas y, en consecuencia, sean motivadores de sus estudiantes y de otros docentes universitarios.

Referencias

Arnal, J. (1992). **La investigación educativa. Fundamentos y**

- metodología.** Barcelona, España: Labor.
- Buils, S., Arroyo-Ainsa, P., Sánchez-Tarazaga, L., & Esteve-Mon, F. M. (2025). **El desarrollo profesional del profesorado universitario en los marcos de competencias docentes.** Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales, 100(NE), 89–109. <https://doi.org/10.47553/rifop.v100iNE.102737>
- Cheybar y Kuri, Edith y Maribel Ríos Everardo (coords.). **La formación docente. Perspectivas teóricas y metodológicas,** México, CISE-UNAM, 1996, 214 pp.
- Escotet, M. A. (1999). **Crisis de la calidad de la enseñanza superior: Problemas y desafíos ante la incertidumbre.** En *Educación superior y sociedad* (Vol. 10, núm. 1, pp. 57–66). IESALC/UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000119107> [Consultado: 2026, marzo 27].
- Heras Castillo, V. E. (2017). **La formación pedagógica del docente universitario.** Palermo Business Review, (16), 65-73. https://www.palermo.edu/economicas/cbrs/pdf/pbr16/PBR_16_04.pdf [Consultado: 2026, marzo 27].
- Imbernón, F. (2007). **10 ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio.** Barcelona: Graó.
- Leal Gutiérrez, Jesús (2009). **La Autonomía del Sujeto Investigador y la Metodología de Investigación** (2da. Edic.). Editorial Azul Intenso.
- Ley Orgánica de Educación. (2009). **Gaceta Oficial Nº 5.929.** Caracas. Venezuela.
- Naciones Unidas – CEPAL (2016). **Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe.** <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/311197/agenda-2030-y-los-objetivos-de-desarrollo-sostenible.pdf> [Consultado: 2026, marzo 19].
- Pérez, R. (2026). **La Calidad en Educación Desde los Intereses del Sur Global.** Red de Angostura <https://redangostura.org.ve/archivos/17359> [Consultado: 2026, marzo 20].
- Pozo, J. (2006). **Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos.** Barcelona: Graó.
- UNESCO. (1998). **La educación superior en el siglo XXI, visión y acción: Documento de trabajo (ED.98/CONF.202/5; ED.98/CONF.202/CLD.23).** Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y acción, París, 1998. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113602_spa [Consultado: 2026, marzo 19].
- UNESCO (2022a). **Hacer del aprendizaje a lo largo de toda la vida una realidad: Un manual.** UNESCO Institute for Lifelong Learning

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384098?posInSet=3&q=veryId=16343238-fd52-49fa-9007-7a1c6b684af3> [Consultado: 2026, marzo 19].

UNESCO. (2022). **Más allá de los límites: nuevas formas de reinventar la educación superior.**

https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000389912_spa&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attachment_47b191b3-6bb6-4a16-8500-1a2ba7d57afb%3F%3D389912sp

a.pdf&locale=es&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000389912_spa/PDF/389912spa.pdf#Esp_RoadMap.indd%3A.14457%3A116 [Consultado: 2026, abril 01].

Ugas, G. (2006). **La Complejidad: Un modo de pensar.** Ediciones del Taller insurgente. Permanente de Estudios Epistemológicos. Venezuela.

Vargas, L. (2020). **La docencia universitaria como praxis reflexiva, transformadora e insurgente.** Caracas: Editorial Universidad Bolivariana de Venezuela.

LA ARQUITECTURA DE LA AUTONOMÍA: ENTROPÍA EPISTÉMICA Y EL IMPERATIVO AXIOLÓGICO DEL LIBRE DESENVOLVIMIENTO EN LA PRAXIS DEL FEEDBACK UNIVERSITARIO

THE ARCHITECTURE OF AUTONOMY: EPISTEMIC ENTROPY AND THE AXIOLOGICAL IMPERATIVE OF FREE DEVELOPMENT IN THE PRAXIS OF UNIVERSITY FEEDBACK

AUTORES:

PIÑERO PÉREZ, LUIS ANTONIO
LÓPEZ GÓMEZ, EGDY JOSÉ

RESUMEN

El presente trabajo aborda un estudio sobre la problematización de la crisis contemporánea del feedback en la evaluación universitaria, conceptualizándola como un fenómeno de “entropía epistémica” que erosiona los cimientos de la autonomía del aprendiz. Frente a esta degradación, se postula el “imperativo axiológico del libre desenvolvimiento” como principio rector para una praxis evaluativa verdaderamente formativa. A través de una revisión sistemática de literatura técnica y científica de cincuenta y tres (53) artículos alojados en bases de datos de alto impacto y repositorios

de acceso abierto con revisión por pares (Peer-Review), tales como Scielo, Scopus, Dialnet, Redalyc y Web of Science, entre otros, de los cuales se tomaron veinticinco (25) artículos académicos, que fueron sometidos a una lectura y análisis profundo, interpretativo y crítico; que articula la filosofía de la educación, las teorías del desarrollo humano y los estudios sobre retroalimentación, se argumenta que la superación de la actual crisis pedagógica exige trascender las lógicas instrumentales y algorítmicas en la evaluación para restaurar formativamente el valor de la persona como fin último del acto educativo. La discusión teórica contrasta las perspectivas de autores clásicos y contemporáneos, incorporando una reflexión profunda sobre el papel de la inteligencia artificial en la reconfiguración de los procesos de retroalimentación y autonomía.

Palabras clave: Autonomía, praxis del feedback, entropía epistémica, axiología, libre desenvolvimiento, educación superior, inteligencia artificial.

ABSTRACT

This paper addresses a study on the problematization of the contemporary crisis of feedback in university assessment, conceptualizing it as a phenomenon of “epistemic entropy” that erodes the foundations of learner autonomy. Faced with this degradation, the “axiological imperative of free development” is postulated as a guiding principle for a truly formative evaluative practice. Through a systematic review of technical and scientific literature of fifty-three (53) articles hosted in high-impact databases and open access repositories with peer review, such as Scielo, Scopus, Dialnet, Redalyc, and Web of Science, among others, twenty-five (25) academic articles were selected and subjected to in-depth, interpretive, and critical reading and analysis. This work, which articulates the philosophy of education, theories of human development, and studies on feedback, argues that overcoming the current pedagogical crisis requires transcending instrumental and algorithmic approaches to assessment in order to formatively restore the value of the individual as the ultimate goal of education. The theoretical discussion contrasts the perspectives of classical and contemporary authors, incorporating a profound reflection on the role of artificial intelligence in reshaping feedback and autonomy processes.

Keywords: Autonomy, feedback praxis, epistemic entropy, axiology, free development, higher education, artificial intelligence.

1. Introducción

En las últimas décadas se ha visto como la educación superior se ha transformado de una forma que no tiene precedentes. La irrupción a nivel global de los sistemas de inteligencia artificial (IA) y tecnologías digitales, así como los procesos de internacionalización y masificación de estos en la educación, han modificado el panorama pedagógico, porque las tecnologías digitales han adquirido una presencia significativa en la educación desde la década de 1980, cuando se introdujeron las computadoras y el software educativo básico en las aulas de algunos países (Facer y Selwyn, 2021,

p.4). Igualmente, Velasco y Ortúñez (2024) indican que “la educación se encuentra en un momento de transformación acelerada, un punto de inflexión marcado por la irrupción de la inteligencia artificial, la evolución de las metodologías didácticas y el impacto de la digitalización en la enseñanza” (p.16).

Como se puede observar, la digitalización, la inteligencia artificial y la globalización están impulsando una transformación sin precedentes en la educación superior. Este punto de inflexión reconfigura tanto el panorama pedagógico como las metodologías didácticas, demostrando la forma en que las tecnologías han acelerado su impacto desde que se introdujeron las

computadoras en las aulas para transformar radicalmente los procesos educativos hoy en día.

En el caso de Venezuela, está transformación de la educación universitaria, especialmente en áreas urbanas como Caracas y zonas periféricas del interior del país, es notoriamente desigual, porque se observa que hay mayor acceso a infraestructura tecnológica, conectividad y recursos mientras que en las zonas periféricas del interior persisten brechas significativas en electricidad, internet, equipamiento y formación docente. Esta disparidad geográfica y socioeconómica profundiza las diferencias en la calidad educativa, generando un acceso desigual a las innovaciones pedagógicas y limitando las oportunidades de aprendizaje en contextos más vulnerables.

Aunque el surgimiento de las tecnologías digitales y la inteligencia artificial sugiere un panorama de innovación pedagógica, la adopción efectiva de estas está condicionada por las limitaciones estructurales del país, que se caracterizan por la migración del talento académico, la precariedad institucional y las brechas en

conectividad. Por lo tanto, la digitalización de la educación no progresa con la misma intensidad ni equidad, lo que crea una tensión entre las exigencias mundiales de modernización y las condiciones locales de acceso limitado (Meriño y Barrios, 2025, p.342).

Esta situación, como se puede observar, muestra un proceso de adaptación desigual, en el que algunas instituciones que consiguen adoptar nuevas herramientas tecnológicas y otras siguen ancladas a modelos más tradicionales por carencia de recursos. Este escenario educativo dividido se ve afectado por factores socioeconómicos y territoriales, lo que interfiere con la promesa transformadora de la inteligencia artificial. Así, en lugar de una transición igualitaria hacia la innovación, se presenta una reconfiguración desigual del sistema educativo superior en Venezuela, que requiere políticas sostenibles y contextualizadas para asegurar una incorporación tecnológica que incluya a todos.

En consecuencia, la brecha tecnológica en Venezuela no solo restringe el uso de herramientas

digitales, sino que también tiene un impacto directo sobre la calidad de los procesos pedagógicos, especialmente en cuanto a la retroalimentación educativa en las universidades de parte de los profesores hacia los estudiantes, porque cuando no se aplica de forma sistemática y ordenada en un escenario caracterizado por una baja capacitación en competencias digitales, deficiencias de conectividad y el uso improvisado de plataformas, suele provocar confusión tanto en el estudiante como en el profesor, lo que desdibuja la claridad de los aprendizajes (Meriño y Barrios, 2025, p.343). En efecto, la ausencia de habilidades tecnológicas y de condiciones estables, tanto por parte del docente como de los estudiantes para acceder a la retroalimentación hace que esta pierda su función orientadora y se convierta en un proceso fragmentado y desarticulado.

En este contexto, la retroalimentación en educación, durante el proceso formativo, para el estudiante, ya no es un mecanismo de mejora continua, sino que se vuelve un foco de desorden cognitivo (entropía epistémica) en el que las orientaciones pedagógicas que aporta el docente

relacionadas con determinadas evaluaciones llegan tarde a los estudiantes, son incompletas o contradictorias muchas veces por falta de sincronización, conexión, lingüístico, didáctico, etc. En zonas con menos infraestructura digital, donde las estrategias educativas se basan en recursos analógicos o en medios informales como la mensajería instantánea, esta situación se hace más difícil y aumenta la desigualdad en términos educativos, porque la retroalimentación se transforma en un foco de desorden en la medida que pasa de ser un diálogo pedagógico a convertirse en un procedimiento administrativo. Cuando el maestro pierde la sincronización con el proceso del estudiante, la evaluación deja de ser una brújula y se transforma en un obstáculo adicional.

Por lo tanto, la brecha tecnológica en Venezuela no es solo una cuestión de acceso, sino también de coherencia didáctica debido que tiene un impacto directo en la construcción significativa del conocimiento. La falta de herramientas apropiadas y de formación en el manejo de tecnologías restringe la capacidad de

los educadores para transmitir conocimientos eficazmente. Esto, por otro lado, tiene un impacto en la experiencia de aprendizaje de los alumnos, que se ven privados de un ambiente educativo dinámico y adecuado a las demandas del siglo XXI. Si no se incorpora la tecnología de manera efectiva en el currículo, se genera una desconexión entre lo que se enseña y las habilidades que son necesarias hoy en día, perpetuando de este modo un ciclo de desventaja y atraso educativo.

Como consecuencia, en medio de esta efervescencia innovadora, un fenómeno silencioso pero extremadamente corrosivo se ha establecido en el corazón de la relación educativa, la crisis del feedback universitario. Contreras y Zúñiga (2017) consideran la retroalimentación (feedback) "como parte de la evaluación formativa y se conceptualiza como un proceso de diálogo entre el profesor que inicia a partir de los resultados de la aplicación de algún procedimiento o actividad de evaluación y el estudiante" (p.71). El autor expresa que es en base a las recomendaciones y los comentarios que brinda el docente a los

aprendices que ellos logren un entendimiento más profunda de lo expuesto. En este sentido, en muchos casos, el aula de clases, que debería ser el espacio ideal para fomentar la autonomía intelectual y el pensamiento crítico mediante la evaluación formativa, se ha convertido en un espacio donde predomina la evaluación sumativa como simple procedimiento burocrático, una forma de corregir superficialmente o, en la peor de las situaciones, un flujo de datos sin sentido existencial para el estudiante.

La crisis educativa actual no es simplemente de carencia técnica o metodológica; es más bien una crisis de las bases, de fondo, de actitud y valores, porque en los procesos de formación académica presenciamos lo que podríamos llamar, desde una perspectiva teórica, una "entropía epistémica". La entropía epistémica, tomando prestado el concepto de entropía de la termodinámica como indicador del desorden o de la energía que no se puede usar para llevar a cabo un trabajo (Gil et.al, 2024, p.3), se refiere al deterioro gradual del valor educativo y la calidad del conocimiento que se mueve en el ecosistema

pedagógico universitario. Knuth (2018) como se citó en Gil y de Osaba (2024) conciben que “la entropía es una medida de la incertidumbre y, como tal, tiene amplia aplicación a cualquier problema en el que uno está haciendo inferencias” (p.3).

En el contexto de la retroalimentación o feedback evaluativo, esta entropía se presenta cuando los criterios cuantitativos de la evaluación sumativa no alimenta la estructura cognitiva y axiológica del alumno, sino que se dispersa en mensajes que son contradictorios, demasiado técnicos, emocionalmente poco inteligentes o simplemente no tienen un enfoque ético que reconozca al otro como un fin en sí mismo. Por ejemplo, un profesor de postgrado, cuando califica una monografía, anota en los comentarios: "Análisis poco sólido, estructura confusa y falta de fuentes primarias. Verifique APA", en consecuencia, se puede observar que el juicio es técnico, porque no tiene dictamen o camino para llegar a la mejora; porque después de leerlo, el estudiante no tiene claro si su error fue en la síntesis, en la comprensión teórica o en el método de citación. La información se esparce en una crítica

generalizada que no diferencia entre lo esencial y lo secundario.

Por consiguiente, esta brecha epistémica produce una parálisis de la incertidumbre, debido a que el alumno no obtiene un soporte para corregir su error, sino una decisión irrevocable que mezcla la forma con el fondo. El efecto emocional varía entre la frustración de sentirse juzgado sin comprensión y el estancamiento ante lo imposible de convertir la crítica en una acción específica. La entropía se realiza porque el feedback, en vez de nutrir el aprendizaje, disminuye la confianza y el sentido formativo del proceso de la retroalimentación que debe ajustarse al nivel educativo, a los rasgos biopsicosociales del alumno y al proceso involucrado en la elaboración del producto que se evalúa.

En medio de este panorama de desorden y pérdida de sentido, se propone la necesidad de reconocer en consecuencia, la “Arquitectura de la Autonomía” como el marco normativo para la práctica educativa, porque estamos seguros de que esta no alude a un diseño instructivo preestablecido, sino a la estructura esencial de condiciones, relaciones y valores que

permiten el desarrollo de la autodeterminación moral e intelectual del individuo que está aprendiendo. Por ese motivo se formula el “imperativo axiológico de la autonomía en el desenvolvimiento” como su piedra angular, basado esta, en la ética kantiana defensor de la autonomía y de la tradición del personalismo (Pérez-López, 2018, p.122).

Como se puede observar, al proponer el imperativo axiológico del libre desenvolvimiento en el centro, se unen correctamente la autonomía de Kant y la dignidad del personalismo, convirtiendo el salón de clases en un ecosistema de libertad responsable, porque esta perspectiva no solo considera al alumno como un ente moral, sino que también demanda una organización institucional que asegure las circunstancias para su autodeterminación. De este modo, el marco normativo planteado va más allá de lo técnico y se transforma en un compromiso ético con la naturaleza humana, en la que aprender es, primeramente, una acción de conquista individual y reconocimiento del otro.

En tal sentido, la afirmación que presentamos de la Arquitectura de la

Autonomía es que, para vencer la entropía epistémica en la educación universitaria, es necesario dar un giro radical a la práctica del feedback en evaluación formativa. Esta reorientación tiene que ir más allá del paradigma de la información (que se enfoca en el traspaso de datos del profesor al alumno) y establecerse en un paradigma dialéctico-existencial (que se centra en el encuentro respetuoso y empático entre personas que construyen significado conjuntamente). En este nuevo enfoque, la autonomía no es un regalo o una base inicial, sino una capacidad que se activa a través de un feedback formativo y holístico que, aunque es riguroso en términos epistemológicos, ante todo es respetuoso en términos axiológicos, por lo que la inclusión de la inteligencia artificial en este proceso, en vez de ser una solución técnica a la crisis, genera cuestionamientos más complejos acerca de si es viable y éticamente correcto confiar la responsabilidad de guiar el desarrollo humano a las máquinas.

En consecuencia, el presente ensayo tiene como propósito sugerir un marco axiológico y teórico-crítico para

que la práctica de la retroalimentación en la educación universitaria venezolana pueda resignificarse, dejando atrás su naturaleza fragmentada, técnica y desarticulada. En este contexto, se pretende ayudar a desarrollar un enfoque pedagógico que favorezca la autonomía intelectual, la coherencia didáctica y el reconocimiento del estudiante como sujeto integral. Esto se hace en medio de tensiones entre las restricciones estructurales locales y el cambio digital a nivel mundial, en vez de perpetuar la confusión cognitiva y la incertidumbre.

2. Metodología

Este ensayo se basa en una revisión sistemática de literatura técnica y científica de cincuenta y tres (53) artículos alojados en bases de datos de alto impacto y repositorios de acceso abierto con revisión por pares (Peer-Review), tales como Scielo, Scopus, Dialnet, Redalyc y Web of Science, los cuales se tomaron veinticinco (25) artículos, que fueron sometidos a una lectura y análisis profundo. Dichos artículos tratan sobre las categorías esenciales de la arquitectura de la autonomía, la entropía epistémica, el

imperativo axiológico del libre desenvolvimiento y la praxis del feedback universitario. El análisis mencionado llevó a la definición operativa de los conceptos centrales, lo que permitió identificar una conexión epistémica transversal que relaciona las dimensiones axiológicas y ontológicas de estas ideas en el ámbito de la educación superior.

En consecuencia, este ensayo es de carácter exploratorio y fundamentación teórica, por lo cual se configuró mediante una reflexión crítica que establece vínculos sustantivos entre las perspectivas doctrinales examinadas. Los artículos revisados, pese a no incorporar la recolección de datos secundarios o primarios adicionales, proveyeron los fundamentos conceptuales necesarios para trazar dicha articulación epistémica. En este sentido, el enfoque exploratorio deviene en un instrumento heurístico invaluable, pues no solo facilita una comprensión inicial y sistemática del fenómeno, sino que también sienta las bases heurísticas para futuras investigaciones, las cuales podrían verse enriquecidas mediante el contraste empírico y el desarrollo de

estudios de campo que validen y profundicen las proposiciones aquí esbozadas. (Vásquez y otros, 2023, p.25).

3. Desarrollo

3.1. La Arquitectura de la Autonomía: Más Allá de la Liberalización del Aprendizaje

Para tratar el tema de la autonomía, es necesario distanciarse de las ideas reduccionistas que la equiparan con la simple capacidad de llevar a cabo tareas sin supervisión o con el derecho negativo de que le den a uno libertad. La arquitectura de la autonomía que se propone a continuación se basa en una antropología filosófica que considera al ser humano como un individuo incompleto, pero que está destinado a alcanzar su realización personal mediante sus decisiones y actos (García, 2001, p.172). Esta perspectiva tiene ecos en el avance de la pedagogía dialógica y de la teoría crítica.

En su obra fundacional *Pedagogía del oprimido*, Freire ya había denunciado la "educación bancaria" como un método que

depositaba información en el alumno y que limitaba su capacidad de ser crítico y creativo (Freire, 1970, p.72). Según Freire, la autonomía es el producto de un proceso de concientización que únicamente puede ocurrir a través de un diálogo genuino, por lo que el que es autónomo, primero lo es para luego decidir y sostiene que la autonomía se va formando a través de una multitud de decisiones que se toman (Freire 1996, p. 67). Esta construcción supone una arquitectura relacional en la que el feedback evaluativo del docente no es un veredicto, sino una devolución que plantea problemas y motiva al alumno a analizar críticamente su propia práctica.

En este sentido, Nussbaum (2010, p.47) ha destacado el rol fundamental de las capacidades humanas para lograr una vida digna y floreciente. A pesar de que su perspectiva de las capacidades tiene un alcance sociopolítico, conlleva implicaciones profundas en el ámbito educativo. En el contexto de Nussbaum (ob.cit), la autonomía no es únicamente racionalidad práctica, sino también la habilidad de imaginar, de

experimentar empatía hacia los demás y de realizar un juicio crítico sobre las propias costumbres (p.26), por ello, el feedback universitario enfocado en el libre desenvolvimiento no puede dejar de lado esta diversidad de dimensiones, porque no solo se retroalimenta la cognición, sino también a la persona en su totalidad.

En este orden de ideas, para comprender el pensamiento de Nussbaum (ob. cit) a fondo, es imprescindible aclarar lo que ella entiende por "capacidad" (capability), el cual es, en esencia, la libertad de ser y hacer; no se trata simplemente de una habilidad técnica o cognitiva. Es la respuesta a la pregunta, ¿De qué es realmente capaz esta persona? Nussbaum no se siente satisfecha con solo tener recursos o habilidades internas; le importa la posibilidad genuina de transformar esos recursos en funcionamientos que tengan valor. Por ejemplo, no es suficiente con poseer la capacidad abstracta de leer (un recurso interno) o de poseer un libro (un recurso externo); esta habilidad se concreta cuando el individuo puede leer, comprender y

criticar el texto en un ambiente que lo posibilite.

Por lo tanto, en el ámbito universitario, reducir la formación a la mera transmisión de información o al desarrollo de habilidades técnicas (el "saber hacer") implica un empobrecimiento de la persona. Se estaría ignorando la necesidad de formar también la sensibilidad, la capacidad de asombro y el compromiso ético.

Por ello, esta discusión tiene un eco fuerte en los problemas actuales de la universidad venezolana, porque nos encontramos en un entorno en el que la inteligencia artificial generativa y la digitalización ponen en peligro el aprendizaje al limitarlo a la gestión automatizada de información. Si la universidad se reduce a preparar en habilidades técnicas sin fomentar el pensamiento práctico y la imaginación, corre el peligro de producir graduados eficaces pero que no tienen un criterio crítico independiente.

De igual manera, la perspectiva de Nussbaum (ob. cit) hace posible tratar el malestar en los estudiantes de forma crítica. La desconexión y la ansiedad que con frecuencia se

presentan en las aulas pueden interpretarse como una falta de habilidades, es decir, una escasez de "afiliación" (vínculos relevantes), una ausencia de "juego" (rigidez excesiva) o una restricción en la "razón práctica" (alumnos que estudian carreras por imposición externa sin tener la capacidad de planear su propio proyecto vital). Por lo tanto, el feedback universitario no puede ser únicamente una corrección técnica de un examen, como se indica en el texto original; tiene que ser un diálogo que reconozca y retroalimente a la persona en su totalidad.

En resumen, en Nussbaum (op. cit.), el concepto de capacidad constituye un marco ético sólido para replantear la educación superior. Nussbaum nos invita a trascender el paradigma solamente instructivo al caracterizar la capacidad como la libertad de ser y hacer, y al expandir el concepto de autonomía más allá de la razón práctica para abarcar las emociones y la imaginación. Aunque su perspectiva recibe críticas legítimas vinculadas a su aplicabilidad en la práctica y a su tensión con el liberalismo político, lo más destacado de ella es

que nos recuerda que una educación valiosa no es aquella que simplemente llena las cabezas de información, sino la que prepara individuos capaces de vivir una vida digna, justa y completamente humana. Por lo tanto, el desarrollo integral de las habilidades en la universidad es una condición indispensable para que existan justicia social y calidad educativa, no un agregado estético.

3.2. Entropía Epistémica: El Desorden del Sentido en la Era de la Información

La entropía epistémica es la fuerza opuesta a la arquitectura de la autonomía, que busca el orden del desarrollo total. Esto es que, un exceso de evaluación que no se convierte en formación y una sobreabundancia de información que no se vuelve conocimiento, conlleva a un desorden total de los individuos (docente-estudiantes). Tal como se muestra en el ejemplo de la tabla 1:

**Tabla 1:
Diferencia entre Arquitectura de la Autonomía y Entropía Epistémica**

| Arquitectura de la autonomía | Entropía epistémica |
|---|---|
| Persigue orden y organización al desarrollar habilidades. | Se inclina hacia el desorden y la dispersión. |

| | |
|---|--|
| Incorpora las dimensiones humanas (razón, imaginación, emoción y relaciones interpersonales). | Divide la experiencia de aprendizaje, desglosando lo social de lo individual y lo emocional de lo cognitivo. |
| Es una construcción teórica que proporciona orientación y significado. | Es una fuerza disolvente que descompone la estructura del conocimiento. |
| Promueve el desarrollo humano. | Conduce a la simple acumulación sin transformación. |

Fuente: Elaboración propia (2026).

Esto es que, la entropía epistémica funciona como una fuerza contraria a la arquitectura de la autonomía, ya que tiene la tendencia de desorganizar, fragmentar y vaciar de significado los procesos de aprendizaje. Su diagnóstico permite detectar un mal o una patología actual en la educación universitaria en una sesión de clases, cuando hay un exceso de evaluación que no enseña y la cantidad excesiva de información que no se transforma en conocimiento. Otro ejemplo claro de esta patología se presenta cuando (ver tabla 2):

Tabla 2
Ejemplos de patologías que se presentan en aula

| Ejemplo teórico | Ejemplo Práctico en el Aula |
|---|--|
| La evaluación es fragmentaria, cuantitativa y no incluye retroalimentación formativa. | Cada semana, un profesor aplica pruebas de opción múltiple que únicamente evalúan si el estudiante memoriza fechas históricas y entrega solamente una calificación numérica (por ejemplo, 6/10) sin observaciones. |
| La información se aglutina sin un orden jerárquico ni respaldo. | Durante una clase acerca del cambio climático, se muestran diapositivas que combinan datos científicos, opiniones personales y capturas de pantalla de redes sociales sin diferenciar entre fuentes primarias y secundarias. |
| El alumno queda | Una sesión de clase que emplea |

| | |
|---|---|
| atrapado en un flujo de estímulos que incrementan la fricción cognitiva, pero no producen beneficios epistémicos. | simultáneamente un video de YouTube, música de fondo y ráfagas de diapositivas cargadas de texto, con cambios temáticos cada dos minutos. |
|---|---|

Fuente: Elaboración propia (2026).

Por lo tanto, es necesario dar sentido a la arquitectura de la autonomía para contrarrestar esta entropía: una educación que no solo evalúe resultados, sino que genere estructuras de pensamiento; que no solo proporcione información, sino que eduque individuos capaces de imaginar, sentir, relacionarse y tomar decisiones con juicio crítico.

En síntesis, la universidad se enfrenta actualmente a un reto de organización, porque disminuir la entropía epistémica no quiere decir menguar la evaluación o la información, sino estructurarlas, darles un objetivo y una conexión con el desarrollo integral del ser humano. De esta manera únicamente la evaluación se transforma en formación y la información en conocimiento.

En este sentido, Bauman (2007) sostiene que esta época moderna del siglo XXI como una "modernidad líquida", marcada por la fragilidad de las conexiones, la fluidez y la

obsolescencia programada de todo, hasta del saber (p.29). En este escenario, el feedback universitario en el aula por parte del docente corre el peligro de convertirse en líquido, o sea, copioso e inmediato, pero efímero, incapaz de consolidarse en aprendizajes sólidos y perdurables. Esta liquidez nutre a la entropía epistémica, porque se produce ruido cuando los alumnos obtienen retroalimentación contradictoria de fuentes distintas (profesores, compañeros, plataformas automáticas) o cuando el feedback se centra únicamente en los errores superficiales sin tener en cuenta la estructura de pensamiento subyacente.

Por consiguiente, este ruido, al no constituir una "energía útil" para el sistema cognitivo del aprendiz, aumenta su desorden interno y complica la asimilación de conocimientos, tal como señala Cerda (2002), que en el ámbito industrial, hace referencia a la relación que hay entre la "energía útil" de una máquina y la que es necesaria para su operación, o sea, la máquina tendrá mejor rendimiento si la energía producida es inversamente proporcional a la que se obtiene (p.230).

Para sintetizar, es necesario cambiar la educación universitaria frente a la "modernidad líquida" y a la entropía epistémica, ya que es esencial pasar de la simple acumulación de datos a la creación de estructuras de pensamiento sólido para contrarrestar el ruido proveniente de una retroalimentación contradictoria y efímera. De este modo, la evaluación deja de ser un procedimiento que solo mide en términos cuantitativos para transformarse en el motor de un desarrollo humano integral y crítico, proporcionando un aprendizaje significativo.

3.3. El Imperativo Axiológico del Libre Desarrollo: El Valor de los Valores en el Feedback

Momento oportuno para aclarar lo que "libre", para comprender este apartado, primeramente se conceptualiza el término "imperativo" en función de su gramática: como sustantivo, alude a un acto específico de poder donde una voluntad ordena y obliga directamente a otra (un mandato personal y humano); mientras que como adjetivo, caracteriza la esencia de ciertos actos o normas que tienen autoridad propia y cuya existencia y

validez ya no son dependientes del deseo de quien las creó, alcanzando así una independencia respecto a su origen (Ortega, 1995, p.342). Por otro lado, hablar del término axiológico, para Bunge (2005) como se citó en Teixidó (2019) se refiere al sistema hipotético-deductivo que estudia los valores: su definición, clasificación, prescripción según una escala de valor, etc. (p.370)

En este sentido, el "imperativo axiológico" del libre desenvolvimiento tiene como enfoque la práctica docente en su papel de evaluador y formador, como el principio ético que guía la acción pedagógica del profesor, quien tiene la facultad de permitir o restringir espacios de autonomía mediante la retroalimentación (feedback), por lo que el docente actúa en su práctica evaluativa, requiriéndole que cada retroalimentación no sea simplemente una evaluación técnica, sino un acto que considere al alumno como un fin en sí mismo. Esta obligación, basada en la ética de Kant (Kant, 1785/1996), lleva al campo pedagógico el principio de que siempre se debe tratar a las personas como un fin y nunca solamente como un medio.

En consecuencia, este imperativo se nutre de dos fuentes principales. La ética kantiana, en particular el imperativo práctico, es la primera: "Actúa de manera que emplees la humanidad, en ti mismo y en cualquier otra persona, siempre como un objetivo al mismo tiempo, y nunca simplemente como un medio" (Kant, 1785/2002, p. 123). En el contexto del feedback, esto quiere decir que no se puede ver al estudiante simplemente como un instrumento para lograr indicadores de rendimiento, acreditaciones institucionales o prestigio docente. El feedback tiene que estar al servicio de su humanidad, es decir; de su habilidad para convertirse en el sujeto de su propia historia. En este contexto, surge la pirámide de los Valores Humanos según Scheler (1916). Ver gráfico 1.

Gráfico 1.
Jerarquía de los Valores Humanos según Scheler (Análisis Axialógico)



La infografía describe la escala de valores en orden ascendente según Max Scheler, comenzando por los valores sensibles y vitales, que están vinculados con el

cuerpo y la vida, y terminando en los valores espirituales y religiosos, que se basan en acciones puras del espíritu y en la conexión con lo Absoluto. (Imagen generada con Inteligencia Artificial en base a las teorías de Scheler (1916)) (Gemini, 2024)

La axiología, o teoría de los valores, es la segunda fuente. Scheler, filósofo alemán (1916/2000), sugirió una escala de valores que se perciben a nivel emocional, desde los sensoriales hasta los de carácter religioso. Un feedback de calidad no solo comunica un valor de verdad (ya sea una corrección o una incorrección epistémica), sino que también está lleno de valores más altos: la solidaridad intelectual, el respeto, la justicia y la fe en las capacidades del otro. Cuando un profesor brinda retroalimentación, no solamente está evaluando la tarea; también está expresando cuánto aprecia al autor de dicha tarea. El mensaje implícito puede ser devastador para la motivación y la autoestima intelectual de un estudiante si esta comunicación es inadecuada, o si está marcada por desdén o indiferencia. El libre desenvolvimiento, por tanto, requiere una retroalimentación (feedback) que reconozca, salvaguarde y fomente la dignidad del aprendiz.

3.4. La Praxis del Feedback Universitario: Del Monólogo Informativo al Diálogo Formativo

¿De qué manera se lleva a cabo en la práctica este imperativo axiológico? La respuesta requiere una reconsideración de la esencia misma de la retroalimentación. El feedback efectivo, según lo ha evidenciado la investigación moderna y la sistematizada en Europa, no es unidireccional; por el contrario, debe promover que los alumnos formulen y sigan planes de aprendizaje, impulsando así su dedicación al propio proceso educativo (Cárdenas et al., 2024, p.47). Esto supone un cambio radical, porque el foco de la evaluación se traslada del profesor que brinda retroalimentación al alumno que la recibe, la procesa y la emplea.

Todo lo anterior, porque en la praxis universitaria, la transición del monólogo informativo al diálogo formativo se ejemplifica mediante la implementación de las "interacciones dialogadas formativas" (Anijovich & Cappelletti, 2017, p. 90). En este escenario, el docente trasciende la calificación punitiva al asumir una "epistemología de la acción",

planteando "interrogantes auténticas que promuevan la reflexión" (Rojas-Gómez et al., 2021, p. 213) sobre el desempeño del estudiante. Por ejemplo, al retroalimentar un proyecto, el tutor no solo señala errores, sino que busca que la información "articule las evidencias de aprendizaje con los objetivos y/o estándares" (Anijovich & Cappelletti, 2017, p. 90). Este cambio radical implica concebir al alumnado como un "sujeto de conocimiento" (Anijovich & Cappelletti, 2017, p. 17), transformando el aula en un espacio de "meta-reflexión de los actores educativos" (Mollo Flores & Deroncele Acosta, 2022, p. 392).

El ejemplo precedente subraya que este imperativo axiológico se concreta cuando la evaluación deja de ser un "veredicto para transformarse en una forma de ayudar a los alumnos a progresar" (Cerdeza Gutiérrez, 2000, p. 62). Esta metamorfosis exige que el docente abandone el rol de juez unidireccional para instituirse como un "mediador, facilitador, motivador y acompañante" (Mollo-Flores & Deroncele-Acosta, 2022, p. 397). Comprender el cambio evaluativo significa internalizar que, en un feedback efectivo, el estudiante "no es

un receptor pasivo, sino un jugador activo en su aprendizaje" (Anijovich & Cappelletti, 2017, p. 89). En suma, la praxis académica auténtica demanda una "comunicación efectiva y significativa" (Cárdenas et al., 2024, p. 13) que desplace al monólogo técnico en favor de una cultura de confianza y transformación compartida.

Para luchar contra la entropía epistémica, es fundamental esta perspectiva colaborativa. Si el feedback se vuelve un espacio de conversación en el que el alumno puede preguntar, aclarar, disentir y proponer, lo que antes era "ruido" se vuelve "señal". La energía que antes se perdía en la confusión, ahora se dirige hacia el establecimiento de significado. Por lo tanto, la arquitectura de la autonomía se fundamenta en una práctica dialógica que, como señala Freire, no consiste simplemente en intercambiar ideas para consumirlas; más bien se trata del encuentro de individuos que intentan nombrar al mundo y transformarlo a través de la palabra.

4. Discusión Teórica: Entre la Tradición Humanista y el Desafío Tecnológico

La propuesta aquí presentada no está libre de tensiones y necesita ser comparada con varias corrientes de pensamiento. Esta conversación tiene como objetivo aclarar las coincidencias y diferencias que enriquecen el debate, además de plantear cuestiones sobre el rol de la inteligencia artificial en este nuevo panorama.

4.1. Humanismo Dialógico versus Eficiencia Tecnicista

Una primera tensión surge entre la perspectiva humanista-dialógica que hemos priorizado y las tendencias tecnicistas, que a partir de la mitad del siglo XX han tenido un gran impacto en el diseño de los currículos y las evaluaciones. Gracias a las taxonomías y a la concentración en metas medibles de autores como Ralph Tyler (1949) y Benjamín Bloom (1956), se establecieron los fundamentos para una educación basada en el control y la eficacia. En esta tradición, el feedback se entiende sobre todo como un mecanismo que corrige la conducta para alinearla a los estándares establecidos.

Aunque esta aproximación tiene el mérito de ser clara y sistemática,

carece de visión a nivel axiológico. Al enfocarse en el producto (lo que se puede observar), ignora el proceso (la vivencia del individuo) y, especialmente, la orientación final de la formación. El imperativo del libre desarrollo no puede ser considerado solamente como un indicador de éxito. Las habilidades humanas, como sostiene Nussbaum (2010), no son capacidades técnicas, sino libertades fundamentales que permiten elegir una vida significativa. Un feedback que solo se basa en lo técnico puede generar alumnos competentes pero no autónomos, hábiles con las herramientas, pero sin sentido.

4.2. Constructivismo Cognitivo y Sociocultural

También dentro del propio constructivismo se da un debate interno que ofrece matices relevantes. Autores como Jean Piaget (1970), con su insistencia en la equilibración y en la construcción individual del conocimiento, nos recuerdan que la autonomía intelectual tiene un sustrato biológico y lógico. Desde este punto de vista, el feedback debe ser un desafío óptimo (un conflicto cognitivo) que haga que las estructuras del sujeto se

desequilibren, obligándolo a reequilibrarse a un nivel superior.

Sin embargo, la perspectiva sociocultural de Lev Vygotsky (1978) complementa y enriquece esta visión con su propuesta de “Zona de Desarrollo Próximo” (ZDP). El espacio para la intervención educativa está en la distancia entre lo que el estudiante puede hacer por sí solo y lo que puede hacer con ayuda. El feedback es, en este marco, la herramienta mediadora por excelencia. No se trata de cualquier ayuda sino de una ayuda ajustada, contingente y dialógica que permita que el aprendiz internalice aquellas funciones que inicialmente realiza con apoyo externo. Así, el imperativo axiológico del libre desenvolvimiento encuentra una concreción metodológica: el feedback debe situarse en la ZDP, ofreciendo un andamiaje que, respetando la capacidad emergente del sujeto, lo empuje hacia delante sin anularlo.

4.3. La Inteligencia Artificial en la Encrucijada: ¿Prometeo o Epimeteo Educativo?

Tal vez el reto más radical para la estructura de la autonomía sea incluir

inteligencia artificial en los procedimientos de retroalimentación universitaria. Los algoritmos de aprendizaje adaptativo, las plataformas de escritura con retroalimentación automática y los sistemas de tutoría inteligente ofrecen la posibilidad de personalizar a gran escala, optimizar la eficiencia y liberar tiempo para que los maestros puedan dedicarse a tareas "más nobles". No obstante, una mirada crítica y sin prejuicios muestra una encrucijada ética de primer nivel.

El peligro más patente es que se intensifique la entropía epistémica. Si la versión humana del feedback ya era fragmentada y carecía de sentido, la versión algorítmica corre el riesgo de convertirse en ruido en alta definición. La IA puede detectar patrones, señalar errores gramaticales o sugerir ejercicios según el desempeño previo, pero ¿Puede "entender" la lucha del estudiante por encontrar su voz intelectual? ¿Es capaz de entender la carga emocional del error? ¿Puede ver el valor absoluto de la persona que está respondiendo del otro lado de la pantalla?

Desde una óptica axiológica, el desafío es enorme. El imperativo del

desarrollo libre requiere de un reconocimiento intersubjetivo que, por su propia definición, solo es posible entre individuos. La máquina es capaz de simular empatía, pero no puede sentirla; tiene la capacidad de procesar información acerca del desempeño, pero no puede "preocuparse" por el desarrollo del otro como un fin en sí mismo. Delegar el feedback a sistemas de IA podría, sin quererlo, reducir al estudiante a un mero perfil de datos que debe ser perfeccionado.

Sin embargo, una actitud totalmente apocalíptica sería tan inocente como la sumisión acrítica a la tecnología. La IA tiene el potencial de ser una herramienta útil para la administración de información y para liberar a alumnos y profesores de labores reiterativas, lo que posibilita que la interacción humana se enfoque en lo verdaderamente significativo: conversar sobre el propósito, debatir las ideas y asistir en la elaboración del proyecto personal. El diseño y la gobernanza de estas tecnologías son los elementos fundamentales. Es imprescindible desarrollar sistemas de inteligencia artificial educativa que estén subordinados al imperativo axiológico,

lo cual implica que sean transparentes, comprensibles y que fortalezcan la relación educativa entre personas en vez de reemplazarla. La inteligencia artificial debería estar al servicio de la arquitectura de la autonomía y no viceversa.

4.4. Feedback y Autonomía

Otro aspecto a tomar en consideración es que desde diferentes perspectivas filosóficas y pedagógicas, se puede considerar también el punto de vista teórico sobre la autonomía y el feedback como un dispositivo ético y formativo. Por lo que a continuación se presenta una síntesis de perspectivas teóricas sobre feedback o retroalimentación y autonomía (ver Tabla 3), el cual permite entenderlo no como un proceso técnico, sino como un acto dialógico enfocado en el desarrollo integral del alumno.

Tabla 3:
Síntesis de Perspectivas Teóricas sobre Feedback y Autonomía

| Autor / Corriente | Concepto Clave | Visión del Feedback | Aporte a la Arquitectura de la Autonomía |
|------------------------|--------------------------------|---|--|
| Paulo Freire | Dialogicidad / Concientización | Devolución problematizada ora que invita a la lectura crítica de la realidad. | La autonomía se construye en el diálogo auténtico, donde el feedback es un acto de co-investigación. |
| Martha Nussbaum | Enfoque de capacidades | Debe fomentar la imaginación, la empatía y el | El feedback debe estar orientado al florecimiento humano integral. |

| | | | |
|-----------------------|------------------------------|---|---|
| | | juicio crítico, no solo la racionalidad técnica. | |
| Immanuel Kant | Dignidad / Fin en sí mismo | El estudiante no puede ser medio para fines ajenos; el feedback debe respetar su humanidad. | Fundamento ético del imperativo axiológico: la persona como valor absoluto. |
| Lev Vygotsky | Zona de Desarrollo o Próximo | Ayuda ajustada y mediada que permite la internalización de funciones superiores. | El feedback como andamiaje que respeta y potencia la capacidad emergente. |
| Zygmunt Bauman | Modernidad líquida | El feedback corre el riesgo de ser efímero, superficial e incapaz de generar arraigo. | Diagnóstico de la entropía epistémica: la necesidad de crear estructuras sólidas en un mundo líquido. |

Fuente: Elaboración propia (2026) en base a los autores.

La tabla 3 expuesta es una síntesis teórica plural que trata la conexión entre la autonomía y el feedback desde varios enfoques filosóficos. La pluralidad epistemológica de los autores invitados es un rasgo inicial importante, que abarca desde la filosofía clásica de Kant hasta la pedagogía crítica de Freire, el enfoque de capacidades de Nussbaum, la psicología sociocultural de Vygotsky y las perspectivas contemporáneas como la modernidad líquida de Bauman. Esta pluralidad hace posible entender el feedback no simplemente como un mecanismo técnico, sino como una construcción que tiene múltiples dimensiones, incluyendo las éticas, las

dialogales, las cognitivas y las contextuales.

La importancia que se le da al aspecto dialógico y humanizador del feedback es otro rasgo distintivo. Según Freire, el feedback es una "devolución problematizadora" que promueve la lectura crítica de la realidad. En cambio, Nussbaum destaca su capacidad para estimular la imaginación y la empatía más allá de la racionalidad instrumental. Este enfoque se complementa con el principio kantiano que defiende la dignidad del ser humano, y que establece un imperativo ético: el feedback no debe considerar al alumno como un medio, sino como un fin en sí mismo. Así, la tabla enfatiza que la autonomía no es un resultado automático de la retroalimentación, sino una construcción que necesita una comprensión profunda del otro.

En tercer lugar, la tabla demuestra que el feedback ha evolucionado en términos conceptuales como un proceso de andamiaje y transformación. Según la visión de Vygotsky, el feedback actúa en la zona de desarrollo próximo como una ayuda personalizada que facilita la interiorización de funciones superiores.

Esta noción se renueva en el concepto de praxis "interacciones dialogadas formativas" Anijovich y Cappelletti, donde la retroalimentación se transforma en un proceso colaborativo de investigación-acción que trasciende la dicotomía entre teoría y práctica. Las dos visiones coinciden en que la retroalimentación es un motor de desarrollo que respeta y fomenta las habilidades emergentes del individuo, en vez de imponerle una ruta ya establecida.

Por último, la incorporación de Bauman le añade una perspectiva crítica y contextual al análisis: en un mundo definido por la modernidad líquida, el feedback puede volverse efímero, superficial y desarraigado. Este diagnóstico de "entropía epistémica" alerta acerca de la importancia de establecer estructuras firmes que neutralicen la inestabilidad actual. Por lo tanto, la tabla no solo muestra una variedad de perspectivas teóricas, sino que también invita a pensar acerca de las circunstancias culturales y sociales que permiten o impiden un feedback verdaderamente enfocado en la autonomía. En resumen, esta síntesis proporciona una base compleja y rica

para reconsiderar las prácticas de enseñanza desde un punto de vista éticamente fundamentado e integral.

5. Conclusiones

En definitiva, a lo largo de este ensayo, se ha recorrido un camino que va desde el diagnóstico de una crisis, la entropía epistémica en la praxis del feedback universitario, hasta la propuesta de un horizonte normativo y el imperativo axiológico del libre desenvolvimiento como fundamento de una arquitectura de la autonomía. Llegados a este punto, es posible extraer algunas conclusiones que pretenden ser, más que un cierre, una apertura a nuevas formas de pensar y habitar la educación superior.

En primer lugar, se ha constatado que la crisis del feedback no es un problema periférico o meramente didáctico, sino una manifestación de una crisis antropológica más profunda. Cuando la educación se reduce a la transmisión eficiente de información y al control del rendimiento, la persona del estudiante se desvanece en el horizonte pedagógico. La entropía epistémica es el síntoma de esta desaparición: cuanto más se cosifica al estudiante, más ruido y menos sentido circula en el sistema.

Rescatar la praxis del feedback implica, pues, una recuperación de lo humano en el centro del acto educativo.

En segundo lugar, el imperativo axiológico del libre desenvolvimiento se revela como una brújula ineludible. Este imperativo no prescribe técnicas, sino que orienta disposiciones. Exige del docente una vigilancia ética constante para asegurar que sus prácticas, por muy innovadoras o eficaces que parezcan, estén efectivamente al servicio del desenvolvimiento del otro. Implica reconocer que el error del estudiante no es una falla que debe ser eliminada, sino una ventana a su proceso de pensamiento y una oportunidad para el encuentro pedagógico. Implica, sobre todo, tener la humildad de aceptar que el feedback más poderoso no es el que corrige, sino el que confía en la capacidad del otro para seguir buscando.

En tercer lugar, el advenimiento de la inteligencia artificial coloca ante una responsabilidad histórica, porque por primera vez, se ven obligados a preguntarse qué aspectos de la relación educativa son irreductiblemente humanos. Si se delega el feedback a las máquinas, ¿Qué tipo de autonomía se

está construyendo? Probablemente, una autonomía funcional para un sistema que solo requiere individuos eficientes, pero no ciudadanos críticos ni personas plenas. La IA puede ser una aliada en la gestión de la información, pero el cuidado del desenvolvimiento humano es y debe seguir siendo una tarea exclusivamente humana. La tecnología debe estar al servicio del encuentro, no su sustituto.

Finalmente, para la educación del siglo XXI, este ensayo invita a una reimaginación radical de la evaluación. Una reimaginación que no se conforme con hacer más eficiente lo existente, sino que se atreva a pensar en lo que debería ser. La arquitectura de la autonomía que aquí se ha esbozado no es un modelo cerrado, sino un programa de investigación y acción. Requiere el desarrollo de nuevas formas de feedback que integren lo cognitivo y lo afectivo, lo individual y lo social, lo humano y lo tecnológico, bajo la primacía irrenunciable del valor de la persona. Requiere, en suma, que el feedback deje de ser un acto burocrático para convertirse en un acontecimiento ético: un momento de encuentro donde, a través de la palabra

y la mirada, se reconoce y se nutre la libertad naciente del otro.

En definitiva, la lucha contra la entropía epistémica es, en el fondo, la lucha por un mundo donde el conocimiento no sea un instrumento de poder o un producto de consumo, sino un camino para que cada persona pueda desplegar, en libertad y responsabilidad, su propio y valioso proyecto de vida. En esa lucha, la praxis del feedback universitario tiene un papel insoslayable que desempeñar, por lo que el presente trabajo queda abierto a investigaciones futuras.

Referencias Bibliográficas

- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2017). La evaluación como oportunidad. Paidós.
<https://fcen.uncuyo.edu.ar/catedras/laevaluacioncomoopportunidadanijovichcappelletticompressed.pdf>
- Bauman, Z. (2007). Los retos de la educación en la modernidad líquida. Gedisa.
<https://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2024/08/Bauman-Zygmunt-Los-Retos-De-La-Educacion-En-La-Modernidad-Liquida.pdf>
- Bloom, B. S. (Ed.). (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain. David McKay Company.
https://www.researchgate.net/publication/335381213_Bloom's_Taxonomy_of_Educational_Objectives_-_Template_for_Primary_School_K_M_Education
- Cárdenas, G., Giraldo, F., Giraldo, M., Zambrano, A., Roperó, D., & Sánchez, L. (2024). La Retroalimentación en la Educación Superior del Siglo XXI. *Praxis & Saber*, 15(40), e17823.
<https://doi.org/10.19053/uptc.22160159.v15.n40.2024.17823>
- Cerda Gutiérrez, Hugo (2000) La evaluación como experiencia total. /Santafé de Bogotá; Cooperativa Editorial Magisterio, 2000. 308 p. ; 21 cm. (Colección mesa redonda).
https://www.academia.edu/38415813/La_evaluaci%C3%B3n_como_experiencia_total_pdf_Hugo_cerda_Ed_Magisterio
- Contreras-Pérez, Gloria & Zúñiga-González, Carmen Gloria. (2017). Concepciones de profesores sobre retroalimentación: Una revisión de la literatura. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9 (19), 69-90. doi: 10.11144/Javeriana.m9-19.cpsr.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5855691>
- Facer, K., y Selwyn, N. (2021). Digital technology and the futures of education: Towards 'Non-Stupid' optimism. *Futures of Education initiative, UNESCO*. Tomado el 24/03/2026 de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377071>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. Tomado el 17/03/2026 de: <https://www.servicioskoinonia.org/b>

- <https://doi.org/10.56219/lineaimaginario.v1i22.4152>
- <https://redclade.org/wp-content/uploads/Pedagog%C3%A0Da-de-la-Autonom%C3%ADa.pdf>
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores. De: <https://redclade.org/wp-content/uploads/Pedagog%C3%A0Da-de-la-Autonom%C3%ADa.pdf>
- García C. José Á. (2001) *Antropología filosófica: una introducción a la filosofía del hombre*. Ediciones Universidad de Navarra. Quinta edición Primera reimpresión. Tomado de: <https://uniclanet.unicla.edu.mx/assets/contenidos/339520230905175830.pdf>
- Gil, J. Q. C., Rivers, L. J. P., y de Osaba Picos, C. R. M. (2024). Una aproximación al concepto entropía. *Lat. Am. J. Phys. Educ.* Vol, 18(2), 2313-1. Tomado el 17/03/2026 de: http://www.lajpe.org/jun24/18_2_13.pdf
- Kant, I. (2002). *Fundamentación para una metafísica de las costumbres* (J. Mardomingo, Trad.). Alianza Editorial. (Trabajo original publicado en 1785). Rescatado de: <https://bioetica.colmed5.org.ar/wp-content/uploads/2019/11/Fundamentaci%C3%B3n-a-La-Metaf%C3%ADsica-de-las-Costumbres.-Kant.pdf>
- Meriño, R. Á. C., & Barrios, G. A. R. (2025). Brecha digital en la enseñanza: La imperiosa necesidad de formación tecnológica docente para la educación del siglo xxi. *Línea Imaginaria*, 1(22), 619.
- Mollo Flores, M. E., & Deroncele Acosta, Á. (2022). Modelo de retroalimentación formativa integrada. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(1), 391-401. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202022000100391
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores. <https://etica.uazuay.edu.ec/sites/etica.uazuay.edu.ec/files/public/2021-09/Nussbaum%20-%20Sin%20fines%20de%20lucro.pdf>
- Ortega, M. S. (1995). La imperatividad del Derecho. *Anuario de Filosofía del Derecho*, 337-346. <https://revistas.mjusticia.gob.es/index.php/AFD/article/view/1558>
- Pérez-López, Ángel (2018) *Immanuel Kant y el mandamiento del amor a la luz de la Veritatis Splendor* Saint John Vianney Theological Seminary Archdiocese of Denver. *SCRIPTA FULGENTINA* Año XXVIII - Nº 55-56 /2018/. Páginas 117-135. Tomado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6785334>
- Piaget, J. (1970). *Psicología y epistemología*. Emecé Editores. Rescatado el 17/93/2026 de: <https://padron.entretemas.com.ve/cursos/Epistem/Libros/Piaget-Psicologia-Epistemologia.pdf>
- Rojas-Gómez, L. P., Salgado Vértiz, R., Salazar Quispe, M., & Méndez Vergaray, J. (2021). *La retroalimentación en el desarrollo*

- de competencias matemáticas en la educación a distancia: Revisión sistemática. CIEG, Revista Arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales, (50), 211-223. <https://revista.grupocieg.org/wp-content/uploads/2021/06/Ed.50211-223-Rojas-Gomez-et-al.pdf>
- Scheler, M. (2000). El formalismo en la ética y la ética material de los valores (H. Rodríguez Sanz, Trad.). Caparrós Editores. (Trabajo original publicado en 1916). <https://www.salud.gob.ec/wp-content/uploads/2016/12/5.1-Scheler-Etica-71-78.pdf>
- Teixidó, Óscar. (2019). Sobre la axiología de G. E. Romero y M. Bunge. 5. 57-67. 10.5281/zenodo.6582745. Rescatado el 17 de marzo de 2026 de: https://www.researchgate.net/publication/368601609_Sobre_la_axiologia_de_G_E_Romero_y_M_Bunge
- Tyler, R. W. (1949). Basic principles of curriculum and instruction. University of Chicago Press. https://blogs.ubc.ca/ewayne/files/2009/02/tyler_001.pdf
- Vásquez Ramírez, A. A., Guanuchi Orellana, L. M., Cahuana Tapia, R., Vera Teves, R., y Holgado Tisoc, J. (2023). Métodos de investigación científica. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú. <https://doi.org/10.35622/inudi.b.094>
- Velasco Molpeceres, A., y Ortúñez Goicolea, P. P. (2024). Innovación docente en la universidad: pensar en el alumnado. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=985530>
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press. Rescatado el 17 de marzo de 2026 de: https://w.pauldowling.me/rtf/2021.1/readings/LSVygotsky_1978_MindinSocietyDevelopmentofHigherPsycholo.pdf

DEL AULA AL CONTEXTO LABORAL: LA FRAGILIDAD EN EL NÚCLEO DEL SISTEMA EDUCATIVO

FROM THE CLASSROOM TO THE WORKPLACE: FRAGILITY AT THE CORE OF THE EDUCATIONAL SYSTEM

AUTORES:

**QUINTERO, NERIO
RAMOS, LUZAID**

RESUMEN

El presente ensayo analiza la brecha entre la instrucción técnica y el desarrollo de habilidades blandas en la formación académica, especialmente en los ámbitos educativo y sanitario, donde dicha insuficiencia incrementa la fragilidad frente a contextos laborales complejos e inciertos. Desde una perspectiva histórico-crítica, se examina cómo la educación ha transitado desde ideales de formación integral hacia modelos fragmentados y productivistas, centrados en el saber hacer técnico y con menor atención a las dimensiones emocionales, éticas y relacionales del sujeto. Metodológicamente, el trabajo se sustenta en un paradigma interpretativo, con orientación documental-crítica y hermenéutica, apoyado en una triangulación teórica que articula aportes de autores como Nassim Taleb, Robert Castel, Marie-France Hirigoyen y la OMS. El análisis permite comprender que la fragilidad laboral no es un defecto individual, sino una condición derivada de procesos formativos incompletos y de entornos organizacionales poco saludables. En este marco, la fragilidad se configura como un factor predisponente para el Síndrome de Burnout, entendido como un proceso multidimensional de agotamiento físico, emocional y mental. Se concluye que resulta indispensable incorporar de manera sistemática competencias blandas, socioemocionales y éticas en todos los niveles educativos, a fin de fortalecer la capacidad de adaptación, el bienestar subjetivo y la sostenibilidad humana del ejercicio profesional, y mitigar la fragilidad.

Palabras clave: fragilidad laboral, habilidades blandas, educación integral, burnout, formación profesional.

ABSTRACT

This essay analyzes the gap between technical instruction and soft skills development in academic training, particularly within the educational and healthcare sectors, where such insufficiency increases fragility in the face of complex and uncertain labor contexts. From a historical-critical perspective, it examines how education has transitioned from ideals of holistic formation toward fragmented and productivist models, centered on technical know-how with less attention to the subject's emotional, ethical, and relational

dimensions. Methodologically, the work is grounded in an interpretive paradigm with a critical-documentary and hermeneutic orientation, supported by a theoretical triangulation that articulates contributions from authors such as Nassim Taleb, Robert Castel, Marie-France Hirigoyen, and the WHO. The analysis reveals that occupational fragility is not an individual defect, but rather a condition derived from incomplete formative processes and unhealthy organizational environments. Within this framework, fragility is configured as a predisposing factor for Burnout Syndrome, understood as a multidimensional process of physical, emotional, and mental exhaustion. It concludes that it is essential to systematically incorporate soft, socio-emotional, and ethical competencies across all educational levels to strengthen adaptability, subjective well-being, and the human sustainability of professional practice while mitigating fragility.

Keywords: occupational fragility, soft skills, holistic education, burnout, professional training.

Introducción

El proceso de escolarización inicia en las etapas más tempranas de la vida, bajo la premisa de preparar al individuo para el futuro. Específicamente en Venezuela, de acuerdo con la Ley Orgánica de Educación (Artículo 25), la etapa de

educación inicial comprende desde los 0 hasta los 6 años. Esta trayectoria académica culmina en el nivel de pregrado del subsistema universitario, con el objetivo final de facilitar la transición hacia la vida adulta y la incorporación efectiva al campo laboral. Pese a ello, en este proceso se observa

una brecha entre la instrucción técnica y las habilidades blandas, lo que limita a los noveles profesionales para afrontar de manera integral los desafíos de su entorno laboral (Bravo-Cedeño, 2024).

En este contexto,

Las habilidades blandas son las capacidades éticas, valorativas y emocionales que las personas desarrollan a lo largo de su vida y que se expresan en su desempeño cotidiano y excepcional, acompañando y complementando sus saberes teóricos y prácticos en los distintos ámbitos de su existencia” (Ramírez, 2021, p. 184).

También conocidas como competencias blandas o genéricas, estas abarcan aspectos cognitivos, comportamentales y adaptativos. El autoconocimiento, la regulación emocional, la toma de decisiones, la resolución de conflictos, el liderazgo asertivo y las competencias comunicacionales forman parte de dichas capacidades, hoy especialmente requeridas en los entornos laborales que han evolucionado en las últimas décadas. En consecuencia, el enfoque de las organizaciones hacia la

valoración de estas cualidades transversales y socioemocionales en el trabajador fortalece la empleabilidad y la ocupabilidad del recién egresado de una institución de educación superior (Fuentes et al., 2022).

No obstante, la ausencia de competencias blandas los expone a una mayor fragilidad frente a las exigencias emocionales y organizacionales que caracterizan muchos contextos de trabajo. Desde esta perspectiva, ser frágil no es un defecto, sino una condición que surge de la conciencia de la propia impotencia e indefensión física ante un mundo que no se puede controlar totalmente (Nussbaum, 2010). Ante esa realidad, la fragilidad se construye a partir de la información que un individuo obtiene en su proceso formativo y de las experiencias directas derivadas de la aplicación de ese conocimiento en distintas realidades, las cuales lo exponen al estrés, las dificultades y la incertidumbre. Ese aprendizaje, producto de la interacción, le permite desarrollar respuestas más coherentes y adaptativas (Innovative European Career Guidance, 2024).

En entornos como la educación y la salud, esa brecha está ampliamente

identificada y estudiada (Zambrano, 2025; López-López et al., 2025; Villagra et al., 2025; Ojeda et al., 2025). En estos ámbitos, los profesionales interactúan con múltiples actores de su entorno laboral, lo que hace más compleja la gestión de las relaciones humanas en estos espacios. Como resultado, la insuficiencia de la instrucción técnica para gestionar la complejidad relacional provoca que los profesionales se enfrenten a conflictos inherentes a las relaciones humanas y a entornos laborales inadecuados. Generalmente, no poseen las herramientas o habilidades necesarias para afrontarlos. (Chan-Chi et al., 2025). Ejemplos comunes incluyen a un representante irrespetuoso, directivos de instituciones educativas u hospitalarias con poco dominio de estrategias o habilidades gerenciales que fomenten un entorno laboral sano, o estudiantes, pacientes, familiares y colegas con conductas hostiles.

En este sentido, resulta pertinente destacar la importancia de incluir, en los currículos de los distintos niveles del sistema educativo, el desarrollo de competencias blandas que contribuyan a prevenir la fragilidad que

pueda presentarse en el futuro en cualquier entorno laboral, ante adversidades que trascienden lo técnico. El cultivo de estas capacidades permite conectar las experiencias de vulnerabilidad con la curiosidad y la imaginación. Estos elementos son fundamentales en un proceso formativo que trasciende el aula para modelar las destrezas necesarias no solo para la inserción laboral en el aparato productivo, sino para la sostenibilidad ética y humana del profesional en su realidad cotidiana (Velásquez-Pérez et al., 2023).

En consecuencia, la realidad de los entornos laborales, con su diversidad humana, las normas institucionales, los valores de los distintos actores y las conductas que de ellos se derivan, está presente en cualquier ámbito del quehacer humano. En ese contexto, desarrollar la capacidad de socializar, gestionar y transformar las situaciones adversas y los conflictos en oportunidades de crecimiento personal constituye una mediación formativa; ésta contribuye a fortalecer las competencias actitudinales y a mitigar la fragilidad del profesional (Ruvalcaba et al., 2015).

Este ensayo analiza la brecha entre la instrucción técnica y las habilidades blandas, brecha que se expresa con especial claridad en los sectores de educación y salud. De allí que la incorporación sistemática de competencias blandas en los currículos, desde la educación inicial hasta la formación universitaria, resulte necesaria para reducir la fragilidad frente a las exigencias no solo de la inserción laboral, sino también a las demandas sociales y humanas del ejercicio de la profesión (Gauto, 2023). En última instancia, el propósito no solo se limita a la productividad, sino que apunta a la capacidad de transformar la adversidad en crecimiento y de sostener una práctica ética y humanamente viable en toda la trayectoria de vida.

El presente ensayo se enmarca en el paradigma interpretativo con una orientación documental-crítica. El propósito central es analizar la información teórica disponible para problematizar si la academia actual está cumpliendo su misión de formar personas integrales, conscientes y compasivas o si, por el contrario, produce "bárbaros ilustrados" con una

limitada capacidad de juicio frente a la incertidumbre del entorno laboral.

Metodológicamente, esta investigación se sustenta en la hermenéutica bajo la perspectiva de Gadamer (1993). Se asume que la comprensión de la fragilidad humana en el trabajo no es un acto estático, sino un proceso de fusión de horizontes, donde nuestra precomprensión de la realidad venezolana entra en diálogo directo con los textos consultados.

Para otorgar validez y rigor a la investigación, se emplea la técnica de triangulación teórica, mediante la confrontación dialéctica de varios autores como ejes fundamentales. En consecuencia, este proceso permite una interpretación profunda que, más allá de proponer una solución técnica inmediata, busca elaborar un constructo que defina y desvele las estructuras que perpetúan la fragilidad del ser humano en el ejercicio de su profesión.

Este ensayo adopta una mirada analítica sobre la brecha competencial contribuye a la fragilidad de los egresados ante contextos de trabajo complejos, inciertos y, en ocasiones, tóxicos. Para lograr el objetivo, se presentan ocho apartados. En primer

lugar, se describe una mirada histórico-crítica sobre la formación humana, desde el ideal integral de la Grecia clásica hasta la orientación técnica y productivista de la modernidad, para examinar la distancia entre la educación universitaria y las exigencias reales del mundo laboral. En segundo lugar, se presenta el paradigma de simplicidad, para describir cómo se ha separado el estudio del ser humano de manera fragmentada y no como un todo. En tercer lugar, se expone el analfabetismo emocional, a fin de dar a conocer la carencia emocional que poseen los trabajadores para afrontar entornos laborales conflictivos. En cuarto lugar, se analiza el trabajo desde el punto de vista psicológico sobre conocer la influencia que pueden ejercer los entornos laborales en la psiquis humana. En quinto lugar, se aborda la fragilidad, para la definición del constructo mediante la triangulación de autores. En sexto y séptimo lugar, se presenta, respectivamente, la fragilidad en el ámbito educativo y sanitario venezolano, con el propósito de conocer los contextos laborales que pudieran potenciar la fragilidad en sus trabajadores. En octavo y último lugar,

se desarrolla la relación entre fragilidad y burnout, para conocer cómo estos aspectos pueden originar este síndrome de origen laboral.

Una mirada en el tiempo

Desde la Grecia clásica, Jaeger (2021) sostiene que el ideal formativo se centraba en cultivar la excelencia física, intelectual y moral de los ciudadanos para el servicio de la poli, concebida la educación como un proceso cimentado en bases civilizatorias orientado a la formación integral del ser humano y su cohesión dentro de la comunidad, y no solo como una transmisión de saberes. A lo largo de la historia, la educación ha sido fundamental para el progreso de las civilizaciones; aprender un oficio o una disciplina aseguraba a las personas un lugar en la sociedad. Sin embargo, con la llegada de la modernidad y la revolución industrial en el siglo XVIII, este enfoque cambió drásticamente (Auris et al., 2022).

Bajo este proceso de transición global, la formación humana integral ha sido desplazada por un modelo de instrucción técnica orientado a satisfacer un mercado laboral

crecientemente despersonalizado (Esquivel, 2021). Este viraje hacia el paradigma de la productividad ha provocado un desacople significativo, donde las categorías interpretativas de la modernidad resultan insuficientes para procesar la celeridad de una época transformacional caracterizada por la expansión exponencial del conocimiento y la tecnología. En este escenario, la confianza histórica de la sociedad en la academia como garante de éxito y estabilidad se enfrenta a una crisis de legitimidad; en el siglo XXI, la promesa de realización profesional parece haberse desvanecido ante fenómenos como el subempleo y la devaluación del credencialismo (Operti y Scasso, en OEI, 2025).

En contraste con la búsqueda de eficiencia, la educación centrada exclusivamente en el orden técnico ha precipitado una crisis del ser humano desprovisto de identidad y valores, lo que profundiza la fragilidad formativa del egresado ante las exigencias éticas de la actualidad. Este predominio de la razón técnica y el cientificismo ha generado una desigualdad peligrosa al marginar la dimensión emocional y la gestión de conflictos internos (Alfonso,

2016). En consecuencia, los graduados no solo se enfrentan a un mercado inestable, sino a entornos laborales que, lejos de propiciar la autorrealización, operan bajo dinámicas frecuentemente tóxicas y problemáticas (Operti, op. cit.).

Precisamente la fragilidad que se experimenta al pasar del aula al entorno laboral no es algo que sucede por casualidad, sino que es el resultado de un enfoque simplista que de acuerdo a Morin todavía predomina en el ámbito académico. Al reducir a las personas a un conjunto de habilidades técnicas, el sistema educativo ignora el analfabetismo emocional según Bisquerra que afecta a los profesionales recién graduados.

Desde un enfoque cualitativo, este ensayo no pretende cuantificar el fracaso de los egresados, sino comprender cómo la brecha entre una formación universitaria idealizada y las exigencias de entornos laborales complejos puede afectar su identidad, su estabilidad emocional y su capacidad de respuesta. En ese sentido, la investigación se orienta a interpretar la fragilidad formativa como expresión de una educación que, al privilegiar lo

técnico, ha dejado en segundo plano la dimensión humana necesaria para afrontar las tensiones del trabajo contemporáneo.

El paradigma de simplicidad

De acuerdo con Morin, el conocimiento contemporáneo continúa organizado bajo el paradigma de la simplificación, que fragmenta lo humano en dimensiones separadas e impide comprender su complejidad real (Morin, 2005). Bajo esta lógica, el ser humano es estudiado por partes: lo biológico desde las ciencias naturales, lo cultural desde las ciencias sociales y lo mental desde enfoques psicológicos aislados, como si tales dimensiones no se interrelacionan permanentemente. Esta manera de conocer ha influido también en la educación, que con frecuencia reduce la formación a compartimentos disciplinares y privilegia la transmisión de contenidos técnicos por encima de la comprensión integral de la condición humana (Morin, op. cit.).

En ese marco, la educación actual tiende a reproducir saberes especializados sin atender suficientemente a la incertidumbre, la complejidad y las exigencias

emocionales que atraviesan la vida profesional. Tal como advierten diversos autores, una formación centrada exclusivamente en lo técnico deja en segundo plano capacidades esenciales como la reflexión crítica, la adaptabilidad, la empatía y la gestión de conflictos, especialmente en campos donde la interacción humana es constante, como la educación y la salud (Delors, 1996; Freire, 1997; Nussbaum, 2010). Esta fragmentación del saber contribuye a que muchos egresados enfrenten el tránsito al mundo laboral con una preparación académica sólida en contenidos, pero limitada en recursos personales para afrontar entornos inciertos y, en ocasiones, emocionalmente demandantes (Bauman, 2007; Morin, 2005).

Desde esta perspectiva, la educación emocional adquiere un lugar central en la formación integral, ya que permite reconocer, comprender y regular las emociones, así como desarrollar respuestas más adaptativas frente a contextos complejos. Bisquerra sostiene que las competencias emocionales constituyen una base para el bienestar personal y social, y resultan especialmente relevantes en escenarios

donde el desempeño profesional exige interacción, autocontrol y sensibilidad humana (Bisquerra,2000). Por ello, la formación universitaria no debería limitarse al desarrollo de habilidades técnicas, sino incorporar también el saber ser, el saber convivir y el saber actuar con humanidad, de manera que el egresado pueda afrontar la realidad laboral sin quedar expuesto a una fragilidad formativa que debilite su identidad profesional (Delors, 1996; Hargreaves, 1998).

Analfabetismo Emocional

Bisquerra plantea que el sistema educativo ha privilegiado durante mucho tiempo la transmisión de conocimientos por encima del cuidado integral de la persona, lo que ha favorecido la expansión del analfabetismo emocional en niños y jóvenes. Entre sus manifestaciones se encuentran la depresión, la ansiedad, el estrés, los trastornos alimentarios, la violencia, el abuso de sustancias y otras conductas de riesgo que generan consecuencias sociales, humanas y económicas de gran impacto. Desde esta perspectiva, no se trata de atender estos problemas sólo mediante sanciones o

intervenciones terapéuticas, sino de incorporar las emociones como un contenido formativo tan relevante como el lenguaje, la física o la matemática.

En ese marco, Bisquerra recurre a la reflexión de Max Weber para mostrar cómo ciertas lógicas sociales y económicas, aunque nacieron con una finalidad formativa o

ética, terminan desviándose de su sentido original. Así como el capitalismo pasó de vincularse con una ética del trabajo y del ahorro a convertirse en un sistema orientado principalmente a la producción y el consumo, también la educación corre el riesgo de perder de vista su propósito humanizador cuando se reduce a la mera instrucción técnica. Esta desorientación afecta directamente la vida emocional de los sujetos y contribuye a formas de alienación, desarraigo y vacío personal (Morin, op. cit.).

Frente a ello, el autor sostiene la necesidad de integrar la educación emocional dentro de la orientación psicopedagógica, especialmente en cuatro ámbitos: la orientación profesional, los procesos de enseñanza-aprendizaje, la atención a la diversidad

y la prevención y el desarrollo. Este último campo adquiere particular importancia porque incluye aprendizajes fundamentales para el desarrollo integral de la personalidad, como las habilidades de vida, las habilidades sociales, el autocontrol y la educación emocional, aspectos que con frecuencia permanecen ausentes en el currículo tradicional. En esta misma línea, las competencias socioemocionales constituyen un componente esencial de la formación inicial, al favorecer el desarrollo integral, la autorregulación y la preparación para contextos educativos y laborales complejos (Sarmiento, 2024; Quiroz Bravo et al., 2025).

De manera consecuente, la relevancia de la educación emocional se reafirma al considerar que el autoconocimiento, la autorregulación, la empatía, las habilidades sociales y la toma de decisiones responsables constituyen dimensiones esenciales para el desarrollo integral de los estudiantes. En este sentido, su fortalecimiento favorece no solo el bienestar personal y la convivencia escolar, sino también la preparación para una participación social más

consciente y una inserción laboral más adaptativa y ética (Gómez, 2025). En este sentido, el fortalecimiento de las competencias socioemocionales resulta indispensable para que los estudiantes puedan adaptarse de manera flexible a los cambios tecnológicos, económicos y sociales, lo que contribuye a reducir la vulnerabilidad de los futuros egresados frente a contextos laborales cambiantes y exigentes.

De igual manera, esta necesidad se confirma en los planteamientos recientes de la UNESCO, en los que se subraya que la escuela debe preparar a los estudiantes no solo en lo cognitivo, sino también en lo social y emocional. La ministra de educación de Côte d'Ivoire, Mariatou Koné, (2025) destacó: "Estas capacidades esenciales son vitales para que los jóvenes logren prosperar hoy y en el mercado laboral del mañana, y deben adaptarse continuamente a las transformaciones tecnológicas, económicas y sociales".

El trabajo desde el punto de vista psicológico

Dejours afirma que trabajar es, ante todo, una relación que el ser humano establece consigo mismo, en la que se enfrenta a la realidad y a la

resistencia que esta opone a sus habilidades, conocimientos y experiencias. Este encuentro con lo real del trabajo, como cuando una máquina no funciona o un paciente no responde al tratamiento, revela límites, provoca sufrimiento y, al mismo tiempo, impulsa transformaciones subjetivas que amplían las capacidades y la sensibilidad del trabajador (Dejour, 2000). En este sentido, el trabajo no constituye únicamente una actividad de producción, sino también un proceso psíquico mediante el cual el sujeto elabora y comprende lo vivido a través de la experiencia.

Por su parte, Robinson y Smith (2026) señalan que el trabajo puede desempeñar un papel importante en la salud y el bienestar general, ya que, además de los beneficios económicos, brinda sentido, estructura, propósito, identidad, autoestima y conexión social. Sin embargo, cuando el entorno laboral es conflictivo, esos efectos positivos pueden invertirse, generando estrés y afecciones como ansiedad, depresión o abuso de sustancias. En ese contexto, circunstancias como las largas jornadas, la escasez de personal, la falta de apoyo y el acoso laboral

escapan con frecuencia al control del trabajador, especialmente cuando la cultura organizacional limita la expresión de sus preocupaciones y debilita su capacidad de respuesta.

De igual manera, Dejours sostiene que la inteligencia en el trabajo, expresada en creatividad, ingenio y astucia, suele emerger del sufrimiento y de la necesidad de afrontar lo inesperado. No obstante, esta inteligencia exige asumir riesgos, experimentar y, en ocasiones, apartarse de los procedimientos establecidos, lo que implica reinterpretar órdenes, transgredir reglas o construir colectivamente nuevas normas de trabajo. Tal proceso demanda cooperación, confianza y una disposición a hacer visible aquello que normalmente permanece oculto, incluso las infracciones, para poder discutirlos y convertirlas en aprendizaje compartido.

El trabajo ha estado históricamente asociado con diversas formas de violencia; sin embargo, en las últimas décadas se ha evidenciado un deterioro de las condiciones laborales que profundiza el malestar y el sufrimiento psíquico de los trabajadores. A ello se suma la incertidumbre

derivada de las nuevas formas de organización del trabajo y la fragilización subjetiva de los individuos, que incrementa su susceptibilidad frente a la crítica, la frustración y la pérdida de reconocimiento. En este sentido, la vulnerabilidad contemporánea no responde solo a factores internos, sino también a la exigencia de adaptarse a un entorno laboral cada vez más endurecido y frustrante, que termina por erosionar la autoestima y la identidad profesional (Hirigoyen, 2008).

Finalmente, Dejours concluye que el trabajo desempeña un papel decisivo en la construcción de los vínculos sociales, pues puede conducir tanto a lo mejor como a lo peor. Aunque en muchas organizaciones se favorecen prácticas que debilitan la justicia y promueven una lógica competitiva perjudicial, el trabajo también puede convertirse en una fuerza emancipadora que favorece el reconocimiento, la contribución comunitaria y el desarrollo personal, especialmente en la lucha contra la dominación masculina. Por ello, el trabajo no es neutral frente a la vida social, sino un mediador clave para fortalecer la democracia, la subjetividad y la salud mental, razón por la cual la

psiquiatría debe asumir el análisis de su relación con la subjetividad y con el futuro del trabajo.

La Fragilidad

Ante el escenario de deshumanización y vacío formativo, el concepto de fragilidad emerge como un constructo esencial, comprendido no como una carencia, sino como una verdad ontológica e intrínseca de la condición humana, vinculada con la vulnerabilidad, la finitud y la animalidad. Bajo esta premisa, una educación democrática debe reivindicar que la debilidad no es un estado vergonzoso, sino una condición necesaria para la cooperación social y el rechazo a la esclavización del otro. En este proceso, las artes y las humanidades desempeñan un papel determinante, pues permiten integrar la experiencia de la fragilidad mediante la imaginación narrativa y la curiosidad, contrarrestando la ansiedad de control que impera en los modelos tecnocráticos (Nussbaum, 2010).

En este ensayo, los autores construyen el concepto de fragilidad apoyados en una triangulación teórica que articula su significado lexicográfico,

su dimensión subjetiva, su expresión socioestructural y su relación con las condiciones organizacionales del trabajo. Desde la Real Academia Española, la fragilidad alude a aquello que puede quebrarse con facilidad, y denota una disposición a deteriorarse ante la mínima fuerza externa; desde Taleb e Hirigoyen, remite a la menor capacidad de sostenerse ante la incertidumbre, la presión y el desgaste emocional; desde Robert Castel, se comprende como una condición socialmente producida por la precarización de los soportes y el debilitamiento de las protecciones; y desde la OMS (2010), se vincula con la necesidad de entornos de trabajo saludables que favorezcan el bienestar físico y mental del trabajador.

Trasladado al plano humano, este concepto permite comprender una disposición a la vulnerabilidad frente a la presión, la incertidumbre o la adversidad, especialmente cuando los recursos internos para sostenerse resultan limitados. Desde esta perspectiva inicial, la fragilidad no se reduce a una debilidad física, sino que puede entenderse como una condición de susceptibilidad ante el entorno.

A partir de esta base, el concepto adquiere un sentido más amplio al vincularse con la manera en que el sujeto responde a la variabilidad y al desorden de su contexto. En esta línea, la fragilidad se interpreta como una menor capacidad para adaptarse a situaciones imprevistas, de modo que la estabilidad personal depende en gran medida de condiciones externas controladas. Cuando tales condiciones se alteran, emergen con mayor fuerza el malestar, la inseguridad y la dificultad para afrontar la exigencia cotidiana.

En consecuencia, un individuo frágil es aquel cuyo bienestar, estabilidad o identidad dependen estrictamente de un entorno predecible y controlado. En este constructo, el perfil de la persona frágil se caracteriza por una rigidez cognitiva y emocional; son sujetos que, al carecer de mecanismos de adaptación ante el estrés (estresores), sufren un deterioro desproporcionado frente a eventos aleatorios.

En el marco de este ensayo, la triangulación realizada permite pasar de la fragilidad como cualidad general a la fragilidad laboral como categoría operativa. La fragilidad laboral puede

entenderse como una condición de exposición y vulnerabilidad frente a contextos de trabajo cambiantes, exigentes y poco protectores, donde la insuficiencia de recursos personales e institucionales limita la capacidad de respuesta del sujeto.

Es de recalcar que la fragilidad laboral no se entiende como precariedad del empleo, sino como la dificultad del sujeto para responder de forma flexible, ética y emocionalmente estable ante contextos de trabajo cambiantes, exigentes y, en ocasiones, hostiles. Así, la fragilidad laboral expresa la brecha entre una formación centrada en lo técnico y la necesidad de competencias socioemocionales y actitudinales (habilidades blandas) para sostener la subjetividad en el mundo del trabajo, dejando al sujeto a merced de dinámicas de exclusión o agotamiento.

En conclusión, la fragilidad debe entenderse como un proceso dinámico de vulnerabilidad que se nutre tanto de la estructura interna del sujeto como de la hostilidad del sistema en el que se inserta. Por ello, reconocer la fragilidad no es admitir un defecto, sino identificar una condición de indefensión que demanda una transformación formativa:

el paso de una instrucción rígida hacia un desarrollo de capacidades que permitan al ser humano no sólo resistir, sino sostenerse éticamente en la incertidumbre de la realidad cotidiana.

En este escenario emerge la paradoja del profesional contemporáneo, un sujeto dotado de alta pericia técnica, pero desprovisto de la arquitectura ontológica necesaria para gestionar la adversidad en entornos de alta complejidad (EUGG, 2024). Esta realidad revela una crisis silenciosa en la que la educación ha priorizado la formación de capital humano para el mercado, marginando el cultivo de la sensibilidad y la compasión. En consecuencia, los egresados en sectores críticos como la salud y la educación operan bajo una fragilidad extrema que los modelos tecnocráticos actuales intentan ignorar, dejando al individuo inerme ante el colapso socioemocional (Nussbaum, op. cit.). En lo sucesivo, los apartados que siguen se centran en las realidades que enfrentan educadores y trabajadores de la salud en Venezuela.

La fragilidad en el ámbito educativo venezolano

En el contexto educativo venezolano, los profesionales enfrentan no solo los desafíos inherentes a su función pedagógica, sino también un entorno laboral que ha sido gravemente afectado por la crisis económica, política y social del país. Esta situación ha llevado a un aumento en la precariedad laboral y a una notable falta de recursos, lo que complica aún más la labor educativa. Para Rodríguez (2023, P.1)

Este asunto refleja la precaria realidad laboral que enfrentan los profesores venezolanos y el impacto negativo que esto tiene en la educación del país. Las protestas y demandas por salarios dignos y mejores condiciones laborales son justificadas, ya que los profesores son el pilar fundamental de la formación de las nuevas generaciones. Es imprescindible que el gobierno y las instituciones correspondientes prioricen la inversión en el sector educativo y reconozcan el valor de los docentes.

Es así como el docente venezolano ha tenido que enfrentar recortes presupuestarios significativos en el ámbito educativo, lo que ha

resultado en una alarmante falta de infraestructura, materiales didácticos y capacitación docente. Estas carencias impactan directamente en la calidad de la educación y, por ende, en la preparación de los futuros profesionales. Los docentes se ven obligados a trabajar en condiciones adversas, lo que puede llevar a una desmotivación generalizada y a un ambiente de trabajo poco saludable.

Este planteamiento también está respaldado por Ramírez (2006) quien concluye en su artículo que

La realidad de nuestros maestros más allá de los discursos y las disertaciones protocolares los ha obligado al doble turno, a la buhonería dentro de los planteles, a «matar tigres» para poder sobrevivir. Tales técnicas de supervivencia traen como consecuencia lógica una merma en el rendimiento y en la motivación de los maestros hacia su trabajo. A esta situación debe añadirse la consiguiente dosis de deficientes condiciones de trabajo, falta de recursos, escuelas deterioradas, poco estímulo por parte de la comunidad. (2006, p.135)

Enfrentarse a estas condiciones laborales precarias, con salarios que no alcanzan a cubrir sus necesidades básicas, no solo desmotiva a los educadores, sino que también afecta las relaciones interpersonales dentro del ámbito educativo. La falta de recursos y el estrés económico pueden generar conflictos y tensiones entre docentes, estudiantes y la comunidad educativa, dificultando así un ambiente de aprendizaje positivo. Los estudiantes, por su parte, al estar inmersos en un entorno educativo deteriorado, pueden experimentar altos niveles de ansiedad, estrés y desmotivación. Esto repercute negativamente en su rendimiento académico y en su preparación para el futuro laboral. La brecha entre lo que se enseña en las aulas y las habilidades que realmente se necesitan en el mercado laboral se amplía, creando una desconexión que puede llevar a la frustración y a la falta de oportunidades para los egresados.

Este contexto resalta la urgente necesidad de transformar la educación en Venezuela. No se trata solo de mejorar la formación técnica, sino también de abordar aspectos emocionales y sociales. Es vital

implementar estrategias que fortalezcan tanto las competencias técnicas como las habilidades blandas de los docentes, preparándolos para enfrentar un entorno laboral incierto y desafiante.

Para finalizar, al presentar el contexto laboral actual en el ámbito educativo venezolano, es fundamental vincularlo con los temas discutidos en el ensayo. La fragilidad formativa y la falta de preparación emocional impactan directamente en la experiencia de los profesionales en el campo educativo. Es esencial que se reconozca esta realidad y se actúe en consecuencia, para así mejorar la calidad de la educación y la preparación de los futuros profesionales en Venezuela.

La fragilidad en el ámbito sanitario venezolano

Paralelamente a lo ocurrido en el sector educativo, la situación en el área de la salud presenta características similares. En el contexto venezolano, la migración masiva del personal sanitario ha dejado a las instituciones sanitarias con sobrecarga de trabajo y recursos limitados, situación agravada por la crisis presupuestaria del sistema de salud y por las precarias condiciones

laborales. Ante esta realidad, el personal sanitario se desenvuelve con frecuencia en ambientes laborales carentes de apoyo institucional y expuestos a situaciones de alta exigencia emocional y organizacional, lo cual incide en su bienestar profesional. En ese mismo orden de ideas, la realidad expuesta se agrava por las limitaciones de acceso a servicios y bienes básicos, lo cual afecta las expectativas de realización personal asociadas al ejercicio profesional (Chipia et al, 2025).

En este escenario, la fragilidad del trabajador de la salud se relaciona con una formación profesional técnicamente exigente, marcada por extensas horas de estudio y actividades asistenciales que, en muchos casos, no reflejan de manera plena la complejidad del contexto laboral real. Durante su paso por la institución hospitalaria, el estudiante suele asumir un rol más instrumental que formativo, con escasa participación en procesos administrativos y limitada vinculación con las dinámicas relacionales del personal de planta. De este modo, el contacto con la realidad institucional, emocional y humana de las profesiones

de la salud resulta parcial, lo que dificulta la preparación para afrontar las exigencias del ejercicio profesional, dejando entrever las brechas formativas (Lugo-Machado et al, 2026).

La fragilidad del trabajador de la salud se relaciona, en parte, con una formación profesional altamente técnica que no siempre incorpora de manera suficiente el desarrollo de competencias blandas necesarias para afrontar las demandas relacionales, emocionales y organizacionales del ejercicio profesional. Durante el proceso formativo, el estudiante suele tener un acercamiento parcial a la complejidad real de la dinámica hospitalaria, en la medida en que su participación en los procesos administrativos, interpersonales y de toma de decisión en la institución resulta limitada. En consecuencia, el tránsito hacia el ejercicio profesional ocurre, en muchos casos, sin una preparación integral para gestionar contextos adversos, emocional y físicamente demandantes, así como las dimensiones sociales extralaborales que con frecuencia no se consideran (Vera-Lituma, 2024). Esto incrementa la vulnerabilidad ante el agotamiento, la despersonalización y la

pérdida de sentido profesional, factores vinculados al burnout.

De la fragilidad al Burnout: el caldo de cultivo

El tránsito desde el sistema educativo hacia el mundo del trabajo revela una discontinuidad crítica que el constructo de fragilidad laboral permite operacionalizar. En la formación académica actual persiste una brecha entre la instrucción técnica y el desarrollo de habilidades blandas, lo que configura profesionales con una resistencia limitada ante la incertidumbre. Esta fragilidad no debe entenderse como un defecto de carácter, sino como una condición de vulnerabilidad derivada de un proceso formativo que privilegia el saber hacer técnico por encima de la gestión emocional y relacional, dejando al individuo desarmado frente a dinámicas laborales que no puede controlar por completo (Nussbaum, op. cit.).

En este sentido, esta condición de fragilidad actúa como un factor predisponente para el desarrollo del Síndrome de Burnout. Cuando el profesional novel se incorpora al aparato productivo, se enfrenta a

entornos de alta presión que exigen una capacidad de respuesta para la cual no está preparado. La insuficiencia de herramientas para gestionar el estrés y la complejidad de las interacciones humanas hace que los estresores crónicos del ambiente laboral impacten directamente en una identidad profesional aún en construcción, agotando prematuramente los recursos psíquicos del trabajador. La importancia de los factores de personalidad es determinante en este proceso, ya que la emergencia del agotamiento ocurre bajo la influencia de una tríada donde lo individual-tipológico y lo cognitivo juegan un rol protagónico frente a las demandas organizacionales (Fesun et al., 2019).

El Síndrome de Burnout se define como una entidad dinámica, multidimensional y crónica de agotamiento físico, emocional y mental, que surge como una respuesta fallida ante el estrés laboral sostenido (Fesun, op. cit.). No es un evento súbito, sino un proceso de erosión psicológica donde el profesional pierde su capacidad de compromiso y su energía vital en relación con su trabajo.

Esta patología se operacionaliza a través de tres dimensiones críticas (Maslach, 1982). La primera es el agotamiento emocional, núcleo del síndrome, caracterizado por una sensación de vaciamiento en la que el individuo percibe que ya no dispone de recursos psicológicos para ofrecer a los demás. Es la respuesta al esfuerzo excesivo por adaptarse a entornos frustrantes o carentes de sentido (Hirigoyen, op. cit.). La segunda es la despersonalización o cinismo, entendida como el desarrollo de actitudes negativas, distantes y frías hacia los beneficiarios del trabajo — pacientes, alumnos o clientes—, y funciona como un mecanismo de defensa disfuncional para distanciarse del origen del sufrimiento (Bianchi et al., 2021). La tercera es la baja realización personal, expresada como una autoevaluación negativa de los logros laborales. En este caso, el profesional siente que su trabajo carece de valor y que ha perdido su competencia, lo que afecta profundamente su identidad (Ruvalcaba et al., 2015).

Así concebida la teoría, la literatura sugiere que el Burnout surge precisamente en este caldo de cultivo,

donde la fragilidad individual colisiona con exigencias organizacionales desmedidas que deterioran las relaciones interpersonales (Hirigoyen, op. cit.). A diferencia de otras condiciones de estrés, el Burnout resulta de la interacción entre factores individuales-tipológicos, como la fragilidad narcisista o la falta de habilidades blandas, y factores organizacionales, como el maltrato, la falta de reconocimiento o la incertidumbre (Fesun op. cit.). En última instancia, constituye la manifestación de una fractura en la relación entre la persona y su trabajo, donde la fragilidad laboral previa actúa como catalizador de un agotamiento total.

En consecuencia, al carecer de mecanismos de adaptación y de una robustez emocional previa, el profesional fragilizado experimenta una erosión de su compromiso y de su energía, lo que se traduce en síntomas crónicos de agotamiento mental y físico (Fesun, op. cit.). Esta vulnerabilidad narcisista, caracterizada por una hipersensibilidad ante la crítica, acelera la transición hacia las dimensiones constitutivas del síndrome: agotamiento, despersonalización y baja realización

personal (Hirigoyen, op. cit.; Bianchi op. cit.).

Asimismo, la fragilidad laboral se nutre de la falta de sostenibilidad ética y humana en el ejercicio profesional cotidiano. Mientras que un perfil con rasgos de personalidad resilientes podría amortiguar ciertos impactos, la fragilidad, entendida como aversión al desorden, percibe el conflicto como una amenaza directa a la integridad (Taleb, op. cit.; Treglown et al., 2016). Esta percepción de amenaza constante activa riesgos psicosociales que, al no ser gestionados mediante competencias actitudinales adecuadas, terminan por cronificar el malestar y consolidar el cuadro clínico en el trabajador (Lara-Moreno et al., 2025).

En conclusión, la fragilidad laboral actúa como el eslabón que conecta las deficiencias del sistema educativo con la crisis de salud mental en el trabajo. Entender este constructo permite visualizar que el Burnout no es un evento fortuito, sino el resultado de una trayectoria de vulnerabilidad en la que factores individuales y situacionales se retroalimentan (Bianchi, op. cit.). Por tanto, mitigar la incidencia de este síndrome requiere fortalecer la

estructura interna del profesional, dotándolo de capacidades que permitan transformar la incertidumbre en crecimiento (Taleb, op. cit.) y evitar que la brecha formativa se convierta en una fractura psíquica definitiva (Ruvalcaba et al., 2015). En este marco, los factores individuales, como la resiliencia, las estrategias de afrontamiento y los rasgos de personalidad, contribuyen al bienestar general del individuo y pueden ser desarrollados mediante programas empresariales de competencias blandas o socioemocionales (Lara-Moreno, op. cit.).

Por tanto, atender eficazmente estos factores resulta esencial para construir un entorno laboral que favorezca simultáneamente el bienestar y la productividad. Es así como, en el año 2010, la Organización Mundial de la Salud (OMS) definió

Un entorno de trabajo saludable como aquel en el que trabajadores y jefes colaboran en un proceso de mejora continua para promover y proteger la salud, la seguridad y el bienestar de los trabajadores, así como la sostenibilidad del ambiente de trabajo. Este concepto integra la salud y la seguridad del espacio

físico, el medio psicosocial, los recursos de salud personales en el espacio de trabajo y las formas en que la comunidad contribuye a mejorar la salud de los trabajadores, sus familias y otros miembros de la comunidad (OMS, 2010, p. 15).

Conclusiones

El recorrido histórico-crítico desarrollado en el texto muestra que la educación ha transitado desde ideales formativos orientados a la integralidad humana hacia modelos más fragmentados y productivistas. Como resultado, la escuela y la universidad no siempre logran preparar a los futuros profesionales para sostenerse con equilibrio en escenarios reales de desempeño. Este ensayo evidencia que la fragilidad laboral no se origina en el ejercicio mismo del trabajo, sino en una formación académica que ha priorizado lo técnico por encima del desarrollo humano integral. Esta brecha formativa limita la capacidad de los egresados para enfrentar contextos laborales complejos, inciertos y emocionalmente exigentes.

Desde esta perspectiva, cuando las condiciones laborales son hostiles,

precarias o deshumanizadas, la fragilidad laboral del individuo se intensifica y puede convertirse en un terreno fértil para el agotamiento emocional, la despersonalización y la pérdida de sentido profesional. En consecuencia, el Síndrome de Burnout aparece como una expresión crítica de la articulación entre fragilidad personal y exigencias organizacionales desmedidas.

Finalmente, el ensayo concluye que la fragilidad, lejos de ser un defecto, debe asumirse como una condición humana que, bien comprendida y acompañada, puede transformarse en una oportunidad formativa. De allí que resulte indispensable replantear los procesos educativos desde una perspectiva integral, orientada no solo a la inserción laboral, sino a la construcción de sujetos capaces de convivir, adaptarse y actuar con dignidad en medio de la incertidumbre. Por ello, su mitigación exige intervenciones que trasciendan lo técnico e incorporen el fortalecimiento de competencias blandas, la resiliencia, el afrontamiento y la sostenibilidad ética del ejercicio profesional.

En conclusión, la condición de fragilidad, especialmente en sectores como educación y salud, incrementa la vulnerabilidad frente al desgaste psíquico y favorece la aparición del Síndrome de Burnout. Por tanto, la formación universitaria debe orientarse no solo a la preparación para el trabajo, sino también al fortalecimiento ético, emocional y relacional del sujeto.

Referencias

- Alfonso, J, (2016), **La universidad hoy: un hacer que se hace**. Límite Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología, 11(37): 7-20.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83648394002> Consultado: 2026, marzo 22.
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (2009). Ley Orgánica de Educación. <http://apps.ucab.edu.ve/nap/recursos/LeyOrganicadeEducacion.pdf> Consultado: 2026, marzo 29.
- Auris, D, Cantillana, L, Arritola, S, (2022). **Educación en valores y otras miradas sobre la pedagogía en América Latina (Artículos pedagógicos)**, Primera Edición, Ediciones AURISEDUCA, Lima, Perú. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.7375448> Consultado: 2026, marzo 29.
- Bianchi, R, Manzano-García, G, Rolland, J, (2021), **Is burnout primarily linked to work-situated factors? A relative weight analytic study**. *Frontiers in Psychology*, 11, Artículo 623912.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.623912> Consultado: 2026, abril 01.
- Bisquerra, R, (2000), **Educación Emocional y Bienestar**. 6ta edición, Wolters Kluwer, Barcelona, España. <https://corporacionlaudelinaraanda.cl/wp-content/uploads/2020/11/Educacion-emocional-y-bienestar.pdf> Consultado: 2026, marzo 23.
- Bravo-Cedeño, G, Intriago-Cedeño, M, Vélez-Vélez, M, Pico-Macías, E, (2024), **Habilidades blandas en los currículos de Educación Superior**. *Revista de Ciencias Sociales*, 30:195-208. <https://doi.org/10.31876/racs.v30i.42838> Consultado: 2026, marzo 31.
- Bauman, Z. (2008). **Tiempos líquidos: Vivir en una época de incertidumbre** (C. Corral, Trad.). Tusquets Editores, México. https://www.academia.edu/33075679/Tiempos_Liquidos Consultado: 2026, abril 01.
- Castel, R, (1995), **De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso**. Archipiélago: Cuadernos de crítica de la cultura, (21): 27-36. <https://ocw.ehu.eus/mod/resource/view.php?id=41085&forceview=1> Consultado: 2026, marzo 28.
- Chan-Chi, G, Durán-Rosado, M, Cab-Canul, M, Zaldívar-Acosta, M, (2025), **Habilidades blandas de docentes en formación inicial**

- en escenarios de aprendizaje.** Revista Convergencia Educativa, (17), 83-102. <https://doi.org/10.29035/rce.17.83> Consultado: 2026, marzo 31.
- Chipia, J, López, L, Bazán, J, Cabrera, S, Montilla, N, Velazco, A, (2025), **Síndrome de burnout en médicos y enfermeros de un hospital universitario en Venezuela, 2024.** GICOS: Revista del Grupo de Investigación en Comunidad y Salud, 10(2). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10295278> Consultado: 2026, marzo 31.
- Dejours, C, (2000), **Psicodinámica del trabajo y vínculo social.** Revista Actualidad Psicológica. Nro 274. <https://es.scribd.com/document/475067516/41-DEJOURS-CHRISTOPHER-2000-Psicodinamica-del-trabajo-y-vinculo-social-Rev-Actualidad-Psicologica-n%C2%BA-274> Consultado: 2026, marzo 19.
- Delors, J, (1996), **La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI.** Ediciones UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Esquivel, N, (2021), **Las humanidades en la educación superior, perspectiva hermenéutica.** Hermenéutica Intercultural, 36: 113-139. <https://doi.org/10.29344/07196504.36.2969> Consultado: 2026, marzo 22.
- Fesun, H, Kanivets, T, (2019), **Influence of personal characteristics on occurrence and development of emotional burnout.** The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences, 67, 2038-2046. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.08.03.247> Consultado: 2026, abril 01.
- Freire, P, (2004), **Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa.** Paz e Terra, SA, Sao Paulo, Brasil. <https://redclade.org/wp-content/uploads/Pedagog%C3%ADa-de-la-Autonom%C3%ADa.pdf> Consultado: 2026, abril 01.
- Fuentes, L, Quintero, M, Hernández, J, Torres, M, González, M, (2022), **Relación entre las habilidades blandas y la inserción laboral de egresados de ingeniería industrial del Tecnológico de Tierra Blanca.** European Scientific Journal, ESJ, 18 (22): 297. <https://doi.org/10.19044/esj.2022.v18n22p297> Consultado: 2026, marzo 31.
- Gauto, R, (2023), **Necesidad de capacitación docente en gestión de conflictos en el sistema educativo.** Aula Pyahu: Revista de Formación Docente y Enseñanza, 1(1). <https://doi.org/10.47133/rdap2023-11art9> Consultado: 2026, marzo 31.
- Gómez-Martínez, M, (2025), **Componentes esenciales de las competencias**

- socioemocionales en educación ante los desafíos de la sociedad actual.** Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía, 10(20): 158-174. <https://doi.org/10.35381/r.k.v10i2.0.4634> Consultado: 2026, abril 01.
- Hirigoyen, M, (2008), **El sufrimiento en el trabajo y las patologías emergentes.** L'Information psychiatrique, 84(9), 821-826. <https://doi.org/10.1684/ipe.2008.0397> Consultado: 2026, marzo 29.
- Hargreaves, A, (1998), **The emotional practice of teaching.** Teaching and Teacher Education, 14(8), 835-854. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0) Consultado: 2026, abril 01.
- Jaeger, W, (2021), Paideia: **Los Ideales de la Cultura Griega.** Fondo de Cultura Económica México. <https://detemasytemas.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/05/32726025-werner-jaeger-paideia-los-ideales-de-la-cultura-griega-iii.pdf> Consultado: 2026, marzo 19.
- Lara-Moreno, R, Ogallar-Blanco, A, Guzmán-Raya, N, Vázquez-Pérez, M, (2025), **The exhaustion triangle: How psychosocial risks, engagement, and burnout impact workplace well-being.** Behavioral Sciences, 15(4), Artículo 408. <https://doi.org/10.3390/bs15040408> Consultado: 2026, abril 01.
- León, D, (2026), **Las expectativas del sector salud ante los cambios políticos y económicos en Venezuela.** El Diario. Publicado martes, 3 marzo 2026 <https://eldiario.com/2026/03/03/expectativas-sector-salud-cambios-politicos-economicos-venezuela/> Consultado: 2026, marzo 30.
- Innovative European Career Guidance, (2024), **Manual de antifragilidad en orientación laboral.** Unión Europea. <https://www.madrid.es/UnidadesDescentralizadas/AgenciaParaElEmpleo/14%20ProyectosEuropeos/IECG/Manual%20de%20Antifragilidad.pdf> Consultado: 2026, marzo 22.
- López-López, V, Anabalón, Y, Lagos, N, Concha, M, Fernández-Berrocal, P, (2025), **Exploración cualitativa de la formación transversal en salud: Perspectivas sobre inteligencia y competencias emocionales.** New Trends in Qualitative Research, 21(3). <https://doi.org/10.36367/ntqr.21.3.2025.e1247> Consultado: 2026, marzo 30.
- Lugo-Machado, J, Ortega, R, Espinoza, D, Fayad, S, Zazueta, A, Arellano, A. (2026), **Habilidades blandas en la Educación en Ciencias de la Salud: Revisión de alcance sobre su integración curricular.** Revista Española de Educación Médica, 7(1). <https://doi.org/10.6018/edumed.612451> Consultado: 2026, marzo 31.
- Maslach, C. (1982). **Burnout: The cost of caring.** Prentice-Hall.

- Englewood Cliffs, New Jersey, Estados Unidos.
- <https://s2p.studylib.net/store/data/026018036.pdf?key=bd67f149de203fdc21b58a46aa07aacc&r=1&fn=26018036.pdf&t=1775229411098&p=600> Consultado: 2026, marzo 29.
- Morin, E, (2005), **Introducción al Pensamiento Complejo**. Gedisa Editorial, Barcelona, España. <https://dn720003.ca.archive.org/0/items/morin-edgar.-introduccion-al-pensamiento-complejo-ocr-2005/Morin%2C%20Edgar.%20-%20Introducción%20al%20pensamiento%20complejo%20%5Bocr%20%5D%20%5B2005%5D.pdf> Consultado: 2026, marzo 19.
- Nussbaum, M, (2010), **Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades**. Primera edición, Katz Editores, Buenos Aires, Argentina.
- <https://repensarlafilosofiaenelipn.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/11/martha-nussbaum-sin-finesde-lucro.pdf> Consultado: 2026, marzo 22.
- Ojeda, M, Eras, L, Meza, L, Quinaluisa, P, Quinaluisa, M, (2025), **Desarrollo de habilidades blandas en docentes en formación: Comunicación, liderazgo, empatía y trabajo en equipo como competencias clave educativas**. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 9(4). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i4.19688 Consultado: 2026, marzo 30.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (2025), **Conferencia “Aprender hoy, liderar mañana”**.
- <https://www.unesco.org/es/articulos/la-unesco-reune-ministros-de-educacion-para-definir-las-competencias-del-futuro> Consultado: 2026 marzo 19.
- Opertti, R, (2024), **Hacia una nueva educación: ideas fuerza para guiar la transformación**. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://oei.int/wp-content/uploads/2025/06/transf-educ-ideas-fuerza-web.pdf](https://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://oei.int/wp-content/uploads/2025/06/transf-educ-ideas-fuerza-web.pdf) Consultado: 2026, marzo 22.
- Organización Mundial de la Salud, (2010), **Entornos Laborales Saludables: Fundamentos y Modelo de la OMS. Contextualización, Prácticas y Literatura de Apoyo**.
- <https://iris.who.int/server/api/core/bitstreams/ab2af0c5-ccc5-4886-9c91-7ab45affa82a/content> Consultado: 2026, marzo 30.
- Quiroz, A, Philominraj, A, Arellano, R, Lagos, N, (2025), **Competencias emocionales en la formación inicial docente: una revisión sistemática**. Revista Reflexión e Investigación Educativa, 7(2): 1–19. <https://doi.org/10.22320/reined.v7i2.7472> Consultado: 2026, abril 01.
- Ramírez, M, (2021). **Las competencias blandas en la**

- sociedad del siglo XXI.** En Bocciolesi, E, Chero-Valdivieso, H, Marculescu, M, (Eds.), Educación y literacidad: Pensamiento crítico entre retos e investigaciones, (pp. 176-190). Primera edición, CIELIT University Press, Milano-Bergamo, Italia. <https://reddolac.org/profiles/blogs/libro-educaci-n-y-literacidad-pensamiento-cr-tico-entre-retos-e> Consultado: 2026, marzo 29.
- Ramírez, T, (2006), **Ser maestro en Venezuela.** Revista de Pedagogía, 27(78).
https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922006000100005 Consultado: 2026, marzo 30.
- Rodríguez, V. (2023) **El Desafío Educativo en Venezuela I: La realidad de los maestros en tiempos de crisis.** Oportunidad Acciones Ciudadanas. [https://oportunidadac.org/?sec=ventos-detalle.php&act=NDc=&titulo=el-desafio-educativo-en-venezuela-i:-la-realidad-de-los-maestros-en-tiempos-de-crisis](https://oportunidadac.org/?sec=eventos-detalle.php&act=NDc=&titulo=el-desafio-educativo-en-venezuela-i:-la-realidad-de-los-maestros-en-tiempos-de-crisis). Consultado: 2026, marzo 23.
- Ruvalcaba, N, Sánchez, C, (2015), **Salud mental: Investigación y reflexiones sobre el ejercicio profesional.** Amateditorial, México. https://www.researchgate.net/publication/311983358_Ruvalcaba_N_Sanchez_C_2015_Salud_Mental_Investigacion_y_reflexiones_sobre_el_ejercicio_profesional_Amate_Editorial_Mexico Consultado: 2026, marzo 23.
- Sarmiento, O, (2024), **Competencias socioemocionales y riesgo social en la educación rural.** Societas, Revista de Ciencias Sociales y Humanísticas, 26(2), 75-93. <https://doi.org/10.48204/societas.v26n2.5341> Consultado: 2026, abril 01.
- Taleb, N. N. (2013). **Antifrágil: Las cosas que se benefician del desorden** (R. Filgueira, Trad.). Paidós, México D.F., México. <https://es.slideshare.net/slideshow/antifragil-nassim-nicholas-talebpdf/255350586> Consultado: 2026, marzo 17.
- Treglown, L, Palaiou, K, Zarola, A, Furnham, A, (2016), **The dark side of resilience and burnout: A moderation-mediation model.** PLOS ONE, 11(6), Artículo e0156279. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0156279> Consultado: 2026, abril 01.
- UNESCO. (2025). **43.ª Conferencia General: Aprender hoy, liderar mañana.** UNESCO.
- Velásquez-Pérez, Y, Rose-Parra, C, Cervera-Manjarrez, N, Oquendo-González, E, (2023), **Inteligencia emocional, motivación y desarrollo cognitivo en estudiantes.** CIENCIAMATRIA Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología, 9(17) <https://doi.org/10.35381/cm.v9i17.1120> Consultado: 2026, abril 01.
- Vera-Lituma, O, (2024), **Síndrome de Burnout en los trabajadores sanitarios como consecuencia del Covid-19.** Revista Arbitrada

- Interdisciplinaria de Ciencias de la Salud. SALUD Y VIDA, 8(15), 4-15.
<https://doi.org/10.35381/s.v.v8i15.3193> Consultado: 2026, marzo 23.
- Villagra, M, Noceda, F, Mazurek, C, (2025), **Brechas y coincidencias en la formación de habilidades blandas: Un análisis entre docentes y alumnos universitarios.** Población y Desarrollo, 31(61), 40-51.
- <https://scielo.iics.una.py/pdf/pdfce/v31n61/2076-054X-pdfce-31-61-40.pdf> Consultado: 2026, marzo 30.
- Zambrano, R, (2025), **Desarrollo personal y habilidades blandas: pilares para el cuidado holístico en enfermería.** Revista Venezolana de Enfermería, 12(1):68-78.
<https://doi.org/10.70069/RVE.2025.12.1.003> Consultado: 2026, marzo 30.

**LA SIMULACIÓN CLÍNICA COMO HERRAMIENTA DE TRANSPOSICIÓN
DIDÁCTICA EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA EN SALUD**

**CLINICAL SIMULATION AS A TOOL FOR DIDACTIC TRANSPOSITION IN
UNIVERSITY HEALTH EDUCATION**

AUTORES:

**ROSALES QUERALES, JAVIER ALEJANDRO
URANGA LEO DAVID ALEJANDRO**

RESUMEN

El estudio problematiza la simulación clínica en la formación universitaria en salud más allá de su dimensión tecnológica instrumental, situándola como un dispositivo de mediación pedagógica inscrito en la lógica de la transposición didáctica. En este marco, la transformación del saber biomédico experto en saber enseñable se comprende como un proceso de reconfiguración del conocimiento que se materializa en escenarios simulados donde el estudiante enfrenta situaciones clínicas complejas bajo condiciones controladas. Desde una perspectiva socioconstructivista, estos entornos operan como configuraciones didácticas que favorecen la interacción significativa con el problema, posibilitando la construcción del juicio clínico como práctica reflexiva situada. En coherencia con ello, la investigación analiza cómo los simuladores interactivos actúan como dispositivos de transposición didáctica en la formación del juicio clínico en contextos universitarios de medicina, obstetricia y enfermería, donde la brecha entre la teoría y la práctica exige entornos de mediación segura. No obstante, se advierte una tensión crítica: la incorporación de simuladores de alta fidelidad no garantiza por sí misma procesos de aprendizaje significativo. Su potencial formativo depende de la intencionalidad pedagógica que articula la experiencia, el error y la retroalimentación, así como de la competencia docente para diseñar situaciones que trasciendan la reproducción técnica. En este sentido, el debriefing se configura como un espacio formativo donde la experiencia se resignifica en conocimiento. En consecuencia, se plantea que la simulación clínica adquiere valor educativo cuando se constituye en un dispositivo de transposición que reconfigura el saber en acción, favoreciendo procesos autónomos, críticos y contextualizados en la práctica profesional.

Palabras Clave: Simulador Clínico; transposición didáctica; formación universitaria en salud.

ABSTRACT

The study problematizes clinical simulation in university health training beyond its instrumental technological dimension, placing it as a pedagogical mediation device inscribed in the logic of didactic transposition. In this framework, the transformation of expert biomedical knowledge into teachable knowledge is understood as a process of reconfiguration of knowledge that materializes in simulated scenarios where the student faces complex clinical situations under controlled conditions. From a socio-constructivist perspective, these environments operate as didactic configurations that favor meaningful interaction with the problem, enabling the construction of clinical judgment as a situated reflective practice. Consistent with this, the research analyzes how interactive simulators act as didactic transposition devices in the formation of clinical judgment in university contexts of medicine, obstetrics and nursing, where the gap between theory and practice requires safe mediation environments. However, a critical tension is noted: the incorporation of high-fidelity simulators does not in itself guarantee significant learning processes. Its formative potential depends on the pedagogical intentionality that articulates experience, error and feedback, as well as the teaching competence to design situations that transcend technical reproduction. In this sense, the debriefing is configured as a training space where experience is resignified into knowledge. Consequently, it is proposed that clinical simulation acquires educational value when it becomes a transposition device that reconfigures knowledge in action, favoring autonomous, critical and contextualized processes in professional practice.

Keywords: Clinical Simulator; didactic transposition; university training in health.

Introducción

En el desarrollo de la formación universitaria en salud, la enseñanza contemporánea busca transitar desde modelos tradicionales hacia enfoques donde el estudiante es el protagonista de su propio aprendizaje. Este proceso requiere lo que Chevallard (1991) define como transposición didáctica, es decir, la transformación del conocimiento científico purista en uno que sea asimilable y funcional para el futuro profesional. En este contexto, la simulación clínica emerge no solo como un recurso técnico, sino como una estrategia didáctica fundamental en la educación superior (Tejada et al., 2023).

La simulación clínica se define como una metodología pedagógica que utiliza dispositivos, personas o entornos virtuales para replicar escenarios de la práctica asistencial real. Su propósito trasciende la repetición mecánica, buscando crear un espacio protegido donde se integran conocimientos teóricos, habilidades técnicas y factores humanos como la comunicación y la toma de decisiones. Por ejemplo, en lugar de una lección magistral sobre insuficiencia respiratoria, se sitúa al

estudiante ante un simulador de alta fidelidad que presenta características típicas de la enfermedad como lo es la cianosis y taquipnea. La transposición ocurre cuando el concepto fisiopatológico abstracto se convierte en una decisión clínica concreta bajo presión, permitiendo que el error sea analizado en el debriefing (Sesión de retroalimentación efectuada por el instructor posterior a cada sesión de simulación) sin riesgo para el paciente. (Diaz et al., 2024).

La implementación de estas tecnologías inmersivas en la universidad no está exenta de desafíos, pues depende en gran medida de los perfiles del profesorado y de la superación de obstáculos institucionales para su integración efectiva. Además, es imperativo precisar que el aprendiz es siempre el protagonista de su aprendizaje, puesto que este constituye un proceso individual y de naturaleza cognitiva. La simulación ofrece un entorno diseñado para que esa actividad cognitiva se despliegue de forma deliberada. No obstante, el éxito de estas pedagogías no depende solo de la tecnología, sino de variables

cognitivas y afectivas del aprendiz, tales como la motivación y la autopercepción de competencia. La simulación se constituye como una herramienta pedagógica esencial para la adquisición de habilidades prácticas, permitiendo un entorno seguro y controlado para el error. (Cabero et al., 2026, Pinargote et al., 2024).

Desde una perspectiva socioconstructivista, la simulación permite la creación de situaciones didácticas donde el sujeto interactúa con un medio diseñado para generar conocimiento. Un ejemplo concreto es el manejo de una crisis hipertensiva en un entorno simulado: el estudiante debe movilizar sus conocimientos previos para interactuar con la situación, donde el docente actúa como facilitador del entorno y no como transmisor directo de conocimiento. Esta metodología activa se basa en el aprendizaje a través de la experiencia y fundamentalmente de la reflexión (Brousseau, 2007; Díaz et al, 2024). Es aquí donde se vincula con la formación de profesionales reflexivos, quienes no solo aplican técnica, sino que desarrollan un pensamiento crítico y un juicio clínico sólido mediante la

reflexión en la acción y sobre la acción (Schön, 1992).

A pesar de los beneficios documentados, la simulación clínica en la formación de profesionales de la salud enfrenta retos constantes que obligan a explorar tanto sus potencialidades como sus limitaciones (Flores, 2024). Por tanto, la presente investigación busca analizar cómo los simuladores interactivos actúan como dispositivos de transposición didáctica para la formación del juicio clínico desde la práctica universitaria, específicamente dentro de los programas de medicina, obstetricia y enfermería, donde la brecha entre la teoría y la práctica clínica real exige entornos de mediación segura.

La Simulación como Escenario de Transposición Didáctica

La transposición didáctica en salud implica un desafío ético y técnico: no se debería experimentar directamente con el paciente sin una preparación previa. Aquí, la simulación clínica, se erige como el dispositivo que permite al docente tomar el "saber sabio" (la semiología, fisiopatología, farmacología entre otros) y

transformarlo en un "saber enseñado" mediante escenarios controlados (Chevallard, 1991). Este proceso no es tan solo una simplificación, sino una reconstrucción del objeto de estudio para que sea aprehendido por el estudiante (Tejada et al., 2023). Ya sea mediante modelos anatómicos, pacientes estandarizados (actores) o entornos interactivos basados en la toma de decisiones, la simulación clínica favorece un aprendizaje progresivo, en el cual el avance del estudiante se encuentra condicionado por las elecciones que realiza a lo largo del desarrollo del escenario, promoviendo así el fortalecimiento del razonamiento clínico y la toma de decisiones en contextos controlados.

En este sentido, la mediación digital a través de simuladores de alta fidelidad ofrece una ventaja crítica: la capacidad de fragmentar la complejidad clínica. Según Brousseau (2007), para que exista aprendizaje, el estudiante debe enfrentarse a una situación no didáctica, donde el docente desaparece momentáneamente para permitir que el estudiante interactúe directamente con el problema (en el simulador). El error en este entorno no es punitivo, sino una

fuerza de información indispensable para la reconfiguración del conocimiento (Pinargote et al., 2024). Por ejemplo, en un simulador de manejo de emergencia obstétrica, el estudiante debe decidir de manera autónoma la conducta ante una paciente con hemorragia posparto; si omite intervenciones clave como la administración oportuna de uterotónicos o el masaje uterino, el escenario evoluciona hacia una complicación mayor, permitiéndole identificar las consecuencias de su decisión y reajustar su razonamiento clínico en un entorno seguro.

La simulación clínica ha sido abordada desde diversas experiencias institucionales que evidencian su potencial como estrategia didáctica en la formación en salud. Por ejemplo, en la investigación desarrollada por Cabrera (2022) en el programa de Medicina de la Universidad Cooperativa de Colombia sede Pasto se analizan las percepciones y prácticas docentes y estudiantiles, destacando que los laboratorios de simulación favorecen el desarrollo de habilidades técnicas, la toma de decisiones y el trabajo en equipo, aunque también se identifican limitaciones asociadas a la

disponibilidad de recursos y a la formación pedagógica del profesorado .

De manera complementaria, estudios realizados en la Universidad Autónoma Juárez de Tabasco en la carrera de enfermería evidencian que la simulación clínica se configura como una metodología didáctica orientada a fortalecer la seguridad del paciente y la integración teoría-práctica, consolidando escenarios de aprendizaje controlados donde el error adquiere valor formativo Ortiz et al., (2021). Asimismo, revisiones sistemáticas en educación sanitaria subrayan que la implementación de la simulación en diversas universidades responde a una tendencia global hacia metodologías activas, aunque su efectividad depende de la articulación entre diseño pedagógico, formación docente y condiciones institucionales (Alonso & Alvarez, 2023).

Finalmente, investigaciones recientes, como la desarrollada por Mellinas et al., (2025) amplían este panorama al mostrar cómo la simulación clínica se adapta a distintos contextos educativos, incluyendo poblaciones con necesidades específicas, reafirmando su carácter

flexible como dispositivo de mediación didáctica en la educación superior.

La Construcción del Juicio Clínico: Experiencia y Reflexión

El juicio clínico no se transmite por instrucción directa, sino que emerge de la práctica reflexiva, la cual es potenciada por la vocación y la intuición clínica, entendida esta última como el reconocimiento de patrones basado en la experiencia previa acumulada. Como señala Schön (1992), el profesional de la salud no solo aplica reglas técnicas, sino que enfrenta zonas indeterminadas de la práctica que requieren reflexión en la acción sumada a componentes humanos como la empatía, la emoción y el sentido común. La simulación facilita este proceso al permitir la fase de reflexión posterior, donde la experiencia vivida se convierte en conocimiento consciente (Diaz et al., 2024).

Para que la transposición sea efectiva es vital considerar los obstáculos en la integración de estas tecnologías inmersivas. No basta con poseer el simulador, se requiere un profesorado capacitado que comprenda la pedagogía detrás de la herramienta (Cabero et al., 2026). La simulación

clínica, por tanto, beneficia el desarrollo de habilidades prácticas y la seguridad del paciente, pero su éxito depende de una planificación que considere tanto los desafíos técnicos como los pedagógicos (Flores, 2024).

En el contexto de la formación en ciencias de la salud, la enseñanza del razonamiento clínico enfrenta limitaciones estructurales asociadas a la complejidad del conocimiento biomédico y su difícil transferencia a escenarios de aprendizaje significativo, lo cual puede explicarse desde la transposición didáctica como el proceso de transformación del saber experto en saber enseñable (Chevallard, 1991); aunque la simulación clínica especialmente mediante entornos de alta fidelidad e interactivos ha emergido como una estrategia innovadora, su potencial formativo se ve restringido cuando no existe una adecuada mediación pedagógica, reduciéndose a la simple reproducción de situaciones sin garantizar la construcción del conocimiento ni el desarrollo del razonamiento clínico.

Desde una perspectiva socioconstructivista, el aprendizaje requiere la interacción activa del

estudiante con problemas significativos (Vygotsky, 1978) y la estructuración de situaciones didácticas que favorezcan su autonomía (Brousseau, 2007). Es así como surge aquí la necesidad del aprendizaje experiencial (Kolb, 1984); por ello, se hace necesario diseñar simuladores que más allá de representar la realidad clínica, integren intencionalmente la toma de decisiones, el error como fuente de aprendizaje y la retroalimentación contextualizada, permitiendo al estudiante reconstruir activamente el conocimiento en entornos digitales mediadores (Siemens, 2005).

La simulación facilita este proceso mediante el debriefing, donde la experiencia vivida se convierte en conocimiento consciente. No obstante, el problema central es que la mera presencia del simulador no garantiza el aprendizaje; se requiere un profesorado capacitado que comprenda la pedagogía detrás de la herramienta para evitar que la simulación se convierta en una actividad técnica vacía sin componente pedagógico.

Conclusiones

La exploración de la simulación clínica como herramienta de transposición didáctica permite concluir que la formación en salud requiere una ruptura con el aprendizaje puramente memorístico. Al transformar el conocimiento de expertos en un escenario de práctica segura, se facilita una mediación pedagógica donde el estudiante no solo adquiere destrezas, sino que construye significados profundos sobre el acto de cuidar y sanar. La transposición es exitosa cuando el simulador deja de ser un objeto tecnológico para convertirse en un entorno de situación didáctica que desafía al sujeto a tomar decisiones autónomas.

Así mismo, se colige que el desarrollo del juicio clínico es un proceso eminentemente reflexivo y que la simulación de alta fidelidad actúa como el catalizador necesario para transitar desde la aplicación de protocolos hacia la reflexión en la acción. Este hallazgo refuerza la necesidad de ver la simulación no solo como un beneficio técnico, sino como una metodología activa que mediante la experiencia y el posterior debriefing,

consolida el pensamiento crítico indispensable en las profesiones de la salud.

Finalmente, se reconoce que la integración de estas tecnologías inmersivas en las universidades venezolanas y latinoamericanas enfrentan desafíos estructurales que exigen una competencia docente superior para diseñar mediaciones digitales que superen los obstáculos técnicos y se centren en lo verdaderamente pedagógico: una educación humanizada, segura y de excelencia académica.

Referencias

- Alonso, M., & Alvarez, C. (2023). **Clinical simulation in health education: a systematic review.** *Investigación y Educación en Enfermería*, 41(2), e08. doi:<https://doi.org/10.17533/udea.iee.v41n2e08>
- Brousseau, G. (2007). **Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas.** *Libros del Zorzal*. Libros del Zorzal.
- Cabero, J., Palacios, A., & Barroso, J. &. (2026). **Tecnologías inmersivas en la universidad: perfiles del profesorado y obstáculos para su integración.** *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 29(1), 161-184. doi:<https://doi.org/10.5944/ried.45535>

- Cabrera, N., & Montenegro, F. (2022). **La Simulación Clínica como Estrategia Didáctica: Percepciones y Prácticas de los docentes y estudiantes del Programa de Medicina de la Universidad Cooperativa de Colombia campus Pasto.** Nariño, Pasto.
- Chevallard, Y. (1991). **La transposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñado.** Aique.
- Díaz, D., Vasco, M., Ferrero, F., & Ricardo, A. (2024). **Educación basada en simulación, una metodología activa de aprendizaje a través de experiencia y reflexión.** *Latinoam Simul Clin*, 6(3), 119-126. doi:<https://dx.doi.org/10.35366/118838>
- Flores, S. (2024). **Simulación clínica en la formación de profesionales de la salud: explorando beneficios y desafíos.** *Revista Científica De Salud Y Desarrollo Humano*, 5(2), 116-129. doi:<https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v5i2.124>
- Mellinas, I., Pecci, M., Pecci, M., Adánez, M., & Guerrero, J. (17 de Oct de 2025). **Clinical simulation as an effective teaching model in the Special Needs Dentistry course.** *BMC Medical Education*, 25(1), 1432. doi:10.1186/s12909-025-07882-5.
- Ortiz, M., Rosado, J., Antuna, A., Barrera, Y., & Barrera, P. (2021). **Simulación clínica: metodología didáctica en la formación de competencias propias a la seguridad del paciente.** *Revista Eugenio Espejo*, 15(2), 6-17. doi:<https://doi.org/10.37135/ee.0411.03>
- Pinargote, R., Farfán, L., & Pinargote, c. &. (2024). **Simulación clínica como herramienta pedagógica en el aprendizaje de habilidades prácticas en enfermería.** *Revista Arbitrada Interdisciplinaria de Ciencias de la Salud. Salud y Vida*, 8(16), 166-177. doi:<https://doi.org/10.35381/s.v.v8i16.4241>
- Schön, D. (1992). **La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.** Paidós.
- Siemens, G. (2005). **Connectivism: A learning theory for the digital age.** *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(2), 3-10. doi:http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm
- Tejada, E., Retamoza, H., Gaxiola, M., & Garay, J. (2023). **La simulación como estrategia didáctica en la educación superior.** *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 10(2), 1-16. Obtenido de <http://www.dilemascontemporaneoeducacionpoliticayvalores.com>