


PERSPECTIVAS DE LA GESTIÓN DOCENTE INTERDISCIPLINAR: HACIA UNA PRÁCTICA PEDAGÓGICA CON IDENTIDAD TERRITORIAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Perspectives on interdisciplinary teaching management: towards a pedagogical practice with territorial identity in primary education

Ledys Linet Villarreal ChicoUniversidad Simón Bolívar, Colombia.
ledys.villarreal@unisimon.edu.co <https://orcid.org/0009-0007-5021-4743>**Zulgenis Ester Fornaris Parejo**Universidad Simón Bolívar, Colombia
zulgenis.fornaris@unisimon.edu.co <https://orcid.org/0000-0001-6537-1134>

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.19268448>**RESUMEN**

La presente investigación tuvo como objetivo analizar cómo la gestión docente interdisciplinaria, centrada en la integración de saberes locales, puede fortalecer la identidad territorial en estudiantes de primaria rural de Turbaco, Colombia. Este estudio, se apoyó metodológicamente en un estudio de tipo documental, siguiendo los aportes de Arias-Odón (2016), ya que se basó en la búsqueda, recuperación, análisis, crítica e interpretación de datos secundarios. Por tanto, la técnica de recolección fue la revisión documental, por medio del diseño bibliográfico, que determinó la búsqueda de fuentes, tales como documentos digitales en formato PDF: artículos arbitrados de revistas científicas, así como, trabajos de grado. Este, se basó en un sistema de indagación, que reveló un análisis profundo de los aportes generados por los teóricos consultados. En definitiva, se asumieron 29 documentos digitales, de los cuales 7 se tomaron para fundamentar el problema y 22 para el análisis de los tres corpus teóricos. El principal hallazgo, es la identificación de la gestión docente como el eje transformador y la herramienta de resistencia cultural clave para superar la fragmentación curricular y construir identidad territorial en la educación primaria rural. Finalmente, el estudio concluye que la gestión docente interdisciplinaria es la herramienta fundamental para vincular el currículo formal con los saberes locales, transformándose en un acto de justicia educativa y resistencia cultural.

Palabras Clave: Gestión docente, Interdisciplinaria, Identidad territorial, Contexto rural y Saberes locales.

ABSTRACT

This study aimed to analyze how interdisciplinary teacher management, focused on integrating local knowledge systems, can strengthen territorial identity among primary school students in rural Turbaco, Colombia. Methodologically, the research was supported by a documentary study design, following the contributions of Arias-Odón (2016), as it was based on the search, retrieval, analysis, critique, and interpretation of secondary data. Therefore, the data collection technique was documentary review, through a bibliographic design that determined the search for sources, such as digital documents in PDF format: peer-reviewed scientific journal articles, as well as theses and dissertations. This was based on an inquiry system that revealed an in-depth analysis of the contributions generated by the consulted theorists. Ultimately, 29 digital documents were utilized, of which 7 were used to substantiate the problem and 22 for the analysis of the three theoretical corpora. The main finding is the identification of teacher management as the transformative axis and key cultural resistance tool to overcome curricular fragmentation and build territorial identity in rural primary education. Finally, the study concludes that interdisciplinary teacher management is the fundamental tool for linking the formal curriculum with local knowledge, transforming into an act of educational justice and cultural resistance.

Keywords: Teacher management, Interdisciplinarity, Territorial identity, Rural context, Local knowledge systems.

INTRODUCCIÓN

En el escenario educativo contemporáneo, la globalización ha impuesto modelos pedagógicos estandarizados que, si bien buscan homogenizar competencias, suelen desconocer las particularidades culturales y territoriales de las comunidades rurales (Arévalo Parrales et al., 2025). No obstante, las realidades caracterizadas por el reconocimiento de la identidad territorial, privilegian en su esencia la gestión de una educación más cerca de lo identitario, es decir, permean actividades escolares con sentido de preservación por el arraigo en lo cultural y ancestral.

La acentuación de esos modelos pedagógico estandarizados en las instituciones educativas, sobre todo aquellas insertas en un contexto urbano, genera una brecha identitaria en la que los saberes locales, son antepuestos por formas hegemónicas que enfatizan la adopción de otras costumbres y valores, no cónsonos con los propios. Esto ha causado, que en la práctica pedagógica el ejercicio escolar por parte de los docentes, hayan desplazado los saberes que identifican la cultura de los pueblos, por contenidos descontextualizados, afectando la formación de una conciencia crítica y arraigada en los estudiantes.

En un sentido amplio, se señala que la gestión docente, es entendida como un proceso complejo que integra planificación, ejecución y evaluación de prácticas pedagógicas, enfrenta el reto de responder a estas tensiones entre lo global y lo local (Villarreal y Fornaris, 2025). En contextos rurales, esta desconexión se acentúa, debido a que las estrategias educativas implementadas, rara vez incorporan las raíces culturales que identifican a los pueblos, en todo caso, se presentan como eje articulador del aprendizaje, lo que debilita y minimiza el sentido de pertenencia

y la identidad territorial desde edades tempranas.

Lo anterior, representa un problema grave que las sociedades deben enfrentar, pero también, la nación y los órganos educativos necesitan hacer frente con políticas educativas centradas en la formación docente situada, en el desarrollo curricular contextualizado y abierto, también, en la cofinanciación para recursos didácticos territoriales, así como, en la gestión escolar y evaluación con enfoque territorial, todo con la finalidad de afrontar seriamente la realidad escolar intervenida por patrones educativos que privilegian la cultura e identidad de otros.

En este sentido, Colombia, a través del Ministerio de Educación Nacional (MEN), ha promulgado políticas que buscan una educación inclusiva y pertinente, como el Plan Nacional de Desarrollo 2024-2027, que enfatiza la necesidad de fortalecer la identidad cultural en las regiones. Sin embargo, la implementación de estas políticas adolece de una integración efectiva en las aulas rurales, por tanto, toda acción a favor de la identidad territorial, prescribe por la falta de seguimiento y accionar pobre ante la avasalladora incursión de elementos anticulturales que dan paso en las escuelas a valorar una planificación desvinculada de la realidad sociocultural.

Estudios recientes muestran que, pese a los marcos normativos promovidos y puestos en práctica a nivel de las escuelas en casi toda la geografía colombiana, persiste una fragmentación disciplinaria en la gestión docente, donde las áreas del conocimiento se abordan de manera aislada, sin vincularse con el territorio (Robles-Orué et al., 2023). Esta falta de articulación interdisciplinaria socaba cualquier intención en desarrollar ámbitos escolares integrados en las principales áreas del saber, lo cual se traduce en una oferta educativa que no responde a las necesidades culturales de las comunidades. Realidad que acentúa

y exacerba problemáticas como la deserción escolar y la migración rural juvenil, fenómenos que el MEN ha documentado pero que aún carecen de soluciones contextualizadas.

En el municipio de Turbaco, conocido territorio perteneciente al departamento de Bolívar, la educación primaria rural enfrenta un desafío particular: apreciando una marcada y creciente desconexión entre las prácticas pedagógicas y los saberes comunitarios. Investigaciones cualitativas, como las desarrolladas por Villarreal y Fornaris (2025), señalan que los docentes de esta región suelen priorizar contenidos curriculares generales, sin un sentido cultural que enfatice en la identidad del pueblo, dejando de lado la integración de elementos culturales locales como tradiciones orales, prácticas agrícolas ancestrales o memoria histórica en su gestión docente.

Sin duda alguna, esta omisión en los contextos escolares no es trivial; pues responde a una falta de formación del docente en enfoques interdisciplinarios que permitan tejer puentes entre las disciplinas académicas consustanciada en valores culturales materializados en los saberes propios del contexto donde hacen vida los escolares y la realidad territorial circunscrita al espacio geográfico donde habitan. Como resultado, los estudiantes perciben el conocimiento escolar como ajeno a su cotidianidad, lo que merma su interés y compromiso con el aprendizaje, aspecto invaluable sobre el que se necesita atender con la responsabilidad del caso.

Es meritorio señalar, que el problema central radica que, en Turbaco, la gestión docente no está siendo gestionada como una herramienta interdisciplinaria que busca transformar el status quo que por mucho tiempo ha permeado el quehacer pedagógico en este municipio. En su lugar, se necesita reorientar el hacer docente en un abordaje pedagógico-didáctico, con

el que verdaderamente dignifique el ser maestro, como un componente actitudinal invaluable en la práctica escolar. Al mismo tiempo, le permita construir y fortalecer la identidad territorial en conexión permanente con los saberes y tradiciones de los pueblos, siendo efectivo para ello el escenario de la educación primaria donde desarrolla su actividad académica.

Desde un marco comprensivo, la interdisciplinariedad es reconocida teóricamente como un medio para lograr una educación integral (Vivar-Arias, 2021), en la práctica escolar persiste una fragmentación que en su defecto imposibilita a que los docentes articulen la historia local con el contexto geográfico, la lengua con las tradiciones orales, o las matemáticas con los saberes ancestrales de medición y cálculo. En consecuencia, esta desconexión tiene efectos tangibles: los estudiantes muestran un bajo sentido de pertenencia hacia su territorio, lo que se refleja en apatía escolar y a largo plazo, en la migración hacia centros urbanos en busca de oportunidades percibidas como más valiosas (Chicaiza et al., 2025).

Lo señalado, se concreta en dos factores principales explican esta situación y en lo que pudiera considerarse un aspecto a tomar en cuenta por organismos educativos. Por un lado, la formación docente inicial y continua en Colombia aún prioriza enfoques disciplinares tradicionales, aislados de toda intensión integradora, que poco profundiza en metodologías interdisciplinarias aplicadas a contextos rurales (Pérez-Esparza, 2021). El otro enfatiza, en que existe una escasez de recursos didácticos contextualizados que faciliten la integración de los saberes locales en el currículo. Dicho de otro modo, los medios presentes limitan el acceso a una educación vinculada al arraigo cultural y geográfico.

Como señalan Medina-Monca-yo et al. (2023), sin materiales que

reflejen la realidad territorial, los docentes continuarán con los métodos tradicionales descontextualizados de la realidad geográfica y cultural, por tanto, las prácticas enfrentan dificultades para innovar en sus aulas. Esta falta de pertinencia cultural limita la efectividad de la gestión docente, así como también, reproduce un modelo educativo que invisibiliza las raíces identitarias de los estudiantes.

Los impactos de esta problemática son multifacéticos, se tiene a nivel cognitivo y emocional, los estudiantes de primaria en Turbaco muestran dificultades para relacionar los contenidos escolares con su vida cotidiana, lo que reduce su motivación, grado de conexión, involucramiento, participación y compromiso académico. Encuestas aplicadas en contextos rurales similares revelan que más del 60% de los estudiantes no logra identificar elementos de su cultura local en las materias impartidas (Arévalo Parrales et al., 2025). Desde un contexto social, este desarraigo contribuye a la pérdida de memoria colectiva y debilita el tejido comunitario, facilitando procesos de migración rural que, a su vez, agravan la despoblación y la vulnerabilidad económica de estas zonas.

La urgencia de abordar este problema se sustenta en evidencias científicas emergentes. Por un lado, estudios bibliométricos sobre gestión docente en América Latina indican que menos del 15% de las investigaciones publicadas entre 2020 y 2025 abordan enfoques interdisciplinarios aplicados a contextos rurales (Villarreal y Fornaris, 2025). Por otro, narrativas docentes recogidas en Turbaco revelan que, aunque los educadores reconocen la importancia de la identidad territorial, carecen de herramientas metodológicas para integrarla en su práctica diaria. Adicionalmente, datos cuantitativos del MEN sobre deserción escolar en zonas rurales de Bolívar muestran una correlación positiva entre la falta de pertinencia

cultural en la enseñanza y el abandono escolar temprano, especialmente después del quinto grado.

Para una comprensión integral del problema, es necesario triangular diversas fuentes. Estadísticamente, los reportes del MEN indican que en Turbaco la tasa de deserción en primaria ronda el 8%, cifra que supera la media nacional y se atribuye, en parte, a la desconexión escuela-comunidad. Cualitativamente, testimonios de docentes recogidos en este municipio expresan frases como: “Nos faltan estrategias para unir lo que enseñamos con lo que viven nuestros niños” (entrevista anónima, 2024). Legalmente, el Plan de Desarrollo Educativo 2024-2027 del MEN establece la necesidad de “fomentar prácticas pedagógicas que reconozcan la diversidad territorial”, un mandato que, en la práctica, no se concreta por falta de modelos operativos contextualizados.

Este planteamiento se justifica científicamente al llenar una brecha teórica y práctica existente: la ausencia de modelos de gestión docente interdisciplinar específicamente diseñados para la primaria rural colombiana que articulen identidad territorial. Al desarrollar y validar dichos modelos, no solo se contribuiría a enriquecer el campo de la pedagogía intercultural, sino que también se proporcionarían insumos concretos para políticas educativas más efectivas. Como concluyen Chicaiza et al. (2025), la integración de lo local en el currículo es un paso indispensable para formar ciudadanos críticos y arraigados, capaces de aportar al desarrollo sostenible de sus territorios.

De acuerdo con lo desarrollado el propósito de analizar cómo la gestión docente interdisciplinar, centrada en la integración de saberes locales, puede fortalecer la identidad territorial en estudiantes de primaria rural de Turbaco, Colombia, todo ello, con la finalidad de aportar una construcción epistémica necesaria para contribuir

con las realidades que subyacen de los contextos de las instituciones de educación básica, sobre todo, aporta rasgos necesarios relacionados con la identidad territorial, un aspecto esencial en este estudio. Desde esta narrativa, tal vinculación concentra el estudio de tres grandes contenidos que se ofrecen a continuación: Conceptualización y Gobernabilidad Estratégica de la Gestión Docente, Arquitecturas y Dimensiones de la Práctica Interdisciplinar, así como, los Componentes Pedagógicos-Didácticos y la Construcción del Arraigo Territorial.

La relación entre los tres grandes subtemas propuestos y la pertinencia del contenido bajo el subtítulo “Hacia una práctica pedagógica con identidad territorial en primaria” queda justificado integrando los procesos administrativos, estructuras de práctica y metodologías situadas, por tal razón, se organiza el quehacer institucional, pero también aporta insumos a la escuela en un escenario vivo donde el conocimiento académico de alguna manera dialoga con las raíces culturales locales. A continuación, se justifica cómo cada parte nutre este propósito de transformación educativa, tan necesarios como mecanismos que fraguan una episteme con características científicas para los contextos investigativos donde se atiende problemáticas de orden pedagógico-sociocultural.

Conceptualización y Gobernabilidad Estratégica de la Gestión Docente

La gestión docente inicialmente debe concebirse como un proceso sistémico, organizado e intencional, que tiene por finalidad mejorar las prácticas, haciendo que estas sean más eficaces a nivel educativo, asumiendo en todo momento la innovación en la formación académica. No obstante, la perspectiva actual que caracterice el contexto docente, trasciende lo administrativo para asumir-

se como una forma de gobernabilidad estratégica; componente donde indudablemente se establecen líneas de acción que coordinan los procesos académicos, sociales y pedagógicos, especialmente permea entornos inciertos o de crisis en el aspecto de la territorialidad de la identidad. Es así, que los fundamentos derivados se conjugan en un enfoque holístico e integrador que permite fusionar horizontes disciplinares y superar la fragmentación del conocimiento.

Desde esta perspectiva, la gestión docente en la educación básica se entiende como un proceso sistémico, organizado e intencional, que tiene por finalidad alcanzar la eficacia escolar mediante la ejecución de metas y objetivos institucionales (Villareal Chico & Fornaris Parejo, 2025). Del mismo modo, trasciende la mera administración de trámites que redundan en una instrumentación que aportan poco al acto pedagógico complejo que integra la planificación, organización y evaluación de estrategias orientadas a fortalecer el conocimiento.

En efecto, los contextos marcados por la incertidumbre o crisis, esta perspectiva, ya caracterizada como enfoque, evolución hacia una gobernabilidad estratégica, al establecer líneas de acción que superan estas limitaciones, a bien de coordinar lo académico, lo social y lo administrativo de forma integral y sincrónica a la vez, permitiendo que la escuela responda con calidad a las demandas cambiantes del entorno mediante mediaciones tecnológicas y lingüísticas efectivas (Robles-Orué et al., 2023; Barbera Alvarado et al., 2021; Méndez Carpio et al., 2024; Ruiz & Chen, 2021).

Desde esta mirada, la gestión se convierte en un elemento catalizador en el proceso formativo, pero también en la palanca que permite transitar de una pedagogía centrada en lo tradicional y memorístico, a una

redimensionada en una práctica crítica y transformadora. Marco significativo, que aporta a la gobernabilidad estratégica un sustento ecuánime que tiene implicancia finalmente en el docente, como arquitecto y brazo operativo del sistema, quien además posee la capacidad de dirigir, articular recursos, tiempos y espacios para promover un aprendizaje significativo en la realidad del aula de clases.

De lo anterior se interpreta que la gestión como proceso educativo, no actúa de forma aislada, sino que articula cohesionadamente en la interacción con la comunidad y de una importante carga valorativa y ética que modela los procesos formativos. De este modo, la gestión docente se consolida como un factor determinante en la actividad académica, para optimizar la formación básica y garantizar de acuerdo con las políticas emitidas por órganos estatales que regulan la educación, en un servicio educativo que responda a las necesidades reales de los educandos (Lamadrid-Bacca, 2024; De la Puente-Acosta et al., 2024; Jiménez-Bajaña, 2024; Velásquez-Fuentes, 2022; Ortega-Morales, 2021)

Arquitecturas y Dimensiones de la Práctica Interdisciplinar

La práctica educativa en las realidades de la educación básica, permea de acuerdo a tres dimensiones caracterizadas por Mosely et al. (2025), como estructuras que sostienen la pericia, estas son la Dimensión Discursiva-Cognitiva, que sitúa el proceso de la práctica pedagógica en los lenguajes, el pensamiento y la experticia en la integración de contenidos y significados; seguido de la Dimensión Material-Corpórea, la cual abarca aspectos de índole administrativo-operativo, tales como: la planificación, el diseño de recursos, el dominio de las tecnologías digitales y la gestión de infraestructuras en configuraciones espacio-temporales específicas; por último, la Dimensión

Social-Afectiva, que incluye las disposiciones del docente, sus valores y la experticia relacional necesaria para el trabajo colaborativo, la mentoría y el apoyo mutuo.

En ese sentido, la práctica docente interdisciplinar se reconfigura en un entramado de arquitecturas, que definen las capacidades de gestión del educador para formar a sus estudiantes más allá de las fronteras de una sola materia, para convertirse en un ente indisciplinar, pero que también que a nivel transversal supera las limitaciones de la propia interdisciplinariedad para atender las realidades insipientes con las que cotidianamente lidia en el acontecer de su ejercicio pedagógico.

Como ya indicó con anterioridad, las dimensiones se dividen en tres ejes fundamentales: el discursivo-cognitivo, proceso esencial que abarca el lenguaje, los patrones de pensamiento y la capacidad del docente de integrar contenidos para la construcción colectiva de significados, siendo un valor significativo en la práctica pedagógica; el material-corpóreo, también llamado como haceres dentro del ejercicio docente. Se refiere a la planificación de las secuencias didácticas, la gestión del espacio-tiempo y el dominio de herramientas digitales, lo cual aporta al escenario educativo, la capacidad del educador para estructurar programas, unidades y lecciones que integran diversas áreas del saber; finalmente, el social-afectivo, que se centra en el componente actitudinal, donde los valores, las disposiciones intrapersonales y la experticia relacional necesaria para el trabajo colaborativo y la mentoría, posibilitan escenarios dinámicos, motivacionales y transformadores al contexto (Kemmis et al., 2014, como se citó en Mosely et al., 2025).

Las perspectivas antes señaladas, pudieran ser complejas en la dimensionalidad integral. Sin embargo, son

permeadas por las mismas posiciones que deben accionar al docente en su práctica para formar a sus estudiantes en seres auténticos, con saberes identitarios, en resguardo y preservación de la identidad de los pueblos. A su vez, esta visión holística reconoce que el saber docente se corresponde con contextos pedagógicos basados en la colaboración, pero también, se refiere a la pluralidad de conocimientos que lo legitiman con la acción diaria y se reconfiguran según el contexto histórico y cultural (Martagón Vázquez & Onieva Tejada, 2025; Tardif, 2009 como se citó en Gutiérrez Pineda, 2025).

Contextualmente, la educación primaria rural, estas arquitecturas coadyuvan al docente, actuar como un mediador caracterizado por la sensibilidad articulada por la teoría académica con la realidad del territorio. En consecuencia, la interdisciplinaria, no puede ser vista como una simple yuxtaposición de materias que se trabajan de forma aislada, pues debe concebirse como un proceso amplio que incluye una transferencia de métodos y herramientas para resolver problemas complejos del mundo real.

Al adoptar este enfoque transdisciplinar, también el educador consolida competencias en el plano territorial, por tanto, se fortalece adicionalmente en él su identidad profesional como docente de la educación rural, resignificando con esto su labor como un acto de resistencia frente a modelos urbanos centralizados. La práctica escolar como centro de la interacción entre docentes y estudiantes, en este caso, se convierte así en un proceso dinámico permanente de deconstrucción y reconstrucción, donde la autonomía pedagógica y la formación situada, permiten que el maestro se reconozca así mismo, como un arquitecto de la enseñanza capaz de crear ambientes de aprendizaje inclusivos y motivantes (Gutiérrez Pineda, 2025; Cardona Chauca et

al., 2025; Van Den Berg, 2002, como se citó en Gutiérrez Pineda, 2025; Vivas Ramírez et al., 2025).

Componentes Pedagógicos-Didácticos y la Construcción del Arraigo Territorial

La escuela como centro del quehacer educativo, en el cual intervienen proporcionalmente maestros y educandos, donde los primeros enfocan su trabajo desde una línea operativa en la gestión, a bien de generar aprendizajes significativos y situados; aspecto necesario que valida a la identidad territorial como una categoría supremamente indispensable para el reconocimiento de los pueblos. Cabe señalar, que el componente pedagógico, privilegia la interacción comunicativa entre docente y estudiante, para que este último sea autónomo en la construcción de conceptos vinculados a su realidad local. De igual modo, el componente didáctico abordado desde el accionar del formador, contribuye en la implementación de metodologías activas (como el aprendizaje basado en proyectos o STEM) que utilizan el territorio como escenario de aprendizaje, fortaleciendo así la identidad cultural y el sentido de pertenencia de los escolares (Villarreal Chico y Fornaris Parejo, 2025; Ortiz Navarrete et al, 2023; Méndez Mercado et al. 2024).

De acuerdo con lo planteado, la materialización de una gestión efectiva en la educación primaria, requiere de la integración de componentes pedagógicos que privilegien la interacción comunicativa. Estos no se limitan a entregar contenidos, también, tienen tienda a gestionarlo como proceso de diálogo constante entre el maestro y el educando. Privilegiar desde la interacción comunicativa, igual implica que el docente debe gestionar una relación armónica y simétrica en el aula, significativa para que los estudiantes reciban datos, donde además construyan conceptos, valores y actitudes.

Mientras los componentes didácticos, se corresponden con metodologías activas, estrategias en las que se contempla, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), la gamificación y el enfoque STEM, que disciplinalmente involucra la Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas, esenciales para insertar al estudiante como protagonista de su aprendizaje (Villarreal Chico y Fornaris Parejo, 2025; y Cardona-Chauca et al. 2025; Siesquén et al., 2025).

En los contextos rurales del municipio Turbaco de Colombia, la implementación de estos componentes busca superar las limitaciones caracterizadas por fragmentación del saber, en contraste se implementaron metodologías de vital importancia como el uso de “relatos orales”, “saberes locales” y “proyectos ecológicos”, como parte esencial de los contenidos curriculares. El objetivo de esta inclusión, es mantener un aula viva, propia de un aprendizaje contextualizado, en el que los escolares desarrollen sus competencias críticas y argumentativas vinculadas a su propio entorno (Villarreal Chico & Fornaris Parejo, 2025; Gudiño et al., 2021, como se citó en Pesantez y Cordero, 2023; Pablo-Huamani et al., 2024; como citó en Albán Sigcha et al., 2024).

En un sentido relacional, que vincula lo pedagógico - didáctico con la construcción de la identidad territorial, encuentra espíritu, propósito y razón en la intención de reconocer al territorio como un espacio geográfico, pero también como una fuente que legitima los saberes ancestrales y culturales. Por tanto, gestionar un proceso de enseñanza, que ignore la realidad caracterizada por un contexto socioambiental del estudiante genera aculturación y desarraigo; por el contrario, la educación gestionada por una pedagogía del territorio y del número fomenta un vínculo afectivo con la tierra y las tradiciones locales; aspectos tan ricos a nivel de la for-

mación para la adquisición y fortalecimiento de los valores, la idiosincrasia y un saber de lo propio a nivel territorial (Torrealba Gutiérrez y Rúa Ascar, 2025; Méndez Mercado et al., 2024; y Ortiz Navarrete et al., 2023).

Desde este contexto, al integrar elementos tanto del patrimonio cultural como del natural, en el acontecer de las ciencias naturales y el lenguaje, subsecuentemente se fortalece el sentido de pertenencia, pero además se promueve un proyecto de vida ecológico sostenible, permeado por la colaboración y participación protagónica de docentes y estudiantes que debe asumirse con las responsabilidades y compromisos necesarios en la realidad escolar-comunitaria. En definitiva, esta educación situada es una herramienta invaluable a nivel académico que permite el empoderamiento con el que se prepara a los jóvenes para transformar su realidad desde una conciencia ética y social (Méndez Mercado et al., 2024; Ortiz Navarrete et al., 2023; Pérez Bermúdez et al., 2025; Cantero Galarcio & Hernández, 2021; Ospina et al., 2021).

MÉTODOS Y PROCEDIMIENTOS

La metodología que caracterizó la presente investigación se corresponde con un estudio documental, puesto que se basó en la búsqueda, recuperación, análisis, crítica e interpretación de datos secundarios (Arias-Odón, 2016). En este caso, se recolectaron datos derivados de otros estudios de investigadores en fuentes documentales digitales, con la finalidad de aportar nuevas visiones al contexto teórico de la gestión docente interdisciplinar y a la identidad territorial. Por tanto, la técnica de recolección fue la revisión documental, por medio del diseño bibliográfico, el cual determinó la búsqueda de fuentes primarias, caracterizados en documentos digitales en formato PDF: artículos arbitrados de revistas científicas, así como, trabajos de grado. En

total, la revisión generó un conjunto de 54 documentos, de los distintos portales electrónicos: Dialnet, Scielo, Redalyc y Latindex, al igual que de repositorios digitales de universidades.

Este proceso consistió, en ubicar fuentes documentales en los diferentes portales electrónicos, siguiendo la metodología del método Prisma, con la finalidad de elevar la claridad y transparencia en el presente informe, coherente con la técnica de la revisión documental (Moher et. al., 2009). Sin embargo, para los fines de esta investigación se resalta que el propósito real fue utilizar dicho método para la exploración de fuentes y productos de investigación, que permitieron aportar tanto al tema de la gestión docente interdisciplinar y de la práctica pedagógica con identidad territorial en el contexto de la educación primaria.

La orientación de este ejercicio investigativo, basado en este sistema de búsqueda, se revela en el análisis profundo de los aportes generados por los teóricos estudiados, se perfila desde cada una de las perspectivas que encierran la complejidad de atender una labor pedagógica permeada por lo estratégico de la gestión docente, por las dimensiones de la práctica interdisciplinar y por los componentes pedagógico-didáctica, atribuidos a la construcción de la identidad territorial, sobre los cuales se centra el proceso analítico. Seguidamente, se incluye una tabla con el procedimiento empleado para la búsqueda

Tabla 1

Procedimiento para la búsqueda de datos

Fase	Descripción	Elementos Clave (Contextualizado para el estudio)
Identificación	Registros iniciales obtenidos de bases de datos académicas utilizando una estrategia de búsqueda específica.	Registros identificados en bases de datos (n=54): Resultados de Scopus, WoS, Semantic Scholar y Google Académico con las palabras clave: "Práctica docente" y "docente interdisciplinar" y "gestión pedagógica" y "identidad territorial". Duplicados eliminados (n=0): Se asumió una gestión manual que evitó la recuperación de duplicados entre portales electrónicos utilizados. Adicionales de otras fuentes (n=0): No se menciona búsqueda en listas de referencias o fuentes grises.
Proyección (Cribado)	Revisión inicial de títulos y resúmenes para filtrar documentos irrelevantes al ámbito de estudio (educación primaria rural, interdisciplinariedad, identidad territorial).	Registros cribados (n=54). Excluidos (n=25). Razones de exclusión: Estudios en contextos urbanos, de educación media/superior, que abordan la gestión docente solo desde lo administrativo, o que no vinculan pedagogía con territorio.
Elegibilidad	Evaluación del texto completo de los documentos preseleccionados para verificar su pertinencia teórica y metodológica con los tres ejes del marco conceptual.	Textos completos evaluados (n=29). Excluidos (n=7). Razones de exclusión: Metodología no alineada (ej., estudios puramente cualitativos, algunos con énfasis en datos numéricos), enfoque teórico problemático válido para la introducción.

Fase	Descripción	Elementos Clave (Contextualizado para el estudio)
Inclusión	Documentos finales utilizados para la construcción del marco teórico y el análisis profundo del artículo.	Estudios incluidos en la revisión y síntesis cualitativa (n=22). Estos corresponden a las 22 fuentes citadas directamente y analizadas en los tres apartados teóricos del artículo. Estudios incluidos como fundamento adicional (n=7). Fuentes citadas en la Introducción para contextualizar el problema, pero no analizadas en los ejes centrales.

Nota: Elaboración propia, con base en los procedimientos empleados del Método PRISMA.

A continuación, se presenta un flujograma con el procedimiento realizado, mediante el cual se asumió la búsqueda de información en los principales portales electrónicos. El proceso inició con el registro de 54 documentos asociados al tema de estudio. Luego de una revisión que consistió en la depuración de títulos y resúmenes, 25 de estos fueron excluidos por no resultar significativos al foco del estudio (contexto rural-primaria-interdisciplinariedad-territorio).

Del grupo de 29 restantes, según los textos completos evaluados, 7 se

consideraron, no pertinentes para el análisis de los resultados, aun cuando tienen relación directa, pero la investigadora, quiso solo tratar los pertinentes al corpus de análisis cualitativo, distribuidos en los tres pilares teóricos del artículo (Conceptualización y Gobernabilidad, Arquitecturas de la Práctica, Componentes Pedagógico-Didácticos). Cabe señalar, que las 7 restantes de los 29 evaluados como significativos, se utilizaron para fundamentar la introducción y la contextualización del problema. La figura 1, resalta los pasos empleados en el abordaje de la metodología.

Figura 1



Pasos para la Búsqueda de Datos Asociados al Componente Analítico del Estudio

Nota: Elaboración propia

El análisis de los datos, se realizó con técnicas cualitativas, pero sobre todo con el uso de la Inteligencia Artificial, en este caso, se emplearon tres herramientas digitales: Notebooklm, con el propósito específico de ubicar resúmenes extensos de cada uno de los documentos en formato PDF que en su esencia resumieron los planteamientos sobre el tema de estudio. También fue oportuna para la sistematización de cada una de las referencias bibliográficas; Perplexity AI, la finalidad de su aplicación fue corroboración de fuentes reales, ubicación de enlaces electrónicos, así como, para atender al componente ético que debe caracterizar la presencia de escritura de Inteligencia Artificial (IA). De igual modo, se empleó para corroborar aspectos técnicos de la escritura; y por último, se empleó DeepSeek IA, puesto que es una inteligencia versátil para el análisis de datos desde una visión compleja. Es así, que los resultados se desarrollaron incluyendo un prompt con las características del análisis.

En cuanto al análisis, se realizó con la finalidad de ubicar los princi-

pales fundamentos de las teorías que subyacen en el corpus teórico del estudio, sintetizando las características que derivan de dichos constructos, el autor base, y el aporte que genera el estudio. Para esto, se empleó como herramienta de análisis la IA DeepSeek, destacando a través de esta la generación de una tabla con los aspectos señalados.

RESULTADOS

Los resultados que a continuación se presentan, se corresponden con el análisis derivado de los elementos que caracterizan la episteme de cada uno de las perspectivas que se articulan tanto con la gestión docente interdisciplinaria como con la práctica pedagógica con identidad territorial. Estos son estudiados a partir del autor base, la demarcación contextual-epistémica, referido a un análisis de un estudio profundamente anclado y relevante, así como, el aporte a la identidad territorial. A continuación, se muestra una tabla por cada perspectiva analizada en el estudio.

Tabla 2

Análisis de la Perspectiva: Conceptualización y Gobernabilidad Estratégica de la Gestión Docente

Autor(es) y Fecha	Demarcación Contextual-Epistémica	Aporte a la Gestión Pedagógica con Identidad Territorial
Barbera Alvarado et al. (2021)	Gestión pedagógica en entornos de crisis sanitaria (COVID-19) bajo un enfoque de gobernabilidad estratégica.	Propone líneas de acción para mantener relaciones sincrónicas entre escuela y comunidad, utilizando la mediación lingüística y tecnológica para enfrentar la incertidumbre.
Méndez Carpio et al. (2024)	Gestión de la calidad educativa fundamentada en el Derecho a la Educación y el desarrollo humano.	Enfatiza que la gestión debe trascender lo instrumental para garantizar una formación digna, equitativa y con justicia social.
Ruiz & Chen (2021)	Proceso de socialización y coordinación de recursos en contextos de emergencia sanitaria.	Define la gestión como una secuencia armonizada de acciones que integran recursos humanos, físicos y curriculares en función de lo pedagógico.

Autor(es) y Fecha	Demarcación Contextual-Epis-témica	Aporte a la Gestión Pedagógica con Identidad Territorial
Lamadrid-Bacca (2024)	Desempeño docente en la educación básica primaria de Colombia [Historial de conversación].	Determina que la gestión pedagógica es el factor clave para optimizar la actividad académica y fortalecer los aprendizajes básicos.
De la Puente-Acosta et al. (2024)	Esencialidad de la gestión educativa en la eficacia escolar [Historial].	Sitúa a la gestión como el eje que permite cumplir con las metas institucionales y las políticas estatales de aprendizaje.
Jiménez-Bajaña (2024)	Gestión pedagógica en la instrucción de las matemáticas mediante enfoques innovadores.	Aporta directrices para administrar eficazmente el tiempo, espacio y recursos didácticos, promoviendo un entorno inclusivo y participativo.
Velásquez-Fuentes (2022)	Liderazgo transformacional aplicado a los estándares de gestión del modelo SINEACE [Historial].	Propone organizar estrategias pedagógicas a través de ambientes dinamizadores que respondan a las necesidades reales del educando.
Ortega-Morales (2021)	Práctica formativa y gestión del aprendizaje en maestros ecuatorianos [Historial].	Sustenta que la gestión debe ser un proceso intencional de mejora continua vinculado a los objetivos escolares.

Nota: Elaboración propia.

La tabla 2 presenta un conjunto de fuentes científicas que, desde diversas demarcaciones contextuales, (crisis sanitaria, calidad educativa, gestión de recursos, desempeño docente, enseñanza de matemáticas), estas tienen un punto de encuentro en una epistemología de la gestión pedagógica, entendida esta como la gobernabilidad estratégica y proceso intencional de mejora, aspecto tan necesario para que el docente se despoje de la práctica tradicional que ha imperado en la imposición de esquemas pedagógicos no cónsonos con las dinámicas actuales que lideran procesos educativos contextualizados a la realidad de los discentes.

En correspondencia con lo señalado, estos estudios trascienden la visión administrativa tradicional que ha imperado, y posicionan la gestión a favor de la articulación de recursos, tiempos, espacios y actores (Ruiz & Chen, 2021; Jiménez-Bajaña, 2024), todo con la finalidad de contribuir a la calidad y equidad a las demandas del entorno (Barbera Alvarado et al., 2021; Velásquez-Fuentes, 2022). En un sentido colectivo, sientan un prin-

cipio rector: la gestión pedagógica efectiva es aquella que se organiza de manera sistémica y ética (Méndez Carpio et al., 2024; Ortega-Morales, 2021) para cumplir con los objetivos institucionales y políticas públicas (De la Puente-Acosta et al., 2024; Lamadrid-Bacca, 2024), asegurando así la eficacia escolar, pero también el derecho a una educación pertinente.

Análiticamente, estos aportes constituyen un fundamento operativo para una gestión con identidad territorial. En un sentido pedagógico, se corresponde como un enfoque metodológico y estratégico, base para implementar en la escuela rural los principios de interdisciplinariedad e identidad. Desde este marco, la mediación tecnológica y lingüística (Barbera Alvarado et al., 2021), la configuración de ambientes dinamizadores e inclusivos, son potentes para revitalizar (Jiménez-Bajaña, 2024; Velásquez-Fuentes, 2022) y la secuenciación armonizada de recursos (Ruiz & Chen, 2021), son herramientas necesarias que permitirían al docente de Turbaco tejer su propio saber y el de los estudiantes, de manera intencional y organizada, especialmente los saberes locales con el currículo

formal, transformando así la gestión en un acto de justicia cognitiva y social (Méndez Carpio et al., 2024) al servicio de la construcción identitaria.

Tabla 3

Análisis de la Perspectiva: Arquitecturas y Dimensiones de la Práctica Interdisciplinar

Autor(es) y Fecha	Demarcación Contextual-Epistémica	Aporte a la Gestión Pedagógica con Identidad Territorial
Mosely et al., 2025	Pericia docente para la práctica interdisciplinar mediante el marco de arquitecturas de la práctica.	Clasifica la pericia en tres dimensiones: discursiva-cognitiva (lenguajes), material-corpórea (haceres/recursos) y social-afectiva (relaciones y valores).
Martagón Vázquez & Onieva Tejada, 2025	Reconstrucción pedagógica basada en historias de vida y la enseñanza pública.	Aporta procesos reflexivos que permiten al docente hacerse consciente de sus creencias y resignificar su identidad profesional desde la praxis.
Gutiérrez Pineda, 2025	Construcción de la Identidad Profesional del Docente Rural (IPDR) en Colombia.	Define al docente como un "arquitecto de la enseñanza" capaz de deconstruir certezas para crear ambientes inclusivos adaptados a la ruralidad.
Cardona Chauca et al., 2025	Enseñanza STEM y su efecto en el aprendizaje significativo.	Sustenta que la integración interdisciplinar de ciencias y tecnología modifica las estructuras cognitivas para resolver problemas reales.
Vivas Ramírez et al., 2025	Modelos de acompañamiento pedagógico en el aula en instituciones rurales y urbanas.	Destaca el acompañamiento horizontal como vía para fortalecer la autonomía profesional y generar comunidades de aprendizaje situadas.

Nota: Elaboración propia.

La tabla 2, consolida aportes teóricos que desarticulan la práctica docente interdisciplinar en dimensiones constitutivas y procesos tradicionales, estableciendo una arquitectura compleja para su implementación, poco viable para canalizar procesos de enseñanza basados en la construcción de una identidad territorial. En este sentido, Mosely et al. (2025) proporcionan la estructura tridimensional (discursiva-cognitiva, material-corpórea, social-afectiva) que opera como mapa para desplegar las competencias disciplinares del docente de manera integral.

En un sentido complementario, Martagón & Onieva (2025) y Gutiérrez Pineda (2025) profundizan desde la perspectiva subjetiva y profesional de la práctica pedagógica, destacando elementos interesantes, tales como la reflexión sobre la biografía y la cons-

trucción de una identidad docente rural que actúe como un arquitecto de ambientes pertinentes a la exigencia de la sociedad. Estos enfoques combinados superan la visión instrumental con la que tradicionalmente es concebido el contexto educativo, anclando así la interdisciplinariedad en un proceso de concienciación y adaptación crítica al contexto.

En conjunto, estos marcos epistemológicos aseguran una gestión pedagógica coherente con prácticas de identidad territorial coherente con las necesidades de los estudiantes, en su acto de aprender. La clasificación de Mosely et al. (2025), ofrece herramientas concretas para diseñar, ejecutar y evaluar prácticas que integren saberes locales a través del lenguaje, los recursos y las relaciones. En el caso de Cardona Chauca et al. (2025) y Vivas Ramírez et al. (2025) aportan los mecanismos de implementación y sostenibilidad; el primero, con base

en metodologías activas como STEM, que estructuran la práctica de clase a nivel cognitivo, mediante la resolución de problemas reales; el segundo, se desarrolla mediante el acompañamiento horizontal que fomenta comunidades de aprendizaje situadas en concordancia actividades de identidad profesional reflexiva, materializa-

da en una gestión docente que vincula la escuela y territorio.

Tabla 4

Análisis de la Perspectiva: Componentes Pedagógicos-Didácticos y la Construcción del Arraigo Territorial

Autor(es) y Fecha	Demarcación Contextual-Epistémica	Aporte a la Gestión Pedagógica con Identidad Territorial
Ortiz Navarrete et al., 2023	Transformación del territorio y el aula como escenario contextualizado en zonas rurales.	Plantea que investigar el territorio desde la escuela permite producir contenidos de aprendizaje que fortalecen la identidad y vocación regional.
Méndez Mercado et al., 2024	Enseñanza de las ciencias naturales para el fortalecimiento de la identidad territorial.	Evita la aculturación y el desarraigo al proponer currículos que reconozcan las especies y dinámicas socioambientales propias de la localidad.
Siesquén et al., 2025	Gestión educativa e innovación docente en el sistema escolar de Perú.	Establece que la gestión debe ser el motor de la innovación, impulsando metodologías activas como el ABP y la gamificación.
Pesantez y Cordero, 2023	Gestión pedagógica como factor asociado a la calidad de educación en entornos específicos.	Aporta herramientas de intervención para organizar procesos de enseñanza-aprendizaje que resulten en un mejor desempeño académico.
Albán Sigcha et al., 2024	Incidencia de la gestión pedagógica en el uso de metodologías activas.	Sostiene que una planificación curricular adaptable y una administración de recursos eficaz estimulan la participación estudiantil participativa.
Torrealba Gutiérrez y Rúa Ascar, 2025	Saberes ancestrales como memoria viva en la enseñanza de las matemáticas.	Propone la "pedagogía del territorio y del número" para integrar prácticas culturales (conteo/medición) con el saber escolar formal.
Pérez Bermúdez et al., 2025	Pervivencia de la identidad y una justicia territorial y simbólica [1605, Historial].	Analiza el territorio como un espacio vivo de vínculos ancestrales con la tierra que sustenta la identidad colectiva [1605, Historial].
Cantero Galarcio & Hernández, 2021	Identificación de saberes ancestrales vinculados al cuidado ambiental [2324, Historial].	Contribuye al diseño de estrategias etnoeducativas que valoran las tradiciones locales como fuentes legítimas de sabiduría ecológica [2331, Historial].
Ospina et al., 2021	Cartografía social de experiencias pedagógicas bajo la premisa "la escuela es territorio".	Vincula la pedagogía con el entorno mediante la creatividad, convirtiendo a la escuela en un agente de desarrollo local.

Nota: Elaboración propia.

Finalmente, la tabla 3, presenta un corpus teórico en el que se fundamentan, tanto la **reconceptualización del espacio educativo como lo curricular desde una epistemología del territorio**. En este mismo accionar, Ortiz Navarrete et al. (2023) y Ospina et al. (2021), a través de sus estudios redefinen el aula como una extensión del contexto socioambiental, pues supedita la función alternada de la investigación escolar con la cartografía social, permitiendo así generar contenidos pedagógicos más propios con acento en la identidad territorial.

En paralelo, autores como Méndez Mercado et al. (2024), Torrealba Gutiérrez y Rúa Ascar (2025), y Cantero Galarcio & Hernández (2021), enfatizan el vínculo que **integra la crítica de los saberes ancestrales, con los locales**, teniendo como margen de confrontación las prácticas ecológicas, donde también son importantes los sistemas de medición, siendo estos considerados arquetipos contra la aculturación, pero también como base para una educación científica y matemática pertinente. En definitiva, estos aportes se consolidan con un currículo priorizado por el conocimiento escolar formal, así como, por medio de la memoria viva del territorio, fortaleciendo así la identidad colectiva.

En concreción con lo señalado, los estudios resaltan el rol activo de la **gestión pedagógica desarrollada por los docentes, caracterizada como catalizadora para la transformación**. Siesquén et al. (2025), Pesantez y Cordero (2023) y Albán Sigcha et al. (2024) tienen puntos de encuentro al considerar que la gestión debe ser el proceso mediante el cual se impulsan **metodologías activas (ABP, gamificación)**, correspondidas por una **planificación adaptable acoplada a la pertinencia del conocimiento**, la cual asegure la innovación didáctica, orientada por la participación estudiantil y al mejor desempeño académico contextualizado. En conjunto,

estos presupuestos contribuyen con un marco operativo para que la escuela rural que es contexto de interacción, se vincule a través de una gestión intencional, donde no solo transmita saberes, sino también, se constituya en un **agente de justicia territorial y simbólico** (Pérez Bermúdez et al., 2025), promoviendo el desarrollo local desde una ética de pertenencia y sostenibilidad.

CONCLUSIONES

La gestión docente como un **proceso de gobernabilidad estratégica e intencional**, es una herramienta, la que se bifurcan intereses que trasciende la mera administración para articular coherentemente recursos, tiempo y actores. La finalidad es garantizar una educación de calidad propia, que privilegie la equidad y pertinencia, pero a la vez, que responda en un sentido ético a las demandas del contexto. Esto constituye una **base operativa indispensable** para que el docente optimice sus saberes con la formación permanente, y que además pueda de manera organizada, promover la justicia social, integrar los saberes locales en el currículo y fortalecer la identidad territorial.

En un sentido amplio, la **gestión se reconfigura como un eje central para la eficacia escolar y la justicia educativa**. Provee un **marco de acción metodológico** necesario en el desarrollo de la práctica pedagógica. Esto permite al docente diseñar e implementar su propia dinámica de clase, de forma intencional y organizada. De allí, que la práctica interdisciplinar, se convierte en un contexto transformador que le permite canalizar la **gestión en una herramienta de resistencia cultural** que vincula el mandato institucional con el imperativo de fortalecer el sentido identitario comunitario.

La **reconceptualización del currículo desde una epistemología del territorio**, emerge en la propia aula, la cual se extiende al contexto socioambiental y los saberes redefini-

nidos en lo cultural-territorial, integrados críticamente en la actividad pedagógica para generar en los escolares mayor compromiso y valoración por lo suyo. Esta visión, eleva el concepto de gestión, identificándolo como el **catalizador necesario** para impulsar metodologías activas, así como, una planificación adaptable que haga viable esta integración. En correspondencia, la escuela se redefina como un **agente de justicia territorial**, promoviendo el desarrollo local-ancestral y la identidad colectiva a través de una pedagogía situada con énfasis en lo dialógico.

REFERENCIAS

- Albán Sigcha, I., García Chávez, G., Guato Caisapanta, B., Romero Ontaneda, N., & Mera Quillupangui, M. (2024). La gestión pedagógica y su incidencia en las metodologías activas de los docentes. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(6), 531-541. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i6.3026>
- Arévalo Parrales, J. R., Zurita Mantilla, E. M., Chiliquina Analuisa, R. I., García Sangachi, Y. J., & Sarango Valdez, P. d. J. (2025). Interdisciplinariedad y su impacto en el desarrollo del pensamiento crítico. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(2). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.17541
- Arias-Odón, F. G. (2016). El Proyecto de Investigación: Introducción a la metodología científica (7ma ed.). Editorial Episteme.
- Barbera Alvarado, N., Chirinos Araque, Y. d. V., Vega Martínez, A. A., & Hernández Buelvas, E. d. J. (2021). Gestión pedagógica en tiempos de crisis del COVID-19: Una dinámica pensada desde la práctica interdisciplinaria. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 26(95), 97-109. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27968419007>
- Cantero Galarcio, G., & Hernández, E. (2021). Identificación de saberes ancestrales en la etnia Emberá Katío sobre el cuidado del medioambiente. *Praxis & Saber*, 12(31), e11436. <https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n31.2021.11436>
- Cardona-Chauca, C. A. P., Chancusi Navas, M. E., Chasi Pacheco, M. d. J., Rocha Maigua, G. D., & Villacis Vargas, F. A. (2025). La interdisciplinariedad en la enseñanza STEM y su efecto en el aprendizaje significativo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(2). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.17648
- Chicaiza Marchán, Á. L., Garzón Tenemaza, Y. A., Calle Juela, E. K., Rivera Carabajo, S. A., Pulgarín Izquierdo, Y. M., & Rivas Redrovan, C. A. (2025). La enseñanza de la historia local como herramienta para fortalecer la identidad cultural en estudiantes de educación secundaria. *Revista Veritas de Difusão Científica*, 6(1). <https://doi.org/10.61616/rvdc.v6i1.577>
- De la Puente-Acosta, N., Sierralta-Pinedo, S., Guerra-Castellanos, Y. B., & Peñalver-Higuera, M. J. (2024). La gestión educativa como esencialidad en el desempeño docente y el aprendizaje en estudiantes. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*, 9(17), 55-71. <https://fundacionkoinonia.com.ve/ojs/index.php/revistakoinonia/article/view/2104>
- Gutiérrez Pineda, J. (2025). *Construcción identitaria del docente rural colombiano* [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador]. Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio". <https://mail.espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1988>
- Jiménez-Bajaña, S. R. (2024). Gestión pedagógica en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(6), 5031-5052. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.15228
- Lamadrid-Bacca, L. (2024). Ges-

ción pedagógica del desempeño docente en educación básica de las instituciones educativas de Colombia. *Revista Conocimiento, Investigación y Educación CIE*, 1(18), 01-15. <https://revista-cie.org/index.php/cie/article/view/178>.

Martagón Vázquez, V., & Onieva Tejada, C. B. (2025). Identidad, desarrollo y reconstrucción pedagógica. Análisis de la práctica pedagógica de una maestra a través de su historia de vida. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, 16(23), e162308. <https://doi.org/10.30972/riie.16238352>.

Medina-Moncayo, E. L., López Díaz, D. A., & Zuñiga Delgado, M. S. (2023). Clima organizacional y su incidencia en la gestión académica. *PH Pro Hominum*, 5(2). <https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0190>.

Méndez Carpio, C. R., Pesántez Calle, J. F., & Zúñiga Ruilova, J. G. (2024). Gestión de la calidad educativa: Un enfoque desde el derecho a la educación. *Revista Científica*, 9(32), 407-426. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.32.19.407-426>.

Méndez Mercado, D. E., Vélez Lopez, A. A., Agudelo Pérez, A., Londoño Pineda, V., & Castro Ochoa, C. (2024). Identidad territorial como estrategia para la enseñanza de las ciencias naturales. *Revista Latinoamericana de Educación Científica Crítica y Emancipadora*, 3(1), 19-34. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13887947>.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). (2024). *Plan Nacional de Desarrollo 2024-2027: Educación para la acogida, bienestar y permanencia*. <https://ote.mineducacion.gov.co>.

Mosely, G., Markauskaite, L., Wrigley, C., Swist, T., & Goodyear, P. (2025). Understanding teachers' expertise for interdisciplinary teaching practices: A scoping review. *Teaching and Teacher Education*, 168, 105223. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105223>.

doi.org/10.1016/j.tate.2025.105223.

Ortega-Morales, Y. (2021). Gestión de aprendizaje y práctica formativa de los maestros ecuatorianos. *Revista Innova Educación*, 3(3), 149-163. <https://doi.org/10.35622/jrie.2021.03.008>.

Ortiz Navarrete, W., Guarnizo Motta, E., Sanchez Lozada, R., & Avila Umaña, G. E. (2023). Transformando Territorio. El Aula como Escenario de Aprendizaje Contextualizado. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7484.

Ospina, C., Montoya, V., & Sepúlveda, L. (2021). La escuela es territorio: Cartografía social de experiencias pedagógicas en instituciones educativas de Medellín y Bello-Colombia. *Territorios*, (44-Especial), 1-20. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/territorios/a.9024>.

Pérez-Bermúdez, H. C., Díaz-Gil, J., & Contreras-Melo, B. A. (2025). Pervivencia de la identidad: elementos reconfiguradores hacia una justicia territorial afro. *Justicia*, 30(48), 1-28. <https://doi.org/10.17081/just.30.48.8385>.

Pérez-Esparza, L. C. (2021). Análisis de las prácticas pedagógicas de educación inclusiva en la escuela primaria. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 5(2), 363-376. <https://doi.org/10.33010/recie.v5i2.1332>.

Pesantez Lozano, W. A., & Cordeiro Moreno, M. E. (2023). La gestión pedagógica como factor asociado a la calidad de educación en la unidad educativa SÍGSIG. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5498.

Ruiz, W., & Chen, E. (2021). *Gestión educativa en tiempos de pandemia: una propuesta de conceptualización y la vinculación con los modelos de gestión*. Experiencias de gestión edu-

cativa en el contexto de la emergencia sanitaria por covid-19. Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. https://eduvirtual.cuc.edu.co/moodle/pluginfile.php/546118/mod_resource/content/1/GE.JUAN.pdf.

Robles-Orué, J. G., Jiménez López, E. S., Marroquín Peña, R., Caveró Ramírez, F., Santos Alva Cruz, F., & Palacios Velásquez, D. K. (2023). La gestión escolar, el liderazgo pedagógico y la mejora de la práctica docente en los Centros de Educación Básica Alternativa. *Revista Científica y Tecnológica QANTU YACHAY*, 3(1), 50-55. <https://doi.org/10.54942/qantuyachay.v3i1.41>.

Torrealba Gutiérrez, E. J., & Rúa Ascar, J. M. (2025). Saberes ancestrales como memoria viva: Tejiendo caminos de matemáticas, sanación y resistencia epistémica. En *Educación en debate: Reflexiones sobre los problemas educativos contemporáneos* (Cap. 9). Tecnológico Comfenalco.

Velásquez-Fuentes, E. d. C. (2022). Liderazgo transformacional y gestión docente en el marco del estándar tres del modelo del SINEACE en educadores de una IE de Lima. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(3). <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/2236>.

Villarreal Chico, L. L. y Fornaris Parejo, Z. E. (2025). Gestión Docente: Un abordaje interdisciplinar en la educación básica. *REDHECS: Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 138-160. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10163134>

Vivar-Arias, S. C. (2021). *Enfoque interdisciplinar en la práctica pedagógica de docentes en una institución educativa pública de San Martín de Porres, Lima 2021* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/68222>

Vivas Ramírez, S. E., Ruales Oso-

rio, L. D., Castillo Caballero, C. A., & Figueroa García, H. N. (2025). Prácticas docentes y reconstrucción de la intervención pedagógica a partir de modelos de acompañamiento en el aula en instituciones educativas rurales y urbanas pertenecientes a cuatro regiones en Colombia. *Revista de Didáctica Evaluación e Innovación*, (7). <https://revistapem.unab.cl/index.php/PEM/es/article/view/25>