

International Journal of Human Sciences Research

Acceptance date: 07/07/2025

ELEMENTOS EPISTEMOLÓGICOS, ONTOLÓGICOS, AXIOLÓGICOS Y CONCEPTUALES EN LA GESTIÓN PEDAGÓGICA DOCENTE: ESTUDIO DE CASO EN UNIVERSIDAD VENEZOLANA

Rainner López Brito

Universidad Metropolitana-

Caracas, Venezuela

<https://orcid.org/0000-0003-0134-4879>



All content in this magazine is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0).

Resumen: El presente artículo aborda la relevancia de las concepciones pedagógicas docentes en la configuración de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el ámbito universitario, dentro del marco del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4, que promueve una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Este estudio cualitativo se propuso determinar los elementos de orden epistemológico, ontológico, axiológico y conceptual que subyacen en la gestión pedagógica realizada por los docentes del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Metropolitana. La investigación adoptó un diseño de estudio de caso, contando con la participación intencional de seis (6) docentes clave, a quienes se les realizaron entrevistas en profundidad. Los datos fueron sometidos a un análisis temático riguroso, permitiendo identificar patrones significativos en las dimensiones exploradas. Los resultados revelan que las concepciones epistemológicas se orientan predominantemente hacia enfoques constructivistas, que apoyan el aprendizaje activo y participativo, alineándose con la meta del ODS 4 de promover el aprendizaje durante toda la vida. Las ontológicas reflejan una visión del estudiante como sujeto activo y transformador, mientras que en el plano axiológico se evidencian valores centrados en la ética profesional y la responsabilidad social, fundamentales para una educación de calidad. Conceptualmente, la gestión se asocia con estrategias facilitadoras del aprendizaje autónomo y significativo, contribuyendo a crear un entorno educativo que favorezca el desarrollo integral de los estudiantes. Este estudio ofrece una comprensión profunda de las bases que configuran la práctica pedagógica docente en el contexto universitario venezolano, contribuyendo al desarrollo de programas de formación y reflexión pedagógica que cumplan con los principios del ODS 4.

Palabras Clave: Concepciones pedagógicas; gestión de la enseñanza; aprendizaje universitario; ODS 4.

INTRODUCCIÓN

La universidad, como institución fundamental para el desarrollo social y profesional, enfrenta el desafío constante de adaptarse a las demandas de un entorno globalizado y en permanente evolución (Izarra Vielma, 2018). En este escenario, la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje se erige como pilar central, y su efectividad está intrínsecamente ligada a las concepciones pedagógicas que subyacen en la práctica de sus docentes (Montero & Gewerc, 2018). El Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4, que busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, subraya la necesidad de que las instituciones educativas adopten modelos pedagógicos que no solo transmitan conocimientos, sino que también preparen a los estudiantes para ser ciudadanos críticos y comprometidos.

Estas concepciones, que abarcan desde cómo se percibe el conocimiento y el aprendizaje hasta el rol del estudiante y la misión del educador, orientan las decisiones metodológicas y didácticas en el aula. Como señalan Acebo y León (2019), educar en valores implica formar la identidad de los estudiantes, haciéndolos conscientes de su rol en la sociedad. Esto está directamente relacionado con el ODS 4, que enfatiza la importancia de formar profesionales que no solo transmitan conocimientos, sino que también incorporen una dimensión ética y crítica en su enseñanza. En el contexto particular de las universidades venezolanas, comprender estas bases conceptuales, epistemológicas, ontológicas y axiológicas es crucial para impulsar una gestión educativa que responda a las particularidades de la propia institución, el país y a los retos del siglo XXI, en un mundo globalizado.

Las concepciones pedagógicas no son meros conjuntos de ideas teóricas; por el contrario, representan un entramado complejo de creencias, valores y saberes que los docentes construyen a lo largo de su trayectoria profesional y personal (Izarra Vielma, 2018). Estas concepciones, a menudo implícitas (Pozo, 2001), influyen directamente en la forma en que los procesos de enseñanza son planificados, ejecutados y evaluados, así como en la manera en que se fomenta o limita el aprendizaje de los estudiantes (Pérez Gómez, 2010). Indagar en estos elementos profundos permite comprender no solo el “qué” de la práctica docente, sino también el “porqué” de sus enfoques y prioridades, ofreciendo un panorama más completo de la dinámica educativa universitaria.

A pesar de la reconocida importancia de estas concepciones, la literatura académica en el contexto venezolano presenta una brecha en la comprensión profunda de los elementos epistemológicos, ontológicos, axiológicos y conceptuales que configuran la gestión de la enseñanza y el aprendizaje por parte de los docentes universitarios. Esta investigación se justifica en la necesidad de visibilizar estas bases que, en muchas ocasiones, operan de manera implícita, pero que tienen un impacto directo en la calidad educativa. Reconocer y analizar estos elementos puede servir como punto de partida para programas de desarrollo profesional docente que promuevan la reflexión crítica y la mejora continua de las prácticas pedagógicas (Díaz-Barriga & Hernández Rojas, 2010) y que se alineen con los principios del ODS 4.

En tal sentido, el presente estudio se planteó como objetivo determinar los elementos de orden epistemológico, ontológico, axiológico y conceptual que subyacen en la gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje que ejecutan los docentes del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Metropolitana. Mediante un enfoque cualita-

tivo y un diseño de estudio de caso, esta investigación ofrece una perspectiva detallada de las percepciones y experiencias de los docentes, contribuyendo así a una comprensión más robusta de la dinámica pedagógica en el entorno universitario venezolano.

REVISIÓN DE LA LITERATURA Y SUSTENTO TEÓRICO

La comprensión de las concepciones pedagógicas docentes en el contexto universitario requiere de un abordaje que integre tanto los hallazgos de investigaciones previas como los fundamentos teóricos que sustentan dichas concepciones. El presente estudio se enmarca en una línea de investigación que reconoce la profunda influencia de las creencias y valores del profesorado en su práctica educativa y en la configuración de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Como señalan Prados Gallardo y Cubero Pérez (2005), “el currículo y la práctica docente no son entidades neutrales, sino que se configuran a través de un conjunto de significados contruidos de manera conjunta entre profesores y alumnos, influidos por sus interacciones discursivas y contextos de aula”. Esto revela la naturaleza dinámica y construida del conocimiento, sugiriendo que la práctica pedagógica está constantemente influenciada por las interacciones en el aula.

Asimismo, Pérez Gómez (2010) enfatiza que las concepciones son esquemas de conocimiento que los docentes utilizan para comprender la realidad del aula y guiar su acción didáctica. Este entendimiento se complementa con la perspectiva de Shulman (1987), quien ha destacado la importancia del conocimiento pedagógico del contenido, subrayando que detrás de la didáctica subyace un entramado de convicciones que dan forma a la toma de decisiones en el aula. De esta manera, las creencias y las actitudes de los docentes no solo impactan en su práctica, sino que también moldean el ambiente de aprendizaje y la construcción del conocimiento en sus estudiantes.

ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

La indagación sobre las concepciones pedagógicas docentes ha sido un campo fértil en la investigación educativa a nivel global, revelando la complejidad de las creencias que guían la acción del profesorado. Estos estudios han buscado desvelar cómo las ideas preconcebidas sobre la enseñanza y el aprendizaje modelan las prácticas en el aula, la interacción con los estudiantes y la forma en que se aborda el conocimiento.

La comprensión de las concepciones pedagógicas de los docentes en el contexto universitario es crucial en el ámbito internacional, ya que influye significativamente en la práctica educativa y en el aprendizaje de los estudiantes. Investigaciones previas destacan la necesidad de adoptar un enfoque que integre tanto criterios teóricos como evidencias empíricas. Por ejemplo, Vilanova, Mateos-Sanz y García (2011) subrayan la profunda influencia que tienen las concepciones sobre enseñanza y aprendizaje en el ejercicio docente y en la configuración de los procesos educativos en su estudio llevado a cabo en la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.

Prados Gallardo y Cubero Pérez (2005) destacan que el currículo y la práctica docente están contruidos a partir de significados y concepciones que emergen de las interacciones entre profesores y estudiantes, lo que implica que no son entidades neutrales, sino que están impregnados de una compleja red de supuestos, tanto implícitos como explícitos, que giran en torno al conocimiento, el aprendizaje y el rol del educador. Esta visión es compartida por Imbernón (2009), quien, desde la perspectiva de la formación continua del profesorado en España, enfatiza que cualquier programa de desarrollo profesional debe considerar las concepciones pedagógicas de los docentes, dado que son el fundamento a través del cual interpretan y aplican nuevas

estrategias pedagógicas.

Asimismo, estudios de Ramos y López (2019) y Tardif (2004) coinciden en señalar que las concepciones del profesorado no son estáticas; más bien, son construcciones dinámicas que se desarrollan a lo largo de la trayectoria profesional. Estas concepciones se ven influenciadas por factores como la formación inicial, la experiencia en el aula, la reflexión sobre la práctica, las interacciones con colegas y el contexto institucional y sociocultural en el cual los docentes operan. La resistencia al cambio en las prácticas educativas suele estar ligada a estas concepciones arraigadas.

La relevancia de identificar estas concepciones radica en que constituyen el punto de partida para cualquier proceso de innovación educativa o desarrollo profesional (Tardif, 2004). En el ámbito latinoamericano, la diversidad de contextos y la especificidad de los sistemas educativos han dado lugar a investigaciones que, aunque a menudo se centran en niveles educativos previos al universitario, proporcionan marcos de referencia valiosos para entender la profundidad de estas concepciones. Como muestra de lo anterior, Feldman (2010) en Argentina ha explorado cómo las concepciones de los docentes sobre el currículo y la didáctica modelan la experiencia de aprendizaje de los estudiantes, influyendo en la selección de contenidos, la organización de las actividades y la evaluación. En México, Díaz-Barriga y Hernández Rojas (2010) han destacado la importancia de las “concepciones de enseñanza” que los profesores mantienen, las cuales condicionan en gran medida sus estrategias didácticas y el ambiente de aprendizaje que promueven. Estos autores enfatizan que una pedagogía auténtica y transformadora requiere que el docente sea consciente de sus propias concepciones implícitas para poder reflexionar críticamente sobre ellas y, si es necesario, transformarlas.

En resumen, estos antecedentes, aunque variados en su foco geográfico y nivel educativo, convergen en la premisa de que las concepciones del docente son el motor de su quehacer pedagógico.

A nivel nacional, en Venezuela, la investigación sobre las concepciones pedagógicas de los docentes universitarios, particularmente en las dimensiones epistemológica, ontológica, axiológica y conceptual, presenta una brecha que este estudio busca atender. Si bien existen valiosas investigaciones sobre la práctica docente y la gestión educativa en general, como las abordadas por Izarra Vielma (2018), quien ha investigado la relación entre la responsabilidad del docente y su formación pedagógica, o Arrieta y Silva (2021), cuyo trabajo ha explorado la formación docente desde la perspectiva constructivista en el nivel de educación inicial, o Moreno y Peniche (2020), cuyo trabajo ha discutido la formación en valores como un reto para el docente, el enfoque específico en los elementos subyacentes a las concepciones pedagógicas, tal como se plantea en esta investigación, es un campo menos explorado. La mayoría de los estudios nacionales se centran en el nivel de educación básica o media, o abordan las concepciones de manera más general, sin desagregar las dimensiones filosóficas y conceptuales en la profundidad que se propone aquí. Esta ausencia destaca la pertinencia y el carácter innovador del presente trabajo para la literatura venezolana, ofreciendo una mirada profunda y contextualizada a cómo los docentes universitarios gestionan la enseñanza y el aprendizaje desde sus propias bases de entendimiento y cosmovisión educativa.

SUSTENTO TEÓRICO DE LAS CONCEPCIONES PEDAGÓGICAS

Las concepciones pedagógicas docentes son construcciones complejas que se nutren de diversas vertientes teóricas y filosóficas.

Para este estudio, resulta fundamental abordar los elementos epistemológicos, ontológicos, axiológicos y conceptuales que las constituyen, ya que estos articulan la forma en que el docente entiende la realidad educativa, el conocimiento y su propio rol, siendo la base de la gestión pedagógica. La articulación de estas dimensiones permite comprender la coherencia interna de la práctica docente, así como las posibles tensiones o contradicciones que puedan surgir en su quehacer.

- **Dimensión Epistemológica:** Se refiere a la naturaleza del conocimiento y a cómo este se adquiere, construye, valida y se transmite en el proceso educativo. Como lo establece Pozo (2001), las teorías implícitas de los docentes sobre el aprendizaje y la enseñanza tienen un fuerte componente epistemológico. Si un docente concibe el conocimiento como una verdad absoluta y externa que debe ser simplemente transferida (asociado a enfoques más tradicionales o conductistas), su metodología tenderá a la exposición magistral y la memorización. Por el contrario, si lo entiende como una construcción activa del sujeto en interacción con su entorno (perspectivas constructivistas), promoverá la participación, el descubrimiento, la resolución de problemas y el aprendizaje significativo (Pérez Gómez, 2010). Las concepciones epistemológicas de los docentes guían su aproximación al contenido, su elección de metodologías (desde enfoques conductistas hasta constructivistas y socioconstructivistas) y su evaluación del aprendizaje, influyendo en si privilegian la memorización, la comprensión profunda, o la aplicación crítica del conocimiento. Piaget (1970), con su teoría del desarrollo cognitivo, subraya que el conocimiento es una construcción activa que

emerge de la interacción del individuo con su ambiente, lo cual resuena con las concepciones docentes que priorizan la experimentación y la autonomía del estudiante. De igual modo, Vygotsky (1978) destaca el papel fundamental de la interacción social y cultural en la construcción del conocimiento a través de la Zona de Desarrollo Próximo, lo que se traduce en prácticas docentes que valoran el trabajo colaborativo, el andamiaje y la mediación del docente como facilitador.

- **Dimensión Ontológica:** Hace alusión a la naturaleza del ser en el contexto educativo, es decir, la concepción que el docente tiene del estudiante y de sí mismo como educador, así como de la realidad educativa en general. Esta dimensión explora cómo se percibe al estudiante: ¿es un recipiente vacío a llenar, un ser pasivo que solo reacciona a estímulos, o un sujeto activo, con saberes previos, capaz de construir su propio aprendizaje, de reflexionar y de transformar su entorno? La ontología del docente también abarca su autoimagen, su rol dentro de la institución (¿es un mero transmisor, un guía, un facilitador, un investigador de su propia práctica?) y su relación con el conocimiento que imparte. Freire (2004), con su pedagogía de la liberación, subraya que la visión que se tiene del educando es fundamental para una práctica auténtica, que lo conciba como un ser en proceso de desarrollo, capaz de “ser más” y de transformar su realidad a través del diálogo y la reflexión crítica. Esta perspectiva ontológica influirá en si el docente promueve la autonomía y la participación, o un rol más directivo y autoritario, afectando directamente la dinámica de poder en el aula y la agen-

cia estudiantil.

- **Dimensión Axiológica:** Se relaciona con los valores, principios éticos y morales que el docente considera esenciales y que orientan su práctica. La axiología pedagógica se manifiesta en la promoción de valores como la autonomía, la solidaridad, la equidad, la justicia, el respeto a la diversidad, la honestidad académica, la responsabilidad social y el pensamiento crítico (Moreno & Peniche, 2020). Al abordar la educación en valores, Moreno y Peniche (2020) enfatizan que la dimensión axiológica está implícita en cada acto educativo y que el docente, consciente o inconscientemente, transmite sus sistemas de valores a través de sus decisiones curriculares, metodológicas y evaluativas. Estos valores, aunque muchas veces no verbalizados explícitamente, permean el ambiente de aprendizaje, la selección de contenidos, las estrategias de gestión del aula y la interacción entre docente y estudiantes, moldeando la formación integral del individuo y su capacidad de actuar éticamente en la sociedad. La transmisión de valores es inherente a la acción educativa y refleja la concepción del docente sobre la finalidad última de la educación, más allá de la mera adquisición de conocimientos.
- **Dimensión Conceptual:** Corresponde a las ideas estructuradas y marcos teóricos (explícitos o implícitos) que el docente utiliza para organizar y dar sentido a su práctica pedagógica. Esto incluye su comprensión de conceptos fundamentales como “enseñanza”, “aprendizaje”, “evaluación”, “currículo”, “didáctica” o “gestión del aula” (Díaz-Barriga & Hernández Rojas, 2010). Estas concepciones conceptuales se evidencian en la selección de métodos,

técnicas y recursos didácticos, así como en la forma de abordar la planificación y el desarrollo de las actividades académicas. Por ejemplo, una concepción de la enseñanza como “transmisión de información” conducirá a prácticas muy distintas a una concepción de la enseñanza como “guía para la construcción del conocimiento”, que implicaría el uso de estrategias como el aprendizaje basado en problemas o el estudio de casos. La gestión del aula, desde esta perspectiva, también está determinada por cómo el docente conceptualiza el control, la participación y el ambiente de aprendizaje. La coherencia entre estas dimensiones es crucial para una gestión pedagógica efectiva y consciente, reflejando la complejidad de la tarea docente en su totalidad y su impacto en la formación de profesionales.

METODOLOGÍA

El presente estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, el cual se considera idóneo para indagar en la profundidad de las concepciones y significados que los sujetos construyen en relación con su práctica profesional. Este enfoque permite una comprensión holística de los fenómenos sociales y educativos desde la perspectiva de los participantes, lo que resulta fundamental para desvelar los elementos epistemológicos, ontológicos, axiológicos y conceptuales subyacentes en las concepciones pedagógicas de los docentes (Hernández, Fernández & Baptista, 2014; Creswell, 2014).

El diseño de investigación empleado fue el Estudio de Caso. Esta elección metodológica se justifica plenamente dada la naturaleza del objetivo del estudio, que busca explorar en profundidad un fenómeno particular (las concepciones pedagógicas en la gestión de la enseñanza y el aprendizaje) en un contexto específico (el Departamento de Ciencias de la

Educación de una universidad venezolana). El estudio de caso permite una descripción e interpretación detallada de las realidades complejas, proporcionando una visión profunda de los procesos y significados en su contexto natural (Yin, 2009). No se persigue la generalización estadística, sino la comprensión exhaustiva y la generación de conocimiento en un escenario delimitado.

INFORMANTES CLAVES

La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo intencional o por conveniencia, característico de la investigación cualitativa, buscando a aquellos sujetos que pudieran ofrecer la información más rica y relevante para el objetivo del estudio (Patton, 2002). En este caso la muestra estuvo conformada por **seis (6) docentes** adscritos al Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Metropolitana. Los criterios de selección específicos fueron:

- a) Que ejerzan funciones como docentes universitarios adscritos al Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Metropolitana.
- b) Que tengan la condición de tiempo completo.
- c) Haber ejercido la docencia inintermitentemente por lo menos durante tres años, y,
- d) Disposición a participar como informante clave en el estudio, expresando su aceptación bajo el consentimiento informado.

Si bien el número de participantes es reducido, este tamaño de muestra es congruente con la metodología de estudio de caso, donde la profundidad de la información obtenida de cada sujeto prevalece sobre la amplitud numérica. Se priorizó la calidad y riqueza de las narrativas individuales para lograr una comprensión exhaustiva de las dimensiones de estudio.

TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Para la recolección de los datos se empleó la entrevista en profundidad semiestructurada. Esta técnica es altamente valorada en la investigación cualitativa por su flexibilidad y su capacidad para explorar en detalle las perspectivas, experiencias y significados que los participantes atribuyen a los fenómenos estudiados (Taylor & Bogdan, 1987; Flick, 2007).

Previo a su aplicación, el instrumento de entrevista fue sometido a un proceso de validación por juicio de expertos. Tres (3) especialistas en el área de la educación y la metodología cualitativa revisaron la pertinencia, claridad y coherencia de las preguntas con relación al objetivo del estudio. Sus observaciones y sugerencias fueron incorporadas para asegurar la adecuación y validez del instrumento.

Las entrevistas se diseñaron a partir de un guion temático que abordaba las cuatro dimensiones de interés: epistemológica, ontológica, axiológica y conceptual, permitiendo a los docentes expresar sus ideas de manera abierta y detallada. Se realizaron de forma individual, en un ambiente que propició la confianza y la expresión espontánea de los participantes. Cada entrevista tuvo una duración promedio de sesenta (60) a noventa (90) minutos. Todas las interacciones fueron grabadas en audio, previa autorización de los docentes, para asegurar la fidelidad de la información y facilitar su posterior transcripción literal.

PROCESO DE ANÁLISIS DE DATOS

El análisis de los datos se llevó a cabo mediante el análisis temático, una metodología flexible y ampliamente utilizada en la investigación cualitativa para identificar, analizar y reportar patrones (temas) dentro de los datos (Braun & Clarke, 2006). El proceso implicó las siguientes fases:

1. **Familiarización con los datos:** Escucha repetida de las grabaciones y

lectura intensiva de las transcripciones para una inmersión profunda en el contenido.

2. **Generación de códigos iniciales:** Identificación de fragmentos de texto relevantes y asignación de códigos descriptivos a cada uno.
3. **Búsqueda de temas:** Agrupación de códigos similares o relacionados en temas potenciales, vinculados a los elementos epistemológicos, ontológicos, axiológicos y conceptuales.
4. **Revisión de temas:** Evaluación de la coherencia interna de los temas y la distinción entre ellos, refinando sus definiciones.
5. **Definición y nominación de temas:** Asignación de nombres claros y concisos a los temas, describiendo su esencia y las historias que contaban los datos.
6. **Elaboración del informe:** Presentación de los resultados narrativamente, sustentados con citas textuales de los participantes. Para la organización y codificación inicial de los datos, se utilizó el software cualitativo ATLAS.ti

CONSIDERACIONES ÉTICAS

La investigación se adhirió a los principios éticos establecidos para la investigación con seres humanos. Se obtuvo el **consentimiento informado** de cada uno de los docentes participantes, quienes fueron informados sobre el propósito del estudio, la confidencialidad de sus respuestas, el manejo de los datos y su derecho a retirarse en cualquier momento sin ninguna consecuencia. Se garantizó el anonimato de los participantes y de la institución, utilizando pseudónimos o códigos para referenciarlos en el informe final, asegurando la protección de su identidad.

RESULTADOS

El análisis temático de las entrevistas en

profundidad con los seis (6) informantes clave del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Metropolitana permitió desvelar los elementos epistemológicos, ontológicos, axiológicos y conceptuales que subyacen en su gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los hallazgos se presentan organizados en función de estas cuatro dimensiones, ilustrando con fragmentos textuales de las narrativas de los participantes.

CONCEPCIONES EPISTEMOLÓGICAS

La dimensión epistemológica de las concepciones pedagógicas de los informantes clave se manifestó principalmente en la forma en que entienden la naturaleza del conocimiento y su proceso de construcción en el aula. Se evidenció una inclinación hacia un enfoque que valora la construcción activa del saber por parte del estudiante, más allá de la mera transmisión de contenidos. Los informantes clave expresaron la importancia de que el aprendizaje sea un proceso de interacción y de desarrollo de capacidades críticas, más que de acumulación de información.

Un informante clave lo expresó así:

“Para mí, el conocimiento no es algo que se da y ya, sino que el estudiante lo tiene que construir. Mi rol es darle las herramientas, las guías, para que él mismo llegue a sus propias conclusiones, para que aprenda a pensar, no solo a repetir” (DTC3).

Esta perspectiva se complementa con la idea de que el conocimiento es dinámico y contextual, y que la experiencia del estudiante juega un papel crucial. Otro participante señaló:

“No podemos enseñar de la misma forma que hace veinte años. El conocimiento es cambiante, y los muchachos traen su propio bagaje. Tenemos que partir de lo que ellos saben, de sus experiencias, y de ahí construir lo nuevo” (DTC5).

Estos fragmentos sugieren una epistemología que se alinea con paradigmas cons-

tructivistas y socioconstructivistas, donde el conocimiento es visto como un proceso de elaboración personal y colectiva, influenciado por el contexto y las interacciones. La gestión pedagógica, desde esta óptica, se centra en crear entornos que faciliten la indagación, el diálogo y la problematización del conocimiento.

CONCEPCIONES ONTOLÓGICAS

En cuanto a la dimensión ontológica, las concepciones de los informantes clave revelaron una visión del estudiante como un sujeto activo, capaz de agencia y con potencial transformador, así como una clara percepción de su propio rol como facilitador y mediador. Los informantes clave no conciben al estudiante como un receptor pasivo, sino como un protagonista de su propio aprendizaje.

Un informante clave destacó:

“El estudiante no es un vaso vacío que hay que llenar. Es un ser humano con capacidades, con ideas, con inquietudes. Mi trabajo es acompañarlo en su proceso, guiarlo para que descubra sus propias potencialidades” (DTC1).

Esta concepción del estudiante se extiende a la creencia en su capacidad para influir en su entorno y ser agente de cambio social. Se enfatiza el desarrollo integral más allá de lo puramente académico.

“Formamos profesionales, sí, pero también ciudadanos. Queremos que sean críticos, que no se queden con lo que se les da, que busquen, que transformen. Que piensen por sí mismos y sean útiles a la sociedad” (DTC4).

Respecto a su propio rol, los informantes clave se percibieron como guías, orientadores y facilitadores, alejándose de una postura puramente expositiva.

“Yo no soy el que tiene la verdad absolu-

ta. Soy un facilitador, un mediador. Pongo las herramientas, abro el debate, pero ellos son los que construyen su propio camino” (DTC2).

Estos hallazgos reflejan una ontología humanista y crítica, donde el informante clave asume un papel de acompañamiento y empoderamiento, fomentando la autonomía y la participación activa del estudiante en su proceso formativo.

CONCEPCIONES AXIOLÓGICAS

La dimensión axiológica reveló que los valores que orientan la gestión pedagógica de los informantes clave se centran fundamentalmente en la ética profesional, la responsabilidad social, el respeto y la promoción de la autonomía del estudiante. Estos valores son considerados inherentes a la práctica educativa y se reflejan en las interacciones cotidianas en el aula.

Un informante clave manifestó la importancia de la ética:

“Para mí, lo más importante es que los muchachos salgan no solo con conocimientos, sino con valores. Que sean éticos, responsables, que piensen en el bien común. Eso es lo que realmente marca la diferencia” (DTC6).

La responsabilidad social universitaria fue otro valor recurrente, entendida como la contribución de la educación a la mejora de la sociedad.

“Nuestra función no es solo dar clases. Es formar personas que impacten positivamente a nuestro país, que sean ciudadanos críticos y comprometidos con los problemas sociales” (DTC1).

El respeto y la valoración de la diversidad de opiniones y la autonomía del estudiante también emergieron como valores centrales.

“Siempre fomento el respeto a las ideas de los demás. Que cada quien tenga su opinión, pero que la defienda con argumentos, con respeto. Y que sean autónomos, que aprendan a tomar sus propias decisiones” (DTC3).

Estos resultados indican que la gestión pe-

dagógica está profundamente imbuida de un compromiso ético y social, buscando formar profesionales íntegros y conscientes de su rol en la construcción de una sociedad más justa.

CONCEPCIONES CONCEPTUALES

Las concepciones conceptuales de los informantes clave, referidas a cómo entienden la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y la gestión del aula, se asocian con estrategias didácticas que buscan facilitar el aprendizaje autónomo, significativo y contextualizado.

Respecto a la **enseñanza**, predomina la idea de un proceso de guía y acompañamiento:

“Enseñar es más que dar información. Es guiar al estudiante, es acompañarlo en su proceso de descubrimiento, es motivarlo a investigar, a profundizar” (DTC2).

Sobre el **aprendizaje**, se enfatiza su carácter constructivo y activo:

“El aprendizaje debe ser significativo, que se conecte con la realidad de ellos, que tenga un sentido. No es solo memorizar datos, es aplicar, es comprender, es resolver problemas” (DTC4).

La **evaluación** es concebida como un proceso formativo y continuo, más allá de la mera calificación:

“La evaluación no es solo para poner una nota. Es un proceso para que el estudiante vea dónde tiene que mejorar, para que yo sepa qué estoy haciendo bien o qué debo cambiar. Es una herramienta de aprendizaje” (DTC5).

Finalmente, la **gestión del aula** se entiende como la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, donde se fomenta la participación y el diálogo.

“Mi aula es un espacio para debatir, para preguntar, para equivocarse y aprender del error. Promuevo la participación, que todos se sientan cómodos expresando sus ideas” (DTC6).

En conjunto, estas concepciones conceptuales revelan una gestión pedagógica orientada a la facilitación, el fomento de la autonomía estudiantil y la creación de un ambiente de aprendizaje dinámico y centrado en el estudiante.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en el presente estudio ofrecen una comprensión profunda de los elementos epistemológicos, ontológicos, axiológicos y conceptuales que configuran la gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los informantes clave del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Metropolitana. Estos hallazgos dialogan y enriquecen la literatura existente sobre las concepciones pedagógicas docentes, especialmente en el contexto universitario venezolano.

En primer lugar, las **concepciones epistemológicas** reveladas por los informantes clave, orientadas hacia la construcción activa del conocimiento y la facilitación del pensamiento crítico, se alinean estrechamente con los postulados de autores como Pozo (2001) y Pérez Gómez (2010), quienes enfatizan que las teorías implícitas de los docentes sobre el aprendizaje y la enseñanza tienen un fuerte componente epistemológico. La visión de un conocimiento dinámico y contextual, nutrido por la experiencia del estudiante, resuena con los principios del constructivismo de Piaget (1970) y el socioconstructivismo de Vygotsky (1978), que sostienen la construcción del saber a través de la interacción. Esto sugiere que, a pesar de las presiones de un currículo a menudo prescriptivo, los docentes manifiestan una concepción del conocimiento que busca ir más allá de la mera reproducción, promoviendo una participación más activa y reflexiva del estudiante. Esta perspectiva es fundamental en la educación superior, donde la formación de profesionales críticos y autónomos es una meta central.

En lo que respecta a las **concepciones ontológicas**, la percepción del estudiante como un sujeto activo, capaz de agencia y con potencial transformador, así como la auto-percepción del docente como facilitador y mediador, es congruente con la pedagogía liberadora de Freire (2008). Freire postula una relación dialógica entre educador y educando, donde el estudiante no es un objeto de la acción educativa, sino un sujeto de su propio proceso de “ser más”. Los hallazgos de este estudio refuerzan la idea de que los docentes no solo buscan transmitir información, sino también formar individuos íntegros, con capacidad de pensar por sí mismos y de impactar positivamente en su entorno. Esta postura ontológica tiene implicaciones directas en la promoción de metodologías participativas y en la construcción de un ambiente de aula que fomente la autonomía y el debate.

La **dimensión axiológica** evidenció un fuerte arraigo en valores como la ética profesional, la responsabilidad social y el respeto a la diversidad, elementos esenciales en la práctica pedagógica. Estos valores, como lo señalan Moreno y Peniche (2020) y Touriñán (2008), están intrínsecamente presentes en todo acto educativo y son transmitidos, consciente o inconscientemente, a través de las interacciones y decisiones didácticas. La insistencia de los informantes clave en la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con los problemas sociales de Venezuela subraya una concepción de la educación que trasciende lo meramente técnico o disciplinar. Esto es particularmente relevante en el contexto venezolano actual, donde el rol de la universidad como formadora de conciencia social es de vital importancia.

Finalmente, las **concepciones conceptuales** sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, asociadas a estrategias que buscan facilitar el aprendizaje autónomo y significativo, corroboran la orientación constructivista

y centrada en el estudiante que se desprende de las otras dimensiones. La visión de la evaluación como un proceso formativo y continuo, y la gestión del aula como un espacio de diálogo y participación, concuerda con lo planteado por Díaz-Barriga y Hernández Rojas (2010), quienes abogan por un enfoque didáctico que promueva la comprensión profunda y la aplicación de conocimientos. Estos resultados sugieren que, a pesar de los desafíos del entorno, los docentes buscan adaptar sus prácticas para fomentar un aprendizaje más relevante y duradero.

En retrospectiva, este estudio contribuye a la literatura al ofrecer una mirada cualitativa y contextualizada de las concepciones pedagógicas en un escenario universitario venezolano, un área con una brecha de investigación identificada en los antecedentes (Izarra Vielma, 2018), quien analiza la responsabilidad del docente en la formación de competencias pedagógicas. Si bien el estudio de Vilanova et al. (2011), realizado en la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina, o Imbernón (2009) abordan temáticas similares en otros contextos, la especificidad de las concepciones exploradas (epistemológicas, ontológicas, axiológicas y conceptuales) y su relación con la gestión pedagógica en la realidad venezolana brindan un aporte original. La fortaleza del diseño de estudio de caso permitió capturar la riqueza y complejidad de las experiencias y significados de los informantes clave, más allá de lo que un estudio cuantitativo podría ofrecer..

Una limitación de este estudio es su carácter localizado, ya que se circunscribe a un único departamento de una universidad específica. Esto implica que los hallazgos, si bien profundos y reveladores para el contexto estudiado, no son directamente generalizables a otras instituciones o realidades universitarias. Sin embargo, los resultados proporcionan una base sólida para futuras investigaciones que exploren estas concepciones en otros contextos venezolanos o latinoamericanos, o que comparen las concepciones entre diferentes departamentos o facultades.

En síntesis, la discusión de los resultados pone de manifiesto que las concepciones pedagógicas de los informantes clave están imbuidas de un paradigma constructivista y humanista, centrado en el estudiante como constructor activo de su conocimiento y en el docente como un facilitador ético y socialmente responsable. Estas concepciones guían una gestión pedagógica que busca trascender la mera instrucción, apostando por la formación integral y transformadora de los profesionales universitarios.

CONCLUSIONES

El presente estudio cualitativo, centrado en la exploración de los elementos epistemológicos, ontológicos, axiológicos y conceptuales que subyacen en la gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los informantes clave del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Metropolitana, ha permitido alcanzar el objetivo propuesto y desvelar una comprensión profunda de las concepciones pedagógicas docentes en este contexto, alineándose con el **Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4**, que enfatiza la necesidad de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

Los hallazgos revelan que las concepciones epistemológicas de los informantes clave se inclinan predominantemente hacia una visión constructivista del conocimiento, donde el aprendizaje es concebido como un proceso activo y de construcción individual y colectiva, más allá de la mera recepción de información. Esta perspectiva influye directamente en una gestión pedagógica que busca fomentar la autonomía y el pensamiento crítico en los estudiantes, elementos centrales en la educación de calidad promovida por el ODS 4.

En la dimensión ontológica, se destaca una concepción del estudiante como un sujeto con agencia, capaz de transformar su realidad y de ser protagonista de su propio proceso forma-

tivo. Paralelamente, los docentes se auto-perciben como facilitadores, mediadores y guías, asumiendo un rol que trasciende la transmisión de contenidos para centrarse en el acompañamiento y el empoderamiento del educando. Esta visión va de la mano con la meta del ODS 4 de promover entornos de aprendizaje seguros, inclusivos y efectivos.

La dimensión axiológica subraya la centralidad de valores como la ética profesional, la responsabilidad social y el respeto a la diversidad en la práctica docente. Estos principios no son meros añadidos, sino que se integran en el quehacer pedagógico, orientando las decisiones y las interacciones hacia la formación de profesionales íntegros y comprometidos con el desarrollo social de Venezuela. Estos valores son fundamentales para lograr una educación que sea inclusiva y equitativa, conforme a lo establecido por el ODS 4.

Finalmente, las concepciones conceptuales sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación se articulan en torno a estrategias que promueven el aprendizaje significativo, participativo y la evaluación formativa. La gestión del aula es entendida como un espacio de diá-

logo y construcción conjunta, lo que refuerza la coherencia entre el pensar y el hacer pedagógico de los informantes clave y contribuye a un entorno educativo que favorece la calidad y la equidad.

En suma, este estudio evidencia que las concepciones pedagógicas de los docentes analizados están fuertemente arraigadas en un paradigma educativo que valora la construcción del conocimiento, la autonomía del estudiante y la formación de ciudadanos con un profundo sentido ético y social. La coherencia entre estas dimensiones se traduce en una gestión de la enseñanza y el aprendizaje que busca la formación integral y transformadora, lo que representa un aporte significativo a la calidad educativa universitaria en el contexto venezolano. Los resultados obtenidos no solo contribuyen a la literatura especializada al visibilizar estas bases implícitas, sino que también ofrecen un insumo valioso para el diseño de programas de formación docente y procesos de reflexión pedagógica continua en la institución estudiada y en contextos similares, todos ellos esenciales para cumplir con los objetivos del ODS 4.

REFERENCIAS

- Acebo, M., & León, M. (2019). Contribuciones teórico-prácticas a la pedagogía y cultura cubana: formación de valores desde una concepción identitaria. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 51-73. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7248597>
- Arrieta, L., & Silva, J. (2021). Formación docente desde la perspectiva constructivista en el nivel de educación inicial. *Impacto Científico*, 16(2), 317-345. <https://www.produccioncientificaluz.org/index.php/impacto/article/view/37298>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. https://www.researchgate.net/publication/235356393_Using_thematic_analysis_in_psychology
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage Publications. https://www.researchgate.net/profile/Leopold-Hamminger/post/Can_you_help_me_clarify_what_type_of_qualitative_research_design_to_use/attachment/59d64d4579197b80779a6db2/AS%3A487475249455105%401493234564396/download/Creswell+-+Research+Design.pdf
- Díaz-Barriga Arceo, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 37-57. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299128587005>

Díaz-Barriga, F., & Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista* (3a ed.). McGraw-Hill Interamericana. https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/2_%2520estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf

Feldman, D. (2010). *Didáctica general*. Ministerio de Educación de la Nación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002480.pdf>

Flick, U. (2007). *Designing qualitative research*. SAGE Publications Limited. <https://we.riseup.net/assets/562188/Flick%2C+U.+%282007%29.+Designing+Qualitative+Research.pdf>

Freire, P. (2004). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. <https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>

Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores Argentina. <https://practicadelaen2.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/09/freire-pedagogc2a1a-de-la-autonomc2a1a.pdf>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a ed.). McGraw-Hill Interamericana. <https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista-metodologC3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf>

Imbernón, F. (2007). 10 ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio. Barcelona: Editorial Graó. 147 pp. https://www.ub.edu/obipd/docs/claves_para_una_nueva_formacion_del_profesorado_imbernon_f.pdf

Izarra Vielma, D. (2018). La responsabilidad del docente: entre el ser funcionario y el ejercicio ético de la profesión. *Revista Educación*, 43(1), 183-195. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.29064>

Montero, L. G., & Gewerc, A. (2018). La profesión docente en la sociedad del conocimiento. Una mirada a través de la revisión de investigaciones de los últimos 10 años. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76(1), 21-40. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/3>

Moreno, S., & Peniche, R. (2020). La formación en valores como reto para el docente de Educación Media Superior en México. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v32i1.1991>

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Sage Publications. <https://aulasvirtuales.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/02/qualitative-research-evaluation-methods-by-michael-patton.pdf>

Penalva Buitrago, J., (2005). El maestro como mediador axiológico en el pensamiento de Platón. *Educación XX1*, 8, 201-214. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70600809>

Piaget, J. (1970). *La epistemología genética*. Editorial FUNDAMENTOS. <https://repositorio.esocite.la/631/1/Inhelder-Garcia-Voneche1981-PiagetEpistemologiaGenetica.pdf>

Pozo, J. I. (2001). Teorías cognitivas del aprendizaje. EDICIONES MORATA, S.L. <https://www.kimerius.es/app/download/5793780870/Teor%25C3%25ADas+cognitivas+del+aprendizaje.pdf>

Pozo, J. I. (2001). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. EDICIONES MORATA, S.L. <https://www.kimerius.es/app/download/5793780870/Teor%25C3%25ADas+cognitivas+del+aprendizaje.pdf>

Prados Gallardo, M. D., & Cubero Pérez, R. (2005). Construcción del conocimiento y discurso educativo. Una aproximación al estudio del discurso de profesores y alumnos en la universidad. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23, 141-153. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79902311>

Ramos, G., & López, A. (2019). Formación ética del profesional y ética profesional del docente. *Revista Estudios Pedagógicos*, 45(3), 185-199. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000300185>

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22. <https://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf>

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea Ediciones. <https://ia800300.us.archive.org/2/items/tardif-m.-los-saberes-del-docente-y-su-desarrollo-profesional/Tardif%2CM.%20Los%20saberes%20del%20docente%20y%20su%20desarrollo%20profesional.pdf>

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Paidós. <https://pics.unison.mx/maestria/wp-content/uploads/2020/05/Introduccion-a-Los-Metodos-Cualitativos-de-Investigacion-Taylor-S-J-Bogdan-R.pdf>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. <https://home.fau.edu/musgrove/web/vygotsky1978.pdf>

Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th ed.). Sage Publications. https://repository.bbg.ac.id/bitstream/557/1/Case_Study_Research_Forth_Edition.pdf