Aprendizaje significativo en la práctica formativa de los docentes de Humanidades, Universidad de Pamplona, sede Cúcuta

Meaningful learning in the training practice of Humanities teachers, University of Pamplona, Cúcuta campus

Resumen

Este artículo tiene como propósito comprender cómo se da el aprendizaje significativo en los estudiantes de tercer semestre de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad de Pamplona, sede Cúcuta. A partir de una mirada cualitativa y utilizando la investigación-acción participativa, se observaron experiencias de aula y se realizaron entrevistas a los estudiantes para identificar las estrategias pedagógicas que están utilizando, sus efectos y las dificultades que enfrentan. Los hallazgos muestran que, cuando se aplican metodologías activas, recursos diversos y espacios de diálogo, los estudiantes se sienten más motivados, participan más y logran conectar los contenidos con sus experiencias. Sin embargo, también se evidencian retos importantes, como el uso de prácticas tradicionales y la falta de preparación teórica en algunos casos. Se concluye que el aprendizaje significativo se construye cuando existe una conexión real entre lo que se enseña, lo que el estudiante ya sabe y lo que vive en el aula, siempre y cuando haya reflexión, intención pedagógica y acompañamiento constante.

Palabras clave: práctica formativa, aprendizaje significativo, pensamiento crítico

Abstract

This article aims to understand how meaningful learning takes place among third-semester students of the Bachelor's Degree in Humanities and Spanish Language at the University of Pamplona, Cúcuta campus. Based on a qualitative approach and using participatory action research, classroom experiences were observed and interviews were conducted with student-teachers to identify the pedagogical strategies they apply, their impact, and the challenges they face. The findings show that when active methodologies, diverse resources, and spaces for dialogue are implemented, students become more motivated, participate more actively, and are able to connect academic content with their own

José Álvaro Riveros Rangel
Correo: jose.riverosran@unipamplona.edu.co
ORCID: https://orcid.org/0009-0003-1435-0343
Universidad de Pamplona, Programa Educación, Cúcuta, Norte de Santander, Colombia.
https://ror.org/04dfr7a85

Blanca Mery Rolón Rodríguez
Correo: blanca.rolon@unipamplona.edu.co
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5670-5737
Universidad de Pamplona, Programa Educación, Cúcuta, Norte de Santander, Colombia.
https://ror.org/04dfr7a85

Autor de correspondencia:
blanca.rolon@unipamplona.edu.co

Volumen 5. Núm. 2, 2026.

Recibido: 15 abril 2026.
Revisado: 14 mayo 2026.
Aceptado: 18 junio 2026.
Publicado: 08 julio 2026.

Derechos de autor 2026
José Álvaro Riveros Rangel, Blanca Mery Rolón Rodríguez.

Esta obra está bajo una licencia internacional
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Como citar: Riveros Rangel, J. Á., & Rolón Rodríguez, B. M. (2026). Aprendizaje significativo en la práctica formativa de los docentes de Humanidades, Universidad de Pamplona, sede Cúcuta. Revista Investigación & Praxis En CS Sociales, 5(2), 1–11. https://doi.org/10.24054/ripcs.v5i2.4600

experiences. However, important challenges were also identified, such as the persistence of traditional methods and the lack of theoretical preparation in some cases. It is concluded that meaningful learning is built when there is a real connection between what is taught, what the student already knows, and what they experience in the classroom, as long as there is reflection, pedagogical intention, and continuous support.

Keywords: Formative practice, meaningful learning, critical thinking.

Como citar: Riveros Rangel, J. Á., & Rolón Rodríguez, B. M. (2026). Aprendizaje significativo en la práctica formativa de los docentes de Humanidades, Universidad de Pamplona, sede Cúcuta. Revista Investigación & Praxis En CS Sociales, 5(2), 1–11. https://doi.org/10.24054/ripcs.v5i2.4600

Introducción

La formación de docentes competentes en Lengua Castellana requiere entender cómo se construye el conocimiento significativo en sus propias aulas universitarias. Este artículo se enfoca en el proceso de aprendizaje significativo que se observa específicamente en el tercer semestre de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad de Pamplona, sede Cúcuta.

En este sentido, es necesario analizar las dinámicas, estrategias y experiencias que ayuden a los futuros docentes a integrar de manera efectiva nuevos saberes. Por esto, este estudio no se limita a un simple análisis descriptivo del fenómeno en el aula. Se adentra en el papel crucial que estos estudiantes desempeñarán como futuros docentes y examina cómo pueden transferir y aplicar de manera efectiva los principios y prácticas del aprendizaje significativo en su futura labor pedagógica.

La meta es ofrecer aportes valiosos que fortalezcan tanto su formación inicial como su impacto educativo en el futuro. Este enfoque se basa en la teoría de David Ausubel, quien sostiene que el aprendizaje realmente significativo ocurre cuando la nueva información se conecta con conceptos relevantes que ya existen en la estructura cognitiva del aprendiz (Ausubel, 1968).

En el ámbito de la formación docente, esto significa relacionar la teoría pedagógica con experiencias reales en el aula, lo que permite a los futuros profesores construir marcos de acción coherentes (Díaz Barriga, 2003). De esta manera, el aprendizaje significativo se convierte en un puente entre la formación universitaria y una práctica educativa transformadora.

La meta es ofrecer aportes valiosos que fortalezcan tanto su formación inicial como su impacto educativo en el futuro. Este enfoque se basa en la teoría de David Ausubel, quien sostiene que el aprendizaje realmente significativo ocurre cuando la nueva información se conecta con conceptos relevantes que ya existen en la estructura cognitiva del aprendiz (Ausubel, 1968).

En el ámbito de la formación docente, esto significa relacionar la teoría pedagógica con experiencias reales en el aula, lo que permite a los futuros profesores construir marcos de acción coherentes (Díaz Barriga, 2003). De esta manera, el aprendizaje significativo se convierte en un puente entre la formación universitaria y una práctica educativa transformadora.

Según Piaget, el conocimiento no es algo que se transfiere de forma pasiva, sino que se construye activamente por el estudiante. Esta perspectiva resalta la importancia de la actividad mental y la construcción de saberes previos, una idea que se acopla a la teoría del aprendizaje significativo, ya que ambos implican posturas similares sobre la construcción de estructuras previas y el como surgen en la interacción con el entorno.

Estas ideas se complementan con la propuesta de Lev Vygotsky, quien afirma que “toda función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual” (Vygotsky, 1978, Mind in Society), enfatizando que la interacción social y el entorno cultural son esenciales para que el estudiante alcance aprendizajes con significado.

De este modo, estas tres posturas confluyen al resaltar que el conocimiento no se impone, sino que se construye activamente, con la mediación de otros y en contextos de colaboración, reflexión y vínculo con la experiencia previa.

Basado en los enfoques de estos autores, el artículo se apoya en un estudio de caso con enfoque cualitativo, cuyo objetivo es comprender cómo se construye el

Como citar: Riveros Rangel, J. Á., & Rolón Rodríguez, B. M. (2026). Aprendizaje significativo en la práctica formativa de los docentes de Humanidades, Universidad de Pamplona, sede Cúcuta. Revista Investigación & Praxis En CS Sociales, 5(2), 1–11. https://doi.org/10.24054/ripcs.v5i2.4600

aprendizaje significativo en los estudiantes de tercer semestre del programa de Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad de Pamplona, sede Cúcuta, a partir del análisis de las estrategias pedagógicas empleadas en su práctica formativa.

Marco Teórico

El marco teórico de este estudio se basa en la importancia de analizar varios autores que aborden del aprendizaje significativo y el pensamiento crítico, respaldando así el proceso cognitivo tanto la formación inicial de los licenciados como su futura capacidad para aplicarlo en el aula.

Aprendizaje significativo

El aprendizaje significativo, según Ausubel, se produce cuando la nueva información se conecta de manera sólida y no aleatoria con la estructura cognitiva previa del estudiante, lo que permite una asimilación que perdura en el tiempo. Como menciona Sylva Lazo (2009), este proceso requiere que el material presentado tenga una relación lógica con los conocimientos que ya posee el estudiante, quien trabaja mentalmente para dar sentido al contenido. Así, la efectividad del aprendizaje depende de una organización sistemática de referentes que faciliten la integración coherente de ideas (p. 3).

Ausubel subraya que la clave del aprendizaje significativo es vincular las experiencias previas con nuevos conocimientos para construir estructuras cognitivas que sean útiles en contextos reales. Sylva Lazo (2009) resalta su principio fundamental: "El factor más importante que influye en el alumno es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente" (p. 3). Esto significa que el docente debe identificar los conocimientos previos y utilizar estrategias como organizadores avanzados para activar conexiones significativas, y así ir más allá de la simple memorización mecánica.

El aprendizaje significativo se basa en la conexión entre lo que el estudiante ya sabe y los nuevos conocimientos que adquiere, lo que le permite aplicar lo aprendido en situaciones de la vida real. Como menciona Latorre (2017), este enfoque convierte la información en herramientas útiles al relacionarla con experiencias previas, y va más allá de simplemente memorizar (citado en Baque-Reyes & Portilla-Faican, 2021, p. 78).

Por su parte, Ausubel (1983) resalta que este anclaje cognitivo necesita una relación significativa y no arbitraria con conceptos que ya existen, donde la claridad y estabilidad de lo que se sabe previamente son claves para un aprendizaje efectivo (citado en Baque-Reyes & Portilla-Faican, 2021, p. 79).

Para poner en práctica este modelo, hay dos condiciones pedagógicas fundamentales: la motivación del estudiante y el uso de material que tenga un significado real. Estas ideas permiten crear estrategias didácticas en las que los estudiantes construyen su conocimiento a través de experiencias auténticas, preparándolos para enfrentar problemas complejos más allá del aula (Bolívar, 2009, citado en Baque-Reyes & Portilla-Faican, 2021, p. 84).

El estudio de Ordóñez y Mohedano (2019) se centra en cómo los docentes del módulo de Formación y Orientación Laboral en España implementan el aprendizaje significativo en sus aulas. A través de encuestas realizadas a profesores y estudiantes, se descubrió que, aunque los docentes dicen que buscan fomentar este tipo de aprendizaje, en realidad no tienen un conocimiento profundo de la teoría que lo respalda. Los autores concluyen que muchas de las estrategias metodológicas se aplican sin considerar los principios fundamentales de Ausubel, como los conocimientos

Como citar: Riveros Rangel, J. Á., & Rolón Rodríguez, B. M. (2026). Aprendizaje significativo en la práctica formativa de los docentes de Humanidades, Universidad de Pamplona, sede Cúcuta. Revista Investigación & Praxis En CS Sociales, 5(2), 1–11. https://doi.org/10.24054/ripcs.v5i2.4600

previos y la relevancia lógica del contenido. Esto pone de manifiesto una comprensión superficial del concepto y la necesidad de una formación teórica más sólida.

Por su parte, Salgado (2022) examina cómo la psicogénesis piagetiana y el paradigma cognitivo influyen en el aprendizaje significativo, subrayando que este se construye de manera activa a partir de las experiencias previas del estudiante y su desarrollo cognitivo. La autora destaca que el papel del docente debe enfocarse en adaptar la enseñanza a los estilos y niveles de desarrollo de cada estudiante, facilitando así las conexiones entre los nuevos conocimientos y los que ya poseen. Además, enfatiza que el aprendizaje significativo solo se logra si hay motivación, interacción y una mediación adecuada por parte del profesor, que permita a los estudiantes construir significados personales y duraderos.

Parra Ocampo y Mejía Narro (2022) examinan el impacto del aprendizaje significativo en el contexto educativo del siglo XXI, destacando que este permite a los estudiantes desarrollar habilidades clave como el pensamiento crítico, la síntesis de información y la resolución de problemas. A partir de los aportes de Ausubel, Piaget y los modelos pedagógicos alternativos, el artículo defiende la necesidad de superar la educación tradicional mediante estrategias activas, colaborativas y orientadas al descubrimiento.

Las autoras enfatizan el papel del docente como facilitador y guía del proceso de construcción autónoma del conocimiento.

Finalmente, Intriago-Cedeño, et. al. (2022) investigan cómo se desarrolla el aprendizaje significativo en los estudiantes universitarios de la Universidad Técnica de Manabí. A través de un enfoque documental y teórico, resaltan que los docentes deben crear estrategias pedagógicas que ayuden a los estudiantes a relacionar los nuevos conocimientos con los que ya tienen, promoviendo así la autonomía, la motivación y la aplicación práctica del saber. El estudio enfatiza que, aunque se están haciendo esfuerzos, todavía predominan métodos tradicionales que obstaculizan una verdadera construcción significativa del conocimiento. El aprendizaje significativo es fundamental para la formación de futuros docentes.

Es crucial que comprendan tanto la finalidad como las necesidades que pueden surgir, así como las estrategias que deben implementar, teniendo en cuenta la teoría de Ausubel.

El pensamiento crítico

El pensamiento crítico es una competencia clave en la educación contemporánea, ya que permite a los estudiantes analizar, evaluar y construir juicios fundamentados frente a la información que reciben. Ennis (1985) lo define como un razonamiento reflexivo y lógico que orienta al sujeto a decidir qué creer o hacer, alejándose de la memorización mecánica para centrarse en la comprensión activa.

Desde un enfoque estructural, Paul y Elder (2003) proponen que el pensamiento crítico se compone de elementos esenciales del pensamiento (como el propósito, las suposiciones, la evidencia y las inferencias), así como de estándares intelectuales claridad, precisión, relevancia, profundidad y lógica.

Para estos autores, enseñar a pensar críticamente implica cultivar el diálogo, la metacognición y el análisis riguroso de ideas, desarrollando una conciencia intelectual que permita actuar con criterio propio.

Facione (1990), a través del conocido estudio Delphi, define el pensamiento crítico como un juicio autorregulado que integra habilidades cognitivas

Como citar: Riveros Rangel, J. Á., & Rolón Rodríguez, B. M. (2026). Aprendizaje significativo en la práctica formativa de los docentes de Humanidades, Universidad de Pamplona, sede Cúcuta. Revista Investigación & Praxis En CS Sociales, 5(2), 1–11. https://doi.org/10.24054/ripcs.v5i2.4600

(interpretar, analizar, inferir, explicar) y disposiciones personales como la apertura mental, la búsqueda de la verdad y la autorreflexión. Este enfoque ha sido ampliamente adoptado como referencia para evaluar esta competencia en contextos educativos.

En el caso colombiano, el Ministerio de Educación Nacional (2016) plantea el pensamiento crítico como una competencia transversal que debe promoverse desde los primeros niveles educativos. Según el MEN, esta habilidad es esencial para formar ciudadanos autónomos, participativos y responsables, y se fortalece mediante estrategias activas como el trabajo colaborativo, el aprendizaje basado en problemas y el desarrollo de proyectos interdisciplinarios.

La UNESCO (2015), por su parte, destaca que el pensamiento crítico es uno de los pilares de la educación para la ciudadanía mundial. Su fomento permite que los estudiantes comprendan distintas perspectivas, cuestionen prejuicios y actúen con responsabilidad ética frente a los desafíos del mundo actual. Esto implica una transformación del rol docente, quien debe propiciar entornos de aprendizaje colaborativo, reflexivo y dialógico.

En un estudio con estudiantes de licenciatura en Colombia, González y Gutiérrez (2020) encontraron que, aunque existe una valoración positiva hacia el pensamiento crítico, muchos futuros docentes no cuentan con las herramientas pedagógicas suficientes para implementarlo efectivamente. De allí la necesidad de incluir metodologías activas desde la formación inicial, que promuevan la argumentación, el análisis y la reflexión.

Finalmente, Díaz Barriga (2006) sostiene que el pensamiento crítico no puede enseñarse como un contenido aislado, sino que debe integrarse de forma transversal en el currículo. Desde su visión, una pedagogía situada (conectada con las experiencias reales del estudiante) facilita el desarrollo de un pensamiento contextualizado, profundo y transformador. Así, formar pensadores críticos implica generar experiencias de aprendizaje que favorezcan la autonomía, el juicio ético y el compromiso social.

Estrategias pedagógicas

La práctica pedagógica es un componente esencial en el proceso educativo, ya que establece la relación entre el docente y el estudiante mediante estrategias y saberes que facilitan el aprendizaje significativo. Entonces, la práctica pedagógica es entendida como "una interrelación personal que respeta al individuo y pretende alcanzar un desarrollo pleno de sus capacidades, articulando teoría, práctica y desarrollo humano integral" (Mendoza et al., 2020, citado en Saldaña & González, 2022, p. 314).

Por lo tanto, esta práctica se distingue por ser una acción reflexiva y crítica del profesor, enfocada en generar cambios que fomenten una educación integral y cultural en los estudiantes. En este sentido, la práctica pedagógica es la base que explica la relación en la enseñanza, donde el docente, a través de estrategias y conocimientos pedagógicos, guía el aprendizaje que el alumno adquiere para su conocimiento y aplicación práctica.

Para el docente del siglo XXI, es esencial que su práctica pedagógica se vea como un proceso en constante movimiento y reflexión a través de sus estrategias de enseñanza; Es decir, que este enfoque no solo es clave para el desarrollo integral de los estudiantes, sino que también fomenta la mejora continua en el ámbito educativo. Mendoza, et. al. (2020), considera la práctica pedagógica como las acciones diarias que realiza el docente, guiadas por el currículo, con el propósito de formar al estudiante integralmente y facilitar la construcción de saberes mediante estrategias adecuadas de clase.

Como citar: Riveros Rangel, J. Á., & Rolón Rodríguez, B. M. (2026). Aprendizaje significativo en la práctica formativa de los docentes de Humanidades, Universidad de Pamplona, sede Cúcuta. Revista Investigación & Praxis En CS Sociales, 5(2), 1–11. https://doi.org/10.24054/ripcs.v5i2.4600

Según Chala-Bejarano, et. al. (2021), la práctica pedagógica puede entenderse como un proceso social situado donde los futuros docentes articulan conocimientos, acciones y relaciones para construir su identidad profesional y transformar su práctica en contextos reales. En este contexto, el docente se convierte en un mediador del conocimiento, empleando estrategias pedagógicas que tienen en cuenta tanto las necesidades individuales como las colectivas de los alumnos.

Metodología

Este estudio se sitúa dentro de un enfoque cualitativo, empleando un diseño de investigación-acción participativa de tipo descriptivo. La idea es detallar y entender el fenómeno de la práctica pedagógica tal como se presenta en un contexto real, sin intervención experimental. El objetivo es analizar, desde la perspectiva de los propios involucrados, el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de tercer semestre de la Licenciatura en Lengua Castellana de la Universidad de Pamplona.

Según Hernández y Sampieri (2023), el enfoque cualitativo se enfoca en comprender fenómenos complejos, prestando atención al contexto natural y a las experiencias de los participantes. Esto se hace a través de una lógica inductiva que construye teorías a partir de la observación, en lugar de partir de hipótesis preestablecidas.

Este enfoque utiliza métodos flexibles, como entrevistas abiertas, observación no estructurada o grupos de discusión, para captar emociones, perspectivas y significados que surgen directamente de los actores sociales. Esto permite ajustar y mejorar la práctica docente desde adentro. Así, el investigador, que es un estudiante de tercer semestre, asume un rol dual: el de observador-reflexivo y mediador, promoviendo cambios en su práctica docente mientras recopila y analiza información de manera colaborativa con sus compañeros.

Por otro lado, se tomó como población a los estudiantes de tercer semestre de la Licenciatura en Lengua Castellana, sede Villa Rosario de la Universidad de Pamplona. La muestra fue seleccionada de manera intencionada, aplicándose a 15 estudiantes, siguiendo criterios de relevancia para el fenómeno investigado. Hernández y Sampieri (2013) definen la muestra como “un subgrupo de la población” y la destacan especialmente en métodos no probabilísticos, que son característicos de la investigación cualitativa.

Resultados

Para recopilar datos, se llevó a cabo una entrevista semiestructurada, que fue diseñada a partir de una guía de preguntas abiertas, alineadas con los objetivos de la investigación. Esta entrevista se condujo de manera flexible, permitiendo explorar a fondo las experiencias de los participantes.

Esta estrategia es muy valorada en la investigación cualitativa, ya que crea un ambiente de conversación que facilita la expresión natural de las percepciones y perspectivas de los entrevistados. Así, se logra obtener información rica y contextualizada sobre las prácticas pedagógicas de los estudiantes docentes.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos de este proceso de recolección y análisis de información.

Tabla 1. *Resultados Obtenidos.*

Pregunta clave	Respuestas frecuentes (síntesis)	Contribución al análisis
¿Qué estrategias pedagógicas usa el docente?	Uso de dinámicas interactivas. Recursos audiovisuales y juegos. Preguntas abiertas para estimular el pensamiento.	Permite identificar patrones metodológicos usados por los estudiantes-docentes.

Como citar: Riveros Rangel, J. Á., & Rolón Rodríguez, B. M. (2026). Aprendizaje significativo en la práctica formativa de los docentes de Humanidades, Universidad de Pamplona, sede Cúcuta. Revista Investigación & Praxis En CS Sociales, 5(2), 1–11. https://doi.org/10.24054/ripcs.v5i2.4600

¿Cómo perciben los estudiantes su propio aprendizaje?	Mayor motivación y participación. Claridad en los contenidos. Sentirse escuchados y valorados.	Revela los efectos de la práctica sobre el proceso de aprendizaje.
¿Qué dificultades encuentran en su práctica?	Gestión del tiempo. Resistenciaa nuevas metodologías. Necesidad de mayor preparación teórica–didáctica.	Identifica barreras que limitan la efectividad de las estrategias aplicadas.
¿Cómo ajustan las estrategias durante la intervención?	Adaptación de actividades según respuestas. Uso de retroalimentación para mejorar. Inclusión de feedback del grupo.	Evidencia la fase de reflexión y ajuste del diseño acción participante.
¿Qué resultados observan en los estudiantes?	Aumento de la participación. Mejor desempeño en tareas prácticas. Desarrollo de habilidades comunicativas.	Brinda datos cualitativos para valorar el impacto y resultados del diseño aplicado.

Fuente: Elaboración propia.

La práctica docente en la educación superior, según lo que piensan los estudiantes encuestados, muestra tensiones entre los modelos tradicionales que se enfocan en la simple transmisión de contenidos y la necesidad actual de fomentar un aprendizaje significativo.

Este desajuste afecta directamente la motivación, la participación activa y la capacidad de los estudiantes para aplicar lo que han aprendido en situaciones reales.

Las principales limitaciones que se han identificado están relacionadas con metodologías rígidas, clases magistrales que carecen de dinamismo, evaluaciones que se centran en la memorización y una escasa conexión con la realidad profesional. Además, los estudiantes señalan que la falta de recursos didácticos variados y las pocas oportunidades de participación limitan la construcción de aprendizajes profundos y duraderos.

Por otro lado, cuando los docentes implementan estrategias activas, fomentan el diálogo, el trabajo en equipo, la reflexión y el uso de casos prácticos, se potencia el desarrollo de competencias, el pensamiento crítico y la apropiación del conocimiento de manera significativa. Sin embargo, también se encontraron limitaciones relacionadas con la gestión del tiempo, la resistencia inicial a nuevas metodologías por parte de los docentes y la necesidad de una preparación teórica más sólida.

Este hallazgo coincide con lo que se menciona en la literatura, que indica que, aunque la investigación en el aula fortalece la confianza de los docentes y mejora la comprensión del aprendizaje de los estudiantes, puede ser demandante en términos de tiempo y requerir apoyo metodológico adicional. Por otro lado, la investigación-acción participativa (PAR) ofrece beneficios claros tanto para docentes como para alumnos: promueve una comprensión profunda del proceso educativo, empodera a los involucrados y favorece cambios prácticos significativos.

En resumen, los resultados demuestran que implementar estrategias activas en un diseño PAR no solo tiene un impacto positivo en el aprendizaje, sino que también fomenta el desarrollo profesional y la reflexión docente, aunque su éxito depende de una buena gestión del tiempo y un acompañamiento metodológico adecuado.

A continuación, se presenta el diagrama de categorías que sintetiza los hallazgos obtenidos, organizando las estrategias pedagógicas, percepciones, dificultades, ajustes y resultados en un ciclo de investigación-acción.

El gráfico evidencia cómo la reflexión sobre las dificultades y los ajustes continuos retroalimenta una nueva planificación. De esta forma, se confirma el carácter iterativo y transformador del proceso.

Como citar: Riveros Rangel, J. Á., & Rolón Rodríguez, B. M. (2026). Aprendizaje significativo en la práctica formativa de los docentes de Humanidades, Universidad de Pamplona, sede Cúcuta. Revista Investigación & Praxis En CS Sociales, 5(2), 1–11. https://doi.org/10.24054/ripcs.v5i2.4600

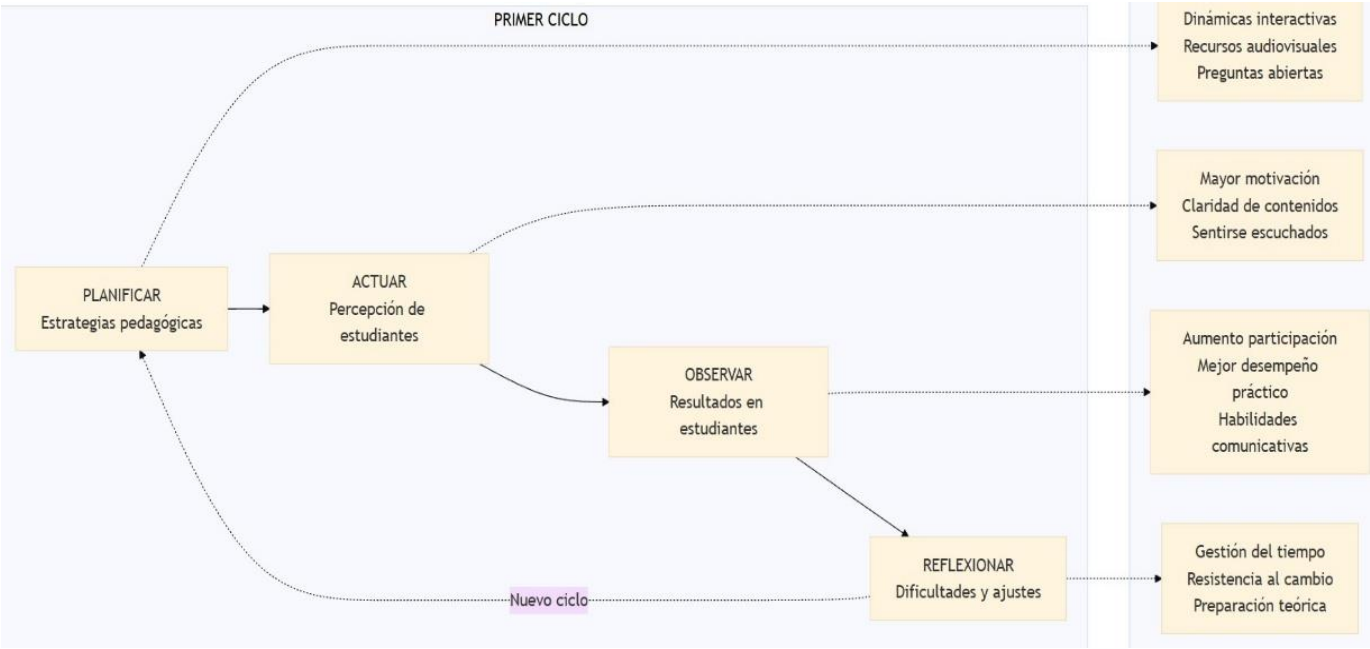

Fig. 1. *Ciclos de mejora.*
Fuente: Elaboración propia.

En consecuencia, El hallazgo principal es que la reflexión sobre las dificultades y los ajustes continuos impulsa un nuevo ciclo de planificación mejorada, lo que confirma el carácter iterativo y transformador de la investigación-acción. Las subcategorías específicas (detalladas en el diagrama) aportan evidencia cualitativa de cómo los participantes modifican su práctica a partir de la observación y la retroalimentación. Por lo tanto, se propone formalizar espacios de reflexión sistémica, crear un banco de estrategias adaptativa y diseñar un plan de formación teórico-práctico. Debido a las barreras recurrentes como la gestión del tiempo, la resistencia al cambio y la falta de preparación teórico-didáctica, las cuales, si se abordan de manera estructurada se convierten en oportunidades concretas de mejora dentro del mismo ciclo.

Conclusiones

En resumen, los resultados muestran que la práctica pedagógica, vista como un proceso dinámico y reflexivo, es esencial cuando se lleva a cabo en un marco de investigación-acción participativa, ya tiene un efecto transformador en la enseñanza universitaria a través del análisis de adopción de estrategias activas, como dinámicas colaborativas y el uso de casos reales, para fomentar la motivación, el pensamiento crítico y habilidades transferibles.

En relación con el objetivo de este estudio, se concluye que el aprendizaje significativo en los estudiantes de tercer semestre de la Licenciatura en Lengua Castellana se construye principalmente a través de estrategias activas como dinámicas grupales, retroalimentación constante y adaptación de actividades al contexto. Estas estrategias permiten que los estudiantes vinculen los contenidos académicos con sus experiencias previas, generando una comprensión más profunda y aplicable del conocimiento. Sin embargo, persisten desafíos importantes como la resistencia a nuevas metodologías y la limitada preparación teórica de algunos docentes en formación, lo que evidencia la necesidad de fortalecer los procesos de acompañamiento

Como citar: Riveros Rangel, J. Á., & Rolón Rodríguez, B. M. (2026). Aprendizaje significativo en la práctica formativa de los docentes de Humanidades, Universidad de Pamplona, sede Cúcuta. Revista Investigación & Praxis En CS Sociales, 5(2), 1–11. https://doi.org/10.24054/ripcs.v5i2.4600

pedagógico y reflexión didáctica desde los primeros semestres.

Sin embargo, la persistencia de métodos tradicionales rígidos y la evaluación memorística subrayan la urgente necesidad de rediseñar las prácticas docentes hacia enfoques centrados en el estudiante. Este cambio no solo mejora la calidad del aprendizaje, sino que también prepara a los futuros profesionales para enfrentar con eficacia los desafíos del mundo laboral y social. Los efectos demuestran que integrar ciclos de acción-reflexión y promover entornos participativos puede ser la clave para una educación superior más contextualizada, significativa y con un verdadero potencial de transformación.

Es fundamental que las instituciones de educación superior y los docentes reconsideren sus prácticas pedagógicas, incorporando metodologías centradas en el estudiante y diseñando entornos de aprendizaje que sean flexibles, participativos y contextualizados. Esto no solo fortalece el proceso formativo, sino que también asegura que los futuros profesionales cuenten con herramientas reales para enfrentar los desafíos del mundo laboral y social actual.

Referencias

Ausubel, D. P. (1968). Educational psychology: A cognitive view. Holt, Rinehart and Winston.

Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1983). Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo (2.ª ed.). Trillas.

Baque-Reyes, A., & Portilla-Faican, J. (2021). El aprendizaje significativo: bases teóricas y aplicación en la educación superior. Revista Conrado, 17(81), 76–85. https://doi.org/10.23857/pc.v6i5.2632

Chala-Bejarano, P., Castañeda-Peña, H., Rodríguez-Uribe, M., & Salazar-Sierra, A. (2021). Práctica pedagógica de docentes en formación como práctica social situada. Educación y Educadores, 24(2), 221–240. https://doi.org/10.5294/edu.2021.24.2.3

Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5(2), 1-13.

Díaz Barriga, F. (2006). Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida. McGraw-Hill Interamericana.

González, M., & Gutiérrez, L. (2020). El pensamiento crítico en la formación de docentes: desafíos y oportunidades en el contexto colombiano. Praxis & Saber, 11(26), 123–141.

Hernández, R., & Sampieri, R. (2023). Metodología de la investigación (8ª ed.). McGraw-Hill.

Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2013). Metodología de la investigación. México DF: McGraw-Hill.

Intriago-Cedeño, M., Rivadeneira-Barreiro, M., & Zambrano-Acosta, J. (2022). El aprendizaje significativo en la educación superior. 593 Digital Publisher CEIT, 7(1-1), 418–429. https://doi.org/10.33386/593dp.2022.1-1.1014

Mendoza, D. J., Flores, E. M., Revilla, L. S., Cejas, M. F., & Navarro, M. (2020). Práctica pedagógica de la educación ecuatoriana en el siglo XXI. Edetania: Estudios y propuestas socioeducativas, (57), 111–141. https://doi.org/10.46583/edetania_2020.57.437

Ordóñez, E., & Mohedano, I. (2019). El aprendizaje significativo como base de las metodologías innovadoras. Revista Educativa Hekademos, (26), 18–30.

Parra Ocampo, P. J., & Mejía Narro, E. (2022). El impacto del aprendizaje significativo en la educación del siglo XXI. Revista Cubana de Educación Superior, 41(3), 1–15.

Parra Ocampo, Y., & Mejía Narro, L. (2022). Estrategias pedagógicas para el desarrollo del

Como citar: Riveros Rangel, J. Á., & Rolón Rodríguez, B. M. (2026). Aprendizaje significativo en la práctica formativa de los docentes de Humanidades, Universidad de Pamplona, sede Cúcuta. Revista Investigación & Praxis En CS Sociales, 5(2), 1–11. https://doi.org/10.24054/ripcs.v5i2.4600

pensamiento crítico en el aula. Revista Científica Ciencia y Educación, 6(2), 62–75.

Saldaña, D., & González, L. (2022). La práctica pedagógica en educación superior: una mirada desde los actores de la carrera de Educación Inicial (UNAE-Ecuador). Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 21(46), 312–327. https://www.scielo.cl/pdf/rexe/v21n46/0718-5162-rexe-21-46-312.pdf

Salgado, A. M. (2022). Psicogénesis y aprendizaje significativo. Tempus Psicológico, 5(1), 50–64. https://doi.org/10.30554/tempuspsi.5.1.3595.2022

Sylva Lazo, M. (2009). David Ausubel y su aporte a la educación. Ciencia UNEMI, *2*(3), 20-23. http://www.unemi.edu.ec/investigacion

Sylva Lazo, R. (2009). El aprendizaje significativo: fundamentos y estrategias. Revista EDUCARE et COMUNICARE, 1(1), 1–7.

UNESCO. (2015). Educación para la ciudadanía mundial: preparar a los alumnos para los desafíos del siglo XXI. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Financiación

Ninguna.

Conflictos de interés

No existen.

Contribución de autoría

Conceptualización: J. Á. R. R., B. M. R. R.; Metodología: J. Á. R. R., B. M. R. R.; Investigación: J. Á. R. R., B. M. R. R.; Análisis formal: J. Á. R. R., B. M. R. R.; Redacción – borrador original: J. Á. R. R., B. M. R. R.; Redacción – revisión y edición: J. Á. R. R., B. M. R. R.; Supervisión: J. Á. R. R., B. M. R. R.

Como citar: Riveros Rangel, J. Á., & Rolón Rodríguez, B. M. (2026). Aprendizaje significativo en la práctica formativa de los docentes de Humanidades, Universidad de Pamplona, sede Cúcuta. Revista Investigación & Praxis En CS Sociales, 5(2), 1–11. https://doi.org/10.24054/ripcs.v5i2.4600