

ISSN:2603-5820



MLS EDUCATIONAL RESEARCH

Enero - Junio, 2026

VOL. 10 NÚM. 1



<http://mlsjournals.com/Educational-Research-Journal>



MLS - EDUCATIONAL RESEARCH

Vol. 10 ● Núm. 1 ● Junio - June - Junho 2026

ISSN: 2603-5820

<http://www.mlsjournals.com/Educational-Research-Journal>

EQUIPO EDITORIAL / EDITORIAL TEAM / EQUIPA EDITORIAL

Editor Jefe / Editor in chief / Editor Chefe

Antonio Pantoja Vallejo. Universidad de Jaén, España.

Editores Asociados / Associate Editors / Editores associados

Maria de los Ángeles Peña Hita. Universidad de Jaén, España

Maria Victoria Martos Pérez. Universidad de Cadiz, España

Marlene Zwierewicz. UNIARP, Brasil

Ramón Garrote Jurado. University of Borås, Suecia

Silvia Pueyo Villa. Universidad Europea del Atlántico, España

Apoyo al Consejo Editorial / Journal Manager / Apoio ao conselho editorial

Beatriz Berrios Aguayo. Universidad de Jaén, España.

Consejo Científico Internacional / International scientific committee / Conselho científico internacional

Cecilia Raschio. Universidad Juan Agustín Maza, Argentina

Cristiane Porto. Universidade Tiradentes, Brasil

Daniela Saheb Pedroso. Pontificia Universidade Católica do Paraná, Brasil

Flavinês Rebolo. Universidade Católica Dom Bosco, Brasil

Helena Maria Ferreira. Universidade Federal de Lavras, Brasil

Joel Haroldo Baade. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Brasil

Jose Hernando Bahamon Lozano. Universidad ICESI, Colombia

Juan Bosco Bernal. Universidad Especializada de las Américas, Panamá

Juan Carlos Tójar Hurtado. Universidad de Málaga, España

Karel LLòpiz Guerra. Universidad Central Marta Abreu de las Villas, Cuba

Letícia Paludo Vargas. Universidade do Contestado, Brasil

Lidia Santana Vega. Universidad de la Laguna, España

Líliam Maria Born Martinelli. Faculdades Integradas Santa Cruz de Curitiba, Brasil

Madalena Pereira da Silva. Universidade do Planalto Catarinense, Brasil

Maria Dolores Fortes Alves. Universidade Federal de Alagoas, Brasil

Maria José de Pinho. Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Marilza Vanessa Rosa Suanno. Universidade Federal de Goiás, Brasil

Oscar Picardo Joao. Arizona State University, Estados Unidos

Papa Mamour Diop. Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Senegal

Paul Spence. King's College London, Reino Unido

Pilar Figuera Gazo. Universidad de Barcelona, España

Ricelli Endrigo Ruppel da Rocha. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Brasil

Susana Gonçalves. Escola Superior de Educação de Coimbra, Portugal

Patrocinadores:

Funiber - Fundación Universitaria Iberoamericana
Universidad internacional Iberoamericana. Campeche (México)
Universidad Europea del Atlántico. Santander (España)
Universidad Internacional Iberoamericana. Puerto Rico (EE. UU)
Universidade Internacional do Cuanza. Cuito (Angola)

Colaboran:

Centro de Investigación en Tecnología Industrial de Cantabria (CITICAN)
Grupo de Investigación IDEO (HUM 660) - Universidad de Jaén
Centro de Innovación y Transferencia Tecnológica de Campeche (CITTECAM) – México.

Portada: Campo de olivos centenarios en Jaén (España)

MLSER es una publicación científica que se edita dos veces al año, meses de junio y diciembre.

SUMARIO • SUMMARY • RESUMO

▪	Editorial	6
▪	Estilos de socialización familiar y autoconcepto en adolescentes embarazadas, Hospital Tomasina Valdez, República Dominicana, 2021-2022	9
	Family socialization styles and self-concept in pregnant adolescents, Tomasina Valdez Hospital, Dominican Republic, 2021-2022 <i>Altagracia Romero-Ramírez, Javier Diz Casal. Universidad Internacional Iberoamericana, México / República Dominicana.</i>	
▪	Propiedades psicométricas de un instrumento para medir el dominio del álgebra de estudiantes en formación docente	26
	Psychometric properties of an instrument to measure the algebra proficiency of student teachers <i>Óscar Ochoa Martínez, Manuel Ortega Muñoz, Zaret Jazmín Hernández Soto. Universidad Pedagógica de Durango, México.</i>	
▪	Análisis de la profesionalización de los docentes del nivel primario y secundario en República Dominicana a través de su formación y desempeño competencial.	42
	Analysis of the professionalization of primary and secondary school teachers in the Dominican Republic through their training and competency performance <i>Yudelquis Hernández Mejía. Universidad Internacional Iberoamericana, República Dominicana.</i>	
▪	Metodología para reducir la brecha digital en educación: Caso de estudio Ecuador	59
	Methodology to reduce the digital divide in education: A case study of Ecuador <i>Fabián Noriega, Jon Arambarri. Instituto Superior Tecnológico Loja, Ecuador / Universidad internacional Iberoamericana, México.</i>	
▪	Competencia digital en el uso de las TIC en alumnos de Educación Primaria: Un estudio de caso en la Institución Educativa Saint Paul, Carice, Haití	78
	Digital competence in the use of ict in primary school students: A case study at Saint Paul Educational Institution, Carice, Haiti <i>Jean Rolex, Antonio Gavira Narváez. Universidad Internacional Iberoamericana, Puerto Rico / Universidad de Córdoba, España.</i>	
▪	Estrategia gamificada para desarrollar la inteligencia emocional en niñas y niños de 5 y 6 años.....	94
	Gamified strategy to develop emotional intelligence in five- and six-year-old children <i>Tatiana Rodríguez Ávila. Universidad internacional Iberoamericana</i>	
▪	Análisis de factores influyentes del rendimiento académico en los estudiantes de Ingeniería Informática en el ISPB	110
	Analysis of influential factors of academic performance in Computer Engineering students at the ISPB <i>Roberto Cruz Acosta, Ruth Chana Cassungu Cruz. Instituto Superior Politecnico Benguela, Angola.</i>	
▪	La internacionalización de la Educación Primaria y Secundaria en Brasil: Viabilidad, impactos y estrategias para la equidad global	129
	The internationalization of brazilian Basic Educacion: social impacts and opportunities <i>Vanessa Cassol, Mirtha Silvana Garat de Marin. Fundación Universitaria Iberoamericana, Universidad Europea del Atlántico, Brasil.</i>	

- Valoraciones de docentes y estudiantes sobre la vocación docente, y su relación con el desempeño profesional de la práctica educativa 146
 Teachers' and students' assessments of the teaching vocation and its relationship with professional performance in educational practice.
Fausto Agustín Figueroa Reyes, Carlos Javier Ossa Cornejo. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras / Universidad del Bío-Bío, Chile.
- El programa-taller Impulsa: un estudio de caso con perfiles diversos en riesgo de exclusión sociolaboral..... 165
 The Impulsa workshop-program: A case study of diverse groups at risk of social and labor exclusion
Magdalena Suárez Ortega, Carolina Romero-García, José Manuel Trujillo, Ana Fernández-García. Universidad de Sevilla, España / Universidad Pablo de Olavide, España / Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.
- Actividades comunicativas centradas en el estudiante para el desarrollo de competencias lingüísticas..... 183
 Student-centered communicative activities for the development of linguistic competencies
Dulce Brenda Méndez Rojas. Universidad Veracruzana, México
- Actividades La formación integral desde la transdisciplinariedad para una atención en salud humanizada. contexto colombiano 199
 Integral training through transdisciplinarity for humanized health care: The colombian context
Lelis Sofía Barrera Duarte, Harold David Granados López, Tany Giselle Fernández-Guayana. Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, Colombia.

Editorial

Con satisfacción presentamos este nuevo número de la revista en el que se reúnen investigaciones procedentes de diversos contextos de España y Latinoamérica, centradas en algunos de los desafíos más relevantes de la educación, la formación profesional, la inclusión social, el desarrollo humano y la salud. En los mismos se evidencian el compromiso de la comunidad científica con la generación de conocimiento riguroso y contextualizado, orientado a comprender problemáticas complejas y a proponer alternativas que contribuyan al mejoramiento de las prácticas educativas, sociales y profesionales. La diversidad temática y metodológica de los estudios incluidos refleja, además, la riqueza de perspectivas que abordan los retos contemporáneos desde enfoques integrales e interdisciplinarios.

El número se abre con el estudio sobre los estilos de socialización familiar y el autoconcepto en adolescentes embarazadas atendidas en el Hospital Tomasina Valdez de República Dominicana. La investigación profundiza en la influencia de las dinámicas familiares sobre la construcción personal de adolescentes en situación de vulnerabilidad, aportando evidencias sobre la importancia de entornos familiares caracterizados por el afecto, la supervisión y el establecimiento de límites para favorecer el bienestar emocional y el desarrollo integral.

A continuación, se presenta una investigación centrada en las propiedades psicométricas de un instrumento para medir el dominio del álgebra en estudiantes en formación docente. Este trabajo constituye una valiosa contribución a la evaluación educativa al validar un instrumento fiable y robusto, capaz de generar información relevante para la toma de decisiones en los procesos de formación inicial del profesorado y en el fortalecimiento de las competencias matemáticas.

La profesionalización docente ocupa un lugar destacado en el siguiente artículo, dedicado al análisis de la formación y el desempeño competencial de docentes de educación primaria y secundaria en República Dominicana. Los resultados invitan a reflexionar sobre la necesidad de fortalecer los procesos de desarrollo profesional continuo y consolidar políticas que promuevan la actualización permanente del profesorado como condición indispensable para garantizar una educación de calidad.

tro estudio desarrollado en Ecuador aborda la problemática de la brecha digital en educación mediante una propuesta metodológica implementada en una institución educativa de la provincia de Orellana. La experiencia demuestra que la combinación de infraestructura tecnológica, conectividad, equipamiento y capacitación pedagógica puede generar transformaciones significativas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, favoreciendo una educación más equitativa e inclusiva.

La competencia digital constituye el eje central de la investigación desarrollada en la Institución Educativa Saint Paul de Carice (Haití). Los hallazgos revelan importantes limitaciones en las habilidades tecnológicas de los estudiantes de educación primaria y ponen de manifiesto la urgencia de impulsar estrategias educativas que permitan fortalecer la alfabetización digital desde las primeras etapas formativas, condición imprescindible para la participación efectiva en la sociedad del conocimiento.

La siguiente contribución explora el potencial de la gamificación para el desarrollo de la inteligencia emocional en niñas y niños de entre cinco y seis años. A través de una propuesta pedagógica innovadora que combina recursos analógicos y digitales, el estudio demuestra cómo el aprendizaje lúdico puede favorecer el autoconocimiento, la autorregulación emocional, la empatía y las habilidades sociales, aspectos esenciales para una formación integral desde la infancia.

El rendimiento académico en estudiantes de Ingeniería Informática constituye el objeto de análisis de otro de los trabajos incluidos. La investigación identifica factores socioeconómicos, familiares, motivacionales y relacionados con la salud que influyen significativamente en el desempeño estudiantil, aportando evidencias que pueden orientar acciones institucionales dirigidas a mejorar la permanencia, el éxito académico y el bienestar de los futuros profesionales.

Otro de los estudios aborda la internacionalización de la educación básica en Brasil desde una perspectiva innovadora. La autora plantea la necesidad de extender las oportunidades de internacionalización más allá de la educación superior, proponiendo estrategias orientadas a la equidad, la inclusión y la formación de competencias globales que permitan preparar a niños y jóvenes para desenvolverse en un mundo cada vez más interconectado.

La vocación docente y su relación con el desempeño profesional son analizadas en una investigación desarrollada en Honduras. A través de las percepciones de docentes y estudiantes en formación, el estudio reafirma el valor de la motivación, la ética, la pasión por enseñar y la autorrealización como pilares fundamentales de la práctica educativa, contribuyendo al debate sobre los factores humanos que sustentan la calidad de la enseñanza.

La inclusión sociolaboral ocupa un espacio relevante en el artículo dedicado al programa-taller Impulsa, dirigido a personas en riesgo de exclusión. Los resultados muestran cómo las estrategias de orientación profesional, acompañamiento y trabajo colaborativo pueden fortalecer la autoeficacia, la identidad profesional y la construcción de trayectorias vitales más resilientes, evidenciando el papel transformador de las intervenciones socioeducativas.

Por su parte, la investigación sobre actividades comunicativas centradas en el estudiante para el desarrollo de competencias lingüísticas ofrece una valiosa reflexión sobre la enseñanza de idiomas en contextos posteriores a la virtualización educativa. El estudio destaca la eficacia de metodologías participativas que sitúan al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje y favorecen el desarrollo equilibrado de las distintas habilidades comunicativas.

Cierra la sección de artículos una investigación sobre la formación integral desde la transdisciplinariedad para una atención en salud humanizada en el contexto colombiano. Los hallazgos evidencian cómo la integración de saberes, el trabajo colaborativo y la formación continua permiten fortalecer una visión integral de la atención sanitaria, donde el profesional de la salud asume también un papel educativo y social comprometido con las necesidades de la comunidad.

Finalmente, cabe destacar que los trabajos que conforman este número ponen de manifiesto la importancia de la investigación científica como herramienta para comprender la realidad y promover procesos de transformación en distintos ámbitos de la sociedad. Agradecemos a los autores que hayan compartido sus hallazgos, a los

evaluadores por su rigurosa labor académica y a nuestros lectores por su confianza permanente. Esperamos que las contribuciones que se reúnen en este número de MLSER sean inspiración para nuevas investigaciones, fomenten el diálogo interdisciplinario y contribuyan al fortalecimiento de prácticas educativas, sociales y profesionales más inclusivas, innovadoras y comprometidas con el desarrollo humano.

Antonio Pantoja Vallejo
Editor Jefe / Editor in chief / Editor Chefe



**ESTILOS DE SOCIALIZACIÓN FAMILIAR Y AUTOCONCEPTO EN ADOLESCENTES
EMBARAZADAS, HOSPITAL TOMASINA VALDEZ, REPÚBLICA DOMINICANA,
2021-2022**

**FAMILY SOCIALIZATION STYLES AND SELF-CONCEPT IN PREGNANT ADOLESCENTS,
TOMASINA VALDEZ HOSPITAL, DOMINICAN REPUBLIC, 2021-2022**

Altagracia Romero-Ramírez

Universidad Internacional Iberoamericana, México

[Romero.altagracia@gmail.com] [<https://orcid.org/0009-0005-4902-2862>]

Javier Diz Casal

Universidad de Vigo, España

[javierdizcasal@gmail.com] [<https://orcid.org/0000-0003-1332-8905>]

Información del manuscrito:

Recibido/Received: 13/04/2025

Revisado/Reviewed: 21/09/2025

Aceptado/Accepted: 05/12/2025

RESUMEN

Palabras clave: socialización familiar, autoconcepto, socialización parental.

El presente artículo es una investigación centrada en las relaciones familiares y el autoconcepto. Su objetivo fue analizar los estilos de socialización familiar y el autoconcepto en adolescentes embarazadas atendidas en consultas en el Hospital Tomasina Valdez, República Dominicana en el período 2021-2022. Se implementó un enfoque mixto, observacional, descriptivo, correlacional y transversal. La muestra estuvo compuesta por 30 adolescentes de entre 12 a 19 años. Dicha muestra se calculó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia. Los instrumentos utilizados fueron un protocolo de entrevista, la Escala de Autoestima de Rossemberg y la Escala de Socialización Parental en la Adolescencia (ESPA 29). Para analizar la relación entre las variables se usó el Coeficiente de Correlación de Spearman y el Chi cuadrado. Los resultados indican que no existe relación entre los estilos de socialización familiar y autoconcepto en adolescentes embarazadas atendidas en consultas en el Hospital Tomasina Valdez. La mayoría de las participantes se encuentran en la adolescencia tardía con un nivel educativo de educación secundaria incompleta, con uniones tempranas. El estilo de socialización en las madres fue el indulgente y en el padre fue el negligente. Las participantes pertenecen a familia monoparental y con un nivel de autoconcepto bajo. Se concluye que un estilo de socialización familiar caracterizado por altos niveles de afecto, supervisión, normas y límites, claramente establecidos en ambos progenitores, favorece el bienestar emocional de las adolescentes y, aunque no determina el nivel de autoconcepto, puede ayudar a que las adolescentes se autoperciban de una manera más positiva.

ABSTRACT

Keywords:

This article presents a study focused on family relationships and self-concept. Its objective was to analyze family socialization styles

family socialization, self-concept,
and parental socialization.

and self-concept in pregnant adolescents attending outpatient clinics at the Tomasina Valdez Hospital in the Dominican Republic during the period 2021-2022. A mixed-methods, observational, descriptive, correlational, and cross-sectional approach was implemented. The sample consisted of 30 adolescents aged 12 to 19 years. This sample size was calculated using non-probability convenience sampling. The instruments used were an interview protocol, the Rosenberg Self-Esteem Scale, and the Parental Socialization Scale in Adolescence (ESPA 29). Spearman's rank correlation coefficient and the chi-square test were used to analyze the relationship between the variables. The results indicate that there is no relationship between family socialization styles and self-concept in pregnant adolescents attending outpatient clinics at the Tomasina Valdez Hospital. Most of the participants were in late adolescence with an incomplete secondary education and had entered into early unions. The mothers' parenting style was indulgent, while the fathers' was neglectful. The participants came from single-parent families and had a low level of self-concept. It is concluded that a family parenting style characterized by high levels of affection, supervision, and clearly established rules and boundaries from both parents promotes the emotional well-being of adolescents and, while not determining their level of self-concept, can help them perceive themselves more positively.

Introducción

La adolescencia es un período importante en el desarrollo del ser humano. Inicia al finalizar la niñez y se extiende próximo a la segunda década de vida (Oron, 2019). De acuerdo con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2021), se divide en tres períodos: adolescencia temprana de 10 a 13 años, media, de 14 a 16 y tardía, desde los 17 años y se puede extender hasta los 21 años. Durante esa etapa ocurren transformaciones físicas, psicológicas y sociales. A nivel psicológico, se va construyendo la personalidad. A nivel físico se observan cambios de estatura y transformaciones físicas del cuerpo. A nivel social, los jóvenes disminuyen la interacción con la familia y aumentan los vínculos con los grupos de la misma edad (Papalia y Martorell, 2021).

Aunque los jóvenes tienden a pasar más tiempo con los amigos, el sistema familiar no pierde su influencia en la vida de los adolescentes, ya que es el entorno más importante para su desarrollo. A partir de las socializaciones que se dan en el hogar los seres humanos aprenden a relacionarse. Esas interacciones sirven de base para establecer vínculos, adaptarse a otros contextos y desarrollar el autoconcepto. Por medio de la convivencia, los padres transmiten valores, manifiestan afecto y retroalimentan de manera positiva o negativa las cualidades que poseen los hijos (Papalia y Martorell, 2021).

De acuerdo con Palacios-Garay y Coveñas-Lalupú (2019) el autoconcepto es la imagen mental que las personas se crean de su propio ser. En ese sentido, Papalia y Martorell (2021) explican que, para su formación, el individuo toma como referencia la apreciación de los demás y a partir de ahí, elabora su propia valoración personal. Por otro lado, Ingles et al. (2019) agregan que el concepto de sí mismo se consolida por medio de la socialización que los jóvenes realizan con personas significativas. A partir del argumento de los autores se puede entender que la percepción de sí mismo es multifactorial, ya que intervienen procesos familiares y sociales a partir de los cuales los adolescentes elaboran una representación mental del valor que poseen tomando en cuenta la visión que tienen las personas importantes.

Papalia y Martorell (2021) explican que, en el autoconcepto, la familia juega un papel fundamental, puesto que los adolescentes que tienen vínculos positivos con los progenitores, desarrollan mejores niveles en la autoestima. De acuerdo con las autoras, es por medio de la autoestima que los jóvenes pueden darle un valor a las cualidades que poseen. En ese orden de ideas, Espinosa-García y Cuesta Izquierdo (2023) en un estudio sobre el autoconcepto y los estilos de socialización parental en adolescentes entre 11 y 18 años, encontraron que existe relación significativa entre los estilos de socialización y los niveles de autoconcepto.

Musitu y García (2015) definen la socialización parental como un proceso educativo por medio del cual los progenitores transfieren los conocimientos culturales, fijan los límites y las normas que guían la conducta de los individuos. De acuerdo con los autores, existen cuatro estilos: autorizativo, caracterizado por altos niveles de aceptación e implicación. Los progenitores con ese modelo, al educar a sus hijos, tienen un balance entre el amor y el control. Las altas exigencias de los hijos son reguladas con un diálogo fluido por medio del cual los padres comunican lo que esperan de ellos. Ese estilo de socialización permite interiorizar mejor las normas. Por otro lado, el estilo indulgente, caracterizado por altos niveles de aceptación-implicación y bajos niveles de coerción-imposición. En ese estilo, la comunicación es frecuente, sin embargo, cuando se incumplen las reglas, no se imponen sanciones, más bien conversan con hijos como si tienen la suficiente madurez para corregir sus acciones. Opuesto a esa forma de educar, está el

estilo autoritario, donde existe bajos niveles de aceptación - implicación y altos niveles de coerción - imposición, es decir, bajos niveles de afecto y altas exigencias. Son progenitores muy demandantes y atienden poco las necesidades. La forma para educar es por medio de órdenes que deben ser cumplidas. Cuando los comportamientos son de acuerdo con las normas, no se utilizan refuerzos positivos. Finalmente se encuentra el estilo negligente, con bajos niveles de aceptación-implicación y bajas medidas coerción-imposición. El afecto y los límites son escasos. Al hablar de falta de límites, significa que no se ejerce supervisión y cuidados, por tanto, son los propios hijos los que asumen su protección (Musitu y García, 2015).

En estudios realizados sobre los estilos de socialización, Jiménez et al. (2020) encontraron un estilo indulgente, así como también un tipo de familia extendida. Llanto (2020), encontró un mayor porcentaje de participantes pertenecientes a familias monoparentales y un estilo de socialización negligente. Por otro lado, Malca-Romero y Rivera (2019) concluyen que el clima social familiar y el autoconcepto se relacionan de manera significativa, por lo que explican que, si los jóvenes perciben en su hogar una estructura positiva, su nivel de autoconcepto mejora. En ese mismo sentido, Espinosa-García y Cuesta Izquierdo (2023) encontraron relación entre los estilos de socialización parental y el autoconcepto. Mientras que Gómez (2022) y Cortés et al. (2020), encontraron hallazgos diferentes. Dichos autores identificaron que la muestra presentaba como característica común la falta de implicación y supervisión de los progenitores, un factor que pudiera favorecer un proceso de gestación en la etapa adolescente. Los padres con esas cualidades presentan un estilo indulgente.

Otivo (2020) identificó que el mayor porcentaje de la muestra se encontraban en la adolescencia media y tardía, con un nivel de secundaria incompleto, solteras y presentaron un nivel de autoestima bajo, así mismo, Gómez (2022) encontró niveles bajos y medio en el autoconcepto. Por otro lado, Rivera (2022), concluye que los estilos de socialización comunicativo se relacionan con altos niveles de autoestima, mientras que los estilos negligente y hostil, guardan relación con niveles bajo niveles. El hogar, no solo influye en el autoconcepto, sino también en comportamientos de riesgos, dentro de los que se encuentran los procesos de gestación en la adolescencia. En ese sentido, Camarena (2023) respecto a una muestra de adolescentes de 15 a 19 años concluye que las familias que presentan alguna dificultad en su funcionamiento, aumentan de manera significativa la posibilidad de embarazos juveniles, ya que muchas jóvenes al ser entrevistadas explicaron que no recibían el apoyo de sus progenitores y tenían dificultades económicas, por esa razón la integración en una vida sexual temprana y la maternidad era una opción para salir de la casa y mejorar su condición de vida.

Los embarazos adolescentes son una problemática social presente en diferentes países del mundo. Afectan la salud pública porque ponen en riesgo el bienestar físico, psicológico, la salud sexual y reproductiva de las jóvenes que tienen una edad comprendida entre los 10 y 19 años (Ministerio de Salud Pública, 2019), generan consecuencias para las gestantes y sus hijos, quienes corren el riesgo de morir (Góngora-Ávila y Mejía Arencibia, 2021). Según la Oficina Nacional de Estadísticas (ONE, 2022a). Las madres adolescentes enfrentan, además, riesgos relacionados con la salud mental. Bravo et al. (2020) en una muestra de 60 jóvenes gestantes de 14 a 16 años, encontraron, entre otros resultados, bajos niveles de autoestima, uniones forzadas que no se sostenían en el tiempo y violencia física.

Los índices de embarazos juveniles a nivel global son elevados. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2024), en el año 2019, se registraron 21 millones de casos en diferentes lugares del mundo. La República Dominicana, se destaca entre los

países de América Latina y el Caribe con altos índices de gestación juvenil. Según el Banco Mundial (2021) las estadísticas del país son un 50% mayor que los porcentajes de la región. En ese sentido, Caireta Serra (2024), explican que en la nación un 19,03% de los partos que se realizan, pertenecen a adolescentes. Un dato más alarmante lo presen UNICEF (2024) al afirmar que 77 de cada 1 000 niños que nacen pertenecen a madres con edad comprendida entre los 15 y 19 años. De forma más clara, afirma que 1 por cada 5 jóvenes en la nación se encuentra en estado de gestación o ha tenido un hijo. Esos porcentajes ubican a la nación en el primer lugar entre las naciones de América Latina y el Caribe con altos índices de embarazos a temprana edad. Oficina Nacional de Estadísticas (ONE, 2020, Banco Mundial, 2023). Las provincias del país con mayor presencia de embarazos adolescentes son Elías Piña, María Trinidad Sánchez, Dajabón, Montecristi, Pedernales, San Pedro de Macorís, Peravia y San Cristóbal. Esta última presentó en el año 2023 un total de 1 507 casos de embarazos juveniles, lo que representa un 22.05% (Caireta Serra, 2024).

En el Hospital Tomasina Valdez, ubicado en la Región Valdesia, específicamente en el municipio Sabana Grande de Palenque compuesto por zonas rurales y costera, se ha observado un porcentaje elevado de gestantes adolescentes, las cuales son referidas a psicología. Al ser evaluadas, han despertado el interés para analizar los estilos de socialización en las familias y el autoconcepto, ya que para comprender mejor esa problemática hace falta explorar diferentes factores.

La investigación es oportuna e importante en primer lugar, porque es la primera que se realiza en el contexto y la población escogida. Las informaciones recolectadas permitieron identificar la percepción de las jóvenes entrevistadas sobre los estilos de socialización de sus progenitores y a la vez analizar su relación con el autoconcepto. En segundo lugar, porque los embarazos adolescentes son una problemática social que impacta la vida de cientos de adolescentes dominicanas. Al investigar el tema en la muestra seleccionada, ayuda al hospital Tomasina Valdez a fortalecer el programa de atención integral a los adolescentes, integrando orientación a las familias para fomentar vínculos positivos y el Departamento de Psicología puede realizar intervenciones psicológicas para fortalecer el autoconcepto, el sistema familiar y reducir los riesgos de futuros embarazos a temprana edad en las jóvenes atendidas.

En ese sentido, la finalidad de la investigación fue analizar los estilos de socialización familiar y autoconcepto en adolescentes embarazadas atendidas en consultas, Hospital Tomasina Valdez, República Dominicana, período 2021-2022. De acuerdo con el objetivo planteado, se propuso como hipótesis general encontrar la relación entre ambas variables: estilos de socialización familiar y autoconcepto.

Método

Se utilizó un enfoque mixto de tipo secuencial. Arispe et al. (2020) explica que, al integrar los modelos cualitativo y cuantitativo, el estudio es mixto. Se implementó un diseño observacional, de acuerdo con el número de mediciones, fue de tipo transversal, porque las informaciones se recolectaron en un solo período que abarcó 2021-2022. El alcance escogido fue descriptivo y finalmente, en la investigación se analizó la correlación entre las variables estilos de socialización familiar y autoconcepto, en ese sentido, el estudio fue correlacional.

Población y muestra

La población estuvo compuesta por 30 adolescentes embarazadas de 12 a 19 años. El grupo completo se utilizó como muestra. Escogido mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia. Los criterios de selección incluyeron estar en estado de gestación, poseer buena salud física, emocional y cognitiva, tener entre 12 y 19 años, ser dominicana o extranjera con dominio oral o escrito del idioma español, residente en el Municipio Sabana Grande de Palenque, estar referida y asistir a consultas de psicología en el Hospital Tomasina Valdez, contar con el permiso mediante consentimiento informado, de los padres, representante legal o pareja sentimental si la participante estaba unida por el vínculo de unión temprana. Las jóvenes que no cumplieron con todos los criterios se excluyeron de la investigación.

Instrumentos

Se escogieron instrumentos para recolectar información cualitativa y cuantitativa. Para los datos cualitativos se utilizó una entrevista a profundidad, mediante un protocolo de 14 preguntas y la Escala de Autoestima de Rossemberg, por medio de la cual se recogieron las características de las participantes. Para recoger informaciones cuantitativas se seleccionó la Escala de los Estilos de Socialización Parental (ESPA 29) para identificar los estilos de socialización en la familia y la Escala de Autoestima de Rossenberg para valorar los niveles de autoestima: alto, medio y bajo y organizar la cantidad de participantes en cada grupo.

La Escala de Autoestima fue creada por Rossemberg. Está compuesta por 10 ítems de tipo Likert que valora la aceptación y el respeto del individuo hacia su persona. Fue validada por Martínez y Alfaro (2019). Las conclusiones indican que es útil en la población adolescente, por su validez y confiabilidad para valorar la autoestima.

La Escala de los Estilos de Socialización Parental (ESPA 29) fue diseñada por Musitu y García para evaluar los estilos de socialización de los progenitores. Está compuesta por 29 ítems (Musitu y García, 2015). Las propiedades psicométricas fueron confirmadas por Celi (2015) citado en Romero (2021). El autor concluye que es un instrumento válido y confiable para evaluar los estilos de socialización parental en población de 11 a 18 años.

La Escala de Autoestima de Rossenberg y la Escala de Socialización Parental en la Adolescencia (ESPA 29) han sido usadas en diversas investigaciones en la República Dominicana, dentro de los que se encuentran a Lara-Caba (2019) en el estudio autoestima en las mujeres víctimas de violencia por parte de su pareja íntima, en el cual el instrumento fue la Escala de Autoestima de Rossenberg, mientras que la Escala de Socialización Parental en la Adolescencia (ESPA 29) se destaca a Romero (2021), en el estudio Clima social familiar en estudiantes de sexto grado con bajo rendimiento en lengua española.

Para recoger los datos se diseñó un proceso organizado en 6 fases. En la primera, se solicitaron los permisos en el centro hospitalario por medio de una visita que la investigadora realizó, donde se reunió con el director y otros empleados que coordinan la atención de adolescentes embarazadas. En la segunda, se seleccionó la muestra, integrada por el total de la población. En la tercera, se realizó la selección, revisión de instrumentos y principios éticos. Una vez seleccionados los instrumentos, se valoraron los principios éticos, los cuales entre otros incluían la confidencialidad de los datos suministrados por cada participante, la protección de la identidad y luego, tanto los instrumentos como las consideraciones éticas fueron enviadas y revisadas por el comité de ética de la Universidad Iberoamericana Internacional (UNINI). Posteriormente, la comisión emitió

un informe favorable. En la cuarta, se procedió a la firma del consentimiento informado. La investigadora se reunió con las participantes escogidas, los padres, representantes legales o las parejas sentimentales si las participantes habían formado unión temprana. En el encuentro se les solicitó la colaboración en el estudio. Se le explicó en qué consistía la investigación, los objetivos, general y específicos, los beneficios por participar y los principios éticos. Agotado ese proceso, se firmaron dos consentimientos informados. En la quinta fase se aplicaron los instrumentos a la muestra escogida en la privacidad de una consulta privada. En la sexta y última fase se realizó el análisis de las informaciones recolectadas. Se codificaron y clasificaron según el tipo de datos correspondientes.

Para el análisis de los datos cualitativos se utilizó el programa Atlas Ti Software, donde se organizaron las informaciones en categorías y códigos. Se realizaron análisis de contenido, de co-ocurrencia y de sentimientos. Posteriormente se crearon redes, tabla de co-ocurrencia y nube de palabras para representar los hallazgos. Las informaciones cuantitativas, se organizaron con la ayuda de los programas Excel y el Software IBM SPSS Statistics 28 en su versión de prueba descargada en el 2024. Se realizó la prueba de normalidad usando la prueba de Shapiro Wilk, posteriormente se realizó un análisis descriptivo e inferencial de los datos, este último por medio del Coeficiente de Correlación de Spearman y el Chi Cuadrado para encontrar la relación entre las variables. Finalmente se elaboraron tablas de frecuencias y gráficos de barras de acuerdo con los objetivos del estudio.

Resultados

El objetivo general del estudio fue analizar los estilos de socialización familiar y el autoconcepto en adolescentes embarazadas atendidas en consultas, Hospital Tomasina Valdez, República Dominicana, período 2021-2022. Para lograrlo se plantearon los siguientes propósitos específicos: identificar los estilos de socialización familiar y encontrar el estilo predominante, examinar los niveles de autoconcepto, establecer los tipos de familia y detallar las características sociodemográficas de las participantes, así como también determinar la relación entre las variables estilos de socialización familiar y autoconcepto.

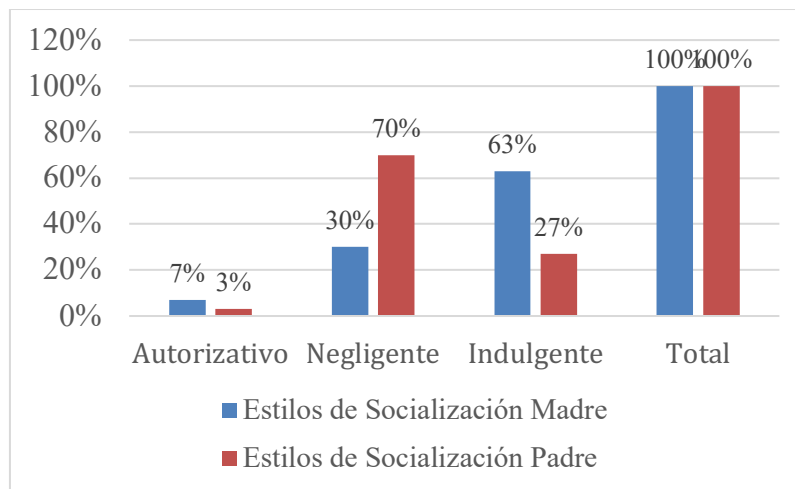
Al analizar los resultados cualitativos y cuantitativos. Con relación a los estilos de socialización familiar, en las madres, se encontró que un 7%, de las participantes percibió un estilo de socialización autoritativo, un 30% negligente y un 63% indulgente. En los padres, un 3% percibió un estilo autoritativo, un 70% un estilo negligente, mientras que un 27% un estilo indulgente. Dentro de las características presentes en las relaciones familiares se identificó que la mayoría de las madres son las que educan, brindan apoyo y afecto. Entre los hermanos existe apoyo, supervisión y buenos tratos. A continuación, se muestra la tabla 1, donde se visualizan las frecuencias y los porcentajes de los estilos de socialización de ambos progenitores.

Tabla 1
Estilos de socialización familiar

Estilos de Socialización	Madres		Padres	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Autorizativo	2	7%	1	3%
Negligente	9	30%	21	70%
Indulgente	19	63%	8	27%
Total	30	100%	30	30

A continuación, se presenta una gráfica que muestra los porcentajes de los estilos de socialización familiar de los progenitores. Se puede observar que, en las matronas, la mayor proporción se encuentra en el estilo de socialización indulgente, con un 63%, mientras que, en los progenitores, el porcentaje más alto lo representa el estilo negligente con un 70%, ese último estilo presenta una mayor inclinación en la gráfica. Con números más bajos y por tanto con menor altura se encuentran, en la madre los estilos autorizativo y negligente, con un 7% y un 30%. En el padre, los estilos autorizativo e indulgente, con un 3% y un 27% respectivamente (Ver figura 1).

Figura 1
Estilos de socialización familiar en ambos progenitores



Con relación al nivel en el autoconcepto, se identificó con mayor frecuencia el nivel bajo en un 43% y en menor proporción se encontró el nivel alto en un 27% de las participantes. Se puede apreciar que, la mayoría presentó un nivel bajo. Caracterizado por sentimientos de inferioridad y poca aceptación personal.

A continuación, se muestra una tabla donde se desglosan los niveles de autoconcepto en frecuencias y porcentajes. En ella se observa que en el nivel alto, se encontró a 8 de las participantes, lo que representó un 27%. En el nivel medio, se identificaron 9 adolescentes, correspondiente a un 30%. Finalmente, en el nivel bajo, se identificó a 13 de las jóvenes entrevistadas, equivalente a un 43% de la muestra. (Ver tabla 2).

Tabla 2
Nivel de Autoconcepto

Nivel de autoconcepto	Frecuencia	Porcentaje
Alto	8	27%
Medio	9	30%
Bajo	13	43%
Total	30	100%

Análisis de correlación entre las variables por medio de Rho de Spearman

El análisis de las variables se realizó por medio del Coeficiente de Correlación de Spearman y el Chi Cuadrado, realizados en el programa IBM SPSS Statistics 28, descargado en su versión de prueba en el año 2024.

HI: Existe correlación entre los estilos de socialización familiar y el autoconcepto en adolescentes embarazadas atendidas en consultas, Hospital Tomasina Valdez, República Dominicana, período 2021-2022.

H0: No existe correlación entre los estilos de socialización familiar y el autoconcepto en adolescentes embarazadas atendidas en consultas, Hospital Tomasina Valdez, República Dominicana, período 2021-2022.

Nivel de significancia

Sig. < 0.05 existe relación entre las variables.

Sig. > 0.05 no existe relación entre las variables.

A continuación, se presenta una tabla que contiene el análisis de las variables estilos de socialización familiar y autoconcepto. Se puede apreciar que no existe correlación significativa entre los estilos de socialización familiar y autoconcepto de las participantes. En la madre, $r = 0.046$, $p = 0.811$. En los padres, $r = -0.057$; $p = 0.763$. Los resultados indican que $p > 0.05$, por tanto, se rechaza la hipótesis alterna y se acepta la hipótesis nula. Sin embargo, se puede apreciar una relación positiva de intensidad baja entre los estilos de socialización de la madre y el estilo de socialización del padre, $r = 0.387^*$; $p = 0.035$. Los resultados indican que $p < 0.05$. (Ver tabla 3).

Tabla 3*Análisis inferencial de las variables estilos de socialización familiar y autoconcepto*

		Autoconcepto	Estilo de socialización de la madre	Estilo de socialización del padre
Rho de Spearman	Coefficiente de correlación	1.000	0.046	-0.057
	Significancia bilateral	0	0.811	0.763
Estilo de socialización de la madre	Coefficiente de correlación	0.046	1.000	0.387 *
	Significancia bilateral	0.811	0	0.035
	N	30	30	30

Análisis de las variables por medio del Chi Cuadrado

La tabla que se muestra a continuación refleja los resultados del análisis del chi cuadrado para analizar la relación entre las variables estilos de socialización familiar en ambos progenitores y el autoconcepto. Se puede apreciar que el nivel de significancia en la madre es de 0.443, en el padre es de 0.270. Los resultados indican que $p > 0.05$. Por tanto, se tiene suficiente evidencia científica para rechazar la hipótesis alterna y aceptar la hipótesis nula. No existe relación significativa entre los estilos de socialización familiar y el autoconcepto en adolescentes embarazadas atendidas en consultas, Hospital Tomasina Valdez, República Dominicana, periodo 2021-2022 (Ver tabla 4).

Tabla 4*Prueba de Chi cuadrado*

	Valor	Madre		Padre		
		df	Significancia Asintótica Bilateral	Valor	df	Significancia Asintótica Bilateral
Pearson Chi cuadrado	3.337	4	0.443	5.175	4	0.270
Razón de probabilidad	4.673	4	0.323	4.999	4	0.287
Asociación lineal	0.172	1	0.678	0.005	1	0.941
N casos Válidos	30					

Por otro lado, en los tipos de familia, se identificó que el mayor porcentaje de las participantes crecieron en hogares monoparentales, el 67%. En esos sistemas, uno de los progenitores era el encargado del cuidado, la protección y la educación de los hijos. Con una proporción inferior, se encontraron los hogares reconstruidos, conformados por la progenitora, un padrastro e hijos de una relación anterior, identificado en el 3%.

Dentro de las características sociodemográficas, se encontró que la edad de las participantes estaba comprendida entre los 14 y 19 años, pero la mayor cantidad de la muestra se encontraba en un rango de edad de 17 a 19 años, correspondiente a la adolescencia tardía. Los resultados ponen de manifiesto que el 80% de las adolescentes entrevistadas eran de nacionalidad dominicana y solo el 20%, eran haitianas. Un 60%, se encontraban en uniones tempranas. De ese grupo, 33%, se casaron porque salieron embarazadas y el 27% ya habían formado uniones tempranas al momento de salir embarazadas. Finalmente, el 90%, de las participantes eran primigestas y sólo un 10% había tenido embarazos anteriores.

Discusión y conclusiones

Discusión

En el presente estudio, el objetivo general fue analizar los estilos de socialización familiar y el autoconcepto en adolescentes embarazadas atendidas en consultas Hospital, Tomasina Valdez, República Dominicana, período 2021-2022. Al examinar los resultados, se identificó que el estilo de socialización predominante en las madres de las participantes fue el estilo indulgente. Los resultados de este estudio coinciden con los encontrados por Jiménez et al. (2020), Cortés et al. (2020), Romero (2021) y Zorrilla et al. (2021), ya que esos autores encontraron un estilo indulgente en las progenitoras.

En los progenitores, el mayor porcentaje de la muestra percibió un estilo negligente. Al comparar los resultados de este estudio coinciden con los encontrados por Olivera y Arccosupa (2024). Esos autores entre otros hallazgos identificaron que las participantes que no vivían con sus padres, percibían un estilo negligente, de igual manera Llantop (2020), Quispe Lazaro y Quispe Palomino (2022) coinciden en parte, puesto que concluye que el estilo predominante en la familia fue el negligente, mientras que, en esta investigación, ese estilo solo se encontró en los padres. Respecto a los estilos negligentes en los padres, Rivera (2023) encontró que se asocian a niveles bajos de autoestima.

Por otro lado, los resultados encontrados coinciden en su totalidad con lo de Ríos (2024), ya que identificó que las madres eran percibidas con un estilo de socialización indulgente y los padres con un estilo negligente, pero son parcialmente iguales con los de Rudas (2023), quien identificó como estilo de socialización predominante, el indulgente y el autoritario. Se pueden apreciar diferencias con el estilo autoritario, ya que ninguna de las participantes percibió ese estilo en sus progenitores. Del mismo modo, los hallazgos se oponen a los encontrados por Rodríguez (2024), quien encontró que en las progenitoras el estilo de mayor frecuencia fue el autoritario y en los padres el indulgente.

Respecto a los datos encontrados en el nivel de autoconcepto, se encontró que un 27% de la muestra presentó un grado alto, un 30% medio y con mayor frecuencia se identificó el nivel bajo, presente en el 43% de las entrevistadas. La mayoría de las adolescentes embarazadas, presentaron sentimientos de inferioridad y poca aceptación personal. Los datos de esta investigación son iguales a Otivo (2020) y Bravo (2020), pero son contrarios a Salinas (2023), quien identificó que la mayoría de los participantes se ubicaron en un nivel medio en el autoconcepto. Al analizar el autoconcepto de acuerdo con la edad, el autor detectó que los adolescentes de 13 a 15 años presentaron un nivel

bajo. Los de este estudio también son contrarios a los detectados por Guimaray (2020), quien halló un nivel de autoconcepto alto en las participantes.

Con relación a los tipos de familia, se identificó que el mayor porcentaje de las participantes crecieron en hogares monoparentales. Estos resultados coinciden con La Rosa (2022), pero al compararlos con Barzallo y Pauta (2022), se encontró diferencias, puesto que los autores encontraron como familia predominante hogares nucleares y Peñaloza (2023) encontró como familia predominante, los hogares extensos al igual que Primo y Ramírez (2022).

Dentro de las características sociodemográficas de las adolescentes embarazadas, se encontró que la edad de las participantes estaba comprendida entre los 14 y 19 años, pero la mayor cantidad de la muestra se encontraba entre los 17 y 19 años, correspondiente a la adolescencia tardía, con un nivel educativo de secundaria incompleto, resultados que coinciden con los encontrados por Otivo (2020), por su parte, Acosta y Madera (2022) encontraron la misma edad en las participantes.

Los resultados ponen de manifiesto que el 80% de las adolescentes entrevistadas eran de nacionalidad dominicana y solo el 20%, eran haitianas. Esos datos, van acorde con las estadísticas del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2024) donde se evidencia que en la República Dominicana posee la tasa más alta de embarazos adolescentes en la Región de América Latina y el Caribe. En el país 1 de cada 5 adolescente o se encuentra en proceso de gestación o ha tenido un hijo.

Otra característica importante presente en la muestra fue que un 60%, se encontraban en uniones tempranas. De ese grupo, 33%, se casaron porque salieron embarazadas y 27%, ya habían formado uniones tempranas al momento de la gestación. Los resultados de este estudio ponen en evidencia los hallazgos encontrados en ONE (2022b). En los resultados se identificó que, en el 2019, el 11.3% de las participantes se habían unido o casado antes de los 15 años y un 35% antes de los 18 años. Las estadísticas antes mencionadas representan altos niveles de uniones tempranas en el país. Al comparar los resultados encontrados en este estudio, coinciden con Morán (2021) y Acosta y Madera (2022). Los autores concluyen que la mayoría de las participantes se encontraban en uniones tempranas. Finalmente, el 90% de las participantes eran primigesta. Coincidiendo con Lozano (2024) y Caminos (2022).

Al analizar la relación entre las variables por medio del Coeficiente de correlación de Spearman y el Chi cuadrado, no se observó vínculos, por tanto, se rechaza la hipótesis alterna y acepta la hipótesis nula: No existe relación entre los estilos de socialización familiar y el autoconcepto de las participantes. Eso indica que las adolescentes embarazadas pueden tener un autoconcepto alto o bajo, independientemente del estilo de socialización de los padres.

Al comparar los resultados de este estudio, coinciden de forma total con los hallazgos de Llanca-Sánchez y Armas-Zambrano (2020), aunque esos autores además resaltan que cuando los progenitores cumplen con su responsabilidad favorecen el autoconcepto de las adolescentes. De igual forma, son semejantes a Cortés et al. (2020), quienes no encontraron relación entre los estilos de socialización de ambos progenitores, sin embargo, informaciones opuestas se destacan en las conclusiones de Malca-Romero y Rivera Jiménez (2019), Espinosa-García y Cuesta Izquierdo (2023), ya que esos autores identificaron suficiente evidencia científica para confirmar la relación entre el autoconcepto y los estilos de socialización de los padres.

Conclusión

Tomando en cuenta todo lo expuesto en los apartados anteriores, los resultados de esta investigación indican que existe suficiente evidencia estadística para confirmar que no existe relación entre los estilos de socialización familiar y el autoconcepto en adolescentes embarazadas atendidas en consultas, Hospital Tomasina Valdez, República Dominicana, período 2021-2022, lo que indica que un determinado estilo de socialización en los padres no interviene en un autoconcepto alto o bajo. Por otro lado, la mayoría de los progenitores, no se involucran en la vida de las participantes para educarlas, fijar límites, enseñar normas, dialogar con ellas y brindarles afecto, esa labor solo la hacen las madres. Queda claro que un estilo de crianza adecuado en ambos progenitores, donde existe comunicación asertiva, disciplina positiva, apoyo emocional y un balance entre las manifestaciones de afecto y la supervisión de los comportamientos, puede favorecer el bienestar emocional de las adolescentes, aunque no defina el nivel de autoconcepto.

Limitaciones

En las principales limitaciones de la investigación, se encontró que la población por ser pequeña, fue necesario usar a todo el conjunto para formar parte de la muestra, ya que las participantes escogidas fueron jóvenes embarazadas referidas a psicología y que asistieron a las consultas, sin embargo, no todas las fueron a la psicóloga, por tanto, el grupo que no asistió no se incluyó. Debido a que los resultados fueron obtenidos de un grupo tan pequeño, los hallazgos no se generalizaron a la población nacional.

Por otro lado, solo participaron las adolescentes embarazadas, no se incluyó a los padres para brindar información sobre los estilos de socialización familiar y obtener informaciones más específicas sobre la socialización en el hogar.

En futuras investigaciones sería importante, no solo incluir a los padres, sino también hacer un estudio comparativo, integrando adolescentes que no se encuentren en estado de gestación para apreciar los estilos de socialización y el autoconcepto en ambos grupos e identificar las diferencias. Finalmente, incluir otras provincias y mayor población.

Referencias

- Acosta, P., y Madera, M. (2022) *Factores que predisponen el embarazo subsecuente de adolescentes que acuden al Hospital de la Mujer Dominicana diciembre, 2021-noviembre, 2022*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña]. <https://repositorio.unphu.edu.do/handle/123456789/5136>
- Arispe, C., Yangali, J., Guerrero, M., Rivera, O., Acuña, L., y Arellano, C. (2020) *La investigación científica: una aproximación para los estudios de postgrado*. https://repositorio.uide.edu.ec/bitstream/37000/4310/1/LAINVESTIGACIÓN_CIENTÍFICA.pdf
- Banco Mundial (28 de noviembre, 2023) *República Dominicana tiene la tasa más alta de uniones tempranas y embarazo adolescente*. [Infografía]. <https://www.bancomundial.org/es/news/infographic/2023/11/21/republica-dominicana-tiene-tasa-mas-alta-uniones-tempranas-embarazo-adolescente>
- Banco Mundial (enero, 2021) *Embarazos en la adolescencia en la República Dominicana. Nota de política del Banco Mundial*. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/672091624002802658/pdf/Adolescent-Pregnancy-in-the-Dominican-Republic.pdf>

- Barzallo, K., y Pauta, E. (2022) *Tipos de familias y su influencia en los estilos de crianza de los niños y niñas de 10 años de la Unidad Educativa Profesos Polivio Saquicela, periodo 2021-2022*. [Tesis de grado, Universidad Politécnica Salesiana Ecuador]. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/22651/1/UPS-CT009801.pdf>
- Bravo Saquicela, D.M., Bravo Saquicela, H.L., & Bravo Loor, S. (2020) Embarazo en adolescentes y alteraciones psicosociales, *RECIMUNDO*, 4(4), 337-345. [https://doi.org/10.26820/recimundo/4.\(4\).noviembre.2020.337-345](https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(4).noviembre.2020.337-345)
- Caireta Serra, M. (22 de abril, 2024) Los embarazos adolescentes, un problema latente en la República Dominicana. *Diario Libre*. <https://www.diariolibre.com/actualidad/a-fondo/2024/04/21/el-embarazo-adolescente-es-un-problema-en-republica-dominicana/2675641>
- Camarena, P. (2023) *Funcionalidad familiar en adolescentes de 15 -19 años de edad en el Hospital General de Zona 3, Aguascalientes*. [Tesis de especialidad, Universidad Autónoma Aguascalientes]. <http://bdigital.dgse.uaa.mx:8080/xmlui/bitstream/handle/11317/2421/462757.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Caminos, I. (2022) *Ciclos no aperturados transgeneracionales de embarazadas: estudio centrado en el modelo ecléctico*. [Tesis doctoral, Universidad Técnica de Ambato]. <https://repositorio.uta.edu.ec/items/e4dd88b3-c700-4984-9c9c-05b1d45af132>
- Cortés, S.L., Chacón Pizano, W.L., Kanán Cedeño, E.G., Gómez Alonso, C., Beltrán Zamarrón, I, & Beltrán Berlanga, I. (2020) Estilos de socialización parental y autoestima en el embarazo adolescente. *Revista Electrocrómica de Psicología Iztacala*, 23(3), 1121-1130. <https://cathi.uacj.mx/bitstream/handle/20.500.11961/18795/ArticuloUNAMEstilosdesocializaciónParental.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Espinosa-García, A. y Cuesta Izquierdo, M. (2023) Autoconcepto y estilos de socialización parental según grupos socioeconómicos en adolescentes chileno. *Suma Psicológica* 30 (2), 64-72. <https://doi.org/10.14349/sumapsi.2023.v30.n2.7>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (julio, 2021) *Adolescentes. Características. ¿Qué cambios y características son esperables en la adolescencia?* <https://www.unicef.org/uruguay/media/5416/file/Ficha120Característicasdelaadolescencia.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (10 de octubre, 2024) *Unicef advierte que 1 de cada 5 adolescentes en la República Dominicana ya es madre o están embarazadas: Un desafío crítico en el día internacional de la niña*. <https://www.unicef.org/dominicanrepublic/comunicados-prensa/unicef-advierte-que-1-de-cada-5-adolescentes-en-republica-dominicana>
- Gómez, R. M. (2022) *Autoconcepto y clima social familiar en adolescentes gestantes del instituto nacional materno perinatal, 2021*[Tesis de grado, Universidad Nacional Federico Villarreal] <https://hdl.handle.net/20.500.13084/6447>
- Góngora-Ávila, C. R. & Mejía Arencibia, R. A. (2021) Embarazo en la adolescencia un problema de salud pública. *Revista peruana de investigación materno perinatal*, 10(4). 9-10. <https://doi.org/10.33421/inmp.2021240>
- Guimaray, L. (2020) *Niveles de autoconcepto en adolescentes de 12 a 14 años de una institución educativa pública de Lima, 2020*. [Tesis, Universidad Peruana Los Andes] <https://repositorio.upla.edu.pe/handle/20.500.12848/1834?locale-attribute=es>
- Inglés, C., Ruíz-Esteban, C. y Torregrosa, M.S. (2019) *Manual para psicólogos educativos. Pirámides*

- Jiménez, J., Martínez, Sh., Repreza, G., y Valencia K. (2020) *Características de los estilos de crianza en las familias de origen de las adolescentes en estado de embarazo primerizas de 12 a 18 años de edad que asisten a la unidad de atención al adolescente del hospital San Juan de Dios de la ciudad de Santa Ana*. [Tesis de Grado, Universidad de el Salvador]. <https://repositorio.ues.edu.sv/server/api/core/bitstreams/f10aed96-9617-4737-b3b5-16303bb74582/content>
- La Rosa, F. (2022) *Características culturales y socioeconómicas de las adolescentes embarazadas que acuden al C.S. Villa Belén Iquitos. Agosto-diciembre, 2022*. [Tesis de grado, Universidad Privada del Norte]. <https://hdl.handle.net/11537/36616>
- Lozano, S. (2024) *Conductas de riesgo y factores sociodemográficos relacionados al embarazo adolescente, Hospital de Apoyo Huanta Daniel Alcides Carrión, enero a diciembre, 2022*. [Tesis de Grado, Universidad Continental, Huanta, Perú] <https://repositorio.continental.edu.pe/handle/20.500.12394/14775>
- Llanca-Sánchez, B.B., y Armas-Zambrano, N. (2020) *Clima social familiar y autoconcepto en adolescentes de una institución educativa de Lima Norte*. CASUS 5(1) 26-33. <https://doi.org/10.35626/casus.1.2020.245>
- Llantop, D. (2020) *Factores familiares que condicionan al embarazo en adolescentes de 14 a 19 años en el puesto de salud Chocas -Carabayllo, Lima -2020* [Tesis de grado, Universidad César Vallejos]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/75807>
- Malca-Romero, A. y Rivera-Jiménez, L. (2019) *Clima social familiar. ¿Qué relación tiene con el autoconcepto en adolescentes del Callao?* CASUS. 4(2) 120-129. <https://doi.org/10.35626/casus.2.2019.208>
- Martínez G. & Alfaro, A. (2019) *Validación de la escala de autoestima de Rosenberg en estudiantes paceño*. *Revista de Difusión Cultural y Científica de la Universidad La Salle en Bolivia*. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2071-081X2019000100006.
- Ministerio de Salud Pública (2019) *Guía de atención integrar en la salud de personas adolescentes en la República Dominicana*.
- Morán, E. (2021) *Embarazos en la adolescencia y disfuncionalidad familiar en los cuatro centros consultorios de medicina familiar del centro de salud Los Vergeles, 2021* [Tesis de maestría, Universidad Católica de Santiago de Guayaquil]. <http://repositorio.ucsg.edu.ec/handle/3317/18717>
- Musitu, G. y García, F. (2015) *Manual de la escala de los estilos de socialización parental en la adolescencia*. Tea
- Olivera, C., y Orccosupa, Z. (2024) *Estilos de socialización parental y rendimiento académico en estudiante del tercero de secundaria de la institución educativa Agustín Gamarra Anta 2022*. [Tesis de grado, Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco]. https://repositorio.unsaac.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12918/8452/253T20240075_TC.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Orón, J.V. (2019) *Neuropsicología de las Emociones*. Pirámides.
- Otovo, G. (2020) *Niveles de autoestima en madres adolescentes asistidas en el Centro de Salud de Paucará -Huancavelica, 2019*. [Tesis de grado, Universidad Continental]. https://repositorio.continental.edu.pe/bitstream/20.500.12394/8069/2/IV_FH_U_501_TE_Otovo_Arotoma_2020.pdf
- Organización Mundial de la Salud ([OMS] 10 de abril, 2024) *Embarazos en la Adolescencia*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-pregnancy>

- Oficina Nacional de Estadística ([ONE] (2022a) *Embarazos en adolescentes en República Dominicana. Infografía*. <https://www.one.gob.do/media/c5bjcyde/infografía-embarazo-en-adolescentes.pdf>
- Oficina Nacional de Estadística ([ONE] 2022b) *Panorama estadístico 114, matrimonios y uniones a temprana edad en República Dominicana ENHOGAR-MICS 2014 y 2019*. <https://www.one.gob.do/publicaciones/2022/panorama-estadistico-114-matrimonios-y-uniones-a-temprana-edad-en-republica-dominicana-enhogar-mics-2014-y-2019/?altTemplate=publicacionOnline>
- Palacios -Garay, J. & Coveñas -Lalupú, J. (2019) Predominancia del autoconcepto en estudiantes con conductas antisociales del Callao. *Propósitos y recuperaciones*, 7(2) 325-352. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.278>
- Peñaloza, J. (2023) *Tipo de familia y el rendimiento escolar de los estudiantes de décimo grado de educación general básica superior de la escuela de educación Jerusalén de la ciudad de Ambato*. [Tesis de grado, Universidad Técnica de Ambato] <https://repositorio.uta.edu.ec/server/api/core/bitstreams/76298863-03a7-4c6d-af51-9f11d77ffea4/content>
- Papalia, D. y Martorell, G. (2021) *Desarrollo Humano*. MCGRAW-HIL Interamericana Editores, S. A. De C.V.
- Primo, Y., y Ramírez, D. (2022) *Características de adolescentes embarazadas que asisten al C.S. San Alejandro, 2021*. [Tesis de especialidad, Universidad Nacional de Ucayali]. <https://apirepositorio.unu.edu.pe/server/api/core/bitstreams/16b6e3f1-6086-4485-a35f-44f4bfff8bbe/content>
- Quispe Lazaro, Y. y Quispe Palomino O. (2022) *Estilos de crianza y actitudes sexuales de riesgo en adolescentes de una institución educativa del distrito de Acoria – Huancavelica, 2022*. [Tesis de grado, Universidad Peruana los Andes]. https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UPLA_124e768fb7ad1e45ce1ff95063576806
- Ríos, M. (2024) *Estilos de socialización parental y su relación con las dificultades emocionales -conductuales de los adolescentes*. [Tesis de grado, Universidad Católica de Ecuador, Sede Ambato]. <https://repositorio.puce.edu.ec/items/03e8ae0e-5328-44d6-9cf6-ab455c86c31b>
- Rivera, N.E. (2023) *Estilos parentales percibidos y su relación con el desarrollo de la autoestima en adolescentes de la unidad educativa Víctor Mideros de Ibarra - Ecuador*. [Tesis de maestría, Universidad Técnica del Norte]. Repertorio Universidad Técnica del Norte. <https://repositorio.utn.edu.ec/handle/123456789/13554>
- Rodríguez, R. (2024) *Estilos de socialización parental post ruptura de pareja entre progenitores de la UJFMNA de cuenta, periodo 2024*. [Tesis de grado, Universidad Politécnica Salesiana] <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/29029>
- Romero, A. (2021) *Clima social familiar en estudiantes de sexto grado con bajo rendimiento en lengua española*. [Tesis de grado, Universidad Autónoma de Santo Domingo].
- Rudas, G. (2023) *Estilos de crianza y apego en estudiantes de una institución educativa de Cajamarca, 2022*. [Tesis de Grado, Universidad Privada del Norte]. <https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/9280607>
- Salinas, G. (2023) *Influencia del autoconcepto en el desajuste del comportamiento psicosocial en alumnos de primero de secundaria de una institución educativa estatal en la ciudad de Arequipa*. [Tesis de maestría, Universidad Católica de Santa María].

<https://repositorio.ucsm.edu.pe/server/api/core/bitstreams/47bad61c-226c-4cdd-9af2-3d0419d5763f/content>.

Zorrilla, L., Flores, A., Trejo, P., y Araujo, R. (2021) Estilos parentales en adolescentes embarazadas de una institución de salud pública. *Enfermería, Innovación y Ciencia*. 3 (1). <https://doi.org/10.60568/eic.v2i1.841>

**PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE UN INSTRUMENTO PARA MEDIR
EL DOMINIO DEL ÁLGEBRA DE ESTUDIANTES EN FORMACIÓN
DOCENTE**
**PSYCHOMETRIC PROPERTIES OF AN INSTRUMENT TO MEASURE THE ALGEBRA
PROFICIENCY OF STUDENT TEACHERS**

Oscar Ochoa Martínez

Universidad Pedagógica de Durango, México

[chokar128@hotmail.com] [<https://orcid.org/0000-0003-3330-9138>]

Manuel Ortega Muñoz

Universidad Pedagógica de Durango, México

[drmanuelortega@hotmail.com] [<https://orcid.org/0000-0003-2087-5501>]

Zaret Jazmín Hernández Soto

Universidad Pedagógica de Durango, México

[hernandezsotozaret@gmail.com] [<https://orcid.org/0000-0002-5369-9228>]

Información del manuscrito:

Recibido/Received: 30/04/2025

Revisado/Reviewed: 03/11/2025

Aceptado/Accepted: 05/12/2025

RESUMEN

Palabras clave:

formación docente, instrumentos de evaluación, psicometría.

Esta investigación es continuidad al estudio de carácter instrumental que consistió en diseñar un instrumento para medir el dominio del álgebra (IMDA) de estudiantes mexicanos en formación docente. La primera etapa incluyó aplicación del método Delphi, jueceo de expertos, prueba de validez de contenido mediante el coeficiente de Hernández-Nieto y piloteo con 79 estudiantes de licenciatura en pedagogía, el resultado arrojó un coeficiente de fiabilidad del alfa KR-20 de 0.89 y excelente validez de contenido. El presente estudio se realizó con el objetivo de conocer si el IMDA está preparado para un proyecto de mayor escala y se verificó mediante dos vías: a) Determinación de las propiedades psicométricas de fiabilidad y validez de contenido; la primera mediante el coeficiente alfa KR-20 y la segunda a través de la calidad del ítem; b) Medida de variabilidad a través del modelo de regresión. La muestra estuvo constituida por 333 estudiantes de licenciatura de instituciones públicas de educación superior del estado de Durango, México. Los resultados indicaron lo siguiente: a) Fiabilidad del alfa KR-20 con un valor de 0.84 y valores aceptables en la media estadística del índice de dificultad ($M_{dif}=0.59$) e índice de discriminación ($M_{disc}=0.31$); b) El coeficiente de determinación R-cuadrado indicó que la proporción de variabilidad de la variable dependiente es explicada de manera significativa por todas las variables independientes del modelo de regresión. Se concluye que el IMDA es fiable y tiene validez para generalizar sus resultados.

ABSTRACT

Keywords:

teacher training, evaluation instruments, psychometrics.

This research is a continuation of the instrumental study that consisted of designing an instrument to measure the algebra proficiency (IMDA) of Mexican students in teacher training. The first stage included application of the Delphi method, expert judgment, content validity test using the Hernandez-Nieto coefficient and piloting with 79 undergraduate students in pedagogy, which resulted in a KR-20 alpha reliability coefficient of 0.89 and excellent content validity. The present study was carried out with the objective of finding out if the IMDA is prepared for a larger scale project and was verified through two ways: a) Determination of the psychometric properties of reliability and content validity; the first through the KR-20 alpha coefficient and the second through item quality; b) Measurement of variability through the regression model. The sample consisted of 333 undergraduate students in public institutions of higher education in the state of Durango, Mexico. The results indicated the following: a) Reliability of the KR-20 alpha with a value of 0.84 and acceptable values in the statistical mean of the difficulty index (MI_{dif}=0.59) and discrimination index (MI_{disc}=0.31); b) The R-squared coefficient of determination indicated that the proportion of variability of the dependent variable is significantly explained by all the independent variables in the regression model. It is concluded that the IMDA is reliable and has validity to generalize results in measuring the algebra proficiency of students in teacher training.

Introducción

El pensamiento matemático implica el desarrollo de actividades matemáticas relacionadas con el conteo, la medición, la representación, la inferencia y la modelación. Rodríguez-Álvarez y Duran-Llano (2023), el resultado de estas actividades tiene repercusión en el desarrollo del individuo, por eso es importante que los futuros docentes desarrollen conocimientos y habilidad para analizar y proponer prácticas que favorezcan en los estudiantes el aprendizaje de la matemática y el desarrollo del pensamiento matemático, aspectos donde el uso del álgebra es fundamental.

De manera general, la práctica matemática hace referencia a la creación y/o producción matemática y consiste en promover el conocimiento del lenguaje matemático formal y su aplicación, pues a decir de Bueno y Vivanco (2023), los lenguajes formales son herramientas importantes para la inferencia y el descubrimiento, aspectos fundamentales que pueden permitir que en la práctica docente se ejecuten demostraciones matemáticas en cualquier nivel educativo que se trabaje.

El proceso para el desarrollo del pensamiento matemático y la aplicación de matemáticas inicia desde la educación preescolar, donde el uso del lenguaje matemático es relevante, aún y cuando éste no se desarrolle de manera formal, sin embargo, el aprendizaje que se logre será fundamental para que en la educación primaria se aborde el uso y comprensión de los símbolos matemáticos de manera correcta, esta idea es compartida por Alsina (2015), quien argumenta que a este nivel educativo no se pueden realizar demostraciones matemáticas pero señala la importancia de realizar comprobaciones sencillas.

El estudiante en proceso de formación docente debe tener dominio del álgebra temprana como un medio para favorecer el pensamiento algebraico en los primeros grados de la educación primaria (Pinto et al., 2023), el hecho de reconocer este pensamiento como una forma de pensar y operar con objetos, relaciones y estructuras matemáticas, facilita que el alumno comprenda y encuentre significado a las matemáticas. La práctica del álgebra temprana se facilita si se promueve a través de situaciones reales, en las que haya espacio para el razonamiento y argumentación de manera que los conduzca a comprender propiedades matemáticas, la identificación de patrones y la representación de relaciones, aspectos que permita a los niños realizar generalizaciones (Pincheira y Alsina, 2021).

El contenido algebraico en la asignatura de matemáticas en educación secundaria corresponde al eje temático número, algebra y variación, específicamente en el contenido académico de suma y restas de expresiones algebraicas; estos contenidos académicos empiezan a manejarse desde el primer año de secundaria y tiene trascendencia en los siguientes ciclos escolares.

La enseñanza del álgebra en educación secundaria es fundamental para el desarrollo académico y personal de los estudiantes, esta disciplina proporciona herramientas esenciales para resolver problemas matemáticos, fomenta el pensamiento crítico y la lógica, habilidades necesarias en la vida cotidiana y en su proceso de formación (Aguirre y Cerati, 2020). El dominio del álgebra es una herramienta que sirve a los estudiantes para mejorar su rendimiento académico y base para realizar estudios más avanzados en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas, por tanto, comprender la importancia de enseñar álgebra en esta etapa es importante para formar ciudadanos competentes y analíticos.

En educación secundaria es común que se realicen demostraciones matemáticas formales y no formales, en estos se incluyen procesos de identificación y análisis de

errores en el uso del álgebra, de manera especial en los relacionados a la adquisición del lenguaje algebraico y el tránsito de la aritmética al álgebra (Avila, 2016).

En el nivel de educación media superior se generalizan las demostraciones formales y este espacio educativo es un punto crucial para el desarrollo del álgebra porque en mayor o menor medida, esta área de las ciencias exactas es relevante y tiene competencia en el mundo profesional (Márquez, 2019), pues es innegable que existe una estrecha correlación entre el desarrollo tecnológico en una sociedad y la implicación de las matemáticas.

Es en este nivel educativo donde la matemática adquiere mayor preponderancia (Universidad Europea, 2023), porque es ahí donde cobran formalidad los procesos para la selección de ingreso, así como los de selección para estudios de educación superior, debido a que esta materia forma parte de los planes de estudios en una amplia diversidad de carreras de grado.

El estudio de las matemáticas en las instituciones de educación superior formadoras de docentes es relevante, debido a que los estudiantes deben adquirir herramientas para promover el desarrollo de su habilidad matemática y facilitar la resolución de problemas, en este mismo sentido, Aké (2019), argumenta que en la formación de maestros se debe incorporar el estudio de situaciones que permitan repensar notaciones y operaciones aritméticas de manera distinta a la típica; es decir, cultivar un nuevo modo de pensamiento aritmético en el que se puedan construir las nociones básicas del álgebra.

La matrícula de las instituciones formadoras de docentes está compuesta por estudiantes que realizaron sus estudios de bachillerato en escuelas técnicas o humanísticas, sin distinción al tipo y modalidad del nivel de educación media recibida, son estudiantes que deberían tener un buen dominio del álgebra, sin embargo, en la práctica se ha demostrado que un número considerable de estos estudiantes tienen problemas con el conocimiento y aplicación en esta área de la matemática (Craveri, 2009).

Para atender este problema, es conveniente realizar una evaluación diagnóstica a los estudiantes con el propósito de conocer el nivel que tienen sobre el dominio del álgebra, esto implica llevar a cabo procesos sistemáticos y reflexivos de obtención de información cuantitativa y cualitativa sobre el aprendizaje del estudiante, situación que se puede conseguir a través de la aplicación de diversos instrumentos, entre ellos, exámenes en sus distintos tipos y modalidades.

Con independencia del nivel educativo, el aprendizaje del álgebra es importante para el desarrollo personal de los escolares, esto se debe a que la apropiación de los conocimientos necesarios en el campo de las matemáticas es fundamental para que el estudiante pueda lograr un desarrollo intelectual e integral que tenga reflejo en la cotidianidad académica y de su diario vivir.

A este respecto, cabe mencionar que los docentes de educación básica son los primeros promotores del aprendizaje y aplicación de contenidos matemáticos, por tanto, es importante que en su proceso formativo se profesionalicen en esta área de conocimiento pues las instituciones formadoras de docentes reconocen la necesidad e importancia de fortalecer el desarrollo de las matemáticas para ayudar a los futuros profesores a adquirir habilidades que les permitirán guiar a sus estudiantes en el aprendizaje de esta disciplina (Pérez, 2022).

La importancia y necesidad de fortalecer el conocimiento y la práctica en el manejo del álgebra en estudiantes en formación docente en el contexto global, quedó de manifiesto en el estudio realizado en Ecuador por Curichumbi y Navarro (2025), autores

que hacen alusión a la intervención de la Universidad Europea en su espacio geográfico y de Latinoamérica.

En el proceso de enseñanza aprendizaje en las diversas disciplinas o campos formativos, el profesor promueve actividades de evaluación, ya sea para promover la mejora de los aprendizajes o para efectos de acreditación, a este respecto, se reconoce que los estudiantes presentan deficiencias que tienen origen en su proceso de formación docente; por este motivo, es conveniente atender la sugerencia de Pires (2024), quien expresa la necesidad de que las instituciones educativas y los formuladores de políticas prioricen la oferta de cursos y talleres específicos para mejorar las habilidades de evaluación de los docentes.

Por lo general, el profesor enfatiza un proceso de evaluación para el logro de aprendizajes, esto implica llevar a cabo procesos sistemáticos y reflexivos de obtención de información cuantitativa y cualitativa sobre el aprendizaje del estudiante (Hamodi et al., 2015), acción educativa que se puede conseguir a través de la aplicación de diversos instrumentos, entre ellos, exámenes en sus distintos tipos y modalidades.

La información recuperada a través de los instrumentos de evaluación previamente citados debe ser objeto de análisis con un rigor metodológico que permita identificar fortalezas y barreras que se presentan a los alumnos al inicio, durante y al final de un proceso educativo, con el fin de orientar hacia su perfeccionamiento, en este sentido, los autores Sepúlveda-Obreque et al. (2017), manifiestan la necesidad de promover el perfeccionamiento y capacitación de los docentes en temas relacionado con la evaluación del aprendizaje y desempeño, así como la aplicación de instrumentos y su posterior análisis para evaluar el dominio en el campo de la matemática y desarrollo del pensamiento matemático en estudiantes y maestros.

De acuerdo con las anteriores apreciaciones, este trabajo de investigación es la continuidad de un estudio que, en la primera parte, consistió en diseñar un Instrumento para Medir el Dominio del Álgebra [IMDA] (Ochoa y Rivera, 2024) y fue dirigido a estudiantes mexicanos en formación docente. El proceso de construcción del IMDA transitó por las etapas del método Delphi y jueceo de expertos, prueba de validez de contenido por medio del Coeficiente de Hernández-Nieto (Hernández-Nieto, 2002), y un piloteo con 79 estudiantes de licenciatura en pedagogía, proceso donde registró un coeficiente de fiabilidad del alfa 20 de Kuder Richardson con un valor de 0.89.

La segunda parte del estudio que ocupa la presente investigación, se realizó con el objetivo general de conocer si el IMDA está preparado para un proyecto de mayor escala, esta situación se verificó por medio de dos vías: a) Determinación de las propiedades psicométrica de fiabilidad y validez de contenido, la primera mediante el coeficiente del alfa 20 de Kuder-Richarson y la segunda a través de la calidad del ítem y; b) Medida de variabilidad mediante la aplicación del método de Regresión Lineal Múltiple.

Método

Esta investigación se realizó con base en el enfoque metodológico cuantitativo con un diseño de carácter instrumental, de acuerdo con Matos et al. (2025), el estudio se considera de carácter instrumental, dado que el estudio consistió en determinar las propiedades psicométricas del IMDA.

Muestra y participantes

La muestra total se integró con 333 estudiantes en formación docente que al momento realizaban sus estudios de licenciatura en diversas instituciones públicas de

educación superior del estado de Durango, México. El principal criterio de inclusión para elegir a los estudiantes sujetos a la respuesta del instrumento fue considerar aquellos que recién habían terminado su curso de didáctica de la matemática o asignatura afín en su programa de estudios.

La selección de los participantes fue de tipo no probabilístico (Otzen, y Manterola, 2017). El tamaño de la muestra se determinó en función del criterio expuesto por Roco et al. (2021), que consiste en contar con un mínimo de cinco y máximo de 10 sujetos por ítem, cantidad ideal para la aplicación de un instrumento mejorado.

Instrumento y proceso de validación

En la primera parte del estudio el diseño del IMDA quedó integrado por 30 ítems distribuidos en cinco dimensiones (García et al. 2019), con la siguiente estructura: a) Dimensión 1; Paso de la Aritmética al álgebra (PAA), con seis ítems; b) Dimensión 2; Reversibilidad del Pensamiento (RP), con seis ítems; c) Dimensión 3; Identificación de Patrones (IP), con seis ítems; d) Dimensión 4; Generalización del Conocimiento (GC), con seis ítems y; e) Dimensión 5; La Abstracción y la Reflexión en los Procesos Matemáticos (ARPM), con seis ítems. El IMDA se localizan en la sección de Anexos (ver Anexo 1).

El instrumento fue aplicado mediante la plataforma Google Form, lo que permitió una administración estandarizada y accesible, la aplicación se realizó de manera individual, en un solo momento y bajo condiciones controladas, para garantizar que los participantes respondieran de forma autónoma y sin apoyo externo. Previo a la aplicación, se proporcionaron instrucciones claras sobre el propósito del instrumento y la forma de responderlo, enfatizando la importancia de contestar con honestidad.

Asimismo, se aseguró la confidencialidad y el anonimato de las respuestas, lo que favoreció un ambiente de confianza y redujo posibles sesgos en la información recolectada. Esta técnica de recolección de información es avalada por los autores Núñez et al. (2024), que expresan lo siguiente: “Las perspectivas futuras sugeridas por los docentes apuntan hacia la necesidad de seguir innovando en el diseño y la implementación de herramientas de evaluación en línea, así como abordar las inequidades en el acceso a la tecnología educativa” (p. 2715).

Análisis de datos

Los datos tratados en el proceso de investigación fueron organizados y clasificados con el uso de la hoja de cálculo de Excel y objeto de análisis con apoyo del programa estadístico SPSS, las pruebas realizadas con los resultados de la aplicación del IMDA, fueron las siguientes: medidas de tendencia central, prueba de fiabilidad, prueba de calidad del ítem y prueba de variabilidad mediante el modelo de regresión lineal múltiple.

Medidas de tendencia central

Las medidas de tendencia central utilizadas en el análisis fue la puntuación obtenida en cada dimensión del IMDA y la puntuación total.

Prueba de fiabilidad

El cálculo de la fiabilidad del instrumento se realizó a través del coeficiente de Kuder-Richardson, en concreto con la fórmula KR20, debido a que es un método utilizado para evaluar la consistencia interna de una medida basada en datos dicotómicos. El cálculo para determinar esta propiedad psicométrica es una fórmula que considera la varianza de las puntuaciones de los ítems y es el equivalente dicotómico del coeficiente alfa (López et al., 2019).

Prueba de Calidad de ítems

La calidad de un ítem se midió en función del valor de su índice de dificultad e índice de discriminación, estos estadísticos están estrechamente relacionados, sin embargo, es importante señalar el efecto especial del índice de discriminación, pues de acuerdo con la afirmación de Hurtado (2018), la determinación del valor norma de discriminación influye en la interpretación de la calidad de la prueba de rendimiento. Para determinar el valor del índice de dificultad y discriminación del ítem, se utilizó el método utilizado por Backhoff y Rosas (2000); en la Tabla 1 se encuentra el rango de valores del índice de dificultad y discriminación para interpretar la calidad del ítem.

Tabla 1

Clasificación e interpretación de índices de dificultad y discriminación

Índice dificultad	Interpretación	índice discriminación	Interpretación
Menor de 0.24	Extremadamente difícil	Menor de 0.00	Pésimo
Entre 0.25 y 0.44	Difícil	Menor de 0.20	Deficiente
Entre 0.45 y 0.75	Ideal	Entre 0.21 y 0.24	Aceptable
Entre 0.76 y 0.91	Fácil	Entre 0.24 y 0.34	Bueno
Mayor de 0.91	Demasiado fácil	Mayor de 0.35	Excelente

Nota. Adaptado de Muñoz et al. (2024)

Medida de variabilidad del IMDA

A través del modelo de regresión se determinó la variabilidad de la puntuación de la variable dependiente con respecto al valor de su media estadística, a la vez de evaluar si dicha variabilidad es explicada de manera significativa por las variables independientes que intervinieron en el modelo.

Esta prueba es válida para los propósitos del estudio porque el análisis se realiza con variables compuestas derivadas de ítems dicotómicos. El sustento para realizar esta prueba estadística es porque el IMDA presenta unidimensionalidad, debido a que los ítems que lo integran se asocian a un único constructo latente, correspondiente al dominio del álgebra, lo que permite interpretar el puntaje total como una medida válida de dicha variable que sustenta el uso de análisis paramétrico de regresión. “Es muy importante tener un instrumento unidimensional, ya que éste será para muchos un requisito indispensable para generar buenas medidas (Wright y Masters, 1982; Wright y Stone, 1998; como se cita en Burga, 2006, p. 55)”.

El modelo de regresión emite como principal evaluador de variabilidad el coeficiente de determinación R^2 (Rodríguez y Salmerón, 2018). Las variables que intervinieron en el proceso fueron la puntuación total y por dimensión que obtuvieron los participantes en la respuesta al IMDA, para efecto del trabajo operativo en el programa estadístico SPSS, estas fueron codificadas de la siguiente manera:

- 1) Puntuación que obtuvieron los participantes en la respuesta al IMDA (P_{IMDA}). De acuerdo con el modelo de regresión esta variable corresponde a la variable dependiente o variable respuesta.
- 2) Puntuación que obtuvieron los participantes en cada una de las dimensiones del IMDA, estas fueron: a) Puntuación en *Paso de la Aritmética al Álgebra* (P_{PAA}); b) Puntuación en *Reversibilidad del Pensamiento* (P_{RP}); c) Puntuación en *Identificación de Patrones* (P_{IP}); d) Puntuación en *Generalización del Conocimiento* (P_{GC}) y; e) Puntuación en *La Abstracción y la Reflexión en los Procesos Matemáticos* (P_{ARPM}). De acuerdo con el modelo de regresión estas variables corresponden a las variables independientes o variables predictoras.

Para determinar de dependencia y relación entre estas variables, el análisis de regresión se realizó en función del siguiente modelo de regresión.

$$y = \beta_0 + \beta_1x_1 + \beta_2x_2 + \dots + \beta_ix_i$$

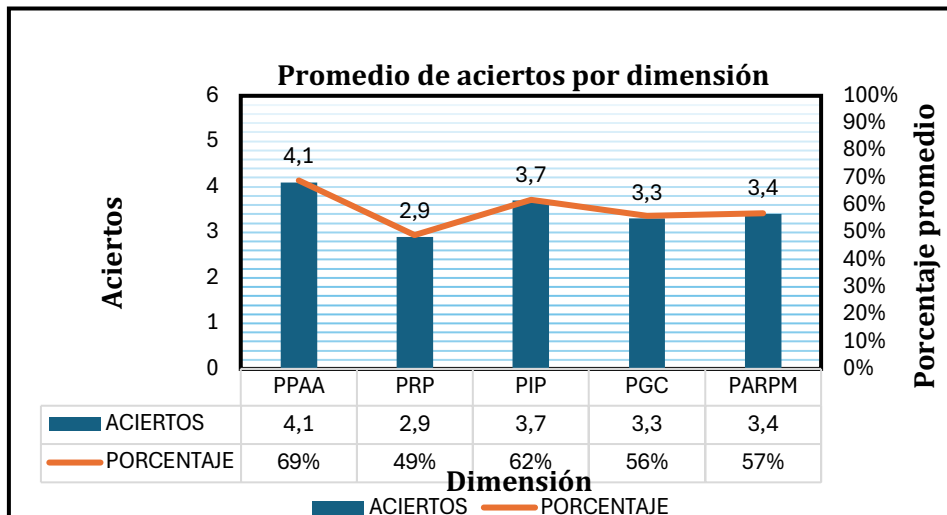
Resultados

Medidas de tendencia central

En la gráfica de la figura 1, se localiza el valor de la media estadística de aciertos registrada en cada dimensión del IMDA, aquí se puede apreciar que existe una puntuación equilibrada entre dimensiones que se confirma con referencia al valor de la media de las medias estadísticas de aciertos ($M_{DIMENSIONES}=3.5$)

Figura 1

Promedio de aciertos por dimensión del IMDA



La puntuación obtenida por los participantes en la respuesta al IMDA (P_{IMDA}) se encuentra en la sección de anexos (ver anexo 1), en estos datos se encuentra el valor del estadístico de la media de la puntuación P_{IMDA} ($M_{IMDA}=17$ aciertos), este valor indica que, en promedio, los 333 estudiantes obtuvieron 17 aciertos en la respuesta a los 30 ítems del IMDA.

Medida de fiabilidad

El resultado de la medida de fiabilidad se indica en la Tabla 2, el cálculo se realizó a través de la fórmula alfa 20 de Kuder-Richardson, de acuerdo con Duran y Abad (2021), el valor del coeficiente ($KR-20=.846$) es bueno, ya que los autores lo consideran aceptable cuando se encuentra entre .75 y .90.

Tabla 2
Resultado de la prueba de fiabilidad

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa 20 de Kuder-Richardson	N de elementos
.846	30

Validez de contenido del IMDA

Calidad de ítems

En la Tabla 3, se encuentra el valor del índice de dificultad e índice de discriminación de cada ítem, en ella se observa que los 30 ítems se consideran de calidad aceptable puesto que se ubicaron dentro del rango de calidad preestablecido, de igual manera, se aprecia que el valor de la media estadística del índice de dificultad ($M_{Idif} = .59$) se reconoce con una *dificultad adecuada* y el valor de la media estadística del índice de discriminación ($M_{Idisc} = .31$) se reconoce como *bueno*, ambos con la posibilidad de ser mejorados.

Tabla 3
Índices de dificultad y discriminación

ítem	Idif	Idisc	ítem	Idif	Idisc	ítem	Idif	Idisc
1	0.49	0.31	11	0.48	0.33	21	0.52	0.35
2	0.68	0.38	12	0.52	0.38	22	0.61	0.36
3	0.77	0.26	13	0.59	0.38	23	0.50	0.24
4	0.70	0.27	14	0.43	0.40	24	0.59	0.30
5	0.77	0.27	15	0.63	0.34	25	0.64	0.33
6	0.72	0.34	16	0.70	0.26	26	0.61	0.31
7	0.44	0.37	17	0.60	0.22	27	0.47	0.43
8	0.63	0.34	18	0.78	0.29	28	0.41	0.21
9	0.49	0.36	19	0.66	0.20	29	0.59	0.21
10	0.38	0.35	20	0.47	0.22	30	0.69	0.31
							$M_{Idif} = .59$	$M_{Idisc} = .31$

Prueba de variabilidad

En la tabla 4, se encuentra el resumen del modelo de regresión; el valor del coeficiente de determinación R-cuadrado del modelo 1, indica que la variabilidad de la variable independiente P_{IP} , explica en un 64.2 % la variabilidad de la variable dependiente P_{IMDA} . En los modelos posteriores se observa que el valor del coeficiente de determinación R-cuadrado se va incrementando con la incorporación progresiva de las variables independientes P_{PAA} , P_{ARPM} , P_{GC} , y P_{RP} , hasta indicar que la variabilidad explicada que aportan las puntuaciones cubre prácticamente el 100% de la variabilidad de la puntuación P_{IMDA} . La explicación de variabilidad que ofrecen todas las variables es importante, así lo deja ver el valor del estadístico de cambio de Fisher-Snedecor (F) cuyo valor en cada modelo es aceptable y con un valor “p” significativo.

Tabla 4
Resumen del modelo

Resumen del modelo								
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación	gl	F	Sig.	
1	,801 ^a	,642	,641	3,695	331	593,499	,000	
2	,908 ^b	,824	,823	2,594	330	773,031	,000	
3	,951 ^c	,905	,904	1,914	329	1038,982	,000	
4	,977 ^d	,955	,955	1,315	328	1742,881	,000	
5	1,000 ^e	1,000	1,000	,000	.	.	.	

a. Predictores: (Constante), P_{IP}
 b. Predictores: (Constante), P_{IP} , P_{PAA}
 c. Predictores: (Constante), P_{IP} , P_{PAA} , P_{ARPM}
 d. Predictores: (Constante), P_{IP} , P_{PAA} , P_{ARPM} , P_{GC}
 e. Predictores: (Constante), P_{IP} , P_{PAA} , P_{ARPM} , P_{GC} , P_{RP}

Un resultado complementario a la prueba del coeficiente de determinación R-cuadrado, es el diagnóstico de colinealidad Salmerón y Rodríguez (2017). En la Tabla 5, se aprecia que, en cada modelo de regresión, la estadística de colinealidad *Tolerancia* arrojó valores cercanos a “1”, estos valores son indicativo de baja colinealidad entre las variables independientes, resultado que reafirma su efecto en el modelo de regresión.

Tabla 5
Estadísticas de colinealidad

Modelo	Variables excluidas ^a				Correlación parcial	Estadísticas de colinealidad Tolerancia
	En beta	t	Sig.			
1	P_{PAA}	,483 ^b	18,485	,000	,713	,781
	P_{RP}	,502 ^b	17,176	,000	,687	,671
	P_{GC}	,400 ^b	12,750	,000	,574	,738
	P_{ARPM}	,466 ^b	16,501	,000	,672	,747
2	P_{RP}	,350 ^c	14,631	,000	,628	,565
	P_{GC}	,316 ^c	14,918	,000	,635	,710
	P_{ARPM}	,345 ^c	16,648	,000	,676	,674
3	P_{RP}	,299 ^d	18,787	,000	,720	,552
	P_{GC}	,270 ^d	19,207	,000	,728	,693
4	P_{RP}	,286 ^e	.	.	1,000	,551

Otro indicador de ausencia de colinealidad entre las puntuaciones de las variables independientes es la existencia de correlación moderada y ausencia de alta correlación entre pares, en la Tabla 8 se observa que los valores de correlación entre pares oscilan en el intervalo de valores ($.386 < r < .574$), es decir, se cumple la condición que demuestra ausencia de colinealidad que establece Goode-Romero (2019), y consiste en excluir a los pares de variables que indiquen un coeficiente de correlación ($r > 0.6$).

Tabla 6
Correlación entre pares de variables

		Correlaciones				
		P _{PAA}	P _{RP}	P _{IP}	P _{GC}	P _{ARPM}
P _{PAA}	Correlación de Pearson	1	,556**	,468**	,386**	,473**
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000	,000
	N	333	333	333	333	333
P _{RP}	Correlación de Pearson	,556**	1	,574**	,392**	,471**
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,000	,000
	N	333	333	333	333	333
P _{IP}	Correlación de Pearson	,468**	,574**	1	,512**	,503**
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,000	,000
	N	333	333	333	333	333
P _{GC}	Correlación de Pearson	,386**	,392**	,512**	1	,411**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000		,000
	N	333	333	333	333	333
P _{ARPM}	Correlación de Pearson	,473**	,471**	,503**	,411**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	
	N	333	333	333	333	333

Discusión y conclusiones

Respecto al resultado de la aplicación del IMDA, las medidas de tendencia central indicaron que existe un equilibrio entre el valor de la media estadística de aciertos de las cinco dimensiones, situación que de entrada refleja homogeneidad en la respuesta al IMDA e indicativo de la medida adecuada del constructo *dominio del álgebra*.

Con atención al objetivo planteado en esta investigación, el IMDA fue aplicado a 333 estudiantes en formación docente y se encontró que el estadístico de fiabilidad sigue indicando un valor bastante aceptable ($KR-20=.84$), solo cinco centésimas por debajo del valor obtenido en la prueba piloto ($KR-20=.89$); con este resultado se confirma que existe una buena consistencia interna entre ítems y estabilidad a través del tiempo del IMDA.

En relación con la medida de calidad del ítem, se encontró que cada uno de los 30 ítems registró valores aceptables en sus índices de dificultad y discriminación, ya que se ubicaron dentro del rango establecido para ser considerados de buena calidad; lo mismo ocurrió con el set de ítems que registró valores aceptables en la media estadística de su índice de dificultad ($M_{dif} = .59$) y, en la media estadística de su índice de discriminación ($M_{dif} = .31$); estos resultados indican que, en su generalidad, los ítems del IMDA son moderadamente sencillos y que diferencian entre quienes tienen y no tienen dominio del álgebra.

La prueba de variabilidad que se realizó a través del modelo de regresión indicó que la variabilidad de la variable dependiente fue explicada de manera significativa por cada una de las variables independientes hasta cubrir el 100%, este resultado tuvo sustento en el valor del coeficiente de determinación R-cuadrado que se registró en cada modelo que se expone en el resumen del modelo de regresión. Estos resultados indican que la variabilidad observada del IMDA es sistemática o aleatoria, característica que contribuye a obtener información confiable y consistente, para el caso particular, en la medida del dominio del álgebra que tienen estudiantes en formación docente.

Un resultado que complementa la medida de variabilidad del IMDA es el diagnóstico de colinealidad *Tolerancia* que arrojó valores cercanos a "1", el valor de este estadístico indica baja colinealidad entre las variables independientes del modelo de regresión, esto significa que las variables no están fuertemente correlacionadas entre sí y que cada variable independiente aporta información única de la variable dependiente, consecuentemente, el modelo de regresión es más estable y los coeficientes son más

confiables, características que mejoran la precisión en las estimaciones del IMDA. En sustento al resultado de la prueba de colinealidad, se realizó la prueba de correlación entre pares de variables independientes y se encontró la existencia de correlación positiva moderada en cada uno de ellos.

Una vez que el IMDA fue sometido a estudios rigurosos con una mayor cantidad de participantes, se confirmó que cuenta con propiedades psicométricas de fiabilidad y validez de contenido, además, los resultados de la prueba de variabilidad indicaron que el IMDA también tiene capacidad para detectar diferencias significativas entre individuos o grupos.

Estas propiedades y características psicométrica que exhibe el IMDA aumentan su robustez y generalización de los resultados, garantía de que el instrumento es preciso y útil para aplicarse en poblaciones en formación docente donde convergen estudiantes con amplia diversidad en el dominio del álgebra, puesto que, a nivel licenciatura, concurren estudiantes que estudiaron su bachillerato en escuelas técnicas y humanistas.

Con la aplicación del IMDA, se espera obtener una evaluación diagnóstica que permita emprender acciones enfocadas a fortalecer el desarrollo del pensamiento matemático de estudiantes en formación docente, de tal manera que, cuando se integren a su práctica educativa, tengan más y mejores herramientas para facilitar el aprendizaje y práctica educativo de sus alumnos en esta área de conocimiento.

Con el propósito de extender la utilidad del IMDA, queda el pendiente de ser probado en poblaciones de diferente nivel educativo, pues en la redacción de sus ítems se cuidó su estructura y nivel de complejidad, por otra parte, queda también la inquietud de hacer la prueba para determinar si tiene validez de predicción, propiedad psicométrica a través de la cual se puede predecir el éxito de los estudiantes.

Referencias

- Aguirre, A. E., y Cerati, E. (2020). Sentidos del álgebra que priorizan textos escolares: Un análisis de libros de textos. *Revista Iberoamericana de Educación matemática*, XVI(59), 252-274.
- Aké, L. P. (2019). Conocimiento matemático de maestros en formación sobre la simbología algebraica. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(19), 55-70. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i19.506
- Alsina, A. (2015). Panorama internacional contemporáneo sobre la educación matemática infantil. *Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, (42), 210-232. <https://fisem.org/2021/09/06/union-publicado-un-nuevo-numero/>
- Avila, A. (2016). La investigación en educación matemática en México: una mirada a 40 años de trabajo. *Educación matemática*, 28(3), 31-59. <https://www.scielo.org.mx/pdf/edumat/v28n3/1665-5826-ed-28-03-00031.pdf>
- Backhoff, E., Larrazolo, N., y Rosas, M. (2000). Nivel de dificultad y poder de discriminación del Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos (EXHCOBA). *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2 (1).
- Bueno, O., y Vivanco, M. (2023). Lógica, lenguajes formales y modalidad. *Andamios*, 20(53), 45-60. <https://doi.org/10.29092/uacm.v20i53.1030>
- Burga, A. (2006). La unidimensionalidad de un instrumento de medición: perspectiva factorial. *Revista de Psicología*, XXIV(1), 53-80. <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=337829536003>

- Craveri, A. M. (2009) El aprendizaje de matemática con herramienta computacional en el marco de la teoría de los estilos de aprendizaje. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 3(2), 102-123. <https://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/879/1567>
- Curichumbi, W. D., y Navarro, L. (2025). Intervención pedagógica basada en tareas docentes para el fortalecimiento del pensamiento algebraico en estudiantes del noveno curso (PAI). *ASCE MAGAZINE*, 4(3), 2478-2503. <https://doi.org/10.70577/ASCE/2478.2503/2025>
- Duran, F. B., y Abad, G. (2021). Aplicación del coeficiente de confiabilidad de Kuder Richardson en una escala para la revisión y prevención de los efectos de las rutinas. *Boletín Científico de la Escuela Superior Atotonilco de Tula*, 8(15), 51-55. <https://doi.org/10.29057/esat.v8i15.6693>
- García, M. D. C., (2019). *Formación y aprendizaje del álgebra*. Red de Posgrados de Educación, A. C.
- Gómez et al. (2020). Índice de dificultad y discriminación de ítems para la evaluación en asignaturas básicas de medicina. *Educación Médica Superior*, 34(1), 1-12. <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v34n1/1561-2902-ems-34-01-e1727.pdf>
- Goode-Romero, G., Aguayo-Ortiz, R., y Domínguez, L. (2019). Relaciones cuantitativas estructura-actividad/propiedad en dos dimensiones empleando el programa R. *Educación Química*, 30 (2), 27-40. <https://doi.org/10.22201/fq.18708404e.2019.2.67211>
- Hamodi, C., López, V. M., y López, A. T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos*, XXXVII(147), 146-161. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v37n147/v37n147a9.pdf>
- Hernández-Nieto, R. (2002). Contribuciones al análisis estadístico. *Revista Venezolana de Ciencia Política*, (23), 132-134.
- Hurtado, L. L. (2018). Relación entre los índices de dificultad y discriminación. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 12(1), 273-300. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.12.614>
- López, R., Avello, R., Palmero, D. E., Sánchez, S., y Quintana, M. (2019). Validación de instrumentos como garantía de la credibilidad en las investigaciones científicas. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 48(2), 441-450. <http://scielo.sld.cu/pdf/mil/v48s1/1561-3046-mil-48-s1-e390.pdf>
- Márquez, M. A. (2019). ¿Por qué importa aprender álgebra elemental? *DOCERE*, 25-28.
- Matos, J. C., Ñañez, N., Flores, R. M., Tocre, J. M., Sevilla, T. C., y Barrios, M. (2025). Diseño y validación de un cuestionario para medir el aprendizaje significativo de la botánica en estudiantes. *Revista InveCom*, 5(3), e0503109. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14636171>
- Muñoz, L. A., Casas, N., y Pozu, J. (2024). Análisis de los índices de dificultad y discriminación de las pruebas de opción múltiple: una herramienta para la evaluación formativa. *Spirat. Revista Académica De Docencia Y Gestión Universitaria*, 2(1), 9-24. <https://doi.org/10.20453/spirat.v2i1.5248>
- Núñez, C. X., Mena, V., Carrillo, C. E., y Maldonado, I. A. (2024). Evaluación de la efectividad de herramientas de evaluación formativa en línea de ambientes virtuales de aprendizaje. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 5 (1), 2707-2717. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i1.1792>
- Ochoa, O. L., y Rivera, M. L. (2024). Diseño de un instrumento para medir el dominio del álgebra. *Revista Inventio*, 20(51), 1-13. <https://doi.org/10.30973/inventio/2024.20.51/8>

- Otzen, T. y Manterola C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *Int. J. Morphol*, 35(1), 227-232. <https://www.scielo.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>
- Pérez, E. T. (2022). Formación del docente para la enseñanza de las matemáticas: una mirada hacia el futuro de los estudiantes universitarios. *Educare*, 26(1). <https://portal.amelica.org/ameli/journal/375/3753509004/html/>
- Pincheira, N., y Alsina, Á. (2021). El álgebra temprana en los libros de texto de Educación Primaria: implicaciones para la formación docente. *Bolema, Rio Claro (SP)*, 35(71), 1316-1337. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v35n71a05>
- Pinto, E., Ayala-Altamirano, C., Molina, M. y Cañadas, M. C. (2023). Desarrollo del pensamiento algebraico a través de la justificación en educación primaria. *Enseñanza de las Ciencias*, 41(1), 149-173. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.5835>
- Pires, L. M. (2024). Los efectos de la formación continua en la competencia en evaluación de los profesores. *MLS - Educational Research*, 8(2), 344-357.
- Rodríguez-Álvarez, D. J., y Duran-Llano, K. L. (2023). Estrategia de fortalecimiento en la enseñanza de los docentes. *Revista KOINONIAI*, VIII(2), 504-522. <http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v8i2.2889>
- Roco, A., Hernández, M., y Silva, O. (2021). ¿Cuál es el tamaño muestral adecuado para validar un cuestionario? *Nutr Hosp*, 38(4), 877-878. <http://dx.doi.org/10.20960/nh.03633>
- Rodríguez, A. y Salmerón, R. (2018). The Coefficient of Determination in the Ridge Regression. *Anales de Asepuma*, 26, 1-12
- Salmerón, R. y Rodríguez, M. (2017). Métodos cuantitativos para un modelo de regresión lineal con multicolinealidad. Aplicación a rendimientos de letras del tesoro. *Revista de Métodos Cuantitativos para la Economía y la Empresa*, 24, 169-189. www.upo.es/revistas/index.php/RevMetCuant/article/view/2886
- Sepúlveda-Obreque, A., Payahuala-Vera, H., Lemarie-Oyarzún, F., y Opazo-Salvatierra, M. (2017). ¿Cómo evalúan el aprendizaje los profesores de matemática?: percepción de los estudiantes de escuelas básicas municipalizadas de la décima región. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 16(30), 63-79. <https://www.redalyc.org/pdf/2431/243150283004.pdf>
- Universidad Europea (23 de Junio de 2023). ¿Qué es el álgebra y por qué es tan importante? *Blog de Ciencias*. <https://universidadeuropea.com/blog/que-es-algebra/#:~:text=El%20%C3%A1lgebra%20sirve%20para%20varios,transmitir%20ideas%20y%20resolver%20problemas>

Anexos

Anexo 1

Puntuación del IMDA (P_{IMDA})

P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A
1	30	37	26	73	23	109	21	145	18	181	16	217	14	253	12	289	11	325	9
2	30	38	26	74	23	110	21	146	18	182	16	218	14	254	12	290	11	326	8
3	30	39	26	75	23	111	21	147	18	183	16	219	14	255	12	291	11	327	8
4	30	40	26	76	23	112	20	148	17	184	16	220	14	256	12	292	11	328	8
5	30	41	26	77	23	113	20	149	17	185	16	221	14	257	12	293	10	329	8
6	30	42	26	78	23	114	20	150	17	186	16	222	14	258	12	294	10	330	8
7	30	43	26	79	23	115	20	151	17	187	15	223	14	259	12	295	10	331	8
8	29	44	26	80	23	116	20	152	17	188	15	224	14	260	12	296	10	332	8
9	29	45	26	81	23	117	20	153	17	189	15	225	14	261	12	297	10	333	7
10	29	46	26	82	23	118	20	154	17	190	15	226	14	262	12	298	10		
11	29	47	26	83	23	119	20	155	17	191	15	227	13	263	12	299	10	<u>$M_{IMDA}=17$</u>	
12	29	48	26	84	23	120	20	156	17	192	15	228	13	264	12	300	10		
13	29	49	25	85	22	121	20	157	17	193	15	229	13	265	11	301	10		
14	29	50	25	86	22	122	20	158	17	194	15	230	13	266	11	302	10		
15	29	51	25	87	22	123	19	159	17	195	15	231	13	267	11	303	10		
16	29	52	25	88	22	124	19	160	17	196	15	232	13	268	11	304	10		
17	29	53	25	89	22	125	19	161	17	197	15	233	13	269	11	305	10		
18	29	54	25	90	22	126	19	162	17	198	15	234	13	270	11	306	10		
19	28	55	25	91	22	127	19	163	17	199	15	235	13	271	11	307	10		
20	28	56	25	92	22	128	19	164	17	200	15	236	13	272	11	308	10		
21	28	57	25	93	22	129	19	165	17	201	15	237	13	273	11	309	10		
22	28	58	25	94	22	130	19	166	16	202	15	238	13	274	11	310	10		
23	28	59	25	95	22	131	19	167	16	203	15	239	13	275	11	311	10		
24	28	60	25	96	22	132	19	168	16	204	15	240	13	276	11	312	10		
25	28	61	24	97	22	133	19	169	16	205	15	241	13	277	11	313	10		
26	28	62	24	98	22	134	19	170	16	206	15	242	13	278	11	314	10		
27	27	63	24	99	21	135	19	171	16	207	14	243	12	279	11	315	10		
28	27	64	24	100	21	136	19	172	16	208	14	244	12	280	11	316	10		
29	27	65	24	101	21	137	18	173	16	209	14	245	12	281	11	317	10		
30	27	66	24	102	21	138	18	174	16	210	14	246	12	282	11	318	9		
31	27	67	24	103	21	139	18	175	16	211	14	247	12	283	11	319	9		
32	27	68	24	104	21	140	18	176	16	212	14	248	12	284	11	320	9		
33	27	69	24	105	21	141	18	177	16	213	14	249	12	285	11	321	9		
34	27	70	24	106	21	142	18	178	16	214	14	250	12	286	11	322	9		
35	27	71	23	107	21	143	18	179	16	215	14	251	12	287	11	323	9		
36	27	72	23	108	21	144	18	180	16	216	14	252	12	288	11	324	9		

Anexo 2
Instrumento IMDA

Items No	Item
1-6 (PAA)	Determine el resultado de la expresión algebraica: $2x + 3y =$ (para $x = 1$; $y = -2$)
	Determine el resultado de la expresión algebraica: $3a - 2b =$ (para $a = \frac{3}{5}$; $b = \frac{1}{10}$)
	Indique el valor de "x" en la expresión algebraica: $x = 8 + y$; considere que: $y = 4$
	Se busca el valor de "x" en la expresión algebraica: $8x - 8 = 6$.
	Indique el valor de "x" para lograr la igualdad en la siguiente operación algebraica: $-11 + 7 = x - 6$
	Indique el equivalente de la siguiente expresión algebraica: $4(x - 2) + 6 =$
7-12 (RP)	Indique el número que cumple con la igualdad: $(a)(b + c) = (ab + ac)$
	Indica el valor de "x" en la siguiente operación algebraica: $\frac{3x}{4} - 12 = 0$
	De la igualdad: $r^4 = 256$ ¿Qué expresión determina el valor de "r"?
	Indique el resultado de la suma algebraica: $4x(y - 4xy) + 12x^2y =$
	Indique los factores correspondientes al trinomio cuadrado: $x^2 - 3x - 18$
	Indique las soluciones para el sistema de ecuaciones simultáneas: $(2x + 4y = 28)$; $(-4x + 2y = -6)$
13-18 (IP)	Indique el término en la quinta posición de la progresión geométrica siguiente: 3, 9, 27, ..., (...)
	Indique el patrón de la siguiente progresión geométrica: 7, 11, 15, 19, ...
	La suma de 6 números consecutivos vale 45. ¿Cuál deberá ser el rango de dichos números?
	¿Cuál es la sumatoria de los primeros 5 términos de la progresión aritmética: 15, 13, 11, ..., ...?
	¿A qué progresión geométrica corresponde el patrón: $3n^2 - 2$
	¿Qué monomio acomoda en la quinta posición de la progresión geométrica: $2xy, 4xy^2, 8xy^3, \dots, (\dots)$?
19-24 (GC)	Indique la igualdad que proporciona la solución a un problema de proporción directa.
	Indique la igualdad que aporta la solución al problema de proporción inversa.
	De la fórmula $R = \frac{V}{I}$, indique la ecuación apropiada para calcular el valor de (I).
	Derivado de la fórmula: $x = \frac{4}{(y+z)}$, indique la ecuación apropiada para calcular el valor de "y".
	De la fórmula $^{\circ}C = \frac{^{\circ}F - 32}{1.8}$; indique la ecuación para obtener la temperatura en $^{\circ}F$
	Indique la fórmula para obtener el valor de la altura (h) de un trapecio: $A = \frac{(B+b)h}{2}$
25-30 (ARPM)	Escriba el modelo matemático para representar: El dinero de María (M) más una cuarta parte de Lupe (L)
	Escriba el modelo matemático para representar: Luis (L) tiene 8 monedas menos que Paco (P)
	Escriba el modelo matemático para representar: Juan tiene 15 monedas más que Pedro
	Escriba el modelo matemático para representar: el escritor "B" escribió 2.5 veces más páginas que "A"
	Escriba el modelo matemático para representar: En un grupo hay 27 alumnos y el número de mujeres (M) es el doble de hombres (H).
	Escriba el modelo matemático para obtener un número impar

ANÁLISIS DE LA PROFESIONALIZACIÓN DE LOS DOCENTES DEL NIVEL PRIMARIO Y SECUNDARIO EN REPÚBLICA DOMINICANA A TRAVÉS DE SU FORMACIÓN Y EL DESEMPEÑO COMPETENCIAL.
ANALYSIS OF THE PROFESSIONALIZATION OF PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL TEACHERS IN THE DOMINICAN REPUBLIC THROUGH THEIR TRAINING AND COMPETENCY PERFORMANCE.

Yudelquis Hernández Mejía

Universidad Internacional Iberoamericana, República Dominicana

[yudelquis0309@gmail.com] [<https://orcid.org/0009-0008-5489-6056>]

Información del manuscrito:

Recibido/Received: 05/05/2025

Revisado/Reviewed: 26/11/2025

Aceptado/Accepted: 03/03/2026

RESUMEN

Palabras clave:

profesionalización docente, capacitación, competencias, desempeño profesional, mejora escolar.

El trabajo docente es esencial en el aprendizaje del alumnado. Estudiar las características del profesor competente, es muy importante para propiciar procesos educativos eficaces. El objetivo general de esta investigación es analizar la profesionalización docente a través de su formación y desempeño competencial. Se trata de un estudio de tipo correlacional y transversal, con diseño no experimental, enfoque cuantitativo, realizada con una muestra significativa de 369 docentes pertenecientes al Nivel Primario y 309 docentes del Nivel Secundario del sistema educativo dominicano. El instrumento utilizado en la recolección de datos fue el cuestionario. De manera general, se concluye que el perfil académico de los docentes está por debajo de los estándares establecidos por el currículo educativo dominicano; Los docentes manifiestan tener las competencias profesionales que demanda la sociedad actual, pero solo un porcentaje mínimo de los consultados se involucra de manera activa en programas de profesionalización y desarrollo profesional. Del mismo modo, los docentes entienden que cuentan con la preparación y las competencias suficientes para hacer frente a los desafíos del sistema educativo actual, reconocen el valor de la profesionalización docente como un pilar esencial para potenciar la calidad de su trabajo, de sus habilidades, conocimientos y destrezas para un excelente desempeño competencial.

ABSTRACT

Keywords:

teacher professionalization, training, competencies, professional performance, school improvement.

The teaching profession is essential to student learning. Studying the characteristics of a competent teacher is very important to promote effective educational processes. The general objective of this research is to analyze teacher professionalization through their training and competency performance. This is a correlational and cross-sectional study, with a non-experimental design, quantitative approach, carried out with a significant sample of 369 Primary Level teachers and 309 Secondary Level teachers of the Dominican

educational system. The instrument used in data collection was the questionnaire designed to evaluate teachers' academic profiles, engagement in professional development, and competency levels. The findings reveal that the academic profile of the teachers falls below the standards established by the Dominican educational curriculum. Teachers claim to have the professional skills demanded by today's society, but only a minimal percentage of those consulted are actively involved in professionalization and professional development programs. Some teachers express satisfaction with their current skills, believing they are sufficient to address system challenges. In the same way, teachers claim to have no need for continuous training because they understand that they have sufficient preparation and skills to face the challenges of the current educational system. However, they confirm the value of teacher professionalization as an essential pillar to enhance the quality of their work, their skills and abilities for excellent competency performance.

Introducción

Lograr que los estudiantes desarrollen las competencias esperadas, así como resultados educativos eficaces, es posible si los educadores cuentan con un nivel adecuado de profesionalización.

De acuerdo con lo expresado por Ramírez (2020), el currículo educativo debe procurar que los docentes sean formados y especializados en la organización, ejecución de situaciones de aprendizaje auténticas, la gestión pedagógica eficaz, el progreso de los aprendizajes, en el fortalecimiento del trabajo colaborativo, el cual debe estar enmarcado en la apertura, la ética, la tolerancia y la valoración de la integridad de sus pares.

La profesionalización docente es un componente que viabiliza el dinamismo, la innovación, el diseño de actividades oportunas en el salón de clases. A su vez, permite que los estudiantes aprendan y desarrollen competencias diversas.

En relación con las competencias pedagógicas, los maestros se apoyan en los conocimientos y experiencias que poseen, en las dinámicas que implementan para lograr que los alumnos se mantengan diligentes, comprometidos y con interés de continuar alcanzando grandes aprendizajes. Poseer estas habilidades les facilita el diseño de productivos procesos de enseñanza, el análisis de los contenidos, las informaciones sobre los saberes con significado para que los estudiantes continúen con el proceso de aprendizaje (García et al., 2021).

En la República Dominicana, las conclusiones generadas a partir de los análisis realizados al grado de rendimiento evidenciado por los estudiantes en las pruebas en las que participan demuestran que se hace necesario un análisis profundo de los programas destinados a la formación y capacitación permanente del personal docente.

En ese orden, esta investigación procura analizar la profesionalización de los docentes de los niveles Primario y Secundario en República Dominicana a través de su formación y desempeño competencial, al igual que su influencia en la mejora del proceso educativo.

La formación docente

La formación docente se concibe como un proceso diseñado con el propósito de desarrollar en este personal la capacidad de hacer frente a los desafíos que surgen producto de los cambios y transformaciones que se van generando en la sociedad, en la ciencia y en las culturas.

La formación docente también es parte esencial que contribuye al proceso de construcción del perfil profesional docente, así como de su identidad como educador. Este proceso se va construyendo de forma continuada, constante, sistemática, planificada, colectiva o particular. Además, es definida como la primera etapa instituida para configurar socialmente la carrera (Cervantes y Vargas, 2019).

Conforme a las consideraciones de Anijovich et al. (2021), los tópicos vinculados a los componentes teóricos-prácticos y a la trayectoria seguida en las actividades formativas de los profesionales de la educación, han sido enfocados, con especial interés, en el área de la pedagogía por su valor, pues la eficiencia en la preparación del profesorado es un elemento que provoca un gran impacto en los conocimientos que adquieren los estudiantes.

Según lo define la Universidad Europea (2023), la formación docente comprende las políticas y operaciones orientadas a la preparación del profesorado, de tal forma que obtengan las destrezas, desarrollen las condiciones indispensables para desenvolverse de

forma eficiente en sus prácticas pedagógicas dentro del aula y más allá del entorno escolar.

Formación docente basada en competencias

La formación basada en competencias se define como “un proceso de enseñanza y aprendizaje que está orientado a las personas con el fin de adquirir habilidades, conocimientos y actitudes para un desempeño idóneo” (Cayo et al. 2018, p.1).

Formar al profesorado desde un enfoque basado en competencias significa lograr que puedan conseguir desarrollarse integralmente, mostrando un ejercicio educativo de excelencia, vinculando lo aprendido, las competencias adquiridas con el nivel de desempeño en sus respectivas funciones.

Las competencias comprenden saberes, destrezas, habilidades, así como comportamientos asociados con la aplicación práctica. Estos tres aspectos esenciales para encarar los retos con los que se enfrenta el maestro, encargarse de resolver situaciones estatales complejas e inconsistentes (Fondo, 2019).

Desde el punto de vista de Balbo (2019), la formación docente basada en competencias hace énfasis en que la enseñanza es progresiva, sistemática, se apoya en la reflexión, es permanente y en la misma, se produce la integración de saberes, encaminada a propiciar que los maestros adquieran las habilidades para abordar exitosamente las dificultades propias del proceso educativo.

Formación continua del docente. Importancia

La formación continua puede ser concebida como una secuencia ordenada de acciones que implican la reflexión sistémica, la renovación de saberes, tanto de conceptos como de las estrategias y métodos que facilitan a los docentes el progreso en el plano personal y laboral. Es, al mismo tiempo, una herramienta de gran utilidad para responder a las solicitudes de modernización profesional, para contrarrestar las prácticas académicas desfasadas, en un mundo interconectado de acelerada evolución en el ámbito de la ciencia y la tecnología (Flores, 2023).

La formación continua, es la que tiene lugar posterior a los estudios universitarios. Como lo plantea Riesco (2018), la formación continua destinada a los docentes les brinda nuevas experiencias para dinamizar los procesos de intervención didáctica.

Desde el punto de vista de Escribano (2018), los procedimientos utilizados para llevar a cabo la capacitación permanente de los maestros estarán determinados por la filosofía didáctica en la que estén socialmente fundamentados, lo que amerita tener una visión clara sobre el modelo de ciudadano y de país que se pretende tener en las próximas décadas.

Es fundamental valorar la carrera y el ejercicio de los maestros como uno de los compromisos más significativos de un país, de modo que, el sistema educativo debe ser gestionado por un personal bien formado, con un alto nivel de motivación, con plena conciencia de la dimensión e importancia de su trabajo.

Profesionalización docente. Concepto e importancia

Existen diversos planteamientos acerca del concepto de profesionalización docente. En torno al mismo, Betancourt et al. (2020), consideran que la profesionalización se ha convertido en un principio fundamental para la adquisición de competencias didácticas por parte de los maestros.

Como señala González (2019), la profesionalización docente está relacionada a un conjunto de factores que pueden ser abordados en tres dimensiones: a) la formación académica elemental o de grado, la capacitación continua y la formación de posgrado; b)

la profesión docente, incluyendo sus normativas, estatutos, así como la evaluación del rendimiento laboral; c) las circunstancias laborales del profesorado.

En tanto que García et al. (2021) consideran que la profesionalización docente supone la responsabilidad de los educadores en el mejoramiento de la enseñanza a través de la reflexión, el análisis, la combinación de aspectos pedagógicos, académicos, en consonancia con las directrices, las normativas del sistema educativo y, de manera más específica, del centro escolar.

Método

Para llevar a cabo este trabajo de investigación, se ha seleccionado el enfoque cuantitativo y el diseño no experimental. Igualmente, este estudio utiliza una metodología descriptiva, ya que se analizan y examinan las causas del fenómeno social seleccionado.

Entre las preguntas que guían esta investigación están:

- 1- ¿Cuál es el perfil académico de los docentes de los niveles Primario y Secundario que describe el currículo educativo dominicano?
- 2- ¿Cómo incide la Formación Docente en la mejora del proceso educativo?

Investigar este tema resulta interesante debido a la relevancia que tiene motivar el análisis, la reflexión sobre las prácticas educativas del personal dedicado a la enseñanza y la pertinencia de recibir, de manera continua, adiestramiento en programas que apoyen su profesionalización en distintos ámbitos de su trabajo, refinar las formas de impartir la docencia, a tal efecto, que se evidencien cambios significativos en el éxito escolar de los alumnos.

Población y muestra

La población de esta investigación está compuesta por 831 participantes: 460 docentes del Nivel Primario y 371 docentes del Nivel Secundario, pertenecientes al sistema educativo dominicano. La muestra determinada fue de 368 docentes del Nivel Primario y 309 docentes del Nivel Secundario.

El instrumento de recogida de datos e informaciones utilizado en el presente estudio es el cuestionario, elaborado de manera sistematizada, en base a los objetivos y variables trazadas en esta investigación. En la elaboración del instrumento se utilizó la escala de Likert compuesto de cinco posibles respuestas que comprenden desde el grado inferior hasta el grado superior: 1) Totalmente de acuerdo, 2) De acuerdo, 3) Neutral, 4) En desacuerdo y 5) Totalmente en desacuerdo.

La confiabilidad se estableció mediante el procesamiento y análisis de las informaciones a través del índice Alfa de Cronbach por medio del software SPSS versión 25. El proceso de análisis se realizó siguiendo una serie de pasos: identificación de las variables, sistematización de las informaciones, procesamiento estadístico y tabulación.

Considerando lo anteriormente expuesto, el objetivo general de la presente investigación es analizar la profesionalización de los docentes del Nivel Primario y Secundario en República Dominicana a través de su formación y desempeño competencial.

Del objetivo general se desprenden los siguientes objetivos específicos:

- 1-Analizar el perfil académico de los docentes de los niveles Primario y Secundario que describe el Currículo educativo dominicano.
- 2- Analizar la incidencia de la formación docente en la mejora del proceso educativo.

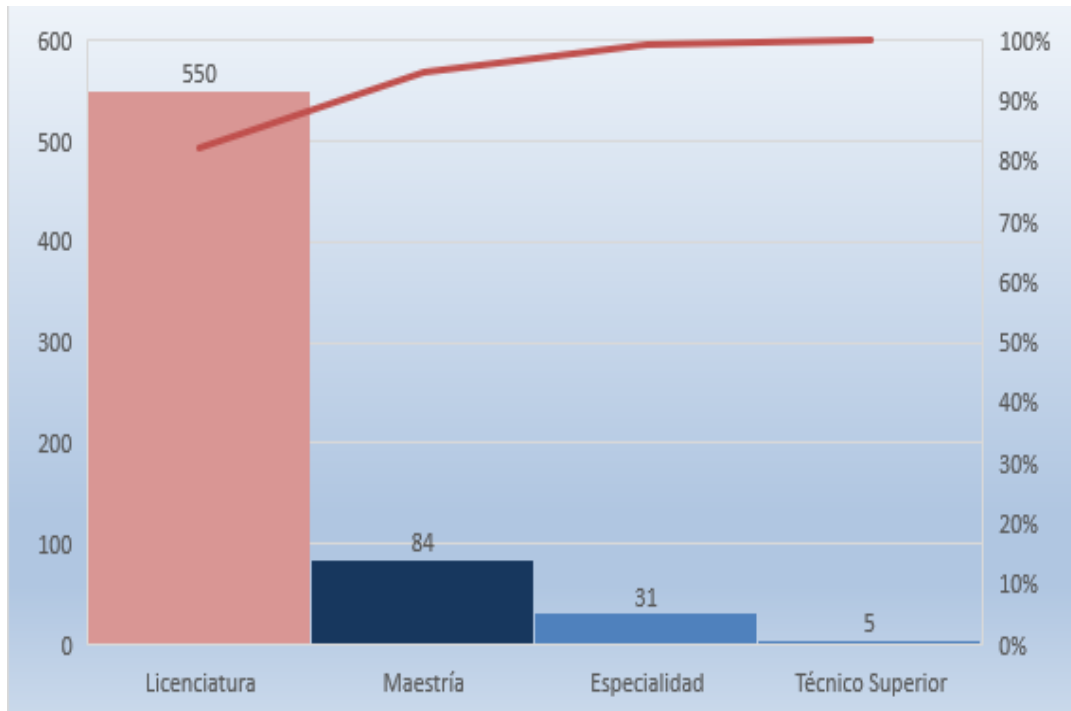
De acuerdo con los objetivos propuestos, se pretende analizar si existe correlación entre características de los educadores, su actuación profesional, el índice de funcionalidad de los aprendizajes, la productividad de la enseñanza, al igual que determinar la incidencia de las competencias y la formación docente en el aprendizaje de los estudiantes, entre otros objetivos.

Igualmente, este estudio utiliza una metodología descriptiva, ya que se analizan y examinan las causas del fenómeno social seleccionado. Este diseño se fundamenta en la teoría que resulta de la compilación, análisis y presentación de los datos obtenidos.

Resultados

Con el primer objetivo específico se compilaron datos sobre el perfil académico de los docentes de los niveles Primario y Secundario que describe el currículo educativo dominicano.

Figura 1
Nivel académico de los docentes



Conforme a los resultados obtenidos, el 81% de los docentes cuenta con un grado académico de Licenciatura, un 12.4% nivel de Maestría, un 4.6% Especialidad. Ninguno de los docentes ha alcanzado el nivel de Doctorado.

Estos porcentajes revelan que la cantidad mayor de los profesores ha obtenido el título universitario, estipulado como requisito elemental para trabajar como docente.

El segundo objetivo específico hace referencia a las repercusiones de la formación docente en la optimización del proceso pedagógico.

Tabla 1

Contribución de los programas de capacitación continua que ofrece el ministerio de educación de la República Dominicana (MINERD) a la mejora de la calidad del desempeño docente

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No contestó	1	0.1	0.1	0.1
	Totalmente de acuerdo	335	49.3	49.3	49.5
	De acuerdo	294	43.3	43.3	92.8
	Neutral	23	3.4	3.4	96.2
	En desacuerdo	17	2.5	2.5	98.7
	Totalmente en desacuerdo	9	1.3	1.3	100.0
	Total	679	100.0	100.0	

De acuerdo con los datos presentados en la tabla 1, el 49.3 % de los docentes consultados indicó que están totalmente de acuerdo en que los programas de capacitación continua que ofrece el MINERD apoyan la optimización del desempeño de los educadores, un 43.3 % declaró que está de acuerdo, el 3.4 % neutral, el 2.5% expresó estar en desacuerdo, un 1.3% manifestó que está totalmente en desacuerdo y el 1% no contestó.

Los resultados presentados reflejan que la mayor proporción de los profesores valora positivamente la eficacia de los programas formativos que les ofrece el MINERD, orientadas a fortalecer sus prácticas pedagógicas, aunque existen algunas opiniones desfavorables sobre la calidad y las incidencias de dichos programas en la mejora del desempeño docente.

Tabla 2*Relación de la capacitación docente con el aprendizaje de los estudiantes*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No contestó	3	0.4	0.4	0.4
	Totalmente de acuerdo	260	38.3	38.3	38.7
	De acuerdo	323	47.6	47.6	86.3
	Neutral	47	6.9	6.9	93.2
	En desacuerdo	35	5.2	5.2	98.4
	Totalmente en desacuerdo	11	1.6	1.6	100.0
	Total	679	100.0	100.0	

Como se muestra en la tabla 2, el 47.6% de los docentes consultados indicó que están de acuerdo con que el aprendizaje de sus estudiantes refleja lo que aprende en los cursos de capacitación a los que asiste, mientras que el 38.3% manifestó estar totalmente de acuerdo con esta afirmación.

Con base en estos datos, se evidencia que el mayor porcentaje de los docentes percibe que la formación continua repercute positivamente en la educación de los alumnos. En este sentido, también se obtuvieron puntos de vistas diferentes sobre la correlación entre los dos elementos, ya que el 6.9% de los maestros se mantuvo neutral ante este cuestionamiento, el 5.2% indicó estar en desacuerdo, el 1.6% totalmente en desacuerdo y el 0.4 % no respondió a este cuestionamiento.

Estas informaciones revelan que un porcentaje menor de docentes, considera que la formación que reciben no impacta la adquisición de saberes de los educandos, factores que pueden llegar a convertirse en causantes de desaliento en los maestros, reduciendo el porcentaje de participantes en las capacitaciones y afectar desfavorablemente la visión que tienen los profesores en torno al valor de la capacitación constante, minimizando las posibilidades de avanzar hacia la calidad del sistema educativo nacional.

Tabla 3

Contribución de los programas formativos a la mejora de las habilidades de los docentes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No contestó	2	0.3	0.3	0.3
	Totalmente de acuerdo	400	58.9	58.9	59.2
	De acuerdo	258	38.0	38.0	97.2
	Neutral	16	2.4	2.4	99.6
	En desacuerdo	2	0.3	0.3	99.9
	Totalmente en desacuerdo	1	0.1	0.1	100.0
	Total	679	100.0	100.0	

Según los datos presentados en la tabla 3, el 58.9% de los docentes consultados indicó que están totalmente de acuerdo con que lo aprendido en los cursos formativos contribuye a mejorar sus habilidades y destrezas para su desempeño profesional, el 38 % manifestó estar de acuerdo, 2.4 % neutral, el 0.3 % en desacuerdo, 0.1 % totalmente en desacuerdo. Finalmente, el 0.3 % no contestó.

Tal como se evidencia en la presentación de las informaciones, una proporción mayoritaria de los docentes valoran el efecto positivo de los cursos formativos como un factor preponderante en el desarrollo de competencias y habilidades para la realización de un mejor trabajo en el aula.

Discusión de los resultados

En lo referente al perfil académico de los docentes, el Diseño Curricular Dominicano del Nivel Primario y Secundario (2016) plantea que el perfil del docente se clasifica en componentes que agrupan las perspectivas acerca de su ejercicio como educador. Estos componentes son sobre el alumno y su aprendizaje, sobre el contenido curricular, sobre el compromiso como persona y como profesional.

Siguiendo esa misma perspectiva, los lineamientos curriculares de la República Dominicana especifican que dentro de las cualidades que debe tener un educador competente, con un sólido perfil académico están la disposición para el trabajo colaborativo, conocimiento y manejo del currículo, de las técnicas de exploración, junto con los principios éticos en las disciplinas que se les ha asignado impartir e instituir contextos en los que se propicie la construcción de saberes con significado, la adquisición de habilidades y capacidades en los educandos. A la par, deben tener buen manejo en la interrelación de las áreas curriculares, habilidades para planificar la enseñanza utilizando variadas metodologías, materiales, técnicas para medir, evaluar, dar seguimiento y retroalimentación al progreso educativo de los educandos, así como para tomar decisiones sobre sus intervenciones y los niveles de progreso.

En esa línea, los hallazgos de esta investigación revelan que el porcentaje más alto de los docentes consultados cuenta con un grado académico de Licenciatura, en menor grado especialidad y maestrías. Ninguno de los docentes consultados ha alcanzado el nivel de doctorado, un porcentaje mínimo tiene dominio de otro idioma diferente al español.

Según estos resultados, el perfil académico de estos docentes está por debajo de los requerimientos del Currículo educativo Dominicano, el cual demanda de los docentes un alto nivel de compromiso para participar continuamente en experiencias de aprendizaje y programas de capacitación que contribuyan a potenciar su desarrollo profesional para satisfacer las necesidades de cada estudiante. El mayor porcentaje de los docentes termina el grado de Licenciatura y no continúa su proceso de profesionalización, cursando maestrías, doctorados y otros estudios relacionados con el área que imparte, lo que constituye un aspecto negativo para su desarrollo profesional y para cumplir con el perfil profesional que exige el sistema educativo.

Al considerar al perfil y las competencias académicas con las que deben cumplir los educadores en el contexto actual, Salazar y Tobón (2018) plantean que, deben exhibir una amplia variedad de atributos competenciales, talentos, capacidades y destrezas que les permitan apoyar a sus alumnos en su desarrollo integral.

Las cualidades que necesita poseer el docente y que deben caracterizar su perfil, solo es posible desarrollarlas a través de un proceso de profesionalización, no es suficiente con la formación inicial. Se hace necesario continuar participando en cursos formativos y estudios de posgrado. Aunque el mayor porcentaje de los docentes consultados afirma que tiene disposición y apertura a la actualización continua y permanente, sus afirmaciones contrastan con su perfil académico.

En ese sentido, Aguerrondo (2022) plantea que, definir un perfil docente renovado, requiere de la integración de pilares que sirven de apoyo para una nueva experiencia personal del profesorado. Estos pilares están relacionados con las experiencias del docente en ofrecer las bases para construir saberes, es una persona especialista en aprender, no en enseñar, practica la reflexión sobre su ejercicio y sobre las competencias laborales que posee y es un maestro con un alto nivel de profesionalismo, que porta una filosofía diferente del conocimiento, del saber, de manera integral, buscando superar las limitaciones históricas de la enseñanza, que en sus orígenes fue considerado como un conocimiento que no estaba basado en evidencias o en la ciencia.

Si un maestro cuenta con bajo perfil académico, es posible que sus saberes no sean lo suficientemente sólidos, que no estén a la vanguardia, que sus métodos de enseñanza sean poco motivadores o innovadores, resultando poco interesantes para los estudiantes. De igual manera, un perfil académico deficiente puede repercutir en la calidad de los procesos de enseñanza, impactando negativamente los resultados educativos.

Finalmente, al analizar como incide la formación de los educadores en la mejora del proceso educativo, las opiniones de los docentes giran en torno a que reconocen que las iniciativas de capacitación continua que ofrece el MINERD ayudan a enriquecer su trabajo, sus habilidades y destrezas, contribuyen a fortalecer el conocimiento estratégico de los enfoques didácticos para la aplicación del currículo, a mejorar el orden y el comportamiento en clases, favoreciendo además, un mejor implementación de las técnicas de planificación y desarrollo de las clases.

Estas consideraciones de los docentes consultados se corresponden con los planteamientos de García y Tocora (2018), los cuales consideran que la profesionalización del profesorado es el componente más determinante en el avance y desempeño cognitivo de los educandos.

De igual forma, los docentes consideran que los programas de capacitación continua toman en cuenta la diversidad, el contexto y sus necesidades formativas, además, les permiten aprovechar mejor el tiempo destinado a la docencia para que los estudiantes logren desarrollar las competencias y los propósitos educativos y la implementación de nuevas estrategias de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.

Estos resultados son afines con las conclusiones del estudio llevado a cabo por De León et al. (2021). En el citado estudio se comprobó que, para alcanzar eficacia y calidad en la educación, así como abrir espacios de oportunidad para construir conocimientos y desarrollar aptitudes en los educandos a lo largo de su existencia, es necesario transformar la formación y profesionalización del personal docente.

Alvarado (2022) considera que, entre exigencias actuales de capacitación de los maestros figuran: adiestramiento para una efectiva comunicación, respetuosa, manejo competente del salón de clases, en el conocimiento profundo de las áreas que enseña, desarrollo de habilidades creativas y la conexión emocional con los educandos.

En esta perspectiva, Nova y Palacios (2023) expresan que el personal dedicado a la educación en la actualidad requiere ser formado para adquirir competencias pedagógicas, para conocer los lineamientos curriculares, una excelente actitud hacia la enseñanza, así como, adquirir las aptitudes básicas para organizar entornos adecuados y efectivos para que los estudiantes se mantengan motivados y alcancen su desarrollo integral.

En esa misma línea, López (2023) expone un conjunto de aspectos sobre los cuales se debe centrar la profesionalización de los maestros en la actualidad. Estos aspectos son:

- Fortalecimiento de las capacidades para reconocer la diversidad de sus alumnos, sus características particulares, las formas en que pueden impactar los aprendizajes y su integración a los trabajos en el salón de clases.

- Destrezas para hacer adecuaciones o ajustes al programa de estudios, a las estrategias didácticas, de evaluación, los medios educativos con el fin de atender de manera eficaz las demandas particulares de los educandos.

- Desarrollo de destrezas para que los educadores puedan la incorporar herramientas tecnológicas en sus prácticas, que permitan mejorar la enseñanza, aumentar la inclusión y la participación de todos los alumnos en el proceso.

- Competencias para que el maestro muestre un manejo efectivo de un salón de clases en el que se practique la inclusión, integración, colaboración, la correspondencia en el buen trato, el respeto, al igual que la instauración de una cultura estudiantil con normas claras y resolución de conflictos positivamente.

- Desarrollo de competencias para implementación del trabajo colaborativo en el aula. Los educadores deben contar con el nivel competencial requerido para fomentar la realización de actividades colaborativas entre sus estudiantes, con pares o colegas. De esta manera, se crea un vínculo de compañerismo y forma una comunidad pedagógica comprometida con el rendimiento académico todos los estudiantes.

Todo sistema educativo debe asegurar que sus ciudadanos egresen de las instituciones con niveles educativos óptimos y que los educadores, por medio de su asistencia e involucramiento en programas de capacitación permanente, logren el reforzamiento de su efectividad didáctica, basados en sus experiencias, hagan valiosos aportes a la educación, sean competentes en el arte de enseñar y ostenten un alto nivel de cualificación.

Conclusiones

El presente estudio tenía el objetivo de analizar la profesionalización de los docentes del Nivel Primario y Secundario en República Dominicana a través de su formación y desempeño competencial. A partir de los datos obtenidos, se ha podido comprobar que el porcentaje más alto de los docentes cuenta con un grado académico de

Licenciatura, en menor grado Especialidad o Maestrías y ninguno de los docentes consultados ha alcanzado el nivel de Doctorado. El mayor porcentaje de los docentes termina el grado de Licenciatura y no continúa su proceso de profesionalización, cursando alguna Especialidad, Maestrías, Doctorados u otros estudios relacionados con el área curricular que imparte, lo que constituye un aspecto negativo para su desarrollo profesional y para cumplir con los rasgos característicos del profesional de la educación, estipulado en el modelo educativo del país.

A pesar de que el grado de Licenciatura es considerado como un requisito imprescindible para ejercer la tarea de enseñar y, en un elevado porcentaje, los profesores cuentan con este título académico, se evidencia, de acuerdo a los hallazgos, que en la República Dominicana, es preciso incentivar el interés del personal docente que labora en el Nivel Primario y Secundario al involucramiento en estudios de postgrados que les ayuden continuar con la adquisición de las competencias, habilidades, actualizaciones para responder a las demandas con relación a su perfil y desempeño laboral.

En cuanto a las cualidades principales que los docentes manifestaron poseer para desarrollar un proceso de enseñanza basado en competencias están: la disposición a la actualización y capacitación, actitud que es muy importante en un contexto educativo dinámico, que evoluciona y donde es imprescindible ir haciendo ajustes a las técnicas de enseñanza, a los enfoques, pues evidencia un elevado grado de disposición hacia su crecimiento profesional, al igual que con la optimización constante de la tarea docente.

Simultáneamente, los profesores manifestaron que están dispuestos al introducir elementos innovadores a sus prácticas a ser empáticos, colaboradores, ser promotores de los valores, en especial del respeto y la honestidad. Expresaron también, que se ven a sí mismos como guías y facilitadores de sus alumnos en la construcción de aprendizajes. Dichas características les otorgan las facultades para asumir las innovaciones y exigencias educativas actuales. En menor porcentaje, los docentes se perciben como un modelo de actuación para sus estudiantes y como docentes creativos.

Se concluye, sin embargo, que a pesar de que los docentes consultados expresan que poseen los rasgos característicos antes mencionados, su perfil académico está por debajo de los requerimientos del currículo educativo dominicano, el cual demanda de los docentes, un firme sentido de responsabilidad para participar continuamente en experiencias de aprendizaje y programas de capacitación que contribuyan a potenciar su crecimiento como educador y apoyar el avance individual de cada educando. Dicha conclusión está sustentada en el contraste entre las afirmaciones de los profesores y la situación real. Tan solo un porcentaje reducido de los maestros se compromete a continuar su especialización, participando en Diplomados, Maestrías o Doctorados que les permitan alcanzar su profesionalización, familiarizarse con las estrategias educativas emergentes y mejorar sus destrezas como educador.

No es suficiente con tener disposición a innovar y capacitarse, esta disposición debe estar vinculada a un auténtico compromiso con su proceso de profesionalización. Definitivamente, es necesario diseñar acciones que contribuyan a cerrar las disparidades existentes entre mostrar una actitud de disponibilidad hacia la profesionalización docente y el ejercicio práctico de la misma.

Concerniente al objetivo que consiste en analizar la incidencia de la formación docente en la mejora del proceso educativo, se concluye, en consonancia con los hallazgos del estudio, que los maestros evalúan como de alto impacto los aportes de la capacitación permanente que brinda el MINERD para fortalecer la eficacia de su trabajo, sus habilidades y destrezas para su desempeño profesional. Además, contribuyen a fortalecer el conocimiento estratégico de las metodologías pedagógicas para la correcta ejecución del plan de estudios, cumplimiento de las normas en el salón de clases, instituyendo un

entorno escolar basado en la armonía, óptimo para la construcción de saberes, apoyan, a la vez, la planificación y desarrollo de las clases, así como la gestión educativa exitosa de los espacios escolares.

Es razonable, concluir afirmando que el involucramiento del profesorado en actividades de capacitación les facilita el enriquecimiento de sus facultades interpretativas, el pensamiento autónomo, la criticidad sobre tema, de contenidos diversos, valoración del trabajo con pares para la socialización de vivencias enriquecedoras y la adquisición de saberes.

Se concluye, que existe una estrecha vinculación entre la profesionalización, la mejora del desempeño docente y su desarrollo profesional. Una escuela que ofrece un servicio educativo de calidad es aquella que cuenta con cuerpo de docentes con un sólido perfil académico, bien formados, calificados, comprometidos con su crecimiento profesional y dispuestos a convertirse en agentes de cambio.

Un estudiante con una formación académica eficiente, acorde a las demandas de su entorno, es producto de un proceso educativo impartido por un educador cuyo perfil se caracteriza por ser poseedor de una consistente formación académica y, además, participa constantemente en procesos de formación continua que fortalecen su profesionalización.

Partiendo de lo señalado anteriormente, se concluye que el sistema educativo dominicano debe continuar impulsando la participación de los docentes en programas, proyectos que favorezcan el desarrollo, la potenciación de sus competencias profesionales, a forjar el perfil laboral conforme a las circunstancias y a la realidad actual, en la que es necesario que los educadores desarrollen la criticidad, así como la reflexión sobre sus prácticas habituales.

Educar es una labor que requiere del maestro aprender continuamente, debido a que, cada día surgen nuevos desafíos y habilidades para afrontar. Al iniciar un nuevo año escolar, ingresan nuevos alumnos, con necesidades educativas particulares a las que el docente debe dar atención, a través del diseño de actividades creativas y significativas para ellos. La profesionalización es la herramienta que les provee de las habilidades que necesitan para producir las transformaciones en el aula, necesarias para hacer de la educación un proceso dinámico y cualificado.

De manera general, se concluye que el perfil académico de los docentes está por debajo de los requerimientos del currículo educativo dominicano. Los docentes manifiestan tener las competencias profesionales que demanda la sociedad actual, sin embargo, solo un porcentaje mínimo de los consultados se involucra activamente en programas de profesionalización y desarrollo profesional. Del mismo modo, en su mayoría, se sienten preparados gestionar eficazmente sus espacios pedagógicos y resolver los problemas y eventualidades que la educación trae consigo. Para finalizar, se determinó que los maestros resaltan la relevancia de su profesionalización para la adopción de prácticas promisorias que auguren el éxito académico de sus alumnos.

Limitaciones de la investigación

Con la realización de esta investigación se ha hecho un análisis sobre la profesionalización de los docentes de los niveles Primario y Secundario en República Dominicana a través de su formación y el desempeño competencial.

Este estudio ha suministrado informaciones de gran relevancia, No obstante, durante la realización del estudio surgieron algunas limitaciones, entre las que se pueden citar:

1- Negativa y poca disposición de algunos docentes a completar el cuestionario utilizado para la recogida de informaciones, lo cual afectó el tiempo destinado a su aplicación.

2- Escasas investigaciones anteriores sobre el tema. Esto dificultó la elaboración de los antecedentes, el marco teórico, así como el análisis comparativo de los resultados.

3- El carácter subjetivo de algunos componentes de la investigación, cuyos resultados dependen del juicio y la interpretación personal de los participantes, lo que podría incidir en la veracidad y precisión de algunos datos.

La identificación de estas limitaciones posibilita que la investigación se lleve a cabo con un nivel elevado de transparencia e identificar oportunidades de mejora en estudios posteriores.

Futuras líneas de acción

Tomando como punto de partida las conclusiones y las implicaciones finales, se puede considerar que el perfil académico de los docentes ejerce un rol decisivo en la aplicación del currículo de forma eficaz. Dentro de las implicaciones del perfil académico se insertan las aptitudes de los maestros para trabajar las competencias establecidas en el currículo y lograr que sean desarrolladas en sus alumnos.

Un perfil académico alineado a las demandas del currículo confiere a los maestros las bases para hacer reajustes a las metodologías pedagógicas, de tal manera, que estén encaminadas a suplir las expectativas de aprendizaje de sus alumnos.

Se pone de manifiesto la urgencia de que los funcionarios que tienen a su cargo la dirección del MINERD, definan y pongan en práctica iniciativas cruciales, focalizados en la promoción del involucramiento de los educadores en programas de especialización, Maestrías, Doctorados y cursos avanzados en sus áreas de formación académica, que contribuyan al enriquecimiento de su currículum académico.

La profesionalización de los maestros es la clave avanzar hacia la excelencia en la enseñanza, en consecuencia, las implicaciones que tiene en la instauración de sistemas educativos de calidad y en el éxito académico son determinantes. En ese sentido, es preciso que el MINERD, a través del INAFOCAM, evalúen y hagan las reformas necesarias en las políticas establecidas para la capacitación y actualización permanente de los educadores, de forma tal, que ejecuten su tarea esencial, la cual consiste en ofrecer asistencia a los maestros para que puedan crecer, en término competencial, dando lugar al incremento del rendimiento escolar de los estudiantes.

Del mismo modo, es necesario diseñar líneas de acción para estimular la aplicación de estrategias formativas dentro de la escuela, de tal modo que los líderes directivos jueguen un rol activo en la capacitación de los profesores bajo su supervisión, inspirando las prácticas institucionales de excelencia. Igualmente, es imprescindible que los planes diseñados para capacitar a los maestros sean asequibles, ajustados a los ámbitos que necesitan fortalecer y a su realidad.

Las modalidades de capacitación deben considerar los horarios establecidos para su ejecución con el fin de garantizar la participación de todos los maestros que los demanden, rompiendo así la barrera de la falta de tiempo, pues este personal, generalmente está muy ocupado. Al diseñar y ofrecer ofertas de programas formativos en línea, guías de aprendizaje autónomo, se logra un mayor porcentaje de involucramiento de los profesores y, por ende, mayor calificación de su perfil académico.

Propiciar y planificar en el Calendario escolar espacios y tiempos que estén dedicados a la reflexión del docente sobre sus prácticas y desempeño como guía y facilitador de aprendizajes, porque les permitirá identificar los ámbitos en los que necesita producir cambios y diseñar acciones de mejora para efficientizar su trabajo.

Desde el MINERD y el INAFOCAM, se debe impulsar la participación de los educadores en proyectos de investigación en el campo de la educación, visto que contribuyen al logro de la calidad educativa. Un maestro investigador tiene la posibilidad de analizar, descubrir técnicas modernas de enseñanza, actualizar continuamente sus saberes y contribuir al desarrollo educativo del país.

La instauración de la cultura del aprendizaje colaborativo, en pares, es una estrategia efectiva para el intercambio de experiencias de buenas prácticas, de apoyo mutuo, que les permite a los maestros crecer y desarrollarse profesionalmente. Esta estrategia puede implementarse a través de la creación de redes de aprendizaje en las que participen docentes por niveles, áreas y grados. Pueden realizarse de manera presencial o virtual, monitoreado por un especialista en educación, que puede ser un técnico distrital.

Los programas formativos deben ser acompañados y monitoreados por las autoridades educativas, al tiempo que se evalúan para determinar el nivel de eficacia, los resultados que se obtienen e introducir las mejoras que ameriten para optimizar la calidad de éstos.

Adicionalmente al seguimiento y valoración de los proyectos e iniciativas de formación del profesorado, resulta de gran relevancia, valorar la efectividad del trabajo de las instituciones de educación superior encargadas de la capacitación de los educadores, de sus coordinadores, instructores, de los métodos, modalidades y medios empleados en cada una de las fases de formación, debido a que, a estos aspectos está condicionado, principalmente, la calidad de las experiencias prácticas en las que estarán inmersos los participantes y los aprendizajes obtenidos.

Lograr un alto nivel de profesionalización del personal docente, es un proceso arduo, que requiere trabajar intensamente en el diseño y oferta de oportunidades formativas enriquecedoras, actualizadas, apoyo constante de las autoridades educativas, un proceso sistemático de seguimiento, evaluación y retroalimentación. Esto creará las bases, no solo para una real profesionalización de los docentes, sino también para incrementar la calidad del sistema educativo y el desarrollo de las competencias curriculares en los alumnos.

Referencias

- Aguerrondo, I. (2022). Del maestro al educador profesional. Bases para la profesionalización. *Revista Ciencia y Educación*, 6(1), 97-108. <https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i1.pp97-108>
- Alvarado, M. (2022). ¿Qué son las habilidades docentes? ¿Cuáles se tienen que aplicar en el aula de clases? Luca. <https://www.lucaedu.com/habilidades-docentes/>
- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S., y Sabelli, J. (2021). *Transitar la formación pedagógica: Dispositivos y estrategias*. Tilde Editora. https://opac.um.edu.uy/index.php?lvl=notice_display&id=11368
- Balbo, J. (2019). La formación docente por competencias en el contexto actual venezolano. Un acercamiento desde la voz de profesores universitarios. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 17(33), 57-70. <http://cuaderno.pucmm.edu.do>
- Betancourt, L., Cruz, M. y Olaya, J. (2020). Dimensiones del proceso de enseñanza-aprendizaje para la formación profesional. *Revista Luz*, 19(2),1-10. <https://www.redalyc.org/journal/5891/589164533003/movil/>
- Blog,U.U.(2023). ¿Qué es la formación docente?. Ue Universidad Europea. <https://universidadeuropea.com/blog/formacion-docente/>

- Cayo, L., Cejas, M., Rueda, M. y Villa, L. (2019). Formación por competencias: Reto de la educación superior. *Revista de Ciencias Sociales*, XXV(1), 94-101. <https://www.redalyc.org/journal/280/28059678009/html/>
- Cervantes, M. y Vargas, D. (2019). Identidad profesional y formación docente universitaria: Un proceso en construcción desde la mirada del estudiantado. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 19(1), 196-215. <https://doi.org/10.15517/aie.v19i1.35379>
- De León, T., Diéguez, R., y Riol, M. (2021). Formación y superación del profesorado desde el proceso de profesionalización docente. *Educación y Sociedad*, 19, 138-155. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202020000400270&lng=es&tlng=es.](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202020000400270&lng=es&tlng=es)
- Escribano, E. (2018). El desempeño del docente como factor asociado a la calidad educativa en América Latina. *Revista Educación*, 42(2), 738-752. [https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27033.](https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27033)
- Flores, N. (2023). La formación continua como estrategia de profesionalización del magisterio salvadoreño. *Varona, Revista Científico Metodológica*, (76), 05-23. [https://www.redalyc.org/journal/3606/360674839014/html/.](https://www.redalyc.org/journal/3606/360674839014/html/)
- Fondo, M. (2019). Seis competencias docentes clave para el siglo XXI. marco ELE. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*. 1(29), 2- 14. <https://www.redalyc.org/journal/921/92159587007/html/>
- García, A., Linares, E. y Martínez, L. (2021). La profesionalización docente: nuevos retos para los docentes de educación superior en la UPIBI del IPN. *Revista Ride*, 11 (22), 1-22. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.857>
- García, I. y Tocora, S. (2018). La importancia de la escuela, el profesor y el trabajo educativo en la atención a la deserción escolar. *Varona. Revista Científico Metodológica*, 1(66), 2-10. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1992-82382018000300024&lng=es&tlng=es.](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1992-82382018000300024&lng=es&tlng=es)
- González, M. (2019). *La profesionalización docente en perspectiva comparada. Una mirada a través de la carrera Los casos de Uruguay y Argentina en la "era progresista". Tesis de maestría. Udelar. FCS.* https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/23308/1/TM_FCS_GonzalezBurgstallerM.pdf
- López, V. (21 de 6 de 2023). *El valor de la formación docente para atender a la diversidad y facilitar la inclusión educativa.* UNIR:Universidad en internet. <https://www.unir.net/educacion/revista/valor-formacion-docente-atender-diversidad-y-facilitar-linclusion-educativa/>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2016). *Diseño Curricular del Nivel Primario.* MINERD. <https://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/direccion-general-de-curriculo/Musi-diseno-curricular-del-nivel-primario-primer-ciclopdf.pdf>
- Nova, A. y Palacios, Y. (2023). Formación y Desarrollo de las Competencias Docentes: Aporte a la Calidad Educativa. *Revista Científica Multidisciplinar Ciencia Latina*, 7(5), 2673-2693. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.7912
- Ramírez, L. (2020). *Profesionalización docente: Competencias en el siglo XXI.* Observatorio del Instituto para el Futuro de la Educación. <https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/profesionalizacion-docente-competencias-siglo-xxi/>

- Riesco, S. (2018). *Formación continua para docentes: ¿en qué consiste?* Formazion.com. https://www.formazion.com/noticias_formacion/formacion-continua-para-docentes-en-que-consiste-org-5293.html
- Salazar, E.y Tobon, S. (2018). Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento. *Revista Espacios*, 39(53),17-30. <https://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-17.pdf>



**METODOLOGÍA PARA REDUCIR LA BRECHA DIGITAL EN EDUCACIÓN:
CASO DE ESTUDIO ECUADOR**
**METHODOLOGY TO REDUCE THE DIGITAL DIVIDE IN EDUCATION: A CASE STUDY
OF ECUADOR**

Fabián Noriega

Instituto Superior Tecnológico Loja, Ecuador

[fabianoriega@gmail.com] [<https://orcid.org/0009-0007-7238-1841>]

Jon Arambarri

Universidad internacional Iberoamericana, España

[jon.arambarri@uneatlantico.es] [<https://orcid.org/0000-0002-6450-8562>]

Información del manuscrito:

Recibido/Received: 08/05/2025

Revisado/Reviewed: 11/07/2025

Aceptado/Accepted: 23/09/2025

RESUMEN

Palabras clave:

Metodología, brecha digital, conectividad, pedagogía, TIC.

Ecuador enfrenta una notable brecha digital que afecta a estudiantes y docentes, limitando su acceso a recursos educativos y tecnológicos, especialmente en áreas con dispersión geográfica y desigualdades socioeconómicas. El presente estudio se centra en implementar estrategias sostenibles en la Unidad Educativa Dayuma Kento, ubicada en el cantón La Joya de los Sachas, provincia de Orellana. El objetivo principal es mejorar el acceso equitativo a la tecnología y fortalecer la calidad educativa. A través de encuestas se identificaron desafíos clave que condujeron al desarrollo de cuatro ejes de intervención. El primero, Equipamiento, consistió en dotar a la institución de infraestructura tecnológica esencial, incluyendo dispositivos de red y sistemas de video vigilancia, asegurando una distribución eficiente de internet. El segundo, Conectividad, mejoró el acceso y la cobertura de internet mediante redes seguras tanto cableadas como inalámbricas, facilitando a los usuarios el acceso a recursos en línea. El tercer eje, Infraestructura, implicó la adecuación de espacios escolares con dotación de computadoras y conectividad para optimizar el uso de la tecnología en entornos educativos. Finalmente, el eje de Pedagogía se centró en capacitar a estudiantes y docentes en el uso efectivo de las TIC, integrándolas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Posteriormente, encuestas evidenciaron resultados positivos destacando un incremento del 65% en el interés de los docentes por formarse en tecnología y una mejora significativa en la experiencia educativa, interés de los estudiantes gracias a la incorporación efectiva de herramientas tecnológicas en el aula.

ABSTRACT

Keywords:

Ecuador faces a significant digital divide that affects students and teachers, limiting their access to educational and technological resources, especially in geographically dispersed areas with socioeconomic inequalities. This study focuses on implementing

Methodology, Digital divide,
Connectivity, Pedagogy, ICT.

sustainable strategies at the Dayuma Kento Educational Unit, located in the La Joya de los Sachas canton, Orellana province. The main objective is to improve equitable access to technology and strengthen the quality of education. Through surveys, key challenges were identified, leading to the development of four intervention areas. The first, Equipment, consisted of providing the institution with essential technological infrastructure, including network devices and video surveillance systems, ensuring efficient internet access. The second, Connectivity, improved internet access and coverage through secure wired and wireless networks, facilitating user access to online resources. The third area, Infrastructure, involved adapting school spaces with computers and connectivity to optimize the use of technology in educational environments. Finally, the Pedagogy component focused on training students and teachers in the effective use of ICT, integrating it into teaching and learning processes. Subsequent surveys revealed positive results, highlighting a 65% increase in teachers' interest in technology training and a significant improvement in the educational experience and student engagement thanks to the effective incorporation of technological tools in the classroom.

Introducción

El acceso a la tecnología y la conectividad se han convertido en elementos imprescindibles para el sistema educativo, una realidad que se incrementó con la pandemia, la cual exacerbó las carencias preexistentes, tales como la deficiente infraestructura educativa, la escasez de docentes y el bajo rendimiento académico (De Jesús & Ayala Ramírez, 2021). Según datos del Ministerio de Educación del Ecuador (MINEDUC), de las 16,096 instituciones educativas en el país, 7,759 carecen de conectividad, lo que equivale al 28.41% del total. De estas, 4,618 están en áreas urbanas y 3,141 en zonas rurales (Pérez O, González M, Otero I, 2005). La brecha digital afecta tanto al sector urbano como al rural. En una misma aula, se encuentran estudiantes que dominan el uso de dispositivos digitales junto a otros que no lo hacen, y en algunos casos, aulas equipadas tecnológicamente, pero con docentes que carecen de habilidades digitales. Esta brecha digital impacta negativamente en el aprendizaje, deteriorando los estándares educativos. Durante la pandemia, aunque el gobierno incrementó la dotación de dispositivos digitales, las dinámicas de enseñanza-aprendizaje colapsaron, lo que paradójicamente resultó en una disminución de la calidad educativa (Andocilla et al., 2023).

Experimentos en Noruega y Suecia han demostrado que prohibir el uso de dispositivos electrónicos en las aulas puede mejorar las habilidades lectoras y el pensamiento crítico, sugiriendo que estos dispositivos pueden actuar como distractores (Villalta Jadan et al., 2023). Frente a esta situación, el presente estudio de caso en la Unidad Educativa Dayuma Kento, en el cantón La Joya de los Sachas, provincia de Orellana, busca identificar la brecha digital que afecta a la población estudiantil mediante una encuesta. A partir de los resultados, se propondrá un plan de dotación de dispositivos electrónicos e Internet acorde al número de estudiantes, infraestructura y condiciones socioeconómicas de las familias (UNESCO, 2024).

La pandemia ha puesto en evidencia la magnitud de la brecha digital en la educación, afectando significativamente a estudiantes y docentes, especialmente en áreas con escaso acceso a internet, como se observó en la provincia del Guayas (Tutivén, F., & Muñoz, 2021). Estudios revelan que la falta de conectividad y dispositivos adecuados ha obstaculizado el aprendizaje en línea y aumentado la deserción estudiantil, con mayor impacto en instituciones públicas y rurales. A pesar de los esfuerzos gubernamentales para mitigar esta brecha, las desigualdades persistieron y se hicieron más visibles durante la crisis sanitaria (Prince Torres, 2021).

Por otro lado, investigaciones sobre la dotación de conectividad y equipamiento en instituciones fiscales de Ecuador muestran que las fluctuaciones en la inversión gubernamental han influido en la disponibilidad de recursos tecnológicos, limitando el uso efectivo de las TIC en la educación (Pita Salazar et al., 2021). Estas limitaciones han sido particularmente evidentes en el contexto universitario, donde se ha observado una afectación directa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, la brecha digital ha sido identificada como un obstáculo al derecho universal a la educación, exacerbando las desigualdades sociales y limitando el acceso equitativo a la educación, especialmente durante la pandemia (Moreira et al., 2017).

En conjunto, estos estudios muestran que la brecha digital es un fenómeno complejo que afecta a todos los niveles del sistema educativo en Ecuador, desde la educación primaria, secundaria hasta la universitaria. Mientras algunos estudios destacan la falta de infraestructura y conectividad como los principales obstáculos, otros se centran en las desigualdades sociales y su impacto en el acceso a la educación (Baca-Pumarejo et al., 2018). La pandemia ha servido como un catalizador que ha amplificado estas

desigualdades, subrayando la necesidad urgente de políticas más efectivas y sostenibles para cerrar la brecha digital y garantizar una educación de calidad para todos (Moreira et al., 2017).

En este contexto el presente proyecto está enfocado en la aplicación de los ejes para la reducción de la brecha digital que incluya una pedagogía adecuada, que contemple la capacitación urgente de docentes y estudiantes, una infraestructura adaptada con tecnología inalámbrica, realidad aumentada y realidad Virtual, laboratorios con conexión a internet y una planificación de clases que desarrolle destrezas, competencias, y estrategias metodológicas en un entorno digital. Esto permitió que los estudiantes puedan comparar, identificar, criticar y buscar información de manera autónoma. Este artículo está dividido en 4 Secciones. La revisión de temas relacionados y el enfoque de la brecha digital presentada en la Introducción. La Sección 2 se explica la metodología a utilizar para reducir la brecha digital. Los resultados encontrados se evidencian en la Sección 3 y finalmente la discusión y conclusiones se enfatizan en la Sección 4.

Metodología

La presente Sección describe la metodología a emplear en el artículo, la misma que consiste en evaluar la brecha digital que implica identificar y cuantificar las causas subyacentes mediante indicadores que faciliten el análisis y la formulación de estrategias para reducirla (Díaz Lazo et al., 2005). La presente metodología es aplicada en una Unidad Educativa, donde los criterios de medición consideran los recursos que la institución debe proporcionar a los estudiantes para que adopten las nuevas tecnologías en su desarrollo personal y educativo. El análisis se enfoca en la relación entre la escuela y los estudiantes, destacando la importancia de las TIC en este vínculo y considerando tres aspectos clave para reducir la brecha digital: económico, social y educativo (Valenzuela Urra et al., 2022).

La infraestructura debe alinearse con los avances tecnológicos; no tiene sentido dotar un aula con una pizarra digital sin acceso a Internet. Los contenidos y aplicaciones deben adaptarse al nivel educativo y las destrezas a adquirir, mientras que los docentes deben estar capacitados en el uso de las TIC (Anaya Figueroa et al., 2021). Todo esto requiere condiciones adecuadas para el desarrollo de actividades curriculares. En la Unidad Educativa Dayuma Kento, se utilizó el método de Ishikawa para identificar las causas que han aumentado la brecha digital, analizando los factores que impactan en la oferta tecnológica disponible para los estudiantes.

Para evaluar la brecha digital en la Unidad Educativa Dayuma Kento, se consideraron variables claves relacionadas con la infraestructura de acceso a Internet, la calidad de los contenidos y aplicaciones educativas, y las capacidades de los docentes, tal como se identificaron a través del método de Ishikawa (Gómez et al., 2008). La investigación se centró en cuantificar estas variables y analizar su impacto en la brecha digital. El universo de estudio incluyó a 187 estudiantes de diferentes niveles y 43 docentes. Se realizaron encuestas antes y después de las capacitaciones para obtener datos sobre acceso a la tecnología, habilidades digitales, y el uso de TIC en el aula, tanto en la sección matutina como vespertina. La información fue sistematizada de manera anónima para proteger la identidad de los participantes, utilizando la plataforma Forms de Office 365, como se evidencia en la Figura 1; facilitada por el Ministerio de Educación. Este enfoque permitió identificar las causas, características y posibles acciones para reducir la brecha digital en la institución.

Figura 1

Encuesta realizada a Docentes y estudiantes de la UEDK



Nota. La Figura 1 representa las encuestas para medir la brecha digital, misma que es aplicada a docentes y estudiantes.

La infraestructura de acceso a Internet y la brecha digital están intrínsecamente vinculadas. Sin embargo, la brecha digital también tiene causas más profundas, como la falta de una oferta pedagógica que integre adecuadamente las TIC en el proceso educativo (Sánchez et al., 2018). En este sentido las variables que deben analizarse para el presente estudio son aquellas que influyen directamente en la existencia de la brecha digital, ya sea debido a la carencia o deficiencia en la infraestructura de acceso a Internet, según lo revelado por el análisis de Ishikawa. Por lo tanto, para evaluar la brecha digital en la Unidad Educativa Dayuma Kento, desde la perspectiva de lo que la escuela ofrece a sus estudiantes, se consideraron las siguientes variables:

- Infraestructura de acceso soportada por TIC.
- Contenidos y aplicaciones educativas.
- Capacidades y competencias de los docentes.

Responder la pregunta central de este estudio (¿Cuál es la magnitud de la brecha digital en la Unidad Educativa Dayuma Kento en la ciudad Joya de los Sachas?, ¿cuáles son sus causas, características y qué acciones deberían implementarse para reducirla?) requiere cuantificar las variables mencionadas y analizar cómo cada una de ellas contribuye a la existencia de la brecha digital.

La brecha digital y el uso de TIC están inversamente relacionados: una mayor brecha implica un menor uso de TIC, y viceversa. Esto exige integrar las TIC en los métodos educativos tradicionales (Gómez-Prada et al., 2019). La incorporación de estas tecnologías, especialmente Internet, en la educación, está transformando las prácticas escolares de manera similar a la informatización pasada. Hoy en día, es inconcebible gestionar la información en una escuela sin tecnología digital. La implementación de TIC requiere una adaptación organizativa y de procesos educativos para asegurar su integración planificada, aprovechamiento óptimo y calidad, siguiendo las directrices del Ministerio de Educación.

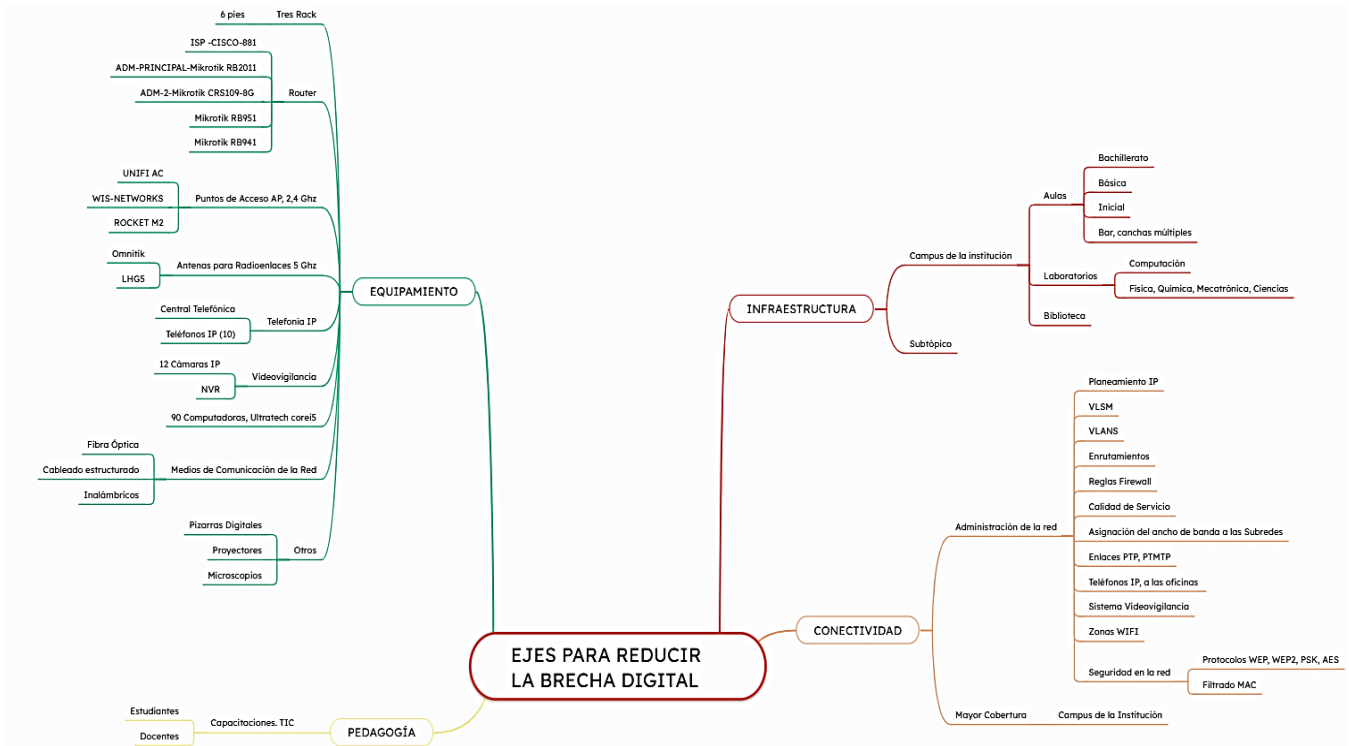
La metodología y los procesos de implementación para reducir la brecha digital; producto de la presente investigación, está conformada por cuatro partes o ejes principales que se indican en la Figura 2:

- Equipamiento
- Infraestructura
- Conectividad

- Pedagogía

Figura 2

Mapa mental, ejes para reducir la brecha digital



Nota. Mapa mental de los ejes y todos sus componentes para reducir la brecha digital.

Equipamiento

Para asegurar que tanto estudiantes como docentes cuenten con los dispositivos necesarios para el aprendizaje digital, es imprescindible comenzar con un inventario de los dispositivos actuales, evaluando su estado y funcionalidad. Posteriormente, es preciso adquirir nuevos equipos, como computadoras portátiles y tabletas, para quienes no disponen de ellos. Esto es esencial, ya que una encuesta mostró que el número de docentes sin capacitación en habilidades digitales disminuyó un 45 % tras recibir nuevos equipos. Además, implementar un cronograma de mantenimiento regular y actualización de los dispositivos garantizará su funcionamiento continuo. Ofrecer talleres y cursos sobre el uso de estos dispositivos permitirá que estudiantes y docentes se familiaricen y maximicen el uso de las herramientas disponibles, lo cual se ha reflejado en un incremento del 82 % en la competencia digital de los docentes según los resultados de la encuesta.

Infraestructura

Es crucial crear un entorno físico que facilite el uso efectivo de las tecnologías digitales en la enseñanza y el aprendizaje. Por tal razón, se deben adaptar y equipar las aulas con tecnologías modernas, como proyectores, pizarras digitales y estaciones de carga para dispositivos. La importancia de estas mejoras se evidenció en la encuesta, donde los docentes reportaron notables mejoras en la experiencia de aprendizaje de sus estudiantes al disponer de una infraestructura adecuada. Es también esencial crear espacios dentro de la escuela dedicados al trabajo colaborativo y al uso de tecnologías, como laboratorios de informática y salas multimedia. Un plan de mantenimiento continuo garantizará que todos los equipos y espacios estén en óptimas condiciones, asegurando

también que sean seguros y accesibles para todos los miembros de la comunidad educativa. La calidad más funcionalidad de estos espacios, equipos junto con su utilización por estudiantes y docentes, serán los principales indicadores de éxito, según los resultados positivos observados en las encuestas tras implementar estas mejoras.

Conectividad

Es fundamental asegurar que todos los miembros de la comunidad educativa cuenten con una conexión a internet estable y de alta calidad. Esto inicia con un diagnóstico de la infraestructura de red existente y su cobertura, seguido de la implementación de mejoras necesarias para garantizar una conexión rápida y estable. La importancia de estas acciones quedó reflejada en un análisis estadístico descriptivo, cuya variable más importante fue la implementación de tecnología en las aulas. Esto mostró una mejora significativa en el uso efectivo de la tecnología en la enseñanza, una vez mejorada la conectividad. Además, es crucial establecer acuerdos con proveedores de internet para ofrecer subsidios o tarifas reducidas a estudiantes y docentes. También es necesario crear puntos de acceso a internet gratuitos en áreas estratégicas de la escuela y la comunidad para facilitar el acceso a quienes lo necesiten. Los indicadores de éxito incluirán la velocidad y estabilidad de la conexión a internet, así como el porcentaje de estudiantes y docentes con acceso regular, lo que ha sido clave para mejorar la calidad del aprendizaje, según las encuestas.

Pedagogía

Es vital integrar de manera efectiva las tecnologías digitales en la metodología de enseñanza y aprendizaje. Ofrecer programas de formación continua para docentes sobre el uso pedagógico de las tecnologías digitales ha demostrado ser altamente eficaz, como lo reflejan los resultados de la encuesta, en la que un número creciente de docentes expresó su deseo de recibir más capacitación en tecnología tras participar en los programas iniciales. Este fue el detalle de los profesores encuestados, que como se puede observar en la tabla 1 de referencia son, en su mayoría, docentes de trayectoria que han vivido de cerca la transición de la pedagogía tradicional a la digital.

Tabla 1

Población / muestra docentes

Número de encuestados	Perfil docente	Antigüedad	Ciclo académico
25	Docente de educación general básica y bachillerato	antiguo	2023-2024
2	Docente de educación general básica superior	nuevo	2023-2024
7	Docente de Matemática	antiguo	2023-2024
4	Docente de Lengua	antiguo	2023-2024
5	Docente de área técnica	antiguo	2023-2024

Es fundamental crear y adaptar materiales educativos digitales que sean pertinentes y accesibles. Implementar metodologías de enseñanza que fomenten el uso

activo de la tecnología, como el aprendizaje basado en proyectos y el *flipped classroom*, entre otros, puede generar un impacto significativo. Según el análisis de los datos de la encuesta, la aplicación de estas metodologías resultó en un aumento en la percepción del impacto positivo de la tecnología en el aprendizaje. Utilizar herramientas digitales para la evaluación continua y la retroalimentación personalizada a los estudiantes es esencial para mantener y mejorar estos resultados.

Resultados

En la presente Sección se analiza los resultados experimentales mismo que aborda a detalle la aplicación de los ejes para reducir la brecha digital, adicionalmente se evidencia las encuestas realizadas a los docentes y estudiantes antes y después de la ejecución del presente proyecto. El análisis de los resultados comprende las variables consideradas para evaluar la brecha digital.

Al trabajar en el eje de infraestructura permite satisfacer las necesidades que tiene la comunidad educativa, es así que los equipos tecnológicos principales que se implementaron son los siguientes: Rack principal, Router CISCO 881 del proveedor del servicio de internet, Patch Panel para el cableado estructurado de datos y voz, Central telefónica IP, Rack Secundario, Antena Omnidireccional, 5Ghz, enlaces punto multipunto, Antenas CPE. (Customer Premises Equipment)], 5Ghz, enlaces punto multipunto, Puntos de acceso (AP 1,2) de 2,4Ghz, Punto de acceso (AP 3) de 2,4Ghz, Tres puntos de acceso (AP 4,5,6) de 2,4Ghz en aulas y laboratorios de computación, AP 7 de 2,4Ghz, AP 8 de 2,4Ghz, central de Monitoreo de 9 cámaras IP y 6 teléfonos IP.

Figura 3
Equipos tecnológicos para Telecomunicaciones

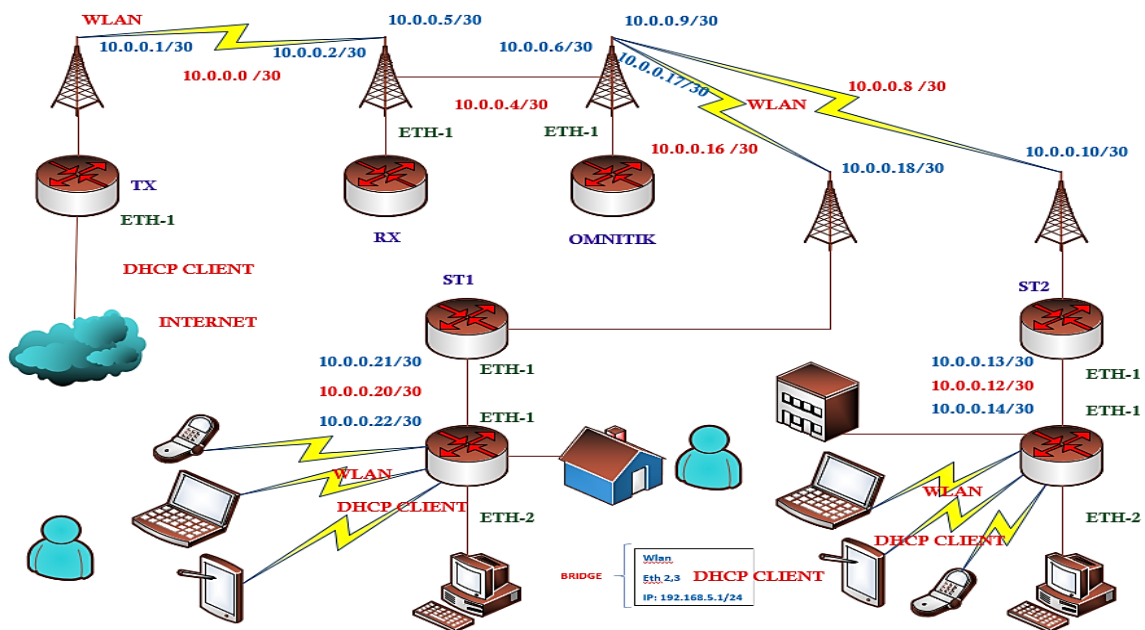


Nota. En la figura 3 se aprecia los diferentes equipos necesarios para la conexión a internet, comunicación y la visualización de imagen en la UEDK.

El servicio de internet contratado ofrece un ancho de banda de 20 Mbps para subida y 10 Mbps para descarga, y posee una topología presentada en la Figura 4. La empresa proveedora utiliza tecnología de Fibra Óptica con una compartición de uno a dos. Para este contrato corporativo, se asignó un router de borde modelo Cisco 881.

La administración de la intranet en el campus educativo se distribuye mediante cuatro routers y ocho puntos de acceso, cubriendo el 90% del área del campus de la institución con señal inalámbrica. Las configuraciones aplicadas en estos equipos incluyen: planificación de direcciones IP usando el protocolo IPV4 con direcciones IP privadas; máscaras de subred de longitud variable VLSM, que optimiza el uso de direcciones IPV4 y recursos de los equipos; enrutamientos estáticos para permitir acceso a los recursos de la red desde cualquier subred; y calidad de servicio (QoS), que impone restricciones de acceso a internet mediante el firewall del equipo principal, de acuerdo a las políticas internas. Además, se asigna el ancho de banda entre las redes y subredes utilizando colas simples Queues, y se establecen enlaces punto a multipunto en la frecuencia de 5 GHz para extender la señal inalámbrica a áreas sin puntos de red Ethernet. La seguridad de la red WiFi de 2.4 GHz se garantiza mediante los protocolos WPA, WPA2 y control de acceso con filtrado MAC.

Figura 4
Topología de red de la institución.



Nota. La figura 4 representa la topología de red aplicada en toda la institución.

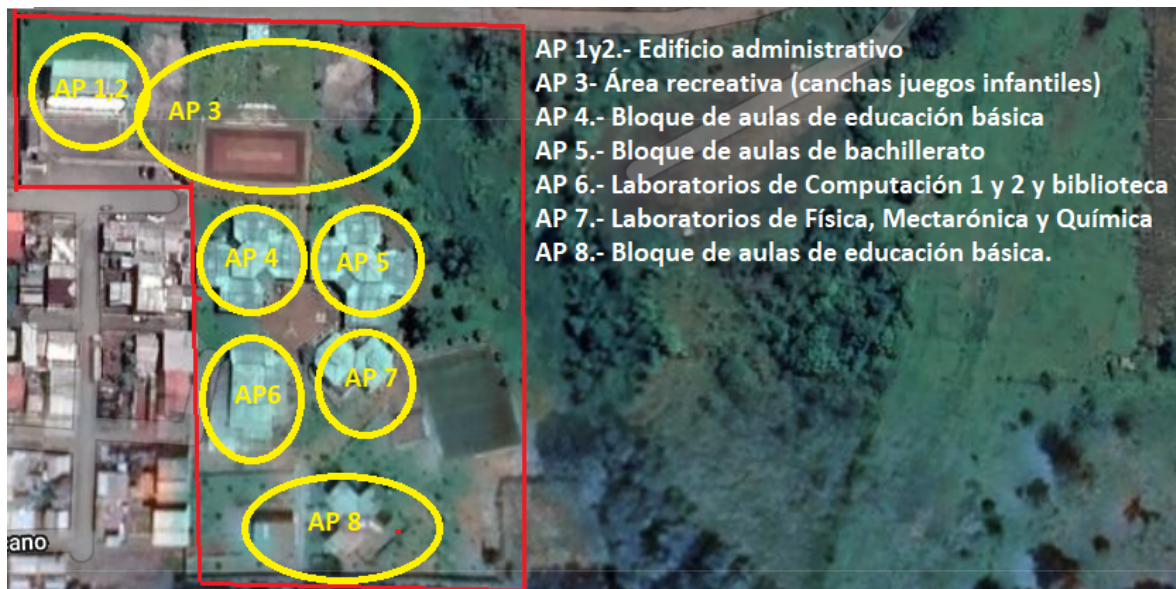
La infraestructura de la intranet incluye tres racks interconectados mediante fibra óptica, desde los cuales se distribuye el cableado estructurado a los puntos de red en los edificios de la unidad educativa. La administración de la intranet se realiza a través de routers de la marca Mikrotik, utilizando el programa Winbox para gestionar los equipos "Administrador", "Admin-dos", "Router Lab Química" y "Router Mecatrónica" implementados en la red. Las configuraciones realizadas en el router principal, denominado "Administrador," incluyen la asignación de direcciones IP para todas las subredes, la configuración del protocolo DNS (servidor de nombres de dominio), la aplicación del protocolo NAT (Network Address Translation), y la gestión de enrutamientos. En el router "Admin-Dos," se configuran las direcciones IP utilizando VLSM (máscara de subred de longitud variable), y se conecta una antena omnidireccional

que permite establecer enlaces punto multipunto. Además, en el firewall del equipo, se crean reglas para bloquear ciertas páginas web, se implementan enrutamientos estáticos y se asigna ancho de banda a las subredes mediante la opción de colas simples (Queues).

Los routers del área de Mecatrónica y Laboratorio de Química están configurados con direcciones IP específicas y redes WiFi para cada ubicación, utilizando filtrado MAC para asegurar que solo usuarios autorizados puedan acceder a la red inalámbrica, aumentando así la seguridad. Los puntos de acceso (AP) 3, 4, 5, 7, y 8, operan a una frecuencia de 2,4 GHz y están estratégicamente ubicados para proporcionar cobertura WiFi en el 90% del campus como se ilustra en la Figura 5. Una vez dentro del sistema operativo de los APs, es posible visualizar detalles como el canal de frecuencia, ancho de canal, código de región, y el throughput de las señales inalámbricas. La red WiFi se configura en la opción Wireless con parámetros clave como el SSID "RED-DOCENTES," y además del uso de contraseñas, se aplica un filtrado MAC con listas blancas para los dispositivos de los docentes, garantizando una mayor seguridad y cobertura en casi todo el campus.

Figura 5

Nivel de cobertura de la señal WIFI en el campus de la Institución



Nota. En la figura, se puede apreciar al campus de la institución educativa y la cobertura de la señal wifi en los distintos sectores.

Los AP 3, 4, 5, 7, 8 son puntos de acceso que trabajan a una frecuencia de 2,4 GHz están ubicados en lugares estratégicos de la institución para propagar una señal WIFI en un 90% a todo el campus. Una vez ingresado al sistema operativo de los puntos de acceso se puede visualizar el estatus de la red como: canal de frecuencia, ancho de canal, código de región, velocidad máxima, también se puede apreciar el throughput de las señales inalámbricas.

Figura 6
Menú principal de los AP 3, 4, 5, 6, 8.



Nota. Pantalla principal del sistema operativo WisNetworks

Dentro de la opción Wireless se configura la red wifi con sus principales parámetros como el SSID: RED-DOCENTES, el canal, ancho de canal, para mejorar la seguridad en la red a parte de password se aplica filtrado MAC con listas blancas, donde están inmerso las direcciones mac address de los dispositivos laptops y celulares de los docentes. Cabe mencionar que esta señal de red cubre casi todo el campus de la institución.

Con los mismos equipos se configura APs virtuales para propagar una nueva señal inalámbrica con diferente contraseña, es así que se tiene una señal wifi con el nombre de RED ESTUDIANTES, con un password y una lista blanca diferente. La lista blanca está conformada por las direcciones MAC de los dispositivos tecnológicos de los estudiantes (laptop y celulares), cuando el estudiante solicita el acceso de su dispositivo a red se le ingresa la dirección MAC address del equipo en un tiempo limitado, debido a que el ancho de banda no abastece para todos los usuarios.

El cuarto eje propuesto para disminuir la brecha digital en la educación es la pedagogía, aquí se ha tomado como muestra a estudiantes de sexto año de educación general básica media, noveno año de educación general básica superior y primero de bachillerato, de las jornadas matutina y vespertina, suman la cantidad de 187 encuestados y 43 docentes, se les tomó un test de conocimientos de la información demográfica, acceso a la tecnología, habilidades digitales, uso de la tecnología en el aula. Luego del test se realizó capacitaciones bajo una planificación establecida que duró dos semanas una hora por día a cada año de básica y bachillerato, los temas que se desarrollaron en la capacitación fueron los siguientes:

- La evolución de la tecnología
- Correcto uso del Office (Word, Excel, PowerPoint)
- Uso adecuado del Internet
- Estudio de las plataformas digitales (Office 365, google)
- Correo electrónico, OneDrive, Google Drive.
- Herramientas ofimáticas aplicadas a la educación (canva, genially, Mindomo, Classroom, kahoot, Mentimeter).
- Introducción a la Inteligencia artificial (AI)

- Realidad aumentada, Realidad virtual
- El Metaverso.
- Introducción a la robótica educativa (programas: Tinkercad, mBlock, Ottoblocky, proteus, Fritzing, Arduino).

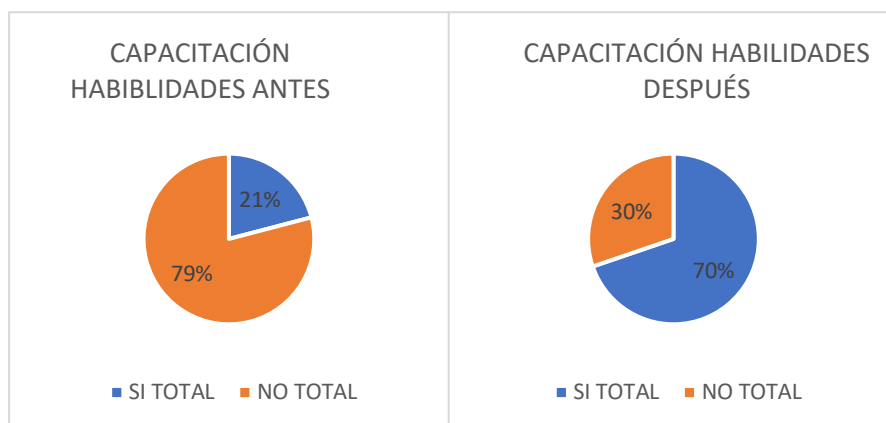
Análisis de las encuestas a docentes

El total de docentes encuestados fueron 43. El tipo de muestreo que se utilizó fue el aleatorio simple.

Antes de la capacitación, solo 9 docentes habían recibido formación formal en habilidades digitales o en la integración de estas en la enseñanza. Sin embargo, después de la capacitación, el número de docentes capacitados aumentó a 30, lo que representa un incremento significativo del 21% al 70%, es decir, un aumento del 49%. De manera similar, el porcentaje de docentes que no habían recibido capacitación en habilidades digitales disminuyó de 34 a 13, reduciéndose en un 49%, lo que refleja una caída del 79% al 30%, como se muestra en la Figura 7.

Figura 7

Capacitación habilidades tecnológicas



Nota. Resultado de las capacitaciones tecnológicas antes y después de la capacitación.

Se efectúa la prueba T de Student, desarrollada y promovida por William Sealy Gosset, comúnmente conocida como "prueba T", es una herramienta estadística que se utiliza para determinar si hay una diferencia significativa entre las medias de dos grupos. Esta prueba es especialmente útil cuando se trabaja con muestras pequeñas y se desconoce la desviación estándar de la población. La aplicación de la prueba T de Student para muestras relacionadas se observa que el p-valor es menor 0,05 es decir que se rechaza la hipótesis nula, no son iguales y por tanto hay diferencias entre recibir más capacitación en tecnología antes y después, sin embargo, al ser variable cualitativa dicotómica no se distribuye normalmente; por tanto, se realiza la prueba no paramétrica de Wilcoxon.

Al analizar el impacto de los contenidos y las aplicaciones educativas en la opción no mejora en absoluto pasa de 3 docentes que no creían en el impacto de la tecnología en el aprendizaje a 0 docentes, todos los 43 docentes consideran que existe un impacto del uso de la tecnología en las clases para una mejor experiencia de aprendizaje en los estudiantes, mejoró en un 7%.

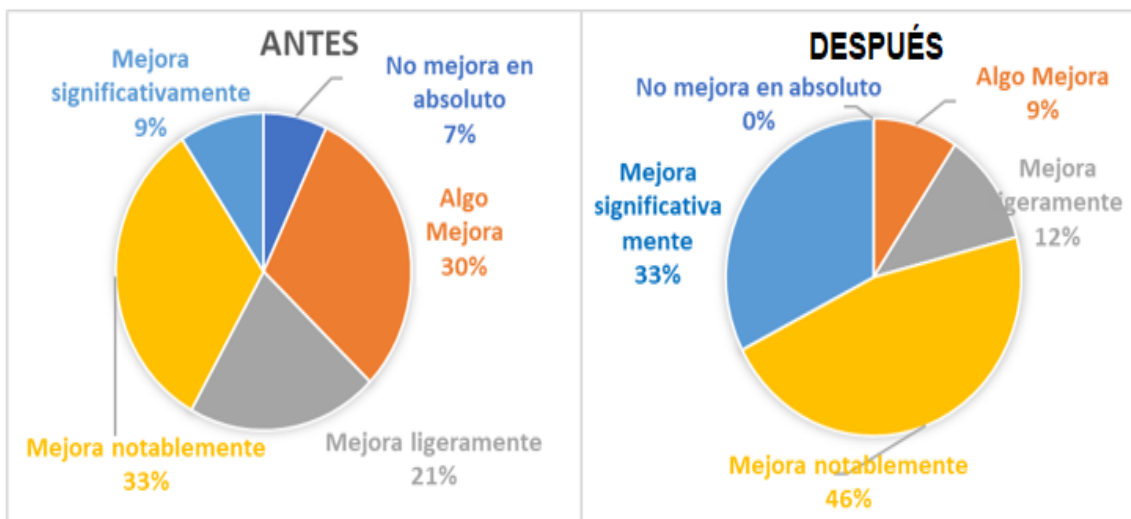
Para la opción la mejora es muy poco significativo el impacto, también desciende de 13 a 4 docentes es decir baja del 30 al 9%, un descenso de 21%. Así mismo para la

opción mejora ligeramente baja el porcentaje un poco menos de 9 docentes a 5 es decir el 12%. En total entre estas tres opciones se obtiene el 39% de mejora. Por otro lado, las opciones de mejora notablemente y mejora significativamente aumentaron de 14 a 20 para la primera (13%). Y la segunda, la más significativa de 4 a 14 (24%). Es decir, entre ambas aumentaron en 37% (16 docentes) su calificación del impacto del uso de la tecnología en sus clases para mejorar la experiencia de aprendizaje en sus estudiantes.

¿Qué podemos concluir a la luz de estos resultados? Pues, que la aplicación de pruebas estadísticas, como la T de Student y el test no paramétrico de Wilcoxon, evidencia que la capacitación tecnológica tiene un impacto significativo en la percepción docente sobre el uso de la tecnología en el aprendizaje. Los resultados muestran un cambio notable en las opiniones de los docentes: aquellos que inicialmente no creían en el impacto positivo de la tecnología (3 docentes) desaparecen completamente, mientras que las opiniones que consideraban la mejora "muy poco significativa" y "ligeramente significativa" disminuyen considerablemente, con descensos de 21 % y 12 %, respectivamente. Por el contrario, las categorías de mayor impacto, "mejora notablemente" y "mejora significativamente", experimentan aumentos del 13 % y 24 %, respectivamente, lo que representa un incremento total del 37 % en la valoración positiva del uso de la tecnología. Esto refleja un cambio profundo en la percepción docente hacia la integración tecnológica como herramienta clave para mejorar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes, destacando la efectividad de los procesos de capacitación.

Figura 8

Impacto de la tecnología en clases antes y después



Nota. En la figura 8, se observa el impacto relevante que posee el uso de la tecnología en la institución.

Análisis de la encuesta a estudiantes

Tabla 2

Población / muestra estudiantes

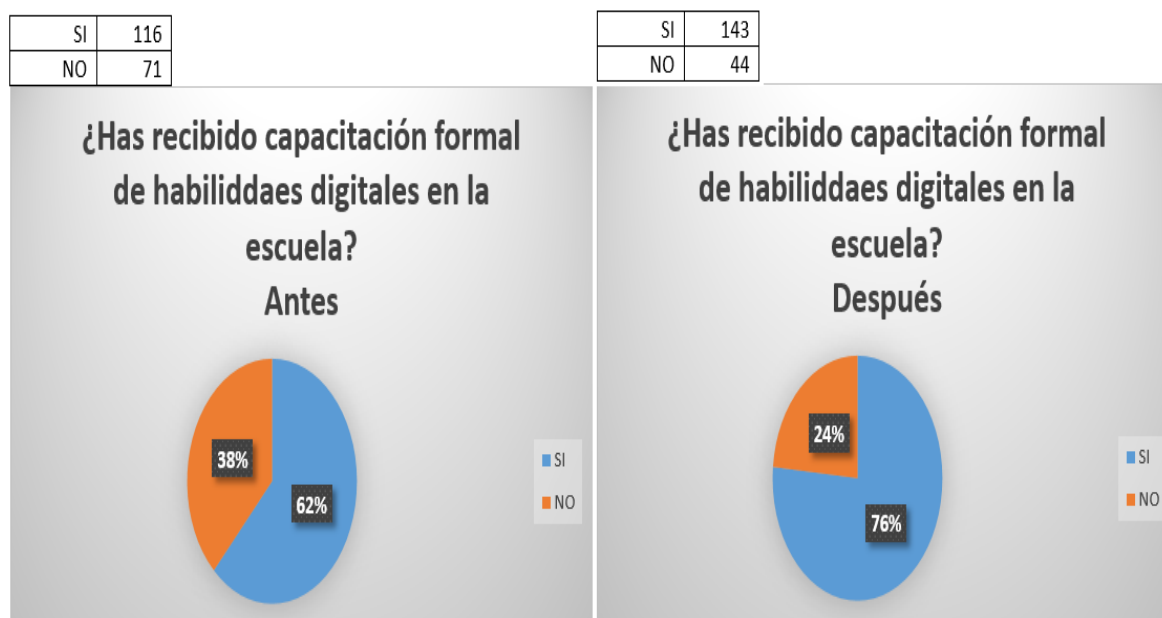
Número encuestados	Género	Edad	Curso/Nivel
187	Masculino (109)	Menos de 12 años (28)	Sexto año (básica media)
	Femenino (78)	Entre 12 - 14 años (62)	Noveno año (básica superior)
		Entre 15 - 17 años (97)	Primero de Bachillerato (Ciencias, Mecatrónica, Electromecánica)

Nota. Referencia de estudiantes encuestados.

Al aplicar la prueba no paramétrica de Wilcoxon, se obtiene un p-valor menor de 0,05, lo que lleva a rechazar la hipótesis nula, indicando que existen diferencias significativas entre las dos muestras, es decir, que no son iguales. Esto permite concluir que la capacitación formal en habilidades digitales en la escuela ha tenido un impacto notable. Como se observa en la figura 8, antes de la capacitación, el 62% de los encuestados respondió "SI", mientras que después de la capacitación, el porcentaje aumentó al 76%. Este incremento de 14% refleja un aumento de 27 casos y una correspondiente reducción en la falta de capacitación.

Figura 8

Encuesta aplicada a estudiantes antes y después.



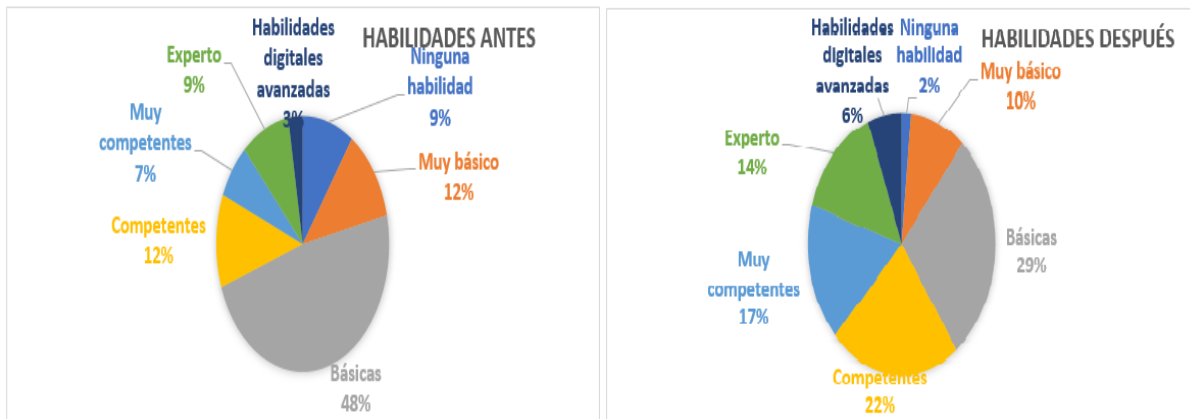
Nota. Resultados de la encuesta antes y después de la capacitación a los estudiantes.

La aplicación de la prueba T de Student para muestras relacionadas se observa que el p-valor es menor a 0,05, es decir que se rechaza la hipótesis nula. No son iguales y por

tanto hay diferencias entre la capacitación antes y después, sin embargo, al ser variables cualitativas dicotómica no se distribuye normalmente por tanto se realiza la prueba de Wilcoxon. El número de encuestados sin ninguna habilidad digital disminuyó del 9% al 2%, lo que significa que bajó de 18 a 3 personas, con una mejora en las habilidades de 15 encuestados. En cuanto a las habilidades mejoradas según la escala Lickert (competentes, muy competentes, expertos y habilidades avanzadas), se observó un incremento del 30% en el total de encuestados, alcanzando 56 personas en estas categorías. Las opciones de "muy competentes" y "expertos" aumentaron en un 10% cada una. Además, se redujo la deficiencia de habilidades en un 28%, con una disminución del 19% en las habilidades básicas, pasando de 90 a 54 encuestados, es decir, 46 estudiantes avanzaron más allá de las habilidades básicas.

¿Qué significan estas variaciones? ¿Y cuáles son las tareas a las que la Unidad Educativa Dayuma Kento se debe abocar? Los resultados obtenidos mediante la prueba no paramétrica de Wilcoxon y la T de Student confirman diferencias significativas en las habilidades digitales de los encuestados antes y después de la capacitación formal, reflejando un impacto positivo y medible. El aumento del 14 % en quienes poseen habilidades digitales (de 62 % a 76 %) destaca el éxito del programa, traducido en 27 casos adicionales con competencias básicas. Además, la proporción de encuestados sin habilidades digitales disminuyó drásticamente del 9 % al 2 %, representando una mejora para quince personas. Este avance se complementa con un crecimiento notable del 30 % en los niveles superiores de habilidades (competentes, muy competentes, expertos y avanzados), donde los niveles "muy competentes" y "expertos" incrementaron en un 10 % cada uno. La reducción de habilidades básicas en un 19 % (46 estudiantes avanzaron) indica un progreso hacia competencias más avanzadas, consolidando la efectividad de la capacitación como herramienta transformadora en el desarrollo de habilidades digitales.

Figura 9
Encuesta aplicada a estudiantes antes y después

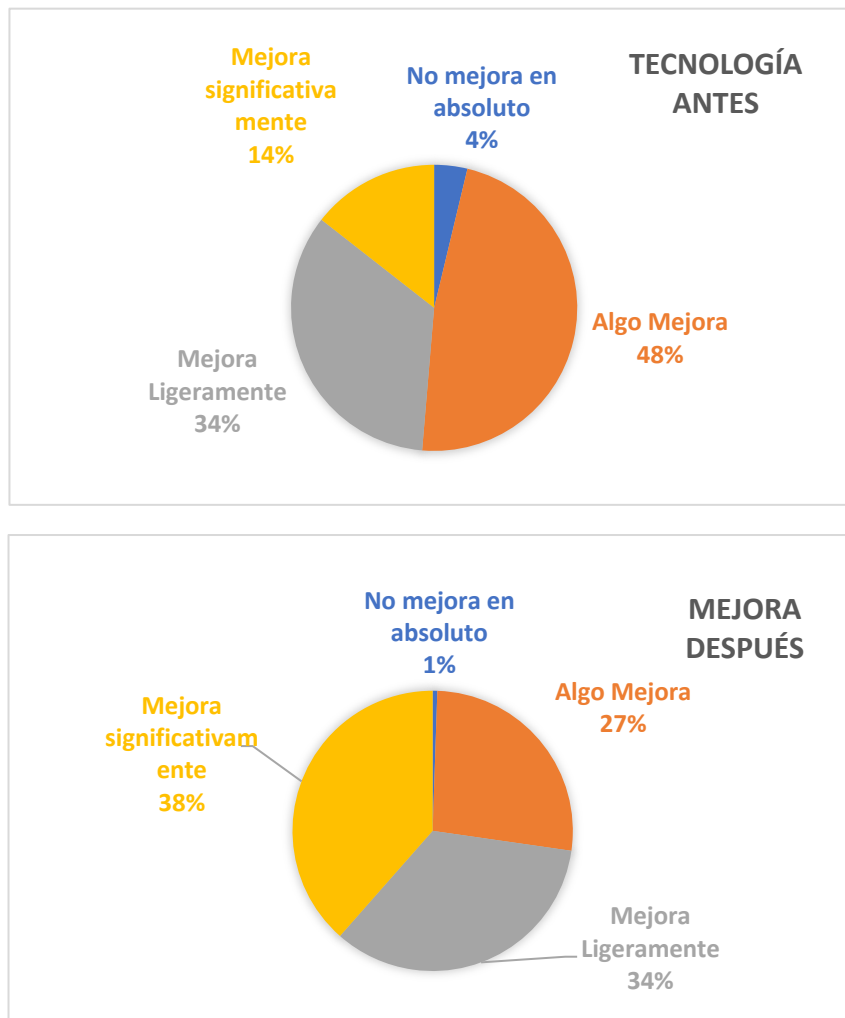


Nota. En la figura 9, se puede apreciar como las habilidades de los estudiantes mejoran durante el aprendizaje después de la capacitación.

En términos de uso de tecnología, la opción "no mejora en absoluto" disminuyó de 7 a 1 encuestado, representando una reducción del 3%. Aunque el porcentaje de la opción "algo mejora" sigue siendo alto, se redujo del 48% al 27%. No hubo cambios significativos en la opción "mejora ligeramente", pero la opción más significativa, "mejora significativamente", experimentó un aumento notable, pasando de 27 a 72 encuestados, lo que representa una mejora en el aprendizaje en el aula del 24%, subiendo del 14% al 38%.

Figura 10

La tecnología mejora la experiencia de aprendizaje antes y después de la capacitación



Nota. En la figura 10, se puede apreciar como la tecnología mejora la experiencia de aprendizaje después de la capacitación.

Finalmente se presenta un resumen de las variables analizadas tanto para las encuestas a docentes y a estudiantes como se evidencia en la Tabla 1. Los resultados obtenidos en las encuestas realizadas a los profesores. Se evidencia que, tras la experiencia de la encuesta, la percepción y actitud de los docentes hacia la importancia de la tecnología en el aula ha cambiado positivamente.

También se presenta un resumen de los resultados obtenidos en las encuestas a los estudiantes, donde se observa una mejora notable en la percepción después de la encuesta. Sin embargo, persiste cierta duda o desconfianza entre los estudiantes frente a la tecnología, ya que a menudo la asocian con un mayor control, incremento en la carga académica, entre otros factores.

Tabla 3

Resumen de la estadística descriptiva a las encuestas de los profesores y estudiantes

Variables analizadas	Teachers		Students	
	Antes	Después	Antes	Después
Porcentaje de docentes que hayan recibido capacitación en el uso efectivo de la tecnología.	21 %	70 %	62 %	76 %
Porcentajes de docentes que creen que con la tecnología el aprendizaje mejora significativamente	30 %	95 %	48 %	27 %
Porcentaje de profesores que hayan recibido capacitación formal en habilidades digitales	30 %	67 %		

Nota. La tabla 3 presenta un resumen de la estadística descriptiva a las encuestas de los profesores y estudiantes.

En cuanto a la formación en habilidades digitales, el porcentaje de profesores capacitados formalmente subió del 30 % al 67 %, reflejando un fortalecimiento en la preparación tecnológica de los docentes. Estos resultados subrayan el impacto positivo de la capacitación tanto en la mejora de habilidades como en el cambio de actitud hacia el uso de la tecnología en el ámbito educativo, consolidándose como una herramienta clave para mejorar la experiencia de aprendizaje.

Finalmente, todo la tecnología y equipamiento instalado y aplicado en la Unidad Educativa Dayuma Kento, llevaron a participar en la XVIII FERIA BINACIONAL DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA organizado en Perú; llegando a tener una brillante participación con el proyecto titulado: Brazo robótico con realidad aumentada, mismo que obtuvieron el segundo lugar como lo evidencia en el siguiente enlace:

<https://educacion.gob.ec/estudiantes-de-orellana-triunfan-en-concurso-estudiantil-de-indole-internacional/>.

Discusiones y conclusiones

La integración de las tecnologías digitales en la educación es un tema crucial en el contexto actual, donde la transformación digital está redefiniendo los métodos de enseñanza y aprendizaje. En esta discusión, se analizaron cuatro aspectos fundamentales: el equipamiento, la infraestructura, la conectividad y la pedagogía, todos los cuales son esenciales para asegurar un entorno educativo que maximice el uso de las TIC y minimice la brecha digital.

La capacitación formal en habilidades digitales ha sido altamente efectiva, evidenciada por un aumento del 49% en el número de docentes capacitados y una mejora significativa en sus competencias. Además, la formación continua ha despertado un interés creciente, con un 65% más de docentes interesados en recibir capacitación adicional. Además, la modernización de la infraestructura tecnológica, incluyendo la mejora en la conectividad y la adaptación de aulas con tecnologías avanzadas, ha mejorado significativamente la experiencia educativa. Esto se refleja en una percepción

positiva por parte de los docentes sobre el impacto de la tecnología en el aprendizaje de los estudiantes.

La implementación de la metodología para reducir la brecha digital en la Unidad Educativa Dayuma Kento ha demostrado que la dotación adecuada de equipamiento tecnológico, la mejora en la conectividad y la capacitación tanto de estudiantes como de docentes son esenciales para promover un acceso más equitativo a los recursos educativos. Esto no solo ha facilitado el acceso a la tecnología, sino que también ha mejorado significativamente la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, evidenciado por el aumento en la participación y el interés de la comunidad educativa en continuar fortaleciendo sus habilidades tecnológicas.

Los resultados obtenidos subrayan la importancia de un enfoque integral que aborde tanto los aspectos técnicos como pedagógicos para reducir la brecha digital. La combinación de infraestructura adecuada, conectividad mejorada, y estrategias pedagógicas centradas en la integración de TIC ha permitido que la tecnología se convierta en una herramienta efectiva para el aprendizaje, reduciendo así las desigualdades educativas y abriendo nuevas oportunidades para el desarrollo académico en comunidades con limitaciones tecnológicas.

Referencias

- Anaya Figueroa, T., Montalvo Castro, J., Calderón, A. I., & Arispe Alburqueque, C. (2021). Escuelas rurales en el Perú: factores que acentúan las brechas digitales en tiempos de pandemia (COVID- 19) y recomendaciones para reducirlas. *Educación*, 30(58). <https://doi.org/10.18800/educacion.202101.001>
- Andocilla, I., Mayorga, T., Perez, M., & Vivanco, H. (2023). Enfoque educativo sobre brecha digital y neurociencia. *Iberica de Sistemas y Tecnologías de Información*, 59(17-04-2023).
- Baca-Pumarejo, J. R., Villanueva-Hernández, V., Aguirre-Ramírez, H. G., & Cantú-Cervantes, D. (2018). Brecha digital en alumnos del sistema de educación primaria en Tamaulipas, México: un panorama del futuro capital humano del estado. *CienciaUAT*, 13(1). <https://doi.org/10.29059/cienciauat.v13i1.921>
- De Jesús, L. E., & Ayala Ramírez, S. (2021). Diseño Instruccional en ambientes virtuales, basado en el Modelo ADDIE. *El Diseño Instruccional*, May.
- Díaz Lazo, J., Gutiérrez Pérez, A., & Florido Bacallao, R. (2005). Revisión bibliográfica: Impacto de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) para disminuir la brecha digital en la sociedad actual. *International Journal of Computers and Applications*, 27(2).
- Gómez-Prada, U. E., Orellana-Hernández, M. L., & Salinas-Ibáñez, J. M. (2019). Apropiación de Sistemas de Tecnologías de la Información para toma de Decisiones de Productores Agroindustriales Basada en Videojuegos Serios. Una Revisión. *Información Tecnológica*, 30(5). <https://doi.org/10.4067/s0718-07642019000500331>
- Gómez, D., Alvarado, R., Martínez, M., & Díaz, C. (2008). La brecha digital: una revisión conceptual y aportaciones metodológicas para su estudio en México. *Entreciencias*, 6(16).
- Moreira, J., Palomares, J., Serrano, R., & López, J. (2017). Un breve análisis de la brecha digital de acceso en el Ecuador. *Zenodo*.
- Pérez O, González M, Otero I, N. A. (2005). La gestión de la tecnología en la educación superior. Estrategias para transformar la enseñanza y el aprendizaje. *Revisión*

Bibliográfica, 1(43).

- Pita Salazar, R. A., Cevallos Flores, S. A., & Maldonado Zuñiga, K. (2021). Brecha digital y su impacto en la educación a distancia. *UNESUM-Ciencias. Revista Científica Multidisciplinaria*. ISSN 2602-8166, 5(3). <https://doi.org/10.47230/unesciencias.v5.n3.2021.429>
- Prince Torres, Á. C. (2021). La brecha digital como obstáculo al derecho universal a la educación en tiempos de pandemia. *Journal of the Academy*, 4. <https://doi.org/10.47058/joa4.3>
- Tutivén, F. H. V., Castro, J. E. L., Pachay, G. Y. C., Quinto, F. A. G., Villamar, N. D. R. M., Pérez, C. A. M., & Muñoz, J. M. T. (2021). La brecha digital en el proceso de aprendizaje durante tiempos de pandemia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(3). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i3.515
- UNESCO. (2024). Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2023: tecnología en la educación: ¿una herramienta en los términos de quién? In *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2023: tecnología en la educación: ¿una herramienta en los términos de quién?* <https://doi.org/10.54676/neds2300>
- Valenzuela Urra, C., Rodríguez Pastene, F., & Oliveros Castro, S. (2022). Gobernanza electrónica e inclusión digital de personas mayores mediante estrategias de alfabetización digital e informacional en la localidad de Placilla, Valparaíso, Chile. *Palabra Clave (La Plata)*, 12(1). <https://doi.org/10.24215/18539912e168>
- Villalta Jadan, B. E., Machuca Vivar, S. A., & Palma Rivera, D. P. (2023). Explorando la brecha digital en el acceso tecnológico y su influencia en la educación: abordando las diferencias entre comunidades. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores, Número Especial*, 26. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v11iespecial.3889>

COMPETENCIA DIGITAL EN EL USO DE LAS TIC EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA: UN ESTUDIO DE CASO EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAINT PAUL, CARICE, HAITÍ
DIGITAL COMPETENCE IN THE USE OF ICT IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS: A CASE STUDY AT SAINT PAUL EDUCATIONAL INSTITUTION, CARICE, HAITI

Jean Rolex

Universidad Internacional Iberoamericana, Puerto Rico

[jean.rolex@doctorado.unini.edu.mx] [<https://orcid.org/0000-0003-0167-2581>]

Antonio Gavira Narváez

Universidad de Córdoba, España

[antonio.gavira@uco.es] [<https://orcid.org/0000-0002-5389-8315>]

Información del manuscrito:

Recibido/Received: 06/10/2025

Revisado/Reviewed: 02/06/2026

Aceptado/Accepted: 07/06/2026

RESUMEN

Palabras clave:

competencia digital, tecnología de la información y la comunicación, sociedad de la información.

Este trabajo presenta los resultados de una investigación sobre la competencia digital en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) por un grupo de estudiantes de Educación Primaria de la Institución Educativa "Saint Paul" de Carice, Haití, ante la premura de enfrentar adecuadamente los desafíos de la sociedad de la información. El estudio aplica un enfoque cuantitativo considerado como el más apropiado dada la naturaleza y las circunstancias de la investigación. La muestra utilizada incluyó a 233 participantes, con una edad promedio de 10 años (rango de 6 a 14 años). Las herramientas empleadas para recopilar los datos incluyeron una encuesta, cuyo cuestionario está basado en la escala Likert y las evaluaciones de competencias. El cuestionario fue adaptado del Cuestionario de Competencia Digital Docente (CDD) creado por Tourón et al. (2018), con el objetivo de describir una visión general de la competencia digital mediante el uso de las TIC. Los resultados mostraron que el 85% de los estudiantes tiene pocas habilidades para usar las TIC. Estos hallazgos indican que la competencia digital de los estudiantes de esta institución es inadecuada, siendo necesario promover en esta institución y en todas las instituciones de educación primaria una mejora de las habilidades digitales y del uso de las TIC para abordar con mayor efectividad los desafíos existentes en la sociedad de la información.

ABSTRACT

Keywords:

Digital Competence, Information and Communication Technology, Information Society.

This study investigated the digital competence of primary school students at the "Saint Paul" Educational Institution in Carice, Haiti, acknowledging the crucial need to address challenges posed by the information society. Employing a quantitative approach, the research involved 233 participants, aged 6 to 14, with an average age of 10. Data was gathered through surveys utilizing a Likert scale-based questionnaire, adapted from Tourón et al.'s (2018) Digital Competence Questionnaire for Teachers, alongside competence

assessments. The findings revealed that a significant 85% of students possessed poor ICT skills, indicating inadequate digital competence within the institution. Consequently, the study highlights the urgent need to enhance digital skills and promote effective ICT utilization to better navigate the demands of the information society.

Introducción

Hoy en día, la competencia digital es un elemento básico, necesario para que el individuo conduzca eficazmente la vida macro – social y el trabajo (INTEF, 2024). Por lo tanto, esta competencia debe desarrollarse como parte de la fase de formación conocida como aprendizaje a lo largo de la vida, puesto que la competencia digital se aborda en estrategias globales y es factor esencial de una sociedad cada vez más tecnológica y digitalmente activa (UNESCO, 2021). Tener formación en competencia digital implica capacidad para el uso óptimo de herramientas tecnológicas necesarias para participar debidamente en la economía del conocimiento y en la sociedad del siglo XXI (Rodríguez-García, Martínez Heredia y Raso Sánchez, 2017). Por esta razón, la competencia digital, configurada como un conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes para utilizar las TIC de manera efectiva, se ha convertido en un eje transversal de la formación integral de los estudiantes (UNESCO, 2021). Así, es obligatorio que los jóvenes aprendan esta competencia desde una edad temprana (Cabero, Vázquez, López y Jaén, 2020).

Varias investigaciones recientes muestran que los niños presentan un dominio muy básico de la competencia digital en las TIC, incluso al realizar actividades que los calificarían como "nativos digitales" (Pech, González y Herrera, 2020). En esto Haití no es la excepción, ya que, en ese país, la competencia digital en la educación primaria está en una etapa de desarrollo muy poco avanzada (UIT, 2020).

Una reciente evaluación de competencias digitales indicó que el nivel de competencia digital en Haití es bajo en todos los niveles educativos, tanto en la creación de contenido como en la resolución de problemas. Tal situación, según Estrada (2020), afecta el aprendizaje de los estudiantes. Esta realidad es evidente entre los estudiantes de la institución educativa "Saint Paul" de la escuela primaria de Carice, quienes, a pesar de estar familiarizados con la tecnología, no están maximizando el uso de las TIC en su proceso educativo.

El presente estudio tiene como objetivo principal describir cuantitativamente el nivel de la competencia digital en el uso de las TIC de los estudiantes de la escuela primaria "Saint Paul". Para lograr este propósito, se establecen los siguientes objetivos específicos:

- Determinar la competencia digital de estudiantes y docentes en la realidad educativa y la incorporación de la política educativa local asociado con la integración de las TIC en la institución.
- Reconocer los tipos de competencias digitales existentes en los estudiantes y vincularlas a constructos teóricos como DIGCOMP.
- Evaluar con qué frecuencia y cómo utilizan las TIC los estudiantes en su vida cotidiana, tanto en la escuela como fuera de ella.
- Evaluar las opiniones de los estudiantes sobre el orden en el que deben adquirir su competencia digital y las restricciones que se presentan en su camino.
- Analizar cómo el uso de herramientas tecnológicas se entrelaza con el grado de dominio en habilidades digitales en diferentes áreas, como la recuperación de información, la generación de contenido y la comunicación.

Este trabajo no solo identifica las fortalezas y debilidades en las competencias digitales de los estudiantes en Carice, Haití, sino que también hace recomendaciones prácticas para enriquecer y mejorar la integración de las TIC en el currículo escolar (UNESCO, 2023). También, resalta la importancia de una educación que responda bien a los desafíos y oportunidades que presenta el siglo XXI mientras preparamos a nuestros estudiantes para un mundo cada vez más digitalizado y globalizado. La Institución Educativa "Saint Paul" se presenta como un caso paradigmático para destacar cómo la

competencia digital puede estar positivamente relacionada con el rendimiento académico y personal de los estudiantes de educación primaria.

La competencia digital, una de las ocho competencias señaladas en el enfoque del siglo XXI hacia la educación holística, incluye habilidades y actitudes técnicas, informáticas, de creación de contenido, mediáticas, de comunicación, de resolución de problemas, estratégicas y de toma de decisiones éticas (Díaz-Arce y Loyola-Illescas, 2021). Este conjunto de capacidades fomenta una actitud crítica y segura en torno al uso de las TIC en la vida cotidiana (Cabero-Almenara y Palacios-Rodríguez, 2020).

La competencia digital está relacionada con el uso de las TIC, ya que comprende habilidades para utilizar estas tecnologías de manera efectiva y segura (Caccuri, 2018). De este modo, abre el camino para la mejor utilización de las TIC en todos los aspectos de la vida y el trabajo, así como para las actividades de aprendizaje (Guitert y Romeu, 2022). En un escenario tecnológico agitado como el actual, esta destreza mejora la adaptación a las tecnologías y entornos emergentes (García-Ruiz y Pérez-Escoda, 2020).

Una competencia digital adecuada también es necesaria para protegerse de amenazas en línea, como el robo de identidad y ciberataques (Granda Asencio y Carbay Cajamarca, 2021). Asimismo, potencia el uso creativo y productivo de las herramientas tecnológicas, siendo esencial para el desarrollo integral del ser humano (Cabero; Vázquez; López e Jaén, 2020; García-Valcárcel, 2016).

Al presente, las TIC comienzan a ser estudiadas y aplicadas en el campo de la educación infantil. Sin embargo, aunque existen investigaciones internacionales sobre este tema, estudios entrados en las TIC en la educación infantil son deficientes en Haití. Esto a pesar de que tales innovaciones educativas han sido descritas como beneficiosas (Bullón-Solís, 2022; Quispe Atoccsa, 2020; Flores Coapaza, 2020) pues resultan en un aumento del rendimiento académico, una mejor motivación y el establecimiento de hábitos saludables.

La reciente información de la UNESCO sobre el potencial que las tecnologías digitales tienen para transformar la educación, mejorando la calidad y relevancia del aprendizaje, aumentando la inclusión y facilitando la gestión educativa eficiente, señala esta tendencia. La tecnología tiene el potencial de transformar la educación, haciéndola mejor, pero para que su implementación sea exitosa, necesita ser equitativa, sostenible y centrada en el estudiante (UNESCO, 2024).

Muchos estudios justifican la incorporación de las TIC en el currículo de educación primaria (Sánchez-Vera, 2021). El Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF, 2024) enfatiza que la competencia digital debe introducirse a una edad temprana, donde se adopte un uso cuidadoso de las nuevas tecnologías con un enfoque en el crecimiento humano. Igualmente, varias investigaciones han demostrado el efecto beneficioso del uso de las TIC en la educación infantil, especialmente en relación con el crecimiento cognitivo y socioemocional de los niños (UNESCO, 2021).

Pero todavía hay dudas sobre cómo lograr su adecuada implementación. Algunos estudios advierten sobre los riesgos y efectos adversos que el uso inadecuado de las TIC puede provocar en el desarrollo cognitivo, lingüístico y socioafectivo de los niños (Cabrero Sancho, 2023). Esto sugiere la necesidad de evitar el uso excesivo de estas tecnologías entre los niños, asegurando que, siempre que sea posible, los beneficios superen los riesgos y que se establezca la alfabetización digital lo antes posible (Brussa, 2024). Tales hallazgos también indican que se necesita más investigación para comprender las TIC en la educación primaria que existe una clara ausencia de robustos estudios en la implementación de las TIC en esta etapa educativa (Baeza-González,

Lázaro-Cantabrana y Sanromà-Giménez, 2022). Estos autores también establecen que la mayoría de estos estudios se basan en la autoevaluación entre los estudiantes, lo que puede llevar a evaluaciones sesgadas.

Además, la calidad de la formación digital de los docentes también tiene un gran impacto en qué tan efectivas son las TIC para los niños. Aunque, según indica UNICEF (2017), los jóvenes en la actualidad conocen y tienen acceso a la tecnología desde temprana edad, estos requieren el apoyo de los educadores para desarrollar competencias digitales esenciales, tales como buscar información de manera crítica, pensar críticamente o comunicarse eficazmente en contextos digitales (Martínez Piñeiro, Vila Couñago y Gewerc Barujel, 2018). Así pues, los sistemas educativos nacionales deben crear espacios de educación completamente digitales a nivel escolar para realizar el uso de las TIC en su máxima capacidad (Fraga-Varela y Alonso-Ferreiro, 2019). Por ejemplo, el fenómeno del juego es la base de las metodologías pedagógicas para los estudiantes, ya que permite a los niños aprender mejor y centrarse en su desarrollo integral (Lamrani y Abdelwahed, 2020).

La mayoría de los estudios consideran que hay una necesidad de integrar las TIC en los procesos de educación primaria. Varios países ya han integrado juegos didácticos y herramientas educativas vinculadas a la tecnología para fortalecer y promover el aprendizaje (Ojeda, Herrera, Mediavilla y Álvarez, 2020). A la luz de estos estudios, es necesario que todas las escuelas aboguen por la alfabetización digital y el adelanto en las habilidades para el uso crítico y creativo de las TIC, innovando así los procesos de enseñanza-aprendizaje y fomentando el trabajo colaborativo (Anampa-Pillacca, 2021). Al presente, no existen estudios nacionales sobre la competencia digital en la educación primaria en Haití. La actual situación sociopolítica del país parece limitar la implementación de tales estudios. Esto, al mismo tiempo, presenta una oportunidad para experimentar allí con innovaciones de amplio alcance que permitan contextualizar proyectos que contribuyan a la mejora de la calidad educativa.

Sin embargo, la introducción de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en el contexto educativo es un proceso complejo y aún está sujeto a amplios debates. En muchos centros escolares del mundo, este proceso ha transformado en gran medida las prácticas en torno a la educación, pero en lugares como Haití la mayoría de los niños no están siendo preparados en esta área, ni siquiera para graduarse. El objetivo de trabajar para la adquisición de estas destrezas entre los escolares en Haití capacitarles para usar las TIC de un modo humano, ético, socialmente responsable y respetuoso con el medio ambiente, más allá de solamente lograr las competencias técnicas.

Carice, la ciudad donde se lleva a cabo esta investigación tiene evidentes problemas en su sistema educativo. Uno de los principales inconvenientes surge de cuan amplia es la extensión de la privatización escolar. Actualmente, aproximadamente 90% de las escuelas están en manos privadas y son administradas por entidades religiosas (Banco Mundial, 2015). Este escenario ha contribuido a un acceso desigual a la educación que ha sido particularmente perjudicial para las comunidades vulnerables (Bonhomme, 2015). La segregación educativa y la educación de baja calidad han sucedido a expensas de la privatización.

Factores del ambiente, como los desastres naturales, y del entorno social y político, tal como la corrupción, la violencia y la inestabilidad, también han afectado fuertemente la asistencia escolar y la seguridad tanto de los estudiantes como de los educadores en Carice. Tan reciente como el año 2024, el clima de violencia perenne que asola Haití ha resultado en el cierre de numerosas escuelas, así como en una disminución sustancial de la participación escolar en la región. Además, la fragilidad financiera de muchos padres les impide poder costear los gastos educativos de sus hijos. En Carice, pues, la educación

es un privilegio que solo los económicamente favorecidos pueden permitirse. En medio de estos desafíos, es posible reconocer a la Institución Educativa "Saint Paul", administrada por los Misioneros Oblatos, ya que esta continúa tratando de ayudar a los estudiantes y permitirles la educación, incluso al enfrentar varias dificultades.

Método

Diseño

En el diseño se adoptó un enfoque de investigación cuantitativa para describir la competencia digital en el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) entre los estudiantes de educación primaria de la Institución Educativa Saint Paul. Los objetivos de este estudio cuantitativo son:

1. Evaluar el nivel de competencia digital de los estudiantes.
2. Analizar la frecuencia con la que utilizan las TIC en sus actividades cotidianas.
3. Identificar los factores que influyen en el uso de dispositivos tecnológicos e internet.
4. Realizar una investigación descriptiva y aplicar diversos instrumentos para la recolección de datos.

Participantes

La población objeto de estudio comprendió la totalidad de los alumnos de educación primaria de la Institución Educativa "Saint Paul" ubicada en Carice. Para la determinación del tamaño muestral, se empleó un listado exhaustivo de los estudiantes matriculados durante el año escolar 2023-2024, el cual arrojó un total de 588 estudiantes, con una distribución por género de 302 hombres y 286 mujeres. El rango etario de los participantes osciló entre los 6 y los 14 años. Esta información fue suministrada por el director de la institución, el P. Wilson Exantus, OMI. Se seleccionó una muestra aleatoria simple de 233 estudiantes con el propósito de asegurar la representatividad de la población, cuyo tamaño se calculó con un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%.

VARIABLES e instrumentos

Las variables consideradas en este estudio son la Competencia Digital y el Uso de las TIC. Dada la naturaleza cuantitativa del enfoque metodológico, se emplearon herramientas y técnicas establecidas para la recopilación y organización de datos en la presente investigación. Se priorizó un método de recolección de datos basado en la aplicación de encuestas a los estudiantes, abordando los aspectos relevantes para el estudio. Para ello, se utilizó un cuestionario compuesto por 26 ítems con escala Likert, complementado con pruebas de competencias como instrumentos de evaluación. La elección del cuestionario se justificó por su capacidad para obtener una visión general de la competencia digital de los estudiantes en el uso de las TIC, proporcionando datos concretos y cuantificables para el análisis. El instrumento de encuesta utilizado fue una adaptación del Cuestionario de Competencia Digital del Profesor (CDD) desarrollado por Tourón et al. (2018). El cuestionario incluyó preguntas cerradas, lo que permitió:

1. Facilitar la respuesta y la codificación de los datos.
2. Reducir la ambigüedad en las respuestas proporcionadas por los participantes.
3. Mejorar la comparabilidad entre las respuestas de los encuestados.

Adicionalmente, se utilizaron pruebas y evaluaciones para medir el objetivo general del estudio. En este sentido, se evaluó la capacidad de los estudiantes para

emplear las TIC en el proceso educativo a través del cuestionario, lo que permitió calcular el grado de competencia digital de los alumnos de educación primaria de la Institución "Saint Paul" de Carice.

Procedimiento

Se presentó un consentimiento informado a los participantes. Posteriormente, tras la explicación detallada de los diversos aspectos del consentimiento, se les facilitó el cuestionario. Se garantizó a los participantes que su participación era completamente voluntaria y que la confidencialidad de los datos recolectados se mantendría en todo momento, siendo utilizados exclusivamente para los fines del estudio en cuestión. Se enfatizó que la participación era de carácter opcional y que tenían la libertad de retirarse en cualquier momento sin repercusión alguna. El investigador, autor del presente artículo, fue el único responsable de la recepción de los instrumentos de recolección de datos. Todos los cuestionarios fueron codificados previamente al análisis, empleando la siguiente nomenclatura: RJ1, RJ2, RJ3, etc. La recolección de datos se llevó a cabo entre enero y mayo de 2024, con la colaboración del Sr. Lauradin Casseus, profesor de informática de la institución. Para la obtención de la información, se aplicó un cuestionario con escala Likert, compuesto por 26 preguntas cerradas, todas ellas directamente relacionadas con la competencia digital de los estudiantes en el uso de las TIC. Previo a su aplicación, se consultó a expertos en el área para evaluar la claridad y pertinencia de las preguntas del cuestionario. La validez de contenido del instrumento fue evaluada mediante el juicio de tres expertos.

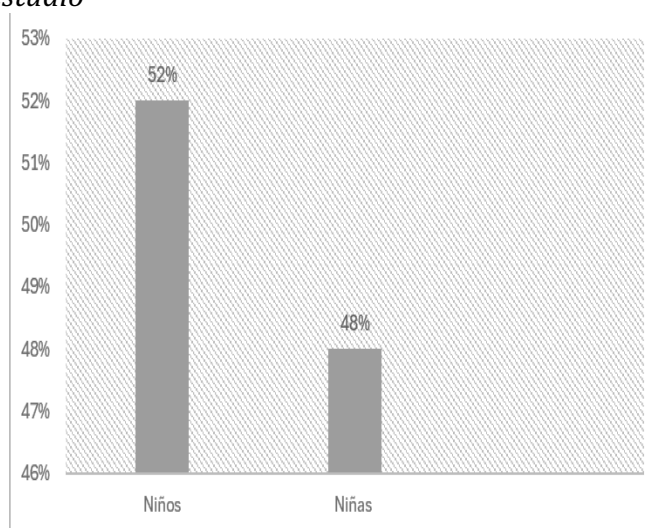
Análisis de datos

Para el análisis de los resultados del estudio, se empleó el programa EXCEL versión 21.0 para Windows (Statistics and Solution Service Product). La información numérica obtenida fue analizada exhaustivamente, y se procedió a la discusión de sus significados e implicaciones en el contexto de la investigación. Esta fase del proceso también se dedicó a la depuración de los datos, asegurando la ausencia de errores que pudieran comprometer la validez de los hallazgos. Adicionalmente, se recurrió a paquetes estadísticos de uso común en el análisis textual, integrados en las herramientas computacionales aplicadas en esta investigación. Específicamente, el software EXCEL 21 fue utilizado para el cálculo de estadísticas descriptivas.

Resultados

Tras el riguroso procesamiento de los datos recopilados, que incluyó fases críticas de validación y limpieza, se presentan a continuación los resultados cuantitativos obtenidos. Estos hallazgos, derivados de un análisis estadístico exhaustivo, proporcionan una visión numérica fundamental que no solo revela las tendencias y los patrones clave identificados en el estudio, sino que también establece una base empírica sólida para la formulación de conclusiones robustas y la toma de decisiones informadas. La presentación de estos datos busca ofrecer una comprensión precisa y objetiva de las relaciones y magnitudes observadas, sirviendo como pilar para futuras interpretaciones y discusiones.

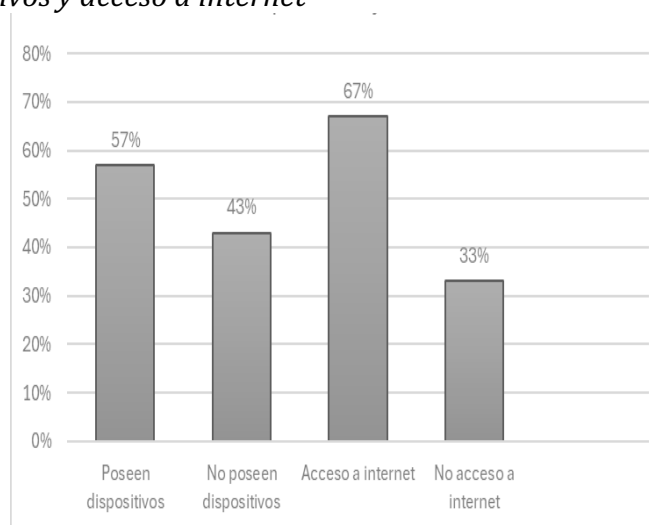
Figura 1
Participantes en el estudio



Nota. La figura 1 representa los estudiantes que participaron en el estudio.

La figura 1 muestra a los 233 participantes del estudio, todos estudiantes de educación primaria (de primer a quinto grado). De este total, 121 (52%) eran niños y 112 (48%) eran niñas. Sus edades oscilaban entre los 6 y 14 años. Todos los participantes pertenecen a la Institución Educativa "Saint Paul" de Carice.

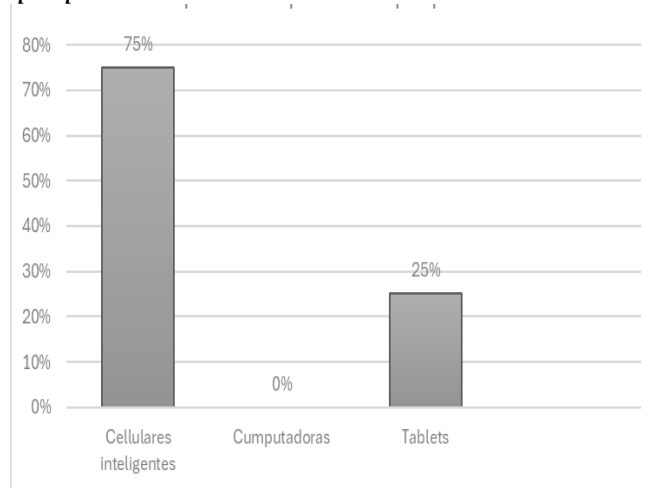
Figura 2
Poseción de dispositivos y acceso a internet



Nota. La figura 2 representa la posesión de dispositivos y acceso a internet de los estudiantes.

Según la figura 2, el 67 % de la población total tiene acceso a Internet, Lo que implica una tasa de penetración muy alta. Sin embargo, el 33 % de las personas no tiene acceso. Así surgen y se destacan posibles brechas digitales. Además, el 57 % de los encuestados posee dispositivos tecnológicos. Sin embargo, el 43 % no tiene acceso a ellos. Por lo que esta también es una barrera potencial para utilizar servicios digitales o productos en línea.

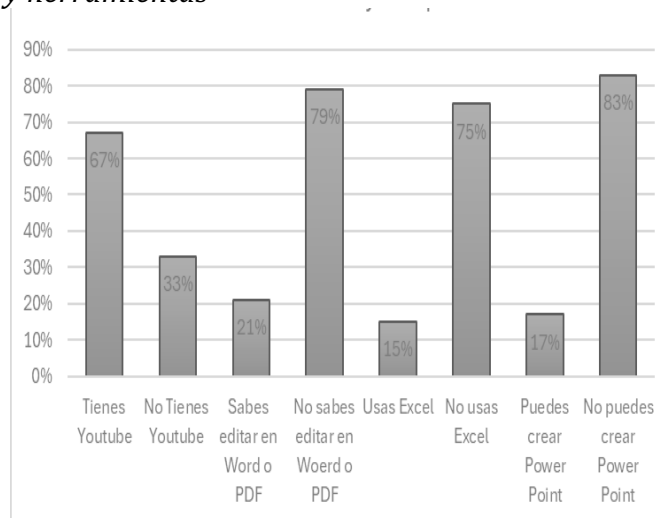
Figura 3
Tipos de dispositivos que poseen



Nota. La figura 3 detalla que dispositivos poseen los estudiantes.

Según la figura 3, el 75 % de los estudiantes posee un teléfono inteligente. Ningún estudiante tiene computadoras, mientras que solo el 25 % tiene tabletas. Al comparar esto con las tendencias globales, se puede ver que la tasa de penetración de teléfonos inteligentes entre los jóvenes haitianos es similar a la de otros lugares. Sin embargo, hay una gran brecha: Muchos estudiantes no tienen acceso a todo tipo de herramientas tecnológicas necesarias para su aprendizaje.

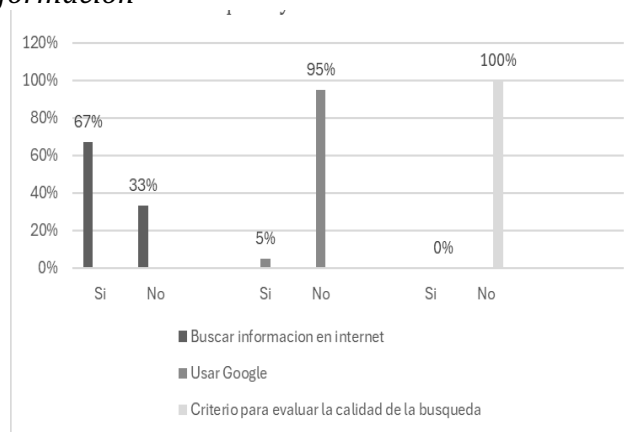
Figura 4
Uso de Aplicaciones y herramientas



Nota. La figura 4 detalla el uso de aplicaciones y herramientas de los estudiantes.

La figura 4 muestra claramente que los estudiantes no saben cómo usar desde PowerPoint (83 %) hasta qué exactamente está mal con Excel (75 %) y editar documentos en Word o PDF (79 %). Sin embargo, el uso de YouTube se realiza ampliamente. Este sitio web ya es familiar para el 67 % de los estudiantes. Lo que señala que la juventud haitiana de hoy necesita crear conciencia sobre cómo consumir contenido en línea. Los resultados obtenidos muestran una urgente necesidad de fortalecer las habilidades digitales de los estudiantes en el Colegio Saint Paul, Carice.

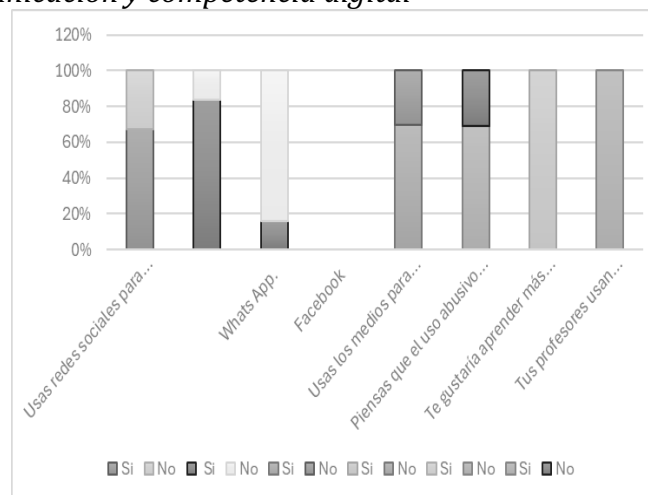
Figura 5
Búsqueda y uso de información



Nota. La figura 5 muestra el resultado sobre la búsqueda y uso de la información de los estudiantes.

La figura 5 muestra que: el 67 % de los estudiantes busca información en Internet, mientras que el 33 % no lo usa. Sólo el 5 % utiliza Google, lo que indica que no es el motor de búsqueda principal. Ninguno de los estudiantes aplica algún criterio para evaluar la calidad de la información. Aunque muchos buscan información en Internet, es necesario enseñarles a evaluar su calidad y otras herramientas para la búsqueda de la información.

Figura 6
Redes sociales, comunicación y competencia digital



Nota. La figura 6 detalla las redes sociales que usan los estudiantes, sus profesores y cómo.

Según la figura 6: el 67 % de los encuestados utiliza las redes sociales para comunicarse. También hay un gran interés en aprender más sobre competencias digitales. Esto señala la necesidad de programas a niveles educativos.

Una parte significativa de los encuestados menciona que su maestro no utiliza tecnología en clase. Una gran porción (84 %) mencionó haber utilizado WhatsApp para enviar documentos, y el 16 % Facebook. WhatsApp fue su medio de comunicación preferido, por lo que las estrategias de comunicación dentro de la escuela podrían aprovechar esta plataforma.

La percepción de los riesgos asociados con el uso abusivo de la tecnología varía entre los encuestados. Un 69% de ellos considera que el uso excesivo de la tecnología representa un riesgo para su salud, mientras que el 31% restante opina lo contrario. Resulta particularmente relevante que la mayoría de los niños del Centro Educativo son

conscientes de los peligros inherentes al uso abusivo de la tecnología. Este hallazgo sugiere la pertinencia de implementar campañas de concientización sobre el uso responsable de la tecnología en diversos niveles.

Discusión y conclusiones

El análisis de los resultados reveló que el 85% de los estudiantes presenta carencias significativas en su base de conocimientos sobre las TIC. Este hallazgo evidencia una falta de competencia digital que requiere atención para optimizar el desempeño futuro de los estudiantes. Este resultado es consistente con estudios previos (Pech, González y Herrera, 2020; Estrada, 2020).

Un 67% de los estudiantes utiliza las TIC con frecuencia, lo que refleja una tendencia común en la población juvenil actual. Sin embargo, a pesar de este uso habitual, los estudiantes no demuestran un dominio efectivo de estas herramientas tecnológicas. Esta observación se extiende a la Institución Educativa "Saint Paul" en Carice, donde el 71% de los alumnos con edades comprendidas entre los 9 y 14 años son usuarios regulares de Internet.

El 90% de los estudiantes posee un teléfono móvil, lo que indica una presencia constante de la tecnología en su vida cotidiana. No obstante, su utilización no siempre es la más adecuada, ya que el 63% de ellos emplea principalmente aplicaciones con fines lúdicos. Se requiere fomentar un uso equilibrado de la tecnología, incorporando actividades que promuevan el bienestar físico y mental.

Los hallazgos de la encuesta sugieren que el uso excesivo de dispositivos TIC e Internet entre los estudiantes de la Escuela "Saint Paul" en Carice se debe, primordialmente, a su necesidad de interacción social. La comunicación instantánea y la capacidad de compartir contenido multimedia constituyen dos aspectos de gran atractivo para ellos. Esta tendencia concuerda con numerosos estudios que muestran un uso desmedido de dispositivos móviles por parte de niños en el ámbito escolar contemporáneo (Zuluaga, 2023; Müller et al., 2020; Álvarez Clemente y Mamani Ccarita, 2023).

Sin embargo, a pesar de la omnipresencia de estas tecnologías digitales en su vida diaria, tanto los estudiantes como los docentes de nuestra institución poseen un nivel básico de habilidades digitales. Esta limitación se manifiesta especialmente en el manejo de una variedad de herramientas tecnológicas, en la comprensión de su aplicación pedagógica y en el aprovechamiento de cursos de capacitación en línea. Este dato se ve corroborado por otras investigaciones (Verdú-Pina, Grimalt-Álvaro, Usart y Gisbert-Cervera, 2024; Silva, Soto y Trillo, 2023).

Adicionalmente, se observa una carencia de conocimientos fundamentales en ciberseguridad y en la eficacia de la comunicación digital. Por consiguiente, la implementación de programas de formación continua, diseñados para mantener y fortalecer las habilidades digitales en toda la comunidad educativa, se presenta como una necesidad apremiante, tal como ha sido investigado recientemente por la UNESCO (2023). Es crucial que se ofrezcan programas de capacitación accesibles para mejorar las competencias digitales. Asimismo, se recomienda integrar las TIC de manera transversal en el currículo académico.

La mayoría de los estudiantes de la Institución Educativa "Saint Paul" en Carice utiliza la tecnología principalmente como un recurso de entretenimiento. Esta tendencia refleja una disparidad entre el conocimiento teórico sobre la tecnología y su aplicación práctica en el contexto educativo. En esta situación, muchos estudiantes carecen de las

oportunidades o del apoyo necesario por parte de los docentes para desarrollar habilidades digitales en el ámbito académico. Si esta tendencia persiste, podrían surgir consecuencias preocupantes, como dificultades para alcanzar el aprendizaje autónomo y una falta de capacidades digitales críticas (Chacón, 2022).

Los resultados obtenidos de los estudiantes de la escuela revelan una significativa brecha digital entre sus pares, mostrando un rezago particular en la adquisición de competencia en herramientas tecnológicas básicas. Resulta imperativo organizar cursos de formación práctica con objetivos claros, como capacitar a los estudiantes para utilizar no solo PowerPoint, sino también Excel y Word de manera efectiva. Esta formación debe plantear desafíos reales y permitir a los estudiantes aplicar sus conocimientos en diversas áreas de estudio (UNESCO, 2024).

Además, se considera absolutamente necesario introducir estas herramientas en todas las asignaturas e impulsar gradualmente el desarrollo de las capacidades digitales de los estudiantes. Para lograr la equidad en la educación, es fundamental proporcionar la tecnología y los recursos necesarios para que cada estudiante adquiera estas habilidades, independientemente de su origen o condición socioeconómica.

Este estudio identifica dos limitaciones significativas que condicionan la interpretación de sus hallazgos:

1. Limitaciones metodológicas: La escasez de investigaciones previas sobre la competencia digital de los alumnos de educación primaria haitianos ha restringido considerablemente el alcance de nuestras observaciones. La ausencia de puntos de referencia para la comparación dificulta la generalización de los resultados y complejiza la formulación de políticas educativas específicas y pertinentes al contexto de Haití.
2. Limitaciones contextuales: El entorno de inestabilidad política y social que actualmente afecta a Haití representa un desafío considerable para nuestra investigación. Las condiciones de seguridad han limitado nuestro acceso a diversas poblaciones, lo cual ha sido perjudicial tanto en términos del control de calidad en la recolección de datos como en el posible efecto que estas condiciones pudieron haber ejercido sobre los resultados obtenidos.

Para la implementación de competencias digitales relevantes en el uso de las TIC en la Escuela Primaria "Saint Paul" de Carice, se proponen las siguientes acciones:

1. Elaboración de un plan de desarrollo detallado: La dirección de la institución educativa debería diseñar un plan que establezca objetivos específicos en cuanto a los contenidos y las habilidades digitales que tanto estudiantes como docentes deben adquirir. Se deben seleccionar recursos tecnológicos apropiados, y el plan debe contemplar una introducción gradual de nuevas estrategias para asegurar la adaptación de toda la comunidad educativa. Resulta fundamental la búsqueda de recursos para este proyecto en el seno de la comunidad educativa y en otras áreas pertinentes, siendo crucial la colaboración de especialistas reconocidos para garantizar el éxito de la iniciativa.
2. Participación de la comunidad de exalumnos: Su involucramiento es crucial para el éxito de este proyecto. A través de una comisión de exalumnos, se pueden coordinar donaciones tanto individuales como colectivas, provenientes de aquellos que residen en el país y de quienes se encuentran en el extranjero. Estas contribuciones financieras permitirán a la institución obtener los recursos necesarios para la implementación de las competencias digitales en el currículo.

El comité de exalumnos, en colaboración con el equipo directivo educativo, puede organizar diversas actividades de recaudación de fondos para promover el desarrollo y la

integración de tecnologías en la educación. Estos enfoques podrían incluir: Estos enfoques podrían incluir:

1. Eventos presenciales: Cenas benéficas, subastas de arte y antigüedades, conciertos y otras actividades culturales organizadas dentro de la comunidad para sensibilizar sobre los objetivos del proyecto a través de la cohesión comunitaria, asegurando así que el desarrollo esté en consonancia con las aspiraciones de sus miembros.
2. Campañas en línea: Establecimiento de plataformas de donación en línea, subastas virtuales y diversas actividades en redes sociales para recaudar fondos a nivel global entre exalumnos y simpatizantes del proyecto.
3. Productos conmemorativos: Venta de artículos con la marca del instituto, tales como camisetas serigrafiadas, tazas y llaveros, como productos promocionales.
4. Asociaciones estratégicas: Establecimiento de acuerdos de colaboración con empresas locales y multinacionales para obtener donaciones en especie (equipos tecnológicos, software) y/o patrocinio de eventos u otras actividades de relaciones públicas. El aprovechamiento de las redes sociales y profesionales de los exalumnos constituye una vía de contacto personal de gran potencial. Sus campañas de promoción en redes sociales pueden movilizar donaciones y voluntariado para el proyecto. Para fortalecer las capacidades digitales de la comunidad académica, se sugiere explorar la colaboración con colegios y empresas tecnológicas educativas locales. Esta estrategia permitiría optimizar la enseñanza y ofrecer una educación de mayor calidad. Los exalumnos y amigos del instituto pueden utilizar sus contactos a nivel nacional e internacional para difundir información sobre este proyecto. A través de plataformas de redes sociales, por ejemplo, se podría instar a la participación de diversos actores. El establecimiento de alianzas estratégicas con instituciones de educación superior y centros de investigación en tecnología educativa se orienta principalmente a la mejora de las capacidades digitales de la comunidad educativa, proporcionando acceso a programas de capacitación de alta calidad, recursos tecnológicos de vanguardia y la experiencia de profesionales del sector.

Estos esfuerzos conjuntos tienen como objetivo:

1. Fortalecer las competencias digitales del profesorado: Ofreciendo programas de formación continua para dotar a los docentes de las habilidades necesarias para integrar metodologías basadas en tecnologías de la información en sus prácticas pedagógicas.
2. Desarrollar iniciativas de innovación educativa: Implementando proyectos piloto para la adopción de nuevas herramientas y enfoques pedagógicos.
3. Promover redes de colaboración: Con el fin de aprovechar experiencias, recursos y buenas prácticas de otras instituciones. Este acuerdo de cooperación facilitará la transición de la escuela hacia un modelo educativo híbrido, que combine elementos de la educación tradicional y virtual, preparando así a los estudiantes para afrontar los desafíos de un mundo cada vez más digitalizado.

Las futuras líneas de investigación para profundizar en la competencia digital en las escuelas primarias son las siguientes:

1. Pensamiento computacional: Es necesario investigar cómo la experiencia temprana con la programación fomenta habilidades de resolución de problemas y pensamiento crítico en estudiantes de todos los niveles educativos.
2. Desarrollo de instrumentos de evaluación: Se requiere urgentemente la creación de nuevas herramientas y metodologías innovadoras para evaluar con precisión y fiabilidad las competencias digitales de los niños.

3. Promoción de la colaboración: Se deben explorar estrategias para que las plataformas digitales faciliten la colaboración entre grupos de estudiantes con el fin de mejorar los resultados de aprendizaje.
4. Influencia de las TIC en las relaciones sociales: Es necesario investigar cómo el uso de las TIC impacta las relaciones interpersonales de los niños, tanto a nivel individual como en términos de comportamiento grupal.
5. Impactos ambientales y sostenibilidad: Se debe investigar la relación entre el uso de las TIC y la sostenibilidad ambiental, promoviendo prácticas digitales conscientes y sostenibles.

Agradecimientos

Con sincero corazón, extendiendo de una manera especial mi gratitud al director de mi tesis el Dr. Antonio Gavira Narváez. Su dedicación y sus consejos han sido fundamentales en la dirección y el enriquecimiento de este artículo.

Mi gratitud se extiende a la Institución Educativa "Saint Paul" en Carice por abrir sus puertas y permitirme realizar la encuesta.

Finalmente, mi reconocimiento al Prof. Casseus Lauradin por su ayuda en la recolección de los datos y a todos aquellos que han apoyado en este proyecto, especialmente a los doctores: Jorge Benítez, Gladys Escalona y Gloria Oliver.

Referencias

- Álvarez Clemente, R., & Mamani Ccarita, M. (2023). *Uso del celular y relaciones interpersonales de los estudiantes de la Institución Educativa N° 56114*. [Tesis de Licenciatura inédita, Universidad Nacional de San Antonio Abad Del Cusco, Perú]. <http://hdl.handle.net/20.500.12918/7367>
- Anampa Pillacca, M. (2021). *Competencia digital y alfabetización informacional en estudiantes de cuarto de primaria de la institución educativa N°7027 Surquillo* [Tesis de Maestría inédita, Universidad Cesar Vallejo, Perú]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/64060>
- Baeza-González, A., Lázaro-Cantabrana, J. L., & Sanromà-Giménez, M. (2022). Evaluación de la competencia digital del alumnado de ciclo superior de primaria en Cataluña. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 64(1), 265-298. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.93831>
- Banco Mundial (2015). Cuatro cosas que se deben saber sobre la educación en Haití. <https://www.bancomundial.org/es/news/>
- Bonhomme, G. (2015). Políticas educativas, profundización de las desigualdades en Haití: CLACSO, Buenos Aires.
- Brussa, V. (2024). Alfabetizaciones digitales en la encrucijada. *Mediaciones De La Comunicación*, 19(1), 367-376. <https://doi.org/10.18861/ic.2024.19.1.3706>
- Bullón-Solís, O. (2022). *Competencias digitales, trabajo colaborativo e inteligencia emocional en el rendimiento académico de estudiantes de secundaria en una institución educativa*. [Tesis Doctoral inédita, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/99483>
- Cabrero Sancho, N. (2023). *Las pantallas y su potencial beneficioso en niños de Educación Primaria: Guía didáctica e ilustrativa para padres y docentes*. [Tesis de Maestría inédita]. Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir]. <http://hdl.handle.net/20.500.12466/4150>

- Cabero-Almenara, J., & Palacios-Rodríguez, A. (2020). Marco Europeo de Competencia Digital Docente «DigCompEdu». Traducción y adaptación del cuestionario «DigCompEdu Check-In». *EDMETIC*, 9(1), 213-234. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v9i1.12462>
- Cabero, J., Vázquez, E., López, E., & Jaén, A. (2020). Posibilidades formativas de la tecnología aumentada. Un estudio diacrónico en escenarios universitarios. *Revista Complutense de Educación*, 31(2), 141-152. <https://doi.org/10.5209/rced.61934>
- Caccuri, V. (2018). Competencias Digitales para la Educación del Siglo XXI [e-book]. <https://virginiacaccuri.blogspot.com/2018/06/ebook-gratis-competencias-digitales.html>
- Chacón, M. E. (2022). Desarrollo de competencias digitales en los docentes post pandemia. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(2), 817-825. <https://doi.org/10.56712/latam.v3i2.151>
- Díaz-Arce, D., & Loyola-Illescas, E. (2021). Competencias digitales en el contexto COVID 19: una mirada desde la educación. *Revista Innova Educación*, 3(1), 120-150. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.01.006>
- Estrada, R. (2020). ¿Qué habilidades digitales tienen los docentes de América Latina? <https://www.caf.com/es/conocimiento/visiones/2020/09/>
- Flores-Coapaza, V. D. (2021). *Competencia digital y rendimiento académico de los estudiantes del nivel secundario de educación básica regular de la institución educativa adventista "28 de Julio" de Tacna. 2019.* [Tesis de Maestría inédita]. Universidad Privada de Tacna]. <http://hdl.handle.net/20.500.12969/1674>
- Fraga-Varela, F., & Alonso-Ferreiro, A. (2019). El modelo 1: 1 en la escuela: momento de oportunidades, riesgo de reproducción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 79(1), 97-113. <https://doi.org/10.35362/rie7913410>
- García-Ruiz, R., & Pérez-Escoda, A. (2020). Comunicación y Educación en un mundo digital y conectado. *Presentación, Icono* 14(2), 1-15. <https://doi.org/10.7195/ri14.v18i2.1580>
- García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A. (2016). *Las competencias digitales en el ámbito educativo.* Universidad de Salamanca.
- Granda Asencio, L. Y., Espinoza Freire, E. E., & Mayon Espinoza, S. E. (2019). Las TICs como herramientas didácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Conrado*, 15 (66), 104-110. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000100104&lng=es&tlng=en
- Guitert, M., & Romeu, T. (2022). Competencias “Digitales” del siglo XXI. Universitat Oberta de Catalunya.
- IIC (2024). Evaluación de competencias digitales. <https://www.iic.uam.es/soluciones/recursos-humanos/evaluar/>
- INTEF (2024). La LOMLOE y el nuevo currículo. <https://formacion.intef.es/aulaabierto/mod/book/tool/print/index.php?id=2932>
- Lamrani, R., & Abdelwahed, E. H. (2020). Aprendizaje basado en juegos y gamificación para mejorar las habilidades en la educación infantil. *Ciencias de la Computación y Sistemas de Información*, 17(1), 339-356. doi: <https://doi.org/10.2298/CSIS190511043L>
- Martínez-Piñeiro, M. E., Vila-Couñago, E., & Gewerc-Barujel, A. (2018). El papel de la familia en la construcción de la competencia digital. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, 28, 1-13. <http://hdl.handle.net/10347/27245>
- Müller, E. W., Castro-Galviz, M. Y., De la Cruz López, M., Lorena-Pinillas, L., Roldán-García, L., & Torres-Carvalho, J. L. (2020). Uso de los teléfonos móviles en el aula de

- educación primaria. *Revista Electrónica de Conocimientos, Saberes y Prácticas*, 3(2), 31-42. <https://doi.org/10.5377/recsp.v3i2.10688>
- Ojeda, M. J. C., Herrera, D. G. G., Mediavilla, C. M. Á., y Álvarez, J. C. E. (2020). El juego como motivación en el proceso de enseñanza aprendizaje del niño. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(1), 430-448. <https://doi.org/10.35381/r.k.v5i1.791>
- Pech, S. H. Q., González, A. Z., & Herrera, P. J. C. (2020). Competencia digital en niños de educación básica del sureste de México. *RICSH Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 9(17), 289-311. <https://doi.org/10.23913/ricsh.v9i17.199>
- Quispe-Atocsa, J. E. (2021). *Competencias digitales y rendimiento académico en la asignatura de informática en estudiantes de cuarto grado de secundaria de la institución educativa particular Santa Ángela-Lima-Perú*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Católica Los Ángeles Chimbote]. <https://hdl.handle.net/20.500.13032/21934>
- Sánchez-Vera, M. (2021). El desarrollo de la Competencia Digital en el alumnado de Educación Infantil. *Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, 76 (1), 126-143. <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.76.2081>
- Silva, D. I. S. V., Soto, V. A. G., & Trillo, M. B. (2023). Competencias digitales en docentes: Un estudio situacional. Horizontes. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(28), 881-896. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i28.561>
- Rodríguez García, A. M., Martínez Heredia, N., & Raso Sánchez, F. M. (2017). La formación del profesorado en competencia digital: clave para la educación del siglo XXI. *REIDOE*, 3(2), 46-65. <http://hdl.handle.net/10481/61748>
- Tourón, J., Martín, D., Navarro Asensio, E., Pradas, S., & Íñigo, V. (2018). Validación de constructo de un instrumento para medir la competencia digital docente de los profesores (CDD). *Revista Española de Pedagogía*, 76 (269), 25-54. <http://www.jstor.org/stable/26451540>
- UIT (2020). Guía de evaluación competencias digitales. <https://academy.itu.int/itu-d/proyectos-activities/research-publications/digital-skills-insights/>
- UNICEF (2017). Estado Mundial de la Infancia: Niños en un mundo digital. <https://www.unicef.org/media/48611/file>
- UNESCO (2024). Qué necesita saber acerca del aprendizaje digital y la transformación de la educación. <https://www.unesco.org/es/digital-education/need-know>.
- UNESCO (2023). Tecnologías de la información y la comunicación (TICs) en la educación. <https://learningportal.iiep.unesco.org/es/fichas-praticas/mejorar-el-aprendizaje/tecnologias-de-la-informacion-y-la-comunicacion-tics-en-la>
- UNESCO (2021). Que debe saber acerca del derecho a la educación. <https://www.unesco.org/es./right-education/need-know>
- Verdú-Pina, M., Grimalt-Álvaro, C., Usart, M., & Gisbert-Cervera, M. (2024). La competencia digital de estudiantes y docentes en los centros de educación secundaria. *Edutec, Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, 87, 134-150. <https://doi.org/10.21556/edutec.2024.87.3061>
- Zuluaga, D. C. (2023). *Como el uso excesivo del celular puede perjudicar el aprendizaje de los estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa Rural Boyacá Ebejico-Antioquia*. [Tesis de Grado inédita, Fundación Universitaria Los Libertadores]. <https://repository.libertadores.edu.co/server/api/core/bitstreams/9d1aeb8-8cce-44ed-b32b-e525395aecd5/content>

ESTRATEGIA GAMIFICADA PARA DESARROLLAR LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN NIÑAS Y NIÑOS DE 5 Y 6 AÑOS
GAMIFIED STRATEGY TO DEVELOP EMOTIONAL INTELLIGENCE IN FIVE- AND SIX-YEAR-OLD CHILDREN

Tatiana Rodríguez Ávila

Universidad Internacional Iberoamericana, Colombia

[tatianarodriguezavila@gmail.com] [<https://orcid.org/0009-0001-4265-4542>]

Información del manuscrito:

Recibido/Received: 29/07/2025

Revisado/Reviewed: 23/08/2025

Aceptado/Accepted: 30/12/2025

RESUMEN

Palabras clave:

inteligencia emocional, estrategia gamificada, habilidades emocionales.

Desde un paradigma interpretativo, esta investigación ha tenido como propósito diseñar una estrategia gamificada para desarrollar la inteligencia emocional en niñas y niños de 5 a 6 años, en el Colegio Tibabuyes Universal, institución pública de Bogotá. La estrategia integra un juego analógico y un juego digital, orientados con una intencionalidad pedagógica explícita. El estudio se inscribe dentro de un enfoque empírico y un diseño cuasiexperimental, con un grupo experimental, que implementa la estrategia gamificada y un grupo control, sin intervención. Además, se opta por un enfoque mixto, combinando técnicas cuantitativas y cualitativas. Para la recolección de datos, el instrumento principal es un cuestionario validado y la observación estructurada de conductas emocionales. De esta forma, las herramientas han permitido identificar y analizar los cambios en las habilidades de la inteligencia emocional: autoconocimiento, autorregulación emocional, empatía y habilidades sociales, antes y después de la implementación de la estrategia, asegurando así una triangulación metodológica que refuerza la validez y profundidad de los hallazgos. Los resultados evidenciaron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos, lo cual sugiere avances en la inteligencia emocional tras la implementación de la estrategia. De manera complementaria, los análisis cualitativos muestran una mayor capacidad para verbalizar emociones, aplicar técnicas de calma, manifestar empatía y actitudes prosociales. Se concluye que una estrategia gamificada, diseñada en función de los intereses, motivaciones y necesidades evolutivas propias de las niñas y los niños del rango etario del estudio, logra el desarrollo de la inteligencia emocional en un entorno seguro, lúdico e intencionado.

ABSTRACT

Keywords:

emotional intelligence, gamified strategy, emotional skills.

From an interpretive paradigm, this research aimed to design a gamified strategy to develop emotional intelligence in five- and six-year-old children at Colegio Tibabuyes Universal, a public institution in Bogotá. The strategy integrates an analog game and a digital game, both guided by an explicit pedagogical intention. The study follows an empirical approach and adopts a quasi-experimental

design, with an experimental group that implemented the gamified strategy and a control group without intervention. Additionally, a mixed-methods approach was employed, combining quantitative and qualitative techniques. For data collection, the main instruments were a validated questionnaire and the structured observation of emotional behaviors. These tools allowed the identification and analysis of changes in emotional intelligence skills—self-awareness, emotional self-regulation, empathy, and social skills—before and after the implementation of the strategy, thus ensuring methodological triangulation that reinforces the validity and depth of the findings. The results showed statistically significant differences between the groups, suggesting improvements in emotional intelligence following the strategy's implementation. Complementary qualitative analyses revealed greater capacity to verbalize emotions, apply calming techniques, demonstrate empathy, and exhibit prosocial behaviors. It is concluded that a gamified strategy, designed according to the interests, motivations, and developmental needs of children in this age group, effectively fosters the development of emotional intelligence in a safe, playful, and intentional environment.

Introducción

Los avances de la ciencia han demostrado que el cerebro humano integra de manera interdependiente capacidades racionales y emocionales. No obstante, ha sido en contextos de crisis global como guerras, catástrofes y pandemias donde la inteligencia emocional ha adquirido un protagonismo insoslayable en la educación. Esta competencia, esencial para afrontar la incertidumbre, posibilita la toma de decisiones significativas para la vida. En Colombia, dicha necesidad se agudiza por las condiciones de vulnerabilidad que afectan especialmente a la infancia y por una tradición escolar centrada en el logro académico. De ahí que resulte urgente reorientar el enfoque pedagógico hacia el aprendizaje emocional desde edades tempranas, con el fin de reconocer y potenciar sus capacidades.

La infancia constituye una etapa decisiva del desarrollo humano, en la que se configuran las bases neurobiológicas, cognitivas, sociales y afectivas que moldean el comportamiento futuro. Es aquí cuando se forman huellas emocionales primarias, por lo cual el desarrollo de la inteligencia emocional se erige como herramienta fundamental para el bienestar y sentido vital.

En esta línea, la presente investigación parte de la constatación de que, si bien existe un reconocimiento creciente sobre la importancia de las habilidades emocionales, las estrategias didácticas disponibles en educación preescolar resultan insuficientes o desvinculadas de los intereses genuinos de sus protagonistas. En consonancia, el objetivo central es diseñar una estrategia gamificada que favorezca el desarrollo de la inteligencia emocional en niñas y niños de 5 y 6 años del Colegio Tibabuyes Universal, Institución Educativa Distrital de Bogotá, atendiendo a sus intereses y necesidades evolutivas.

En respuesta, la estrategia aquí propuesta se dirige al grado transición y se fundamenta en el juego como actividad estructurante de la educación inicial (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2010; Secretaría de Educación del Distrito, 2019). El juego permite experimentar, expresar y transformar emociones en escenarios seguros y significativos. Por ende, la gamificación, entendida como la incorporación de elementos propios del juego en contextos educativos, para aprovechar la motivación intrínseca (Tobares, 2023), constituye una alternativa didáctica pertinente para fomentar el aprendizaje emocional, estimular la reflexión y facilitar la toma de decisiones.

Inteligencia emocional en la infancia

El desarrollo emocional infantil ha abordado transversalmente en pedagogía y psicología. Autores clásicos como Freinet (1973), Montessori (1909) y Piaget (1980) destacaron el papel del afecto en el aprendizaje, reconociendo que emoción y cognición conforman procesos interrelacionados. En tanto para Vigotsky (2004) las emociones son construcciones sociales ligadas a la personalidad, el contexto y el lenguaje.

Sobre esta trayectoria se construye el concepto contemporáneo de inteligencia emocional, de Mayer y Salovey (2004), quienes propusieron un modelo en cuatro ramas: percepción, facilitación, comprensión y regulación de las emociones. Enfoque ampliado por Goleman (2012), quien incorpora evidencias neurocientíficas vinculadas al procesamiento emocional, el bienestar, el aprendizaje y las relaciones sociales. Bar-On y Parker (2018) plantean un modelo de competencias evaluables, mientras que Bisquerra (2009) estructura un enfoque pedagógico basado en cinco dimensiones: conciencia emocional, regulación, autonomía, competencia social y habilidades para la vida.

Estas contribuciones han sido operativizadas por diversos autores mediante estrategias concretas de intervención emocional desde la infancia. El consenso académico

actual reconoce que esta etapa es crítica para establecer bases sólidas en el desarrollo afectivo, relacional y adaptativo (Díez, 2021).

En síntesis, la inteligencia emocional —núcleo del presente estudio— se concibe como el conjunto de capacidades que permite reconocer, comprender y regular las emociones, establecer vínculos positivos y tomar decisiones conscientes. La presente investigación se centra en cuatro habilidades: el autoconocimiento, la autorregulación emocional, la empatía y las habilidades sociales.

Las Emociones

A partir de los planteamientos de Damasio (1994) y Barrett (2018) la emoción se define como una construcción activa que depende de factores culturales, contextuales y de aprendizaje. No se trata de respuestas biológicas fijas, sino de experiencias construidas en el cerebro a partir de procesos interpretativos. Una emoción se forma cuando el cerebro interpreta sensaciones corporales o estados afectivos y los categoriza en función de experiencias pasadas y conceptos culturales. Es decir, una emoción emerge cuando se asigna un significado específico a sensaciones generales en el cuerpo.

Desde la neurobiología, se ha evidenciado que emoción y cognición son procesos que comparten redes neuronales. El cerebro infantil, en plena plasticidad, es altamente sensible a las experiencias afectivas. Immordino-Yang y Damasio (2007) introducen el concepto de “pensamiento emocional” para describir la interacción entre emoción, atención, memoria y juicio. Investigaciones de Siegel y Bryson (2021) corroboran que la calidad del entorno emocional influye directamente en la maduración de estructuras como la amígdala y la corteza prefrontal, responsables de la autorregulación y la toma de decisiones. En consecuencia, la educación emocional constituye una estrategia pedagógica y neuroprotectora, capaz de fortalecer circuitos cerebrales esenciales para la vida social y el bienestar.

En este marco, la calma adquiere un valor trascendental como estado fisiológico y emocional que permite recuperar el equilibrio tras una activación intensa. Aunque es comúnmente utilizada en el lenguaje cotidiano, esta noción suele carecer de una comprensión científica que la ubique como un sistema fundamental del cuerpo humano. Resulta pertinente acudir a estudios científicos, ya que en la estrategia gamificada diseñada se incluyen técnicas orientadas a favorecer respuestas emocionales desde la calma, respaldadas por la Teoría Polivagal de Porges (2021) que explican cómo el entorno seguro y la respiración consciente pueden activar circuitos neurofisiológicos asociados a la autorregulación.

Caracterización emocional a los 5 y 6 años

Las niñas y los niños entre los 5 y 6 años se encuentran en una etapa evolutiva, en la que confluyen factores biológicos, temperamentales, experienciales y socioculturales.

El papel del temperamento resulta crucial para comprender las diferencias individuales en la expresión y modulación emocional. Cloninger (2003) y Castro y Mustaca (2017) sostienen que, aunque el temperamento tiene una base heredada, es susceptible de moldearse en la interacción con el entorno. Chess y Thomas (1996) describen tres perfiles temperamentales —fácil, difícil y de respuesta lenta—, con implicaciones específicas en la regulación emocional.

Respecto a la conciencia emocional, comienzan a establecer relaciones causales entre eventos y estados afectivos, aunque estas asociaciones aún pueden estar mediadas por el pensamiento mágico, los deseos personales o las creencias subjetivas (Harris & Cheng, 2022).

Una de las habilidades emocionales más relevantes en esta edad es la tolerancia a la frustración, íntimamente ligada a la autorregulación. Esta capacidad permite enfrentar situaciones adversas sin recurrir a desbordes emocionales. La investigación actual coincide en que su desarrollo temprano previene conductas disruptivas y favorece la resiliencia (Del Prette & Del Prette, 2022; Manciaux, 2023). Desde la neurociencia, se ha demostrado que la frustración activa estructuras de reacción como de control, y que el entrenamiento emocional en situaciones simuladas, como las ofrecidas por los juegos, permite fortalecer la capacidad de espera, la flexibilidad cognitiva y el manejo de los impulsos (Immordino-Yang & Damasio, 2007; Monjas Casares, 2020; Zinsser et al., 2021).

Gamificación

La gamificación se ha consolidado una metodología didáctica innovadora que incorpora elementos del juego en contextos educativos, con amplio respaldo por su potencial motivador, autorregulador y colaborativo (Torres y Romero, 2018). Tobares (2023) plantea que una estrategia eficaz debe integrar metas claras, retroalimentación, desafíos graduales y metacognición.

Esta mediación entre juego y aprendizaje cobra sentido cuando, como en esta investigación, se estructura una estrategia gamificada compuesta por un juego analógico y uno digital. El primero favorece la interacción corporal y la regulación mutua (Mardell et al., 2023); el segundo, mediante simulaciones y retroalimentación inmediata, estimula la reflexión, la toma de decisiones y el afrontamiento emocional (Pozo-Sánchez et al., 2022).

Investigaciones sobre inteligencia emocional y gamificación en preescolar

La revisión de estudios recientes en el campo de la inteligencia emocional y la gamificación revela una convergencia progresiva hacia la necesidad de diseñar propuestas didácticas que integren ambos aspectos desde la primera infancia. Una de las propuestas representativas es CASEL (2020), con programas eficaces de aprendizaje socioemocional desde preescolar y fundamento para diversos proyectos a nivel mundial.

Estudios, como el de Mata (2021) confirma que la educación emocional temprana impacta positivamente en la estructura de la personalidad y el desarrollo neurológico. Mientras, Alcaide y Salas (2022) destacan la necesidad de diseñar instrumentos didácticos y evaluativos adecuados al nivel infantil al implementar el programa EMOTI.

En cuanto a la gamificación, Dichev y Dicheva (2017) realizan una revisión crítica donde se evidencia un vacío investigativo en educación preescolar, la mayoría de estudios se concentran en otros niveles. No obstante, se destacan experiencias significativas como La Escape Room educativa de Sanz y Alonso (2020), que combina conceptos históricos para fomentar el trabajo colaborativo en educación infantil, o el programa de Gianella y Gutiérrez (2020), que emplea juegos estructurados para desarrollar competencias emocionales.

Este panorama revela la posibilidad de profundizar en investigaciones con diseños metodológicos rigurosos, que respondan a las realidades contextuales en línea con la legislación local.

Actualmente, el marco normativo colombiano de la Ley 2383 de 2024 reconoce la promoción de la educación emocional desde el preescolar. Si bien la implementación está en proceso, se convierte en un respaldo normativo directo a la implementación de estrategias pedagógicas basadas en la tecnología educativa como la aquí presentada.

Método

La presente investigación adopta un enfoque mixto con diseño cuasiexperimental, integrando técnicas cuantitativas y cualitativas para analizar de forma integral el impacto de una estrategia gamificada en el desarrollo de la inteligencia emocional en niñas y niños de 5 y 6 años. Se fundamenta en la necesidad de abordar fenómenos educativos complejos desde una aproximación holística, reconociendo la complementariedad entre los datos estadísticos y las narrativas interpretativas (Lugo y Ramírez, 2020).

Desde el paradigma interpretativo, el estudio busca comprender las transformaciones emocionales experimentadas en contextos educativos reales, interpretando los significados que niñas y niños atribuyen a sus emociones, así como los cambios observables a partir de una intervención pedagógica estructurada. En este marco, la realidad se concibe como una construcción social mediada por la experiencia individual y contextual (Ayala, 2021).

La muestra es seleccionada mediante muestreo no probabilístico por conveniencia y conformada por dos grupos de la institución educativa: uno experimental, que participa en la estrategia gamificada, y otro control, sin intervención. Esta decisión responde a condiciones organizativas institucionales, garantizando la viabilidad del estudio sin comprometer el rigor metodológico.

La hipótesis formulada en esta investigación presenta elementos de causalidad, en tanto anticipa que la estrategia gamificada diseñada incidirá directamente en el desarrollo de la inteligencia emocional de la población infantil objeto de estudio. De igual modo, la hipótesis es direccional, porque predice el sentido del efecto al afirmar que dicha estrategia propicia un avance positivo en las habilidades emocionales. Esto se traduce en una mejora observable en la variable dependiente -desarrollo de la inteligencia emocional- como resultado de la intervención con la variable independiente -estrategia gamificada-.

Concretamente, la hipótesis plantea que una estrategia gamificada, diseñada en función de los intereses, motivaciones y necesidades evolutivas propias de las niñas y los niños en edad preescolar de 5 y 6 años, logra el desarrollo de la inteligencia emocional, en concordancia con las características esperadas para este rango etario.

En articulación con los objetivos de la investigación, el diseño metodológico se estructura en cuatro fases secuenciales:

Fase diagnóstica: correspondiente al diseño y aplicación de un cuestionario adaptado al rango etario, centrado en las habilidades de la inteligencia emocional seleccionadas para el estudio y validado por juicio de expertos para asegurar la coherencia con el estudio, cuya consistencia interna se evalúa mediante análisis estadístico por ítems y cálculo del alfa de Cronbach.

Fase de diseño de la estrategia gamificada: a partir de los hallazgos diagnósticos, se diseña una estrategia gamificada integrada por un juego analógico y un juego digital, incorporando elementos narrativos, desafíos, recompensas y retroalimentación, con el objetivo de potenciar habilidades de la inteligencia emocional.

Fase de implementación: durante sesiones planificadas, el grupo experimental participa en la estrategia gamificada, se observan conductas en escenarios pedagógicos reales.

Fase de validación: se lleva a cabo una nueva aplicación del cuestionario a los dos grupos, para comparar los resultados pre y post implementación mediante pruebas estadísticas; además, se analizan cualitativamente las respuestas.

Para el análisis de datos cuantitativos se emplea estadística descriptiva e inferencial mediante el software SPSS 27, utilizando pruebas t de Student y U de Mann-Whitney, con

el fin de identificar diferencias significativas entre grupos. Los datos cualitativos se procesan mediante codificación temática en el software NVivo, con apoyo inicial en la sistematización asistida por inteligencia artificial (ChatGPT-GPT-4.5), garantizando interpretación exclusivamente por la investigadora. De este modo, como lo sugiere Albert (2007), el propósito lleve a identificar patrones emergentes y transformaciones emocionales expresadas verbal y conductualmente. Adicionalmente, el enfoque mixto permite una triangulación que aporta profundidad y validez a los hallazgos.

Resultados

Los resultados se presentan desde cada una de las fases de la investigación:

Fase Diagnóstica

Esta fase responde a los objetivos específicos del estudio para diagnosticar las habilidades de la inteligencia emocional en niñas y niños de 5 y 6 años, con el fin de identificar fortalezas y necesidades que orienten el diseño de la estrategia gamificada y caracterizar las habilidades de la inteligencia emocional. De tal manera, desde los aportes de CASEL (2020) y Díez (2021) se construye un cuestionario apropiado para este grupo etario. La validación del cuestionario mostró adecuados índices de consistencia interna (α de Cronbach > 0.80), y fue sometido a juicio de expertos para verificar su pertinencia, ajustándolo según las recomendaciones.

Como se observa en la Tabla 1, los estadísticos previos a la estrategia gamificada reflejan que los valores de U de Mann-Whitney y W de Wilcoxon son similares. El valor Z refleja la distancia en desviaciones estándar entre el rango promedio de los grupos y el rango promedio esperado si no hubiera diferencia. La Significancia Asintótica (bilateral) no es significativa ($p > 0.05$) para ninguna de las habilidades. Estos rangos no sugieren distinciones marcadas entre los grupos control y experimental en las medidas previas a la implementación de la estrategia gamificada.

Tabla 1

Estadísticos previos a la estrategia gamificada

	PRE AUTOCONOCIMIENTO	PRE AUTORREGULACIÓN	PRE EMPATÍA	PRE HABILIDADES SOCIALES
U de Mann-Whitney	300,000	277,500	247,00	293,000
W de Wilcoxon	625,000	602,500	572,00	618,000
Z	-,288	-,798	-1,397	-,443
Sig. asintótica(bilateral)	,773	,425	,162	,658

El análisis de datos cualitativo permitió identificar que, en autoconocimiento, aunque reconocen emociones básicas, tienen dificultades para expresarlas con claridad y vincularlas con las causas, saben qué emoción sienten, pero les falta mayor expresión emocional.

En relación con la autorregulación emocional, evidencia una marcada dependencia de la figura adulta para gestionar emociones, como el enojo, la tristeza o la frustración. Las respuestas impulsivas, como el llanto inconsolable, las pataletas o el retraimiento, son comunes frente a situaciones de pérdida, conflicto o espera. Se identifica ausencia de técnicas de calma y escaso reconocimiento de la necesidad de recurrir a estrategias autorregulatorias.

En empatía muestran doble tendencia: por un lado, las niñas y niños verbalizan acciones empáticas simples, como ayudar o consolar, pero no logran validar la emoción. Además, sus respuestas empáticas son más frecuentes cuando están mediadas por el adulto, lo que denota una empatía poco espontánea.

En habilidades sociales, se refleja baja iniciativa para establecer vínculos nuevos o para afrontar el rechazo sin la mediación del adulto. Existe marcada dificultad en la solución de conflictos y en la resolución pacífica de desacuerdos, lo que genera tensiones en la convivencia escolar.

La caracterización, aquí presentada sintéticamente, se constituye en el insumo central para el diseño de la estrategia gamificada, permitiendo alinearla con las necesidades y fortalezas emocionales detectadas.

Fase 2. Diseño de la Estrategia Gamificada para Desarrollar la Inteligencia Emocional en Niñas y Niños de 5 y 6 años

En concordancia con el objetivo central, esta fase tiene como propósito diseñar una estrategia gamificada para el desarrollo de la inteligencia emocional, fundamentada en los hallazgos de la fase diagnóstica.

La estrategia gamificada integra un juego analógico, Emotiburones, y un juego digital, Atrapa Osos. Ambos fueron diseñados a partir de los resultados cualitativos de la fase diagnóstica articulando cuatro habilidades de la inteligencia emocional: autoconocimiento, autorregulación, empatía y habilidades sociales.

Emotiburones es un juego de mesa de cinco participantes, se presenta en un tablero con un contexto simbólico-marino, un recorrido para llegar al tesoro de la moneda dorada como recompensa. Con un dado y fichas se hace el trayecto con el desafío de identificar emociones en los tiburones, verbalizar la causa probable y con apoyo de tarjetas de calma, tranquilizarlos para avanzar.

Los tiburones son personajes protagónicos, porque para la infancia son llamativos, permiten proyectar en ellos emociones difíciles de gestionar. En este sentido, el tiburón actúa como una analogía emocional que externaliza estados afectivos intensos, facilitando que hablen de “lo que siente el tiburón” sin verse directamente expuestos, posibilita una narrativa atractiva, que genera curiosidad y atención sostenida, elementos esenciales en la didáctica. Impone un reto al necesitar calma, los jugadores no compiten entre sí para vencer al tiburón, sino para ayudarlo a tranquilizarse, lo cual refuerza la dimensión prosocial del juego.

Atrapa Osos es un juego en formato interactivo de PowerPoint que simula una máquina de garra atrapando osos, al lograrlo, aparece un texto escrito que describe una situación con una conducta emocional o la forma de afrontarla, el jugador debe elegir una respuesta o pedir ayuda para hacerlo. Cuando no se atrapa el oso, aparece una técnica de calma. El juego permite vivenciar situaciones de frustración en un entorno seguro, facilitando la identificación y el uso de estrategias de regulación emocional, ofrece recompensas simbólicas por el acierto, representadas en el oso elegido, fomenta la perseverancia y la toma de decisiones reflexivas.

Los osos de peluche son un simbolismo de connotación afectiva y la dinámica de la máquina de garra reproduce de forma lúdica y segura una situación de espera, azar y posible fracaso, lo que permite generar experiencias auténticas de frustración controlada.

Ambos juegos se sometieron a pruebas piloto, con grupos de edades similares a los de la muestra, uno de los ajustes fue omitir en Emotiburones la recompensa de muchas monedas, porque generaban distracción, dejando solo la moneda dorada en el baúl del tesoro; posteriormente se realizó validación por juicio de expertos con un instrumento basado en el modelo de evaluación de medios de Sevillano (2002).

Dicha evaluación indicó una valoración positiva, destacando claridad del propósito pedagógico, riqueza de los escenarios emocionales, alineación con los intereses infantiles y uso adecuado de elementos de la gamificación. Se propusieron mejoras, como la inclusión de técnicas para la tristeza como, dibuja tu tristeza, habla con alguien, pide un abrazo, con el fin validarla. Ajustes incorporados antes de la implementación.

Como lo evidencia la Tabla 2, cada componente del juego responde directamente a las necesidades identificadas en la fase diagnóstica. Por ejemplo, las dificultades para expresar emociones negativas dieron origen a tarjetas de calma en Emotiburones; las reacciones impulsivas se abordaron mediante escenas controladas en Atrapa Osos que activan técnicas de autocontrol.

Tabla 2

Elementos de la estrategia gamificada para desarrollo de habilidades emocionales

Habilidad emocional	Indicador de desarrollo	Juego Emotiburones	Juego Atrapa Osos
Autoconocimiento	Reconocimiento, validación y expresión de las emociones de ira, tristeza, miedo y alegría.	-Identificar las distintas emociones de los tiburones y proponer el motivo de la emoción. -Expresar cómo se sintieron y qué aprendieron al finalizar el juego.	Identificar las emociones en las situaciones presentadas. Reflexionar al final del juego sobre las emociones vividas.
Autoconocimiento	Comprensión de las causas de las emociones ira, tristeza, miedo y alegría.	Verbalizar por qué creen que el tiburón tiene la emoción que representan y en la reflexión final decir el motivo de su sentir.	En el transcurrir del juego de explica qué es la frustración y cómo se manifiesta a nivel nocional y vivencial.
Autorregulación	Control de reacciones impulsivas frente a la ira, el miedo, la tristeza y la frustración, a través de técnicas de calma.	-Vivenciar frustraciones al no tener el color de ficha y el turno deseado, al retroceder o al no ganar el juego. -Practicar técnicas de calma para el manejo constructivo de la ira y de la frustración.	Vivenciar frustraciones cuando el oso cae y practicar técnicas de calma para el manejo constructivo de la ira y la frustración. Posibilitar respuestas frente a situaciones de ira, miedo, tristeza y o frustración
Autorregulación	Control de reacciones impulsivas frente a la alegría de ganar.	-Vivenciar el ganar controlando las reacciones impulsivas de la alegría, sin subestimar a los pares.	Vivenciar el ganar controlando las reacciones impulsivas de la alegría sin subestimar a los pares
Autorregulación	Respeto el turno y practica de espera activa.	-Lanzamiento por turnos, seguir las reglas del juego.	-Pasar al juego por turnos.
Autorregulación	Practica de la paciencia activa.	-Esperar turno de lanzamiento y movimiento de ficha. -Quedar congelados y no lograr llegar al tesoro inmediatamente sino obtener el número exacto.	-Esperar el turno. -Quedar congelados con control de tiempo. -Saber una respuesta en el turno al de otro y esperar hasta cuando le corresponde.
Empatía	Reconocimiento y validación de respuesta emocional de los pares.	-Actuar para calmar a los tiburones mediante el simbolismo de una actitud empática.	-Escuchar lo que sintieron otros y elegir la respuesta adecuada, para comprenderlos.

Tabla 2

Elementos de la estrategia gamificada para desarrollo de habilidades emocionales

Habilidad emocional	Indicador de desarrollo	Juego Emotiburones	Juego Atrapa Osos
		-Expresar y comprender sus sentimientos al ver ganara su par.	
Empatía	Ayudar a otros a afrontar emociones con valencias negativas como: ira, tristeza y miedo, con respuestas empáticas verbales y no verbales.	-Ayudar a afrontar las emociones a los tiburones de ira, tristeza y miedo. -Brindar palabras de consuelo cuando retroceden o cuando no ganan la moneda dorada.	-Poder pedir ayuda a los otros en su turno. Dar ayuda a quien lo necesita.
Empatía	Comprender y validar la alegría de su par.	-Expresar sus sentimientos al ver ganar.	-Expresar al final del juego sus sentimientos al ver ganar.
Habilidades sociales	Toma de iniciativa.	-Buscar los pares para integrar el equipo para el juego. -Elegir la tarjeta de calma y dramatizarla.	-Resolver situaciones de iniciativa social en el juego.
Habilidades sociales	Resolución pacífica de conflictos	-Al no seguir alguna de las reglas o que su conducta afecte a los demás el jugador pierde el turno, es decir lanza hasta la próxima ronda, siendo el equipo quien decide cuando está cometiendo una falta.	-Elegir la solución de conflictos en las situaciones presentadas en el juego.

Fase 3. Implementación de la Estrategia Gamificada

Esta fase cumple el propósito de implementar la estrategia gamificada con el grupo experimental (ver Figura 1), asegurando un contexto real de aula bajo condiciones controladas y pedagógicamente pertinentes. Se desarrolla durante cuatro semanas con 25 niñas y niños del grado transición, dentro del horario escolar y bajo la guía de la docente titular, autora de esta investigación. Las conductas observadas en la implementación se integran en las descripciones del análisis de datos.

En la implementación del juego *Emotiburones* la docente introdujo las emociones básicas mediante preguntas abiertas y explicaciones cercanas a las vivencias infantiles. La presentación del tablero, los materiales y la narrativa del juego generaron un ambiente de entusiasmo y participación activa. A lo largo de las sesiones, las dinámicas de turnos, elección de fichas y uso de técnicas de calma permitieron a las niñas y los niños interactuar, resolver conflictos y seguir las reglas del juego con creciente autonomía. La actividad concluyó con un espacio de reflexión en el que expresaron sus aprendizajes relacionados con la identificación, expresión y regulación emocional.

El juego digital *Atrapa Osos* se implementa con el grupo experimental una semana después de *Emotiburones*. La docente inicia proyectando la primera imagen del juego en versión PowerPoint, y explica el concepto de frustración mediante un lenguaje simbólico adaptado a la edad. Presenta las instrucciones, y por turnos accionan con entusiasmo la garra virtual desde el computador. La simulación de atrapar osos de peluche, asociada a situaciones cotidianas y a la práctica de técnicas de autorregulación, genera alta

concentración y disposición para seguir las reglas, expresando emociones ante los aciertos o fracasos en la captura del oso. La sesión concluye con una conversación grupal en la que los participantes comparten sus experiencias y aprendizajes sobre la frustración y las formas de afrontarla.

Figura 1

Implementación de la Estrategia gamificada: Juego Emotiburones y Juego Atrapa Osos



Fase 4. Validación de la Estrategia Gamificada

La validación responde al objetivo de evidenciar el aprendizaje adquirido a través del análisis de datos, comparando los resultados obtenidos por el grupo experimental y el grupo control, posterior a la implementación de la estrategia gamificada. Para ello, se aplica nuevamente el cuestionario por medio de entrevistas individuales.

Al comparar los resultados del grupo experimental con los del grupo control, como se aprecia en la Tabla 3, se evidencia que los valores Z son altamente negativos, lo que sugiere una diferencia significativa en las puntuaciones de rango promedio. La Significancia Asintótica (bilateral) es 0.000 para todas las áreas, lo que indica que las diferencias entre los grupos post-implementación son altamente significativas estadísticamente.

Tabla 3
Estadísticos previos y posteriores a la estrategia gamificada

	PRE AUTOCONOCIMI ENTO	PRE AUTORREGULAC IÓN	PRE EMPA TÍA	PRE HABILIDADES SOCIALES
U de Mann-Whitney	300,000	277,500	247,000	293,000
W de Wilcoxon	625,000	602,500	572,000	618,000
Z	-,288	-,798	-1,397	-,443
Sig. asintótica(bilateral)	,773	,425	,162	,658
	POST AUTOCONOCIMI ENTO	POST AUTORREGULAC IÓN	POST EMPA TÍA	POST HABILIDADES SOCIALES
U de Mann-Whitney	125,000	81,500	110,500	12,500
W de Wilcoxon	450,000	406,500	435,500	337,500
Z	-4,583	-4,953	-4,633	-6,298
Sig. asintótica(bilateral)	,000	,000	,000	,000
<i>Prueba de Mann-Whitney</i>				
	GRUPO	N	Rango promedio	Suma de rangos
PRE AUTOCONOCIMIENTO	Control	25	25,00	625,00
	Experimental	25	26,00	650,00
	Total	50		
PRE AUTORREGULACIÓN	Control	25	26,90	672,50
	Experimental	25	24,10	602,50
	Total	50		
PRE EMPATÍA	Control	25	28,12	703,00
	Experimental	25	22,88	572,00
	Total	50		
PRE HABILIDADES SOCIALES	Control	25	26,28	657,00
	Experimental	25	24,72	618,00
	Total	50		
POST AUTOCONOCIMIENTO	Control	25	18,00	450,00
	Experimental	25	33,00	825,00
	Total	50		
POST AUTORREGULACIÓN	Control	25	16,26	406,50
	Experimental	25	34,74	868,50
	Total	50		
POST EMPATÍA	Control	25	17,42	435,50
	Experimental	25	33,58	839,50
	Total	50		
POST HABILIDADES SOCIALES	Control	25	13,50	337,50
	Experimental	25	37,50	937,50
	Total	50		

La Prueba de Mann-Whitney confirmó la homogeneidad inicial entre grupos y las diferencias significativas después de la implementación de la estrategia gamificada, lo que sugiere efectividad de la estrategia para desarrollar la inteligencia emocional. Desde cada una de las habilidades se puede comparar el aumento del rango promedio en el grupo experimental en cada habilidad:

Autoconocimiento emocional: tuvo un impacto positivo con un aumento considerable en el rango promedio del grupo experimental de 26 a 33.

Autorregulación emocional: los datos sugieren que la estrategia también mejora habilidades de manejo emocional y autocontrol en el grupo experimental con un incremento en el rango promedio de 24,10 a 34,74.

Empatía: la diferencia en los rangos promedio refleja un progreso en la capacidad de comprender y conectar con las emociones de otros: 22,88 a 33,58

Habilidades sociales: el crecimiento más destacado se ha observado en estas habilidades, con un rango promedio de 24,72 a 37,50; lo que puede indicar que la estrategia gamificada fomenta la interacción efectiva y el desarrollo de relaciones.

El análisis cualitativo y comparativo reveló transformaciones relevantes en la expresión emocional del grupo experimental, quienes comenzaron a manifestar sus emociones con mayor claridad, especificidad y seguridad. Se evidencia un tránsito desde expresiones generales como “no me siento bien” hacia formulaciones más elaboradas como “me siento triste cuando no me invitan” o “me siento enojada cuando no me escuchan”, lo cual denota una mayor conciencia emocional y reconocimiento de la causa. Estas verbalizaciones reflejan progreso en autoconocimiento y una ampliación del repertorio lingüístico asociado a las emociones. Tales hallazgos corroboran el efecto positivo de la estrategia en la construcción del autoconocimiento

De igual forma, emerge la autorregulación autónoma como “respiro profundo y hablo” o “pienso que puedo mejorar”, que dan cuenta de una interiorización de recursos para el afrontamiento, promovidos por las técnicas de calma en los juegos; en lugar de reaccionar con agresiones o llanto impulsivo, ahora emplean la respiración profunda, la visualización de espacios seguros y la búsqueda activa de apoyo emocional. Se observa un cambio en la gestión del miedo, que pasa de respuestas evitativas, como esconderse bajo una cobija o paralizarse, a estrategias conscientes como validar el miedo racionalmente o verbalizar pensamientos fortalecedores: “respiro y pienso que soy valiente”. Existe un progreso notable en el dominio de la paciencia y la espera, aceptando turnos y comprendiendo el sentido colectivo del juego. Estas evidencias permiten afirmar que los procesos de autorregulación emocional se consolidan en conductas observables: expresión verbal de emociones, control de impulsos, afrontamiento positivo del miedo y solución autónoma de frustraciones.

También se ha evidenciado un notable fortalecimiento del reconocimiento emocional y la empatía entre pares, proyectados en la identificación y validación de emociones negativas, con expresiones como “Comprendo que se sienta mal” o “Está bien estar triste”. Se identifican respuestas de ayuda activa mediante conductas concretas orientadas a acompañar, consolar o mejorar el estado emocional, tales como “Le explico la suma a Salomé” o “Ayudé a Johan cuando lloraba”. Estas manifestaciones dan cuenta de una evolución significativa en la capacidad de respuesta empática, integrando el reconocimiento verbal de emociones ajenas y el uso de estrategias prosociales como el juego compartido, el contacto físico afectivo y el apoyo verbal, lo cual sugiere una interiorización de principios emocionales complejos promovidos desde los juegos.

En las habilidades sociales se destacan conductas asertivas y colaborativas. Hay un aumento en la iniciativa social, pasando de esperar pasivamente la inclusión en los juegos a invitar activamente a otros a participar, lo que refleja mayor seguridad en la interacción. Frente al rechazo, se identifican respuestas menos reactivas y más autorreguladas, optando por preguntar con asertividad o integrarse en nuevos grupos. En cuanto a la resolución de conflictos, se observa un cambio de evadir hacia usar el diálogo y la negociación, como “hacemos lo que quiere uno y luego el otro”. Estas transformaciones reflejan una transición de actitudes reactivas a prácticas proactivas, donde se valora el respeto por los turnos, la inclusión y la construcción de acuerdos.

Discusión y conclusiones

Los hallazgos obtenidos evidencian que la estrategia gamificada tuvo un impacto significativo en el desarrollo de las habilidades de inteligencia emocional en las niñas y los

niños del grupo experimental. Este efecto fue confirmado tanto por el análisis estadístico inferencial (prueba U de Mann-Whitney con valores de significancia bilateral < 0.001 en todas las dimensiones evaluadas) como por los análisis cualitativos que mostraron transformaciones notables en las narrativas y comportamientos emocionales.

Al contrastar estos resultados con investigaciones previas, se observa un avance metodológico importante en el campo. El adopta un diseño cuasiexperimental mixto, permite establecer inferencias causales con mayor validez interna. Esta aproximación robusta refuerza el vínculo entre el uso estructurado de la gamificación y la inteligencia emocional infantil, particularmente cuando se articula con elementos como narrativa, retroalimentación, desafíos y recompensas simbólicas, tal como lo plantean Torres y Romero (2018) y Tobares (2023).

En términos cualitativos, se evidenció un tránsito de actitudes reactivas a respuestas proactivas en situaciones sociales. Las niñas y los niños aprendieron a identificar sus emociones, emplear técnicas de autorregulación y generar conductas prosociales. Estas transformaciones son consistentes con los planteamientos de Mayer y Salovey (2004) y con el marco de aprendizaje socioemocional de CASEL (2020), al señalar que la inteligencia emocional es un conjunto de habilidades entrenables desde edades tempranas.

La uniformidad de los puntajes alcanzados por el grupo experimental, con medias y medianas de 1.0 y desviación estándar nula en las habilidades emocionales, sugiere un efecto altamente positivo y homogéneo de la estrategia gamificada. Este hallazgo, aunque promisorio, debe leerse con cautela, considerando las condiciones particulares del contexto y las características de la muestra. Asimismo, se identificaron avances específicos en la verbalización emocional, en el reconocimiento causal de las emociones básicas y en la ampliación del lenguaje emocional, en consonancia con lo propuesto por Barrett (2018) respecto a la construcción cultural de las emociones.

El desarrollo del autoconocimiento, la empatía, la autorregulación y las habilidades sociales en este rango etario valida los planteamientos de Bar-On (2018), quien sostiene que estas competencias no solo son educables, sino fundamentales para el bienestar integral y la convivencia.

En suma, los resultados obtenidos fortalecen la evidencia empírica sobre el uso de la gamificación como recurso didáctico efectivo para la educación emocional en la primera infancia. La articulación entre teoría, diseño pedagógico y evaluación rigurosa hace de esta experiencia una contribución relevante al campo de la neuroeducación y la psicopedagogía emocional.

A partir del análisis integral de los resultados, se concluye que la estrategia gamificada implementada tuvo un impacto positivo y estadísticamente significativo en el desarrollo de la inteligencia emocional en las niñas y los niños de 5 y 6 años del Colegio Tibabuyes Universal, Bogotá. Las habilidades emocionales de autoconocimiento, autorregulación, empatía y habilidades sociales mostraron mejoras notables en el grupo experimental, tanto a nivel cuantitativo como cualitativo.

Este estudio confirma que el uso de juegos analógicos y digitales, diseñados pedagógicamente con principios de gamificación, favorece entornos de aprendizaje emocional activo y significativo. Los resultados demuestran que, mediante escenarios simbólicos, retroalimentación inmediata y dinámicas cooperativas, es posible consolidar prácticas de autorregulación, empatía, manejo del rechazo y resolución de conflictos desde edades tempranas.

Se valida además la viabilidad de incorporar propuestas gamificadas al currículo de educación inicial como herramientas pedagógicas intencionadas. La presente investigación aporta a este campo una estrategia estructurada, validada y contextualizada, que puede ser replicada y adaptada en escenarios educativos similares.

Finalmente, se subraya la necesidad de fortalecer la formación docente en inteligencia emocional y gamificación, así como de integrar estas competencias en las políticas públicas y

currículos escolares, en consonancia con lo propuesto por la Ley 2383 de 2024. Invertir en educación emocional desde la infancia no solo mejora el bienestar presente de las niñas y los niños, sino que constituye un pilar para una sociedad más equitativa, empática y resiliente.

Referencias

- Albert, M. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. Mc Graw-Hill.
- Alcaide, M. y Salas N. (2022). *Convivencia escolar y competencias socioemocionales en alumnado de educación infantil*. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 20(3), 591-612. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v20i58.5929>
- Alegre, A. (2018). *Cómo desarrollar la inteligencia emocional de los niños*. Ediciones Pirámide. Grupo Anaya.
- Ayala, M. (2021). *Paradigma interpretativo*. Liferder. <https://www.liferder.com/paradigma-interpretativo-investigacion/>
- Bar-On, R. y Parker, J. (2018). *Inventario de Inteligencia Emocional*. TEA ediciones.
- Barrett, L.F. (2018). *La vida secreta del cerebro: cómo se construyen las emociones*. Paidós.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las Emociones*. Editorial Síntesis.
- CASEL. (2020). *Social and Emotional Learning Core Competencies*. Retrieved from Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning: <http://www.casel.org/social-and-emotional-learning/core-competencies>
- Castro, L. y Mustaca, A. (2017). *Temperamento en niños de 3 a 7 años con y sin tratamiento psicológico*. *ConCiencia EPG*, 2(1). <https://revistaconcienciaepg.edu.pe/ojs/index.php/55551/article/view/27/32>
- Chess, S. y Thomas, A. (1996). *Temperamento: teoría y práctica*. Brunner/Mazel.
- Cloninger, S. (2003). *Teorías de la personalidad*. Pearson Educación de México, S.A.
- Damasio, A.R. (1994). *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano*. Editor digital: Titivillus.
- Dichev, C. & Dicheva, D. (2017). *Gamifying education: What is known, what is believed and what remains uncertain: A critical review*. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14. <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0042-5>
- Díez, D. (2021). *Educación en inteligencia emocional*. Editorial LIBSA.
- Del Prette, Z. y Del Prette, A. (2022). *Aprimorando minhas habilidades e competências sociais*. Edufscar
- Freinet, C. (1973). *La formación de la infancia y la juventud*. Laia. Biblioteca de la Escuela Moderna.
- Goleman, D. (2012). *El cerebro y la inteligencia emocional*. Nuevos descubrimientos. Penguin House Grupo Editorial.
- Gianella, C. y Gutiérrez, Z. (2020). *La efectividad de la implementación de estrategias gamificadas como parte de la innovación educativa para desarrollar la inteligencia emocional en niños de 5 años de colegios públicos*. [Tesis doctoral, Universidad Católica de San Pablo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12590/16591>
- Harris, P. L. & Cheng, L. (2022). *Evidence for similar conceptual progress across diverse cultures in children's understanding of emotion*. *International Journal of Behavioral Development*, 46(3), 238-250. <https://doi.org/10.1177/01650254221077329>
- Immordino-Yang, M. H. & Damasio, A. R. (2007). *We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education*. *Mind, Brain and Education*, 1(1), 3-10. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>

- Ley 2383 del 2024. *Por medio de la cual se promueve la educación socioemocional de los niños, niñas y adolescentes en las instituciones educativas de preescolar, primaria, básica y media en Colombia*. D.O. No. 52.822.
- Lugo, J. y Ramírez, M. S. (2020). *Revisión sistemática de métodos mixtos en el marco de la innovación educativa*. *Comunicar*, 28(65), Artículo 111349. <https://doi.org/10.3916/C65-2020-01>
- Manciaux, M. (2023). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Gedisa.
- Mardell, B., Ryan, J., Krechevsky, M., Baker, M., Schulz, T. S., y Liu-Constant, Y. (2023). *Una pedagogía del juego: Apoyar el aprendizaje lúdico en las aulas y los colegios*. Cambridge, MA: Proyecto Zero.
- Mata, E. (2021). *La inteligencia emocional en la educación infantil. Análisis y mejora de la autoconciencia para la formación*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. <http://hdl.handle.net/10486/696180>
- Mayer, J. & Salovey, P. (2004). *Emotional Intelligence: Key Readings on the Mayer and Salovey Model*. DUDE publishing.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2010). *Documento # 13: Aprender y jugar, instrumento diagnóstico de competencias básicas en transición*. MINEDUCACIÓN-Colombia.
- Monjas Casares, M. (2020). *La competencia emocional en la educación infantil*. Narcea.
- Montessori, M. (1909). *El método de la pedagogía científica. Aplicado a la educación de la infancia*. Edición de Carmen Salchidrian. Biblioteca Nueva.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1980). *Psicología del niño*. Ediciones Morata.
- Pozo, S., Lampropoulos, G. & López-Belmonte, J. (2022). *Comparing gamification models in higher education using face-to-face and virtual escape rooms*. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 11 (2), 307-322. <https://doi.org/10.7821/naer.2022.7.1025>
- Porges, S. (2021). *La anatomía de la calma*. Psychology Today. <https://www.psychologytoday.com/intl/articles/202109/sigh-relief>
- Sanz, N. y Alonso, A. (2020). *La Escape Room educativa como propuesta de gamificación para el aprendizaje de la Historia en Educación Infantil*. *Didácticas Específicas*, (22), 7-25. <https://doi.org/10.15366/didacticas2020.22.001>
- Secretaría de Educación del Distrito. (2019). *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito*. Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Sevillano, M.L. (2002). *Evaluación del potencial educativo de los contenidos mediáticos e hipermedia: Creando cultura evaluadora*. [https://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/Numero0/Articulos/Evaluacion del potencial.pdf](https://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/Numero0/Articulos/Evaluacion_del_potencial.pdf)
- Siegel, D. y Bryson, T. (2021). *El cerebro del niño explicado a los padres*. Alba Editorial.
- Tobares, M. (2023). *Gamificación: El futuro de la educación*. Editorial Maia Tobares
- Torres, A. y Romero, L. (2018). *Aprender jugando. La gamificación en el aula*. Educar para los nuevos medios.
- Vigotsky, L. (2004). *Teoría de las Emociones. Estudio histórico psicológico*. Editorial Akal.
- Zinsser, K., Bailey, C., Curby, T., Denham, S., & Bassett, H. (2021). *Supporting preschool teachers' social-emotional instruction: A pilot study of the preschool PATHS program*. *Early Education and Development*, 32(1), 74-89. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1737480>

**ANÁLISIS DE FACTORES INFLUYENTES DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO
EN LOS ESTUDIANTES DE INGENIERÍA INFORMÁTICA EN EL ISPB
ANALYSIS OF INFLUENTIAL FACTORS OF ACADEMIC PERFORMANCE IN COMPUTER
ENGINEERING STUDENTS AT THE ISPB**

Roberto Cruz Acosta

Instituto Superior Politecnico Benguela, Angola

[cubaneox72@gmail.com] [<https://orcid.org/0000-0002-7282-8857>]

Ruth Chana Cassungo Cruz

Instituto Superior Politecnico Benguela, Angola

[ruthrbcc@gmail.com] [<https://orcid.org/0000-0002-7034-1332>]

Información del manuscrito:

Recibido/Received: 09/05/2025

Revisado/Reviewed: 22/07/2025

Aceptado/Accepted: 08/08/2025

RESUMEN

Palabras clave:

rendimiento académico,
socioeconómico, entorno familiar,
motivación, estilos de aprendizaje,
salud y Bienestar.

La presente investigación tiene como objetivo comprender los factores que afectan el rendimiento académico de los estudiantes de ingeniería informática en el ISPB. Mediante un enfoque mixto que combina técnicas cuantitativas y cualitativas, explorándose variables claves relacionadas con el desempeño académico. A través de las encuestas realizadas, se identificaron factores socioeconómicos, el entorno familiar, la motivación, los estilos de aprendizaje y la salud como elementos clave que afectan el rendimiento académico de los estudiantes de ingeniería en el ISPB. Estos hallazgos resaltan la importancia de considerar y abordar estos factores para promover un rendimiento académico en los estudiantes de ingeniería en el ISPB. Los resultados respaldan la hipótesis planteada al demostrar una correlación positiva entre la variable independiente de rendimiento académico y las variables dependientes socioeconómico, entorno familiar, motivación, estilos de aprendizaje, salud y bienestar. El estudio ha demostrado la relevancia de considerar y abordar estos factores para promover un rendimiento académico óptimo en los estudiantes a superar las barreras y maximizar su rendimiento académico. A partir de este estudio, se pueden plantear diversas investigaciones adicionales para profundizar en el tema y realizar aportes significativos.

ABSTRACT

Keywords:

academic performance,
socioeconomic, family
environment, motivation, learning
styles, health and well-being.

This research aims to understand the factors that affect the academic performance of computer engineering students at ISPB. Using a mixed-methods approach that combines quantitative and qualitative techniques, key variables related to academic performance were explored. Through surveys, socioeconomic factors, family environment, motivation, learning styles, and health were identified as key elements affecting the academic performance of engineering students at ISPB. These findings highlight the importance of considering and addressing these factors to promote

academic achievement among engineering students at ISPB. The results support the hypothesis by demonstrating a positive correlation between the independent variable of academic performance and the dependent variables of socioeconomic status, family environment, motivation, learning styles, health, and well-being. The study has demonstrated the relevance of considering and addressing these factors to promote optimal academic performance in students, helping them overcome barriers and maximize their academic potential. This study can serve as a basis for further research to delve deeper into the topic and make significant contributions.

Introducción

La evaluación del rendimiento académico de los estudiantes universitarios es de vital importancia para las instituciones educativas, ya que proporciona información valiosa sobre la efectividad de los programas de estudio y la calidad de la enseñanza. Comprender los factores que influyen en el rendimiento académico es fundamental para identificar áreas de mejora y diseñar estrategias educativas que promuevan el éxito estudiantil.

La evaluación del rendimiento académico de los estudiantes universitarios y la identificación de los factores que influyen en él son fundamentales para mejorar la calidad de la educación (Aranda, et al., 2023). Mediante una comprensión más profunda de estos factores, las instituciones educativas pueden implementar estrategias más efectivas, ofrecer un apoyo personalizado y promover el éxito académico de sus estudiantes. La investigación continua en este campo es esencial para seguir mejorando las prácticas educativas y garantizar un ambiente de aprendizaje enriquecedor para todos los estudiantes (Silva Castillo, 2021).

En el ámbito académico, es fundamental comprender los factores que influyen en el rendimiento de los estudiantes universitarios. En particular, en el Instituto Superior Politécnico de Benguela (ISPB) en Angola, se busca realizar un análisis exhaustivo de los aspectos que impactan en el desempeño académico de los estudiantes de ingeniería. Este estudio se centra en identificar los factores multidimensionales que tienen una influencia significativa en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios (Segura, 2022).

La investigación realizada en el Departamento de Ingeniería del Instituto Superior Politécnico Benguela ISPB ha revelado que existen diversos factores que contribuyen al bajo rendimiento académico de los estudiantes de ingeniería. Se han identificado dificultades en la comprensión de conceptos fundamentales de matemáticas, lógica de programación y algoritmos aplicados a estudiantes de ingeniería informática del departamento de Ingeniería en el ISPB. Además, la gestión pedagógica curricular de los docentes, la falta de recursos didácticos adecuados y la escasa sistematización de los procesos de enseñanza-aprendizaje también influyen en el bajo rendimiento.

Los estudiantes enfrentan dificultades para aplicar estos conceptos en la resolución de problemas prácticos, lo cual se refleja en su rendimiento en exámenes y proyectos relacionados con estas materias (Gutiérrez-Monsalve, et al., 2021). Estas dificultades afectan negativamente su desempeño académico en general.

Además, se ha observado que factores como la situación económica de la familia, la estructura familiar y el nivel educativo de los padres pueden influir en el rendimiento académico de los estudiantes de Ingeniería (Rodríguez, 2021). La motivación intrínseca o extrínseca, la actitud hacia el aprendizaje y la percepción de la utilidad de la educación también desempeñan un papel importante. Asimismo, las preferencias por estilos de aprendizaje visual, auditivo o cinestésico, así como la salud física, mental y el equilibrio entre trabajo y descanso, pueden ser factores determinantes en el rendimiento académico de los estudiantes (Verdugo-Guamán et al., 2023).

Es fundamental identificar y abordar estos desafíos específicos para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes de ingeniería en el ISPB. Conocer los factores que afectan su rendimiento permitirá a la institución identificar áreas de mejora y diseñar estrategias educativas más efectivas. Partiendo de esta premisa surge la pregunta científica de investigación: ¿cuáles son los factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de ingeniería en el Instituto Superior Politécnico de Benguela (ISPB) que podrían estar relacionados con el desempeño académico? Para dar

respuesta a la pregunta científica se plantea el siguiente objetivo de esta investigación: examinar y comprender los factores que inciden en el rendimiento académico en los estudiantes de ingeniería en el ISPB. Mediante un enfoque multidimensional, se busca analizar variables clave que podrían estar relacionadas con el desempeño académico.

Rendimiento Académico

El rendimiento académico de los estudiantes universitarios se refiere al desempeño y éxito de los estudiantes en sus actividades académicas, como exámenes, tareas y participación en clases. Este desempeño generalmente se mide a través de calificaciones, promedios y clasificaciones. El rendimiento académico de los estudiantes universitarios es un tema multifacético que abarca diversos aspectos (Cala y Castrillón, 2023). Además de las calificaciones y el desempeño en exámenes, el rendimiento académico también puede incluir la participación en actividades extracurriculares, la realización de proyectos de investigación, la presentación de trabajos en conferencias, la obtención de becas, pasantías o premios académicos, entre otros.

En la investigación, se define el rendimiento académico como el desempeño y éxito de los estudiantes en sus actividades académicas, que incluye exámenes, tareas y participación en clase. Esta perspectiva resalta la naturaleza integral del rendimiento académico, que abarca diversos aspectos del aprendizaje. Por otro lado, al determinar las variables de estudio, se considera que el rendimiento académico se mide principalmente a través de calificaciones, puntuaciones o clasificaciones, específicamente el promedio de calificaciones.

Esta dualidad no implica contradicción, sino que refleja un enfoque complementario. Las calificaciones son indicadores cuantitativos que objetivamente reflejan el desempeño de los estudiantes en sus actividades académicas. Así, el promedio de calificaciones actúa como un resumen numérico de ese desempeño general, permitiendo una evaluación y comparación más clara del éxito académico.

El rendimiento académico es un concepto multidimensional que, si bien se define en términos de desempeño global, se mide de manera efectiva a través de calificaciones, brindando una visión más completa del éxito educativo de los estudiantes.

Por lo tanto, el rendimiento académico debe considerarse como un concepto integral que combina tanto la evaluación cuantitativa (promedios de calificaciones) como la cualitativa (desempeño en actividades académicas) para ofrecer una visión más completa del progreso y éxito del estudiante.

El rendimiento académico de los estudiantes universitarios es el resultado de una interacción compleja de factores multidimensionales que abarcan aspectos socioeconómicos, entorno familiar, motivación y acción, estilo de aprendizaje, salud y bienestar. Los factores socioeconómicos incluyen el acceso a recursos educativos, el nivel de ingresos familiar y la disponibilidad de oportunidades educativas (Medina, 2022). El entorno familiar desempeña un papel crucial, influenciando la calidad de las relaciones familiares, el nivel de apoyo emocional y educativo brindado por la familia, así como la estabilidad del entorno familiar.

La motivación y la acción de los estudiantes también son determinantes, ya que los niveles de motivación intrínseca y extrínseca, los hábitos de estudio y la participación en actividades extracurriculares influyen en el rendimiento académico (Luna Cevallos, 2022). El estilo de aprendizaje, que abarca las preferencias de aprendizaje y la adaptación al método de enseñanza utilizado en la universidad, también juega un papel significativo (Curriñir, 2023). Por último, el estado de salud física y mental, el equilibrio entre trabajo, estudio y descanso, así como el acceso a servicios de salud y apoyo emocional, son

componentes esenciales que influyen en el rendimiento académico (Cala y Castrillón, 2023).

La investigación realizada por, (Parra-Aguirre y Padilla Contreras, 2022) titulada "Factores socioeconómicos y rendimiento académico en estudiantes de enfermería. Revisión bibliográfica integrativa" aborda los desafíos que enfrentan los estudiantes de entornos socioeconómicos desfavorecidos y cómo estos factores pueden influir en su rendimiento académico. Resalta el difícil acceso a recursos educativos, el apoyo familiar, el equilibrio entre el trabajo y los estudios, las condiciones de vida y el estigma social son componentes esenciales que afectan el rendimiento académico cuando los estudiantes enfrentan problemas socioeconómicos. Estos hallazgos subrayan la importancia de abordar estas barreras y proporcionar el apoyo necesario para garantizar igualdad de oportunidades en el ámbito educativo.

La investigación realizada por Tamayo-Cabeza et al., (2022) titulada "Funcionalidad familiar, soporte de amigos y rendimiento académico en estudiantes de odontología" examina la relación entre la funcionalidad familiar, el soporte de amigos y el rendimiento académico en estudiantes de odontología. Es importante considerar las circunstancias individuales de cada estudiante y familia, ya que esto puede influir en los efectos del entorno familiar y el rendimiento académico. La investigación destaca que la falta de apoyo por parte de la familia puede generar sentimientos de desánimo y falta de motivación en los estudiantes. Los conflictos familiares pueden generar estrés adicional y desviar la atención de los estudios. Los problemas económicos pueden limitar el acceso a recursos educativos, generando preocupación y ansiedad en los estudiantes. Las dificultades emocionales en el entorno familiar, como la falta de estabilidad emocional o la presencia de situaciones difíciles, también pueden afectar negativamente el estado emocional de los estudiantes y su capacidad para concentrarse en sus estudios.

La investigación realizada por Luna Cevallos (2022) se centra en la relación entre la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes en una universidad privada. El estudio surge como respuesta a la necesidad de comprender los aspectos básicos de la motivación y su influencia en el aprendizaje. La investigación realizada por Luna Cevallos (2022) destaca la importancia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes. Los problemas socioeconómicos juegan un papel significativo en esta relación, ya que pueden afectar la motivación y las estrategias de aprendizaje de los estudiantes. Es crucial brindar una supervisión y formación especializada para ayudar a estos estudiantes a superar las barreras y alcanzar su máximo potencial académico.

La investigación sobre) "Relación de preferencias en estilos de aprendizaje con el rendimiento académico de los estudiantes universitarios de ingeniería", realizada por Sánchez et al. (2022) examina la relación entre las preferencias en estilos de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios de ingeniería. El estudio ofrece una visión sobre la relación entre las preferencias en estilos de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios de ingeniería. Es importante tener en cuenta que el estilo de aprendizaje puede tener un impacto en el rendimiento académico de los estudiantes. Diversas teorías sostienen que conocer el estilo de aprendizaje individual puede ayudar a los estudiantes a aprovechar al máximo su potencial académico. Al adaptar los métodos de enseñanza al estilo de aprendizaje preferido de cada estudiante, es posible mejorar su rendimiento académico.

La investigación realizada por Sinchigalo-Martínez et al. (2022) titulada "Bienestar emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios: relación bidimensional y su impacto en las estrategias de apoyo" Se centra en la relación entre el bienestar emocional y el rendimiento académico en estudiantes universitarios. Aunque existen resultados contradictorios en la literatura científica, este estudio específico

sugiere que no hay una relación fuerte entre el bienestar emocional y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. No obstante, se debe enfatizar la importancia de fomentar prácticas saludables para mejorar el bienestar emocional de los estudiantes universitarios, ya que esto puede tener un impacto positivo en otros aspectos de sus vidas.

El rendimiento académico de los estudiantes universitarios está intrínsecamente vinculado a un equilibrio emocional saludable. El apoyo familiar desempeña un papel vital en el desarrollo emocional y socioeconómico, lo que a su vez influye en el rendimiento académico. Sin embargo, este apoyo, por sí solo, puede no ser suficiente si el estudiante carece de motivación para alcanzar sus objetivos.

Para lograr un rendimiento académico óptimo, es fundamental que los estudiantes universitarios mantengan un equilibrio emocional saludable. El bienestar emocional es esencial para poder concentrarse en los estudios y enfrentar los desafíos académicos de manera efectiva. Un estudiante que se siente emocionalmente estable y en armonía consigo mismo tiene mayores posibilidades de obtener buenos resultados académicos. El apoyo familiar desempeña un papel vital en el desarrollo emocional de los estudiantes universitarios.

En este escenario, el estudiante debe desarrollar sus propios estilos de aprendizaje. Cada estudiante tiene su propia forma de asimilar el contenido y retener la información. Al identificar y utilizar los estilos de aprendizaje que mejor se adapten a sus necesidades individuales, el estudiante podrá optimizar su proceso de aprendizaje y mejorar su rendimiento académico. Estos factores interrelacionados pueden tener un impacto significativo en la capacidad de los estudiantes para concentrarse, asimilar nueva información y mantenerse comprometidos con sus estudios.

Método

Diseño

La metodología utilizada en este proyecto se basa en un enfoque mixto, que combina técnicas de recogida de datos derivadas de metodologías cuantitativas y cualitativas. Se recopilieron datos a través de la revisión bibliográfica y documental, así como mediante la utilización de cuestionarios para medir las variables planteadas y determinar la producción y las actividades relacionadas con la investigación.

Instrumentos

1. Encuesta Cuantitativa:
 - Descripción: Un cuestionario estructurado con preguntas cerradas que evalúen diversos factores, tales como el entorno familiar, motivación, hábitos de estudio y uso de recursos educativos.
 - Validación: Previo a su implementación, el cuestionario se puede validar mediante una prueba piloto con un grupo reducido de estudiantes.
2. Entrevistas Cualitativas:
 - Descripción: Entrevistas semiestructuradas con estudiantes y docentes para obtener información más profunda sobre las percepciones y experiencias relacionadas con el rendimiento académico.
 - Grabación y Transcripción: Las entrevistas son grabadas (si se cuenta con el consentimiento) y luego transcritas para facilitar el análisis.
3. Análisis de Registros Académicos:

- Descripción: Revisión de expedientes académicos para obtener datos sobre calificaciones, asistencia y progreso curricular, que servirán como indicadores del rendimiento académico.

Procedimiento

1. Definición de la Población y Muestra:
 - Descripción: Se seleccionará un grupo representativo de estudiantes de ingeniería informática del ISPB. Esto puede incluir diferentes niveles académicos (primer, segundo, tercer año, etc.).
2. Recolección de Datos:
 - Encuestas: Se administrará la encuesta a todos los estudiantes seleccionados. Se puede hacer en línea o en papel, asegurando una alta tasa de respuesta.
 - Entrevistas: Se programarán entrevistas con una muestra más pequeña de estudiantes y docentes, elegidos de manera aleatoria o intencionada para enriquecer el análisis.
3. Análisis de Datos:
 - Cuantitativo: Los datos obtenidos de la encuesta se analizarán utilizando herramientas estadísticas (como SPSS o Excel) para identificar correlaciones significativas entre variables.
 - Cualitativo: Se realizará un análisis temático de las transcripciones de las entrevistas para extraer patrones y temas recurrentes.
4. Interpretación de Resultados:
 - Se integrarán los hallazgos cuantitativos y cualitativos para ofrecer una comprensión más completa de los factores que influyen en el rendimiento académico.
5. Redacción del Informe Final:
 - Se presentarán los hallazgos en un formato estructurado, discutiendo las implicaciones de los resultados y proponiendo recomendaciones basadas en la investigación.

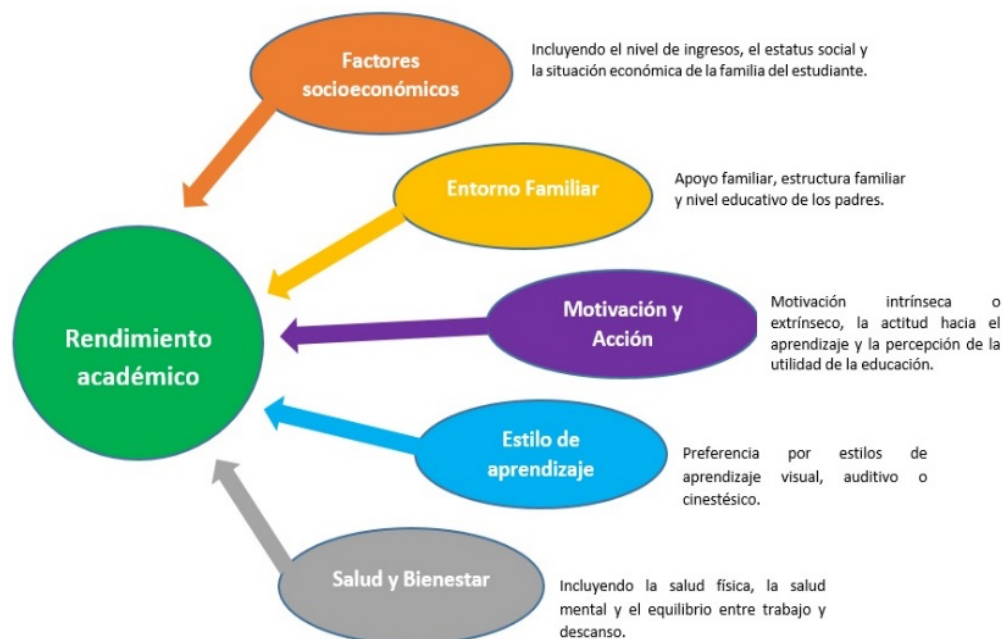
En cuanto a la población de estudio, se cuenta con un total de 227 participantes, de los cuales el 88,11% son estudiantes y el 11,89% son profesores del curso de ingeniería informática. Se utilizó el muestreo intencionado, que forma parte del muestreo no probabilístico, con el objetivo de obtener la opinión de un amplio número de profesores y estudiantes del ISPB a través de un cuestionario de actitudes.

La investigación se enmarca en un enfoque exploratorio-descriptivo, lo que permite obtener una comprensión detallada de la situación estudiada. Además, se destaca el análisis y la evaluación del modelo de formación, lo que proporciona datos precisos en comparación con otros métodos cualitativos. La metodología empleada en este proyecto combina técnicas cuantitativas y cualitativas, utilizando cuestionarios y análisis documental, con un enfoque exploratorio-descriptivo.

Variables de estudio

Las variables de estudio y sus dimensiones se estructuraron en función de la conformación del marco teórico. Se describe a continuación en la Figura 1:

Figura 1
Variables de estudio



El rendimiento académico se refiere al desempeño o resultados obtenidos por los estudiantes en términos de calificaciones, puntajes o clasificaciones. Es una variable cuantitativa que se utiliza para evaluar el éxito académico de los estudiantes. Se mide a través de diferentes métricas, como el promedio de calificaciones, porcentajes de aprobación y otros indicadores. El rendimiento académico es una herramienta importante para evaluar el progreso de los estudiantes y el impacto de las intervenciones educativas implementadas.

La variable de Factores socioeconómicos se refiere al nivel de ingresos, estatus social y situación económica de la familia del estudiante. Estos factores son importantes para comprender el contexto en el que el estudiante se encuentra y pueden influir en su rendimiento académico (Rodríguez, 2021). Los factores socioeconómicos son una variable cuantitativa, ya que pueden medirse y cuantificarse, por ejemplo, mediante la evaluación del nivel de ingresos o la clasificación del estatus social. Estos factores pueden tener un impacto en el acceso a recursos educativos, oportunidades extracurriculares y apoyo familiar, lo que puede afectar el desempeño y rendimiento académico del estudiante.

La variable de Entorno Familiar se analiza cualitativamente utilizando métodos como entrevistas en profundidad o análisis de contenido para comprender en detalle cómo el entorno familiar influye en el rendimiento académico de los estudiantes. Al utilizar estas técnicas cualitativas, se busca capturar las experiencias y percepciones de los participantes de manera más holística y contextualizada. Esto permite explorar cómo el apoyo familiar, la estructura familiar y el nivel educativo de los padres afectan el rendimiento académico de los estudiantes (Verdugo-Guamán et al. 2023). A través de las entrevistas en profundidad y el análisis de contenido, se pueden identificar patrones, temas y relaciones entre el entorno familiar y el rendimiento académico. El entorno familiar desempeña un papel crucial en el rendimiento académico de los estudiantes (Nevárez-Espinoza y Barcia-Briones, 2022). El apoyo familiar, tanto emocional como académico, puede influir positivamente en el rendimiento académico. Cuando los

estudiantes reciben apoyo y estímulo de sus familiares, se sienten motivados y respaldados en su educación. Esto puede llevar a un mayor compromiso con los estudios, mejoras en el desempeño y un mayor logro académico.

La variable de Motivación y Acción es cuantitativa. En el contexto de la investigación educativa, esta variable se refiere a la medida de la motivación y las acciones realizadas por los estudiantes (Rea, et al. 2023). La motivación puede ser cuantificada mediante escalas de medición que evalúan el nivel de motivación, como cuestionarios o encuestas. En términos cuantitativos, la motivación puede ser medida utilizando escalas de medición como cuestionarios o encuestas, donde se asignan valores numéricos a las respuestas de los estudiantes (Luna Cevallos, 2022). Estos valores numéricos permiten cuantificar y comparar niveles de motivación entre diferentes grupos o momentos en el tiempo.

La variable de Estilo de Aprendizaje, que incluye la preferencia por estilos de aprendizaje visual, auditivo o cinestésico, puede ser considerada cualitativa. Se utiliza métodos como entrevistas en profundidad o análisis de contenido para realizar su medición. El estilo de aprendizaje puede tener un impacto significativo en el rendimiento académico de los estudiantes (Cala y Castrillón, 2023). Aquellos que tienen una preferencia por el estilo de aprendizaje visual pueden beneficiarse de la utilización de imágenes, gráficos y diagramas para procesar y retener información. Por otro lado, los estudiantes con una preferencia auditiva pueden aprender mejor a través de explicaciones verbales y discusiones. Los estudiantes con una preferencia cinestésica pueden beneficiarse de actividades prácticas y manipulativas para asimilar nuevos conceptos.

La variable de Salud y Bienestar puede ser considerada cualitativa. Para medir esta variable, se pueden utilizar métodos como entrevistas en profundidad, análisis de contenido o cuestionarios cualitativos. La falta de descanso adecuado puede afectar negativamente la capacidad de estudio y el rendimiento académico de los estudiantes (Ramírez Lemus et al., 2023). La falta de actividad física, una mala alimentación y la falta de sueño pueden afectar la concentración, la memoria y la capacidad de aprendizaje de los estudiantes (Morán Carpio, 2022). Es importante que los estudiantes tengan acceso a recursos de apoyo y estrategias de manejo del estrés para mantener una buena salud mental y enfrentar los desafíos académicos de manera efectiva. Un equilibrio adecuado entre el trabajo y el descanso permite a los estudiantes recargar energías, reducir el estrés y mantener una mayor productividad en sus estudios (López, 2023). Los estudiantes deben buscar un equilibrio saludable para enfrentar los desafíos académicos de manera efectiva, sin afectar negativamente la capacidad de estudio y el rendimiento académico.

Resultados

A través de instrumentos de observación, visitas a aulas, cuestionarios, entrevistas y evaluaciones realizadas a los estudiantes, fue posible obtener una comprensión más profunda de las deficiencias en el desempeño académico de los estudiantes de ingeniería del ISPB. Estos instrumentos brindaron resultados que sustentan la existencia de dificultades en la comprensión de conceptos fundamentales en la gestión pedagógica curricular, así como en los factores individuales y contextuales que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes.

Tabla 1
Tabla de resultados

Instrumento	Grupo	Resultado Clave	Porcentaje (%)
Cuestionario de Actitudes	Estudiantes	Actitud positiva hacia asistencia y recursos	75
	Profesores	Acuerdo en que el compromiso es crucial	85
Observación	Estudiantes	Participación activa en clase	65
	Profesores	Interacción abierta con estudiantes	80
Evaluaciones	Estudiantes	Aumento promedio de calificaciones	10
	Estudiantes	Correlación con apoyo familiar y compromiso personal	-

Interpretación de los Resultados

Cuestionario de Actitudes

Estudiantes: Un 75% de los estudiantes tienen una actitud positiva hacia la asistencia a clases y el uso de recursos adicionales, lo que indica que valoran el apoyo académico y reconocen su importancia en el rendimiento.

Profesores: El 85% de los profesores creen que el compromiso y la motivación de los estudiantes son críticos para el éxito académico. Esto sugiere una alineación entre la percepción de los docentes y la actitud de los estudiantes hacia la educación.

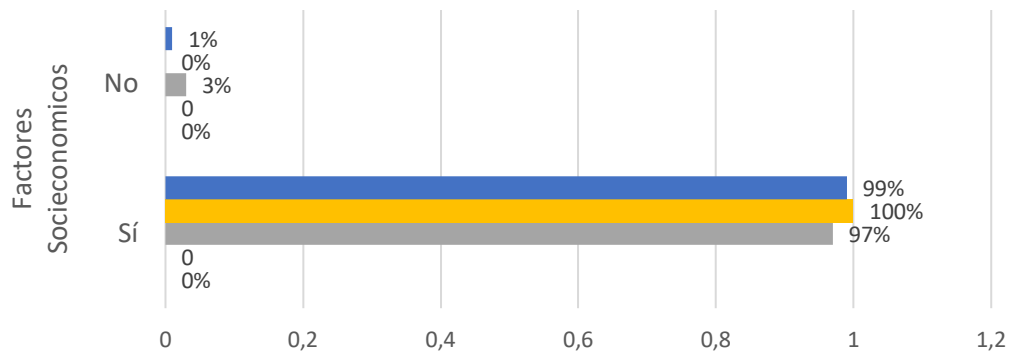
Observación: Participación Activa: El 65% de los estudiantes participaron activamente en las clases, lo que es un indicador positivo de su compromiso. La participación en clase está relacionada con un mejor aprendizaje y mayor retención de información.

Interacción Estudiante-Profesor: Un 80% de los profesores mostraron apertura a las consultas de los estudiantes, lo cual fomenta un ambiente de aprendizaje colaborativo donde los estudiantes se sienten cómodos buscando ayuda.

Evaluaciones: Se observó un aumento promedio del 10% en las calificaciones de los estudiantes que mostraron actitudes positivas hacia el estudio y aprovecharon efectivamente los recursos académicos. Este hallazgo destaca la relación positiva entre la actitud y el rendimiento académico.

La correlación encontrada entre el apoyo familiar, el compromiso personal y los promedios de calificaciones sugiere que factores externos también influyen en el rendimiento, reforzando la importancia de un entorno de apoyo.

Figura 2
Factores socioeconómicos

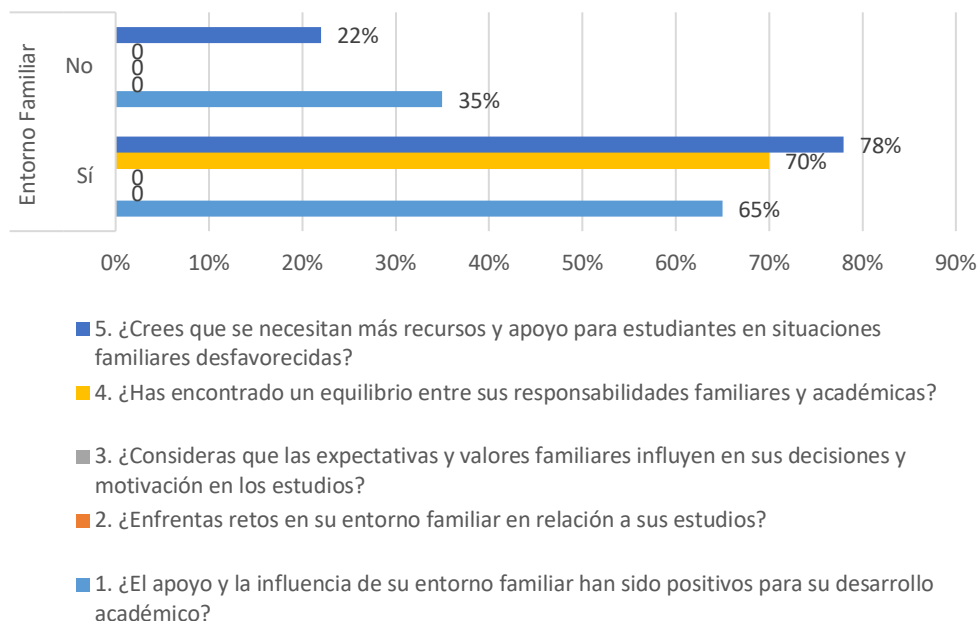


- 5. ¿Su situación socioeconómica ha influido en sus decisiones académicas y profesionales?
- 4. ¿Consideras que se deben implementar medidas para favorecer la igualdad de oportunidades educativas?
- 3. ¿Has enfrentado barreras económicas en su proceso de aprendizaje?
- 2. ¿Su nivel de motivación se ve influenciado por sus condiciones económicas?
- 1. ¿Considera que su situación económica afecta sus oportunidades de acceso a recursos educativos?

Los resultados muestran que el 97.5% de los estudiantes considera que su situación económica afecta sus oportunidades de acceso a recursos educativos. Además, el 97% de los estudiantes ha enfrentado barreras económicas en su proceso de aprendizaje. Por otro lado, el 198% de los estudiantes indica que su situación socioeconómica ha influido en sus decisiones académicas y profesionales. Asimismo, el 83.5% de los estudiantes menciona que su nivel de motivación se ve influenciado por sus condiciones económicas. Según los resultados obtenidos, se observa que varios factores influyen en el rendimiento académico de los estudiantes de ingeniería informática en el ISPB. Un alto porcentaje de respuestas indicó que la situación económica afecta sus oportunidades de acceso a recursos educativos, han enfrentado barreras económicas en su proceso de aprendizaje, su situación socioeconómica ha influido en sus decisiones académicas y profesionales, y su nivel de motivación se ve influenciado por sus condiciones económicas (Medina, 2022).

Estos hallazgos resaltan la necesidad de abordar de manera integral los factores socioeconómicos que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes de ingeniería informática. Es importante considerar estrategias que brinden apoyo económico y recursos educativos a los estudiantes, así como promover la motivación intrínseca y el desarrollo de habilidades académicas (Páez y Ramírez, 2022). Además, se deben implementar políticas y programas que fomenten la equidad y la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, independientemente de su situación económica.

Figura 3
Entorno Familiar

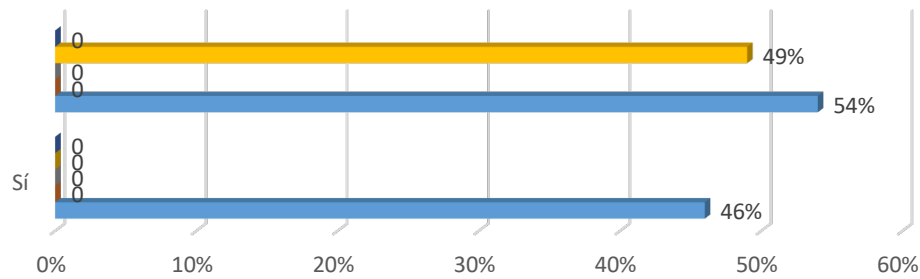


Los resultados revelan que el apoyo y la influencia del entorno familiar han sido positivos para su desarrollo académico, con un porcentaje del 65%. Además, el 91.5% de los estudiantes considera que las expectativas y valores familiares influyen en sus decisiones y motivación en los estudios. Por otro lado, el 81.5% de los estudiantes menciona no enfrentar retos en su entorno familiar en relación con sus estudios. También, el 70% de los estudiantes ha logrado encontrar un equilibrio entre sus responsabilidades familiares y académicas. Sin embargo, el 78% de los estudiantes cree que se necesitan más recursos y apoyo para aquellos que provienen de situaciones familiares desfavorecidas.

Estos resultados indican la importancia del entorno familiar en el rendimiento académico de los estudiantes de ingeniería informática. El apoyo y la influencia positiva de la familia son factores clave para el desarrollo académico (Nevárez-Espinoza, y Barcia-Briones, 2022). Las expectativas y valores familiares también juegan un papel significativo en la motivación de los estudiantes. Es alentador ver que muchos estudiantes no enfrentan obstáculos en su entorno familiar en relación con sus estudios y han logrado equilibrar sus responsabilidades familiares y académicas.

Sin embargo, es importante destacar que aún existe la necesidad de brindar recursos y apoyo adicional a los estudiantes que provienen de entornos familiares desfavorecidos. Estos resultados resaltan la importancia de reconocer las diferencias en el acceso a recursos y oportunidades entre los estudiantes y trabajar para cerrar esas brechas.

Figura 4
Motivación y Acción

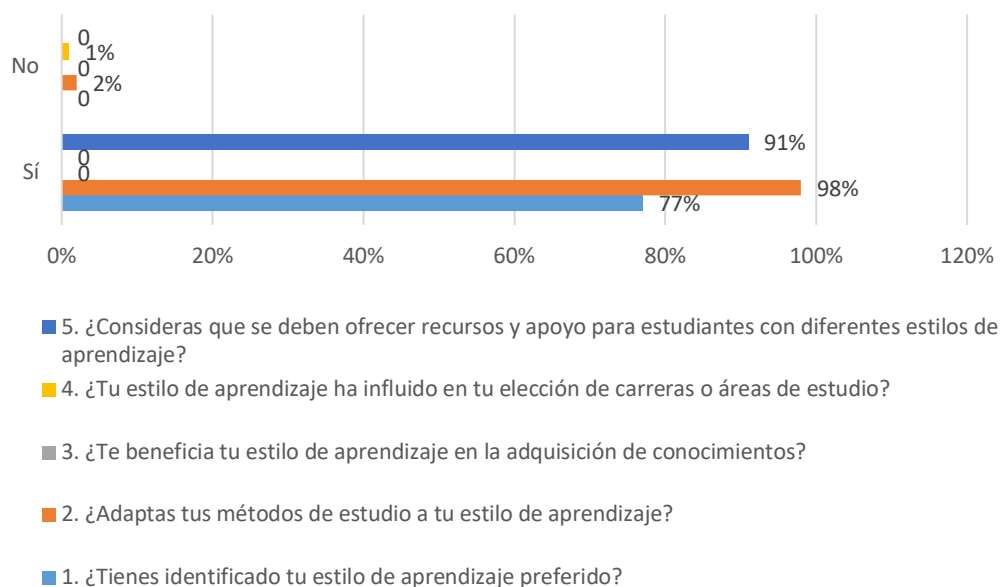


- 5. ¿Consideras que tu nivel de motivación y acción influye en tu éxito académico y personal?
- 4. ¿Utilizas estrategias para mantener un enfoque positivo y perseverar en el logro de tus metas?
- 3. ¿Has tomado acciones concretas para alcanzar tus objetivos académicos?
- 2. ¿Te mantienes motivado/a para superar los desafíos académicos?
- 1. ¿Tienes claras tus metas y motivaciones en tus estudios?

Según los resultados, se han identificado varios factores que tienen un impacto significativo en el rendimiento académico de estos estudiantes. El 189% de los estudiantes considera que su nivel de motivación y acción influye en su éxito académico y personal. Además, el 193% ha tomado acciones concretas para alcanzar sus objetivos académicos. El 102% utiliza estrategias para mantener un enfoque positivo y perseverar en el logro de sus metas, y el 92% tiene claras sus metas y motivaciones en sus estudios. Estos resultados resaltan la importancia de la motivación, la acción y el enfoque positivo en el rendimiento académico de los estudiantes de ingeniería informática.

Es esencial comprender y aprovechar estos factores para promover el éxito académico de los estudiantes. La motivación y la acción son impulsores clave para alcanzar los objetivos académicos y personales (Inlago Lechón, 2023). El uso de estrategias y un enfoque positivo también juegan un papel importante en el logro de metas y la superación de desafíos académicos.

Figura 5
Estilo de Aprendizaje

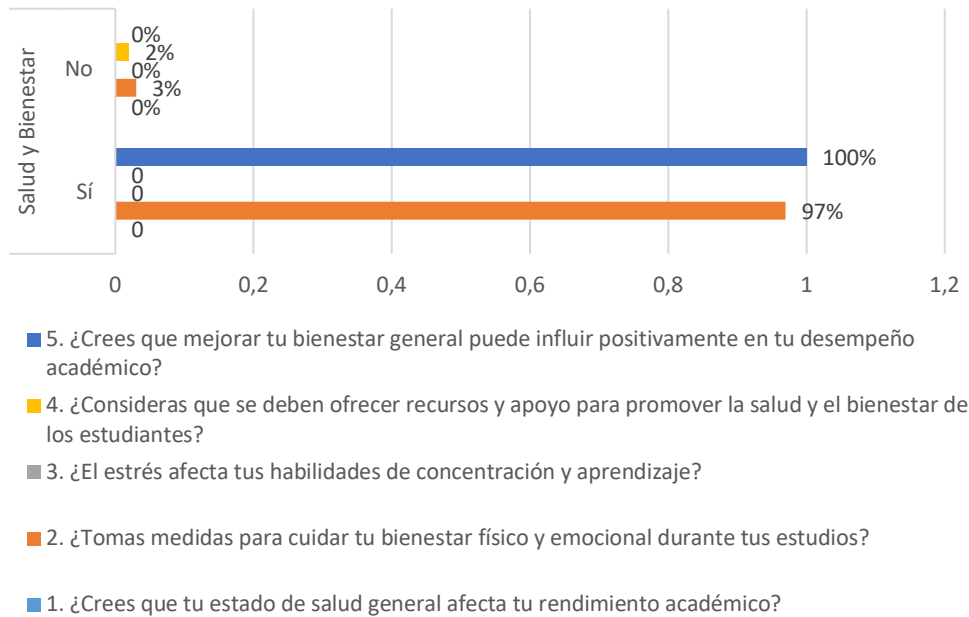


Los resultados muestran que el 154% de las respuestas positivas indican que los estudiantes tienen identificado su estilo de aprendizaje preferido. Además, el 187% de los estudiantes se beneficia de su estilo de aprendizaje en la adquisición de conocimientos. El 496% de los estudiantes adapta sus métodos de estudio a su estilo de aprendizaje, y el 198% considera que su estilo de aprendizaje ha influido en su elección de carreras o áreas de estudio. Sin embargo, el 182% de los estudiantes cree que se deben ofrecer más recursos y apoyo para aquellos con diferentes estilos de aprendizaje.

Estos resultados destacan la importancia de comprender y reconocer los estilos de aprendizaje de los estudiantes de ingeniería informática. Los estudiantes que tienen identificado su estilo de aprendizaje preferido pueden aprovecharlo para mejorar su adquisición de conocimientos. Es alentador ver que muchos estudiantes adaptan sus métodos de estudio a su estilo de aprendizaje, lo que puede contribuir a su éxito académico (Escobar, et al., 2022). Además, el estilo de aprendizaje puede influir en las decisiones de carrera y áreas de estudio de los estudiantes.

Sin embargo, es necesario brindar más recursos y apoyo para aquellos estudiantes que tienen diferentes estilos de aprendizaje. Esto asegurará que todos los estudiantes tengan igualdad de oportunidades y puedan alcanzar su máximo potencial académico.

Figura 6
Salud y Bienestar



Según los resultados, se ha encontrado que el 100% de los estudiantes considera que su estado de salud general afecta su rendimiento académico. Además, reconocen que el estrés afecta sus habilidades de concentración y aprendizaje. Por lo tanto, creen que mejorar su bienestar general puede influir positivamente en su desempeño académico. Además, el 196% de los estudiantes considera que se deben ofrecer recursos y apoyo para promover la salud y el bienestar de los estudiantes.

Estos resultados resaltan la importancia de la salud y el bienestar en el rendimiento académico de los estudiantes de ingeniería informática. El estado de salud general y la capacidad para manejar el estrés pueden tener un impacto significativo en la concentración, el aprendizaje y el rendimiento académico (Morán Carpio, 2022). Por lo tanto, es esencial proporcionar recursos y apoyo adecuados para promover la salud y el bienestar de los estudiantes.

Se ha comprobado que la hipótesis planteada se cumple, lo cual se evidencia al obtener el cálculo del coeficiente de Pearson, el cual muestra una correlación positiva entre la variable independiente y las tres variables dependientes (puesto que su valor se encuentra entre 0 y 1), con un valor calculado de 0.713. Además, según el coeficiente de determinación, la variable independiente de rendimiento académico explica el 50.50% de la variabilidad de las variables dependientes socioeconómico, entorno familiar, motivación, estilos de aprendizaje, salud y bienestar.

Por otro lado, se realizó el análisis multivariante de la varianza (MANOVA) para realizar pruebas de significancia global. En este análisis, la traza de Pillai alcanzó un valor de 0.372. Debido a la complejidad de la distribución de la traza de Pillai, su valor se aproxima a una distribución F con un valor específico de 1.95, el cual presenta un grado de significancia inferior a 0.0001. Esto lleva a rechazar la hipótesis nula y concluir que existen diferencias significativas entre los tratamientos evaluados.

Discusión y conclusiones

Este estudio ha determinado que varios factores – socioeconómicos, familiares, motivacionales, y de salud – ejercen una influencia significativa en el rendimiento académico de los estudiantes de ingeniería informática en el ISPB. En general, los hallazgos sugieren una correlación positiva entre el contexto de vida de los estudiantes y su rendimiento académico, con un coeficiente de Pearson de 0.713, indicando una correlación moderadamente fuerte. No obstante, estos resultados también revelan una serie de complejidades y matices que requieren una reflexión crítica.

En este contexto, nuestra investigación se centró en un espectro más amplio de variables que pueden influir en el rendimiento académico de los estudiantes de ingeniería informática. Al incluir factores socioeconómicos, familiares y motivacionales, buscamos identificar elementos del contexto estudiantil que podrían estar más allá del control directo de los docentes y de la institución educativa. Si bien reconocemos que futuras investigaciones podrían profundizar en el análisis de aspectos pedagógicos y didácticos, así como en las interacciones entre estos factores y las variables abordadas en nuestro estudio, consideramos que nuestro trabajo ofrece una valiosa contribución al campo educativo al enfatizar la importancia de adoptar un enfoque multifactorial en el análisis del rendimiento académico.

Entre las fortalezas del estudio se incluye su capacidad para reflejar el nivel de manejo conceptual de los estudiantes, al mostrar cómo las actitudes hacia la asistencia y el uso de recursos están correlacionadas con el rendimiento académico. Un 75% de los estudiantes tiene una actitud positiva hacia la asistencia a clases y el uso de recursos adicionales, lo que pone de relieve el potencial en el contexto académico. Estos resultados están respaldados por un aumento promedio del 10% en las calificaciones de aquellos que emplearon estas estrategias.

Sin embargo, surgen debilidades al considerar que, aunque un 65% de los estudiantes participó activamente en las clases, esto aún deja un 35% que no se involucra de manera óptima (Noriega Luna, 2023). Este porcentaje podría señalar que, a pesar de una actitud general positiva, no todos los estudiantes están comprometidos activamente con su propio aprendizaje (Condori Dueñas, 2023). Esto plantea interrogantes sobre qué factores podrían estar limitando la participación de este grupo y su percepción del valor de la educación (Vargas Quispe, 2023).

La elección de las técnicas estadísticas, incluyendo el coeficiente de correlación de Pearson, el análisis multivariado de la varianza (MANOVA) y el criterio de Pillai, se fundamenta en su capacidad para analizar relaciones complejas entre múltiples variables y descubrir patrones significativos en los datos obtenidos. Estas herramientas nos proporcionaron la posibilidad de cuantificar la influencia de los factores estudiados sobre el rendimiento académico, así como de evaluar tanto la fuerza como la dirección de estas relaciones. Es fundamental subrayar que nuestro objetivo no consistía en atribuir el bajo rendimiento exclusivamente a factores externos; más bien, nos propusimos identificar un conjunto de variables que, de manera conjunta, podrían explicar una parte sustancial de la varianza en el rendimiento académico.

En cuanto a las hipótesis inicialmente planteadas, los resultados revelan una alineación entre la percepción de los docentes y las actitudes de los estudiantes hacia la educación. Un 85% de los profesores considera que el compromiso y la motivación estudiantil son críticos para el éxito académico (Curriñir, 2023). Sin embargo, esta percepción contrasta con los datos de participación activa, donde solo el 65% de los alumnos se involucra de manera activa en la clase (Condori Dueñas, 2023). Esto sugiere

una discrepancia que debe explorarse más a fondo; es posible que las expectativas de los profesores no se vean completamente reflejadas en el comportamiento de todos los estudiantes.

Al comparar estos hallazgos con investigaciones previas, se confirma la importancia de la motivación y el compromiso en el rendimiento académico. Sin embargo, también se aprecian contradicciones (Medina, 2022). Aunque existe un reconocimiento generalizado de la importancia de un ambiente colaborativo – evidenciado por el 80% de los profesores abiertos a consultas – esto no se traduce necesariamente en una mayor participación de todos los estudiantes (Morán Carpio, 2022). Esta situación podría indicar que, a pesar de que los estudiantes sienten que pueden buscar ayuda, puede haber una falta de confianza o una percepción negativa respecto a su capacidad para contribuir o participar en clase.

Las limitaciones del estudio incluyen el enfoque en una única institución, lo que puede restringir la generalización de los resultados. Además, la dependencia de autoinformes puede dar lugar a sesgos. Se sugiere que investigaciones futuras exploren más allá de las actitudes, analizando factores adicionales como el acceso a recursos tecnológicos y la formación previa de los estudiantes. Esto podría proporcionar un entendimiento más holístico de cómo estos elementos interactúan con el compromiso estudiantil y el rendimiento académico.

Teóricamente, estos datos añaden evidencia al debate sobre la importancia del compromiso activo y la colaboración en el aprendizaje. Las instituciones educativas podrían beneficiarse al implementar talleres o programas que capaciten a los estudiantes en habilidades de participación activa y aprendizaje colaborativo, promoviendo así un enfoque pedagógico basado en la explicación indagativa (Morán Carpio, 2022). Esto podría incrementar el nivel de manejo conceptual al permitir que los estudiantes exploren y comprendan los conceptos en profundidad, favoreciendo un aprendizaje significativo.

El estudio ha evidenciado que los factores socioeconómicos, familiares, y el ambiente académico están interrelacionados y son críticos para el rendimiento académico en el ISPB. A pesar de las visibles actitudes positivas hacia la educación, la realidad de la participación activa y el compromiso varía entre los estudiantes. Las contradicciones observadas invitan a un análisis más profundo sobre las dinámicas de conocimiento y las metodologías de enseñanza. Estos hallazgos sugieren que alinear mejor las expectativas de los docentes con las realidades de los estudiantes y fomentar un ambiente educativo inclusivo y colaborativo podría ser clave para mejorar el rendimiento académico de todos los estudiantes.

Referencias

- Aranda, M. C. B. C., Esquivel, F. A., de la Garza, M. I. L., Claudio, L. M. J. L. N., Castillo, M. O. R., Orozco, R. M., & Flores, V. A. S. (2023). Factores que Influyen en el Rendimiento Académico de los Estudiantes. En *Congreso Internacional de Investigación Academia Journals Puebla IEU 2023*. México.
- Cala, M. L. P., & Castrillón, J. J. C. (2023). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicología desde el Caribe*, 32(2). http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-417X2015000200006
- Condori Dueñas, E. T. (2023). *Desempeño docente y el rendimiento académico de los estudiantes de la escuela profesional de Ingeniería Civil de la Universidad Nacional*

- de Huancavelica. [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Huancavelica]. <https://repositorio.unh.edu.pe/handle/unh/5903>
- Curriñir, L. A. C. (2023). La motivación de logro y rendimiento académico en alumnos que cursan Geometría en la Carrera de Ingeniería en Construcción de la Universidad Tecnológica de Chile-Inacap Valparaíso. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 8664-8682. <https://www.ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/5982>
- Escobar, B. R. P., Salazar, C. A. H., Samekash, M. L. W., & Medina, J. L. R. (2022). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en el área de comunicación con enfoque de sistemas. *Revista de Ciencias Sociales*, 5, 48-62. <https://www.redalyc.org/journal/280/28071845004/28071845004.pdf>
- Gutiérrez-Monsalve, J. A., Garzón, J., & Segura-Cardona, A. M. (2021). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Formación universitaria*, 14(1), 13-24. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-50062021000100013&script=sci_arttext&tlng=pt
- Inlago Lechón, D. G. (2023). *La motivación y su incidencia en el rendimiento escolar de los estudiantes de sexto de EGB de la unidad educativa "Presidente Velasco Ibarra", durante el año lectivo 2021-2022*. [Bachelor's thesis, Ecuador]. <http://repositorio.utn.edu.ec/handle/123456789/14163>
- López, A. M. G. (2023). *Factores incidentes en el rendimiento académico de los estudiantes de las carreras de ingeniería de la Universidad Nacional de Villarrica del Espíritu Santo*. [Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Villarrica del Espíritu Santo]. <http://revistacientifica.uaa.edu.py/index.php/repositorio/article/view/1393>
- Luna Cevallos, E. S. A. (2022). La motivación y el rendimiento académico en los estudiantes de una universidad privada. [Tesis Doctoral, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/96818>
- Medina, G. R. J. (2022). Factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios de la ciudad de Pilar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(4), 271-280. <https://www.ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/2549>
- Morán Carpio, P. E. (2022). *Factores socio culturales y pedagógicos y su impacto en el rendimiento académico en los estudiantes de 4to año de EGB en la UE Emigdio Esparza Moreno, Babahoyo*. [Bachelor's thesis, Babahoyo: UTB]. <http://dspace.utb.edu.ec/handle/49000/13137>
- Nevárez-Espinoza, C. M., & Barcia-Briones, M. F. (2022). El entorno familiar y el rendimiento escolar de los estudiantes. *Polo del conocimiento*, 7(5), 735-749. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/3993>
- Noriega Luna, R. (2023). Factores ergonómicos y rendimiento académico en los estudiantes del taller de máquinas-herramientas de la Escuela Profesional de Ingeniería Industrial de la Universidad Andina del Cusco-2019-II. [Tesis doctoral, Universidad Andina del Cusco]. <https://repositorio.uandina.edu.pe/handle/20.500.12557/6023>
- Páez, A. R., & Ramírez, N. D. G. (2022). Modelos predictivos del rendimiento académico a partir de características de estudiantes de ingeniería. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 13, 1-18. <https://www.redalyc.org/journal/5216/521670731008/521670731008.pdf>
- Parra-Aguirre, M. A., & Padilla Contreras, R. D. C. (2022). Factores socioeconómicos y rendimiento académico en estudiantes de enfermería. Revisión bibliográfica integrativa. *Revista Eugenio Espejo*, 16(3), 106-118.

- http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?pid=S2661-67422022000300106&script=sci_arttext
- Ramírez Lemus, L., Rodríguez Rodríguez, C. A., Barrón-Adame, J. M., & Cuevas Vargas, H. (2023). Factores predominantes que influyen en el indicador de rendimiento académico en los universitarios in situ. *Acta universitaria*, 33. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0188-62662023000100140&script=sci_arttext
- Rea, C. M. G., Benítez, C. A. S., Mayorga, M. E. C., Pinos, C. A. E., & Bolaños, C. R. J. (2023). Factores asociados al rendimiento académico: Un análisis mediante regresión logística multivariante en estudiantes del primer nivel del Instituto Superior Tecnológico Tres de Marzo de la Provincia Bolívar, Ecuador. *Domino de las Ciencias*, 9(3), 570-589. <https://dominodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/3460>
- Reyna Segura, A. M. (2022). Factores que influyen en el rendimiento académico de los alumnos matriculados en la asignatura de matemática III de la Facultad de Ingeniería Química UNAC durante la pandemia covid-19. [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Callao]. <https://repositorio.unac.edu.pe/handle/20.500.12952/6772>
- Rodríguez, L. J. (2021). Influencia de los factores socioeconómicos de la familia en el desempeño académico de los estudiantes de la Escuela Profesional de Derecho de la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez. <https://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/3224524>
- Sánchez, T. H. C., Mancesidor, J. M. G., Gonzales, N. C. J., & Pineda, L. H. T. (2022). Relación de preferencias en estilos de aprendizaje con el rendimiento académico de los estudiantes universitarios de ingeniería. *Alpha Centauri*, 3(1), 02-14. <http://www.journalalphacentauri.com/index.php/revista/article/view/70>
- Silva Castillo, K. R. (2021). Factores que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes del centro poblado de Huaso. <https://dspace.unitru.edu.pe/server/api/core/bitstreams/a2392e7b-e9c5-4cf9-89ce-c2821c572dee/content>
- Sinchigalo-Martínez, R., Guzmán-Barcenas, B., & Bonilla-Jurado, D. (2022). Bienestar emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios: relación bidimensional y su impacto en las estrategias de apoyo. *Journal of Science and Research*, 7(4), 71-95. <https://revistas.utb.edu.ec/index.php/sr/article/view/2898>
- Tamayo-Cabeza, G., Hernández-Torres, A., & Díaz-Cárdenas, S. (2022). Funcionalidad familiar, soporte de amigos y rendimiento académico en estudiantes de odontología. *Universidad Y Salud*, 24(1), 18-28. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0124-71072022000100018&script=sci_arttext
- Vargas Quispe, A. A. (2023). Predicción del rendimiento académico empleando algoritmos de aprendizaje supervisado en estudiantes del primer semestre de la carrera profesional de Ingeniería de Sistemas e Informática de la UNAMAD. [Tesis doctoral, UNAMAD]. <http://repositorio.unamad.edu.pe/handle/20.500.14070/929>
- Verdugo-Guamán, M. E., Cabrera-Ortiz, F. P., Cabrera-Tenecela, H. P., & Escudero-Durán, M. L. (2023). Factores que inciden en el rendimiento académico en los primeros años de los estudiantes de la Universidad de Cuenca, Ecuador. *Revista Andina de Educación*, 6(2). http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2631-28162023000100013

LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA EN BRASIL: VIABILIDAD, IMPACTOS Y ESTRATEGIAS PARA LA EQUIDAD GLOBAL
THE INTERNATIONALIZATION OF BRAZILIAN BASIC EDUCACION: SOCIAL IMPACTS AND OPPORTUNITIES

Vanessa Cassol

Fundación Universitaria Iberoamericana, Brasil

[\[ldvanessacassol@gmail.com\]](mailto:ldvanessacassol@gmail.com) [\[https://orcid.org/0009-0001-7056-8879\]](https://orcid.org/0009-0001-7056-8879)

Mirtha Silvana Garat de Marin

Universidad Europea del Atlántico, España

[\[silvana.marin@unic.co.ao\]](mailto:silvana.marin@unic.co.ao) [\[https://orcid.org/0000-0003-3044-8087\]](https://orcid.org/0000-0003-3044-8087)

Información del manuscrito:

Recibido/Received: 10/06/2025

Revisado/Reviewed: 03/11/2025

Aceptado/Accepted: 17/11/2025

RESUMEN

Palabras clave:

educación, ciudadanía global, internacionalización, educación inclusiva.

La internacionalización de la educación primaria y secundaria se ha consolidado como una estrategia clave para ampliar el acceso equitativo a oportunidades educativas, culturales y profesionales en todo el mundo. En el contexto brasileño, esta práctica ha estado históricamente restringida al nivel superior, especialmente en instituciones de élite. Sin embargo, este artículo analiza la viabilidad y los impactos de su expansión hacia la educación primaria y secundaria en Brasil, con el objetivo de convertirla en un motor de justicia social. Se adoptó una metodología cualitativa, basada en análisis documental, revisión bibliográfica y la experiencia empírica de la autora en la implementación de programas de internacionalización en la educación superior. La propuesta se estructura en seis componentes interdependientes: formación docente, revisión de los proyectos político-pedagógicos, creación de redes de cooperación, realización de intercambios, inclusión de la comunidad local y definición de estrategias de financiamiento. Los resultados de la investigación indican que la adopción de prácticas pedagógicas interculturales y la articulación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS4) pueden promover la democratización de la internacionalización, el fortalecimiento de competencias globales en niños y jóvenes, y la valorización de la diversidad cultural en el entorno escolar. Se concluye que la internacionalización de la educación primaria y secundaria no solo es viable, sino también necesaria, siempre que esté guiada por principios de equidad, responsabilidad pedagógica y alineación con las políticas educativas nacionales e internacionales. En este contexto, la escuela se convierte en un agente de la sociedad y promotora de una ciudadanía global inclusiva.

ABSTRACT

Keywords:

education, global citizenship
education, internationalization,
inclusive education.

The internationalization of basic education has become a key strategy for expanding equitable access to educational, cultural, and professional opportunities worldwide. In the Brazilian context, this practice has historically been restricted to higher education, especially within elite institutions. However, this article examines the feasibility and impacts of expanding internationalization into primary and secondary education in Brazil, aiming to make it a driver of social justice. A qualitative methodology was adopted, based on document analysis, literature review, and the author's empirical experience in implementing internationalization programs in higher education. The proposed framework is structured around six interdependent components: teacher training, revision of political-pedagogical projects, creation of cooperation networks, implementation of exchange programs, inclusion of the local community, and the development of financing strategies. The research findings indicate that adopting intercultural pedagogical practices and aligning with the Sustainable Development Goals (SDG 4) can promote the democratization of internationalization, strengthen global competencies among children and youth, and enhance the appreciation of cultural diversity within the school environment. The conclusion is that the internationalization of primary and secondary education is not only feasible but also necessary, provided it is guided by principles of equity, pedagogical responsibility, and alignment with national and international educational policies. In this context, the school becomes a societal agent and a promoter of inclusive global citizenship.

Introducción

La internacionalización de la educación se ha convertido en una estrategia clave para abordar los desafíos de un mundo cada vez más interconectado, diverso y complejo. Tradicionalmente enfocada en la educación superior, esta tendencia ha comenzado a expandirse hacia la educación primaria y secundaria, especialmente en países como Brasil, donde persisten desigualdades estructurales significativas en el acceso a oportunidades educativas globales (Mataluna, 2023; Sahlin & Styf, 2021). La educación básica, al constituir la base formativa de los ciudadanos, representa un espacio estratégico para fomentar competencias globales, la inclusión social y el desarrollo sostenible desde las primeras etapas escolares (OCDE, 2018; UNESCO, 2018).

La magnitud del problema se hace evidente cuando se observa que más del 80% de los estudiantes brasileños están matriculados en escuelas públicas (IBGE, 2021). Sin embargo, los procesos de internacionalización en este nivel educativo aún son incipientes y, en su mayoría, están restringidos a instituciones privadas, de élite o bilingües, lo que refuerza la segregación social y educativa (Mataluna, 2023). Esta realidad limita el potencial transformador de la escuela como promotora de justicia social y de preparación para la ciudadanía global, generando una brecha significativa en el acceso a experiencias formativas que, en otros contextos, ya se reconocen como esenciales.

Esta problemática no puede ser subestimada ni considerada periférica dentro de las discusiones educativas contemporáneas. La falta de acceso a procesos de internacionalización en la educación primaria y secundaria públicas no es un problema menor ni marginal, sino una cuestión estructural con repercusiones profundas. Si no se actúa de manera inmediata, las consecuencias a mediano y largo plazo afectarán directamente la capacidad de millones de niños y jóvenes brasileños para desarrollar habilidades críticas, interculturales y de resolución de problemas globales. Esta exclusión limitará sus trayectorias académicas, profesionales y personales, además de impactar negativamente en la competitividad del país, su capacidad de innovación y su integración en los escenarios internacionales.

Además, este déficit reproduce y amplifica desigualdades históricas, ya que mientras las élites económicas acceden a modelos educativos que incluyen currículos globales, enseñanza multilingüe, intercambio internacional y experiencias interculturales desde la primera infancia, la mayoría de los estudiantes de la red pública permanece confinada a marcos pedagógicos nacionales, desconectados de los flujos globales de conocimiento, cultura e innovación (Mataluna, 2023). La ausencia de estos procesos en la educación pública no solo perpetúa la desigualdad, sino que también impide que estos estudiantes accedan a los capitales culturales, sociales y lingüísticos que hoy son determinantes para la inserción en el mundo laboral, académico y social del siglo XXI.

Sahlin y Styf (2021) destacan que la internacionalización no debe ser vista únicamente como una estrategia de colaboración externa, sino como un pilar fundamental para el fortalecimiento de las capacidades internas de las escuelas. En su estudio, demuestran que cuando la internacionalización se incorpora como parte integral de la cultura escolar, esta contribuye significativamente al desarrollo profesional docente, al liderazgo distribuido, a la mejora continua y a la creación de entornos de aprendizaje más colaborativos, inclusivos y abiertos al mundo.

Por otro lado, organismos multilaterales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos - OCDE insisten en que la internacionalización

debe ser entendida como un derecho educativo, esencial para formar ciudadanos capaces de enfrentar los desafíos globales actuales y futuros (OCDE, 2018; UNESCO, 2018). Ignorar esta dimensión en la educación básica es, en última instancia, reforzar estructuras de exclusión, cerrar puertas a oportunidades de desarrollo y limitar la formación de ciudadanos con la capacidad de actuar localmente con una perspectiva global.

No obstante, existen ejemplos internacionales que demuestran que es posible implementar procesos de internacionalización de manera inclusiva y sostenible. En Finlandia, el currículo nacional incorpora desde la educación infantil la competencia intercultural como un eje transversal, promoviendo el respeto por la diversidad y la conciencia global. En Canadá, el modelo de escuelas multilingües y multiculturales está alineado con políticas federales de integración, mientras que en España y Chile se han consolidado marcos normativos que promueven la internacionalización en casa, con énfasis en metodologías activas, proyectos colaborativos internacionales y el uso de tecnologías digitales (Sahlin & Styf, 2021; OECD, 2018).

Estas experiencias reflejan que la internacionalización no debe limitarse a programas de movilidad física, sino integrarse de forma transversal en el currículo escolar, en la formación docente y en la cultura institucional. Esto incluye desde el desarrollo de proyectos colaborativos con escuelas de otros países hasta la incorporación de contenidos que promuevan la comprensión intercultural, el aprendizaje de lenguas y el abordaje de problemáticas globales como la sostenibilidad, la equidad y la paz (Knight, 2004; Morosini, 2011).

En el contexto brasileño, las iniciativas de internacionalización en la educación primaria y secundaria públicas aún son incipientes y, en su mayoría, están restringidas a instituciones privadas o de élite. Esta realidad limita el potencial transformador de la escuela como promotora de justicia social y refuerza la necesidad de democratizar el acceso a experiencias internacionales, integrándolas a los proyectos político-pedagógicos de manera transversal y culturalmente contextualizada. No obstante, la viabilidad del proceso de internacionalización se sustenta en factores cada vez más consolidados. Por un lado, el avance de las tecnologías digitales permite superar las barreras físicas tradicionales, facilitando el desarrollo de experiencias de internacionalización virtual y colaborativa. Por otro, se observa un movimiento incipiente, pero significativo, desde el propio Ministerio de Educación (MEC, 2022) en la creación de directrices para la internacionalización de la educación básica, lo que abre oportunidades para su implementación de forma más estructurada y democrática. Asimismo, el acceso creciente a marcos teóricos, buenas prácticas internacionales y recursos metodológicos fortalece la posibilidad de realizar investigaciones robustas y aplicables al contexto nacional.

Sin embargo, diversas experiencias internacionales han demostrado que la internacionalización puede implementarse de forma inclusiva en sistemas escolares públicos. Por ejemplo, en Finlandia, el currículo nacional incorpora desde la educación infantil la competencia intercultural como un eje transversal, promoviendo el respeto a la diversidad y la conciencia global. En Canadá, el modelo de escuelas multilingües y multiculturales está vinculado a políticas federales de integración, mientras que en España y Chile se han desarrollado marcos normativos que promueven la internacionalización en casa (internationalization at home), con énfasis en metodologías activas, proyectos colaborativos internacionales y uso de tecnologías digitales. El éxito de los procesos de internacionalización depende de la existencia de políticas públicas sostenidas, de financiamiento adecuado, de la formación continua del profesorado en competencias globales y de la capacidad de adaptación cultural y pedagógica de los modelos internacionales al contexto brasileño, caracterizado por su heterogeneidad y sus profundas desigualdades (Mataluna, 2023; Sahlin & Styf, 2021). Además, existe el riesgo

de que, sin un compromiso institucional sólido, la internacionalización se convierta en una práctica dependiente de liderazgos individuales, lo que compromete su sostenibilidad en el tiempo.

Asimismo, organismos multilaterales como la UNESCO y la OCDE han reforzado, en los últimos años, la necesidad de incorporar la dimensión internacional e intercultural en todos los niveles educativos. El Marco de Competencias Globales de la OCDE (2018) y el ODS 4 de la Agenda 2030 promueven una visión de la educación centrada en la equidad, la sostenibilidad, la paz y la ciudadanía planetaria. En este sentido, la internacionalización ya no puede limitarse a acciones de movilidad física o al aprendizaje de lenguas extranjeras, sino que debe integrarse de manera profunda en la cultura institucional, la formación docente y el currículo escolar.

En este marco, la educación primaria y secundaria públicas brasileñas se configuran como espacios estratégicos y urgentes para democratizar el acceso a la internacionalización y, con ello, contribuir a la formación de ciudadanos globales, críticos, solidarios y capaces de actuar de manera efectiva en un mundo interdependiente. Este desafío no es solo pedagógico, sino también ético, social y político.

A partir de este panorama, el presente artículo, derivado de una disertación de maestría, se propone analizar la viabilidad de implementar procesos de internacionalización en la educación primaria y secundaria públicas brasileñas. La investigación parte del reconocimiento de que la internacionalización puede contribuir a ampliar horizontes formativos, desarrollar habilidades interculturales y promover una ciudadanía crítica y solidaria. Para ello, se hace uso de una metodología cualitativa fundamentada en el análisis documental, la revisión teórica y la sistematización de la experiencia empírica de la autora. Este trabajo se estructura en las siguientes secciones: la metodología empleada, los principales resultados derivados del estudio, la discusión de estos hallazgos a la luz del marco teórico, y finalmente, las conclusiones que resumen las aportaciones de la investigación, señalando limitaciones y propuestas de continuidad para estudios futuros.

Método

Enfoque Metodológico

En línea con lo propuesto por Creswell (2014), se optó por un enfoque cualitativo, ya que este permite explorar y comprender el significado que los individuos o grupos atribuyen a un problema social o humano. Debido al carácter emergente del fenómeno [...], el diseño de tipo exploratorio y descriptivo resultó el más adecuado. Esta aproximación, según Denzin y Lincoln (2018), es ideal para investigar fenómenos complejos en sus entornos naturales, permitiendo comprender no solo lo que ocurre, sino también cómo y por qué ocurre.

La elección de este enfoque se justifica porque posibilita captar significados, procesos y dinámicas que no pueden ser cuantificados de manera objetiva, especialmente cuando se trata de temas que aún no han sido suficientemente sistematizados en la literatura científica. Tal es el caso de la internacionalización en la educación básica brasileña, un campo todavía en consolidación, con escasos estudios aplicados en contextos públicos.

Fuentes de Información

El análisis estuvo compuesto por tres tipos principales de fuentes:

- Documentos Oficiales y Normativos: Se incluyeron políticas públicas nacionales, directrices del Ministerio de Educación de Brasil, marcos curriculares, planes político-pedagógicos de instituciones educativas, y documentos internacionales como los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la ONU y el marco de competencias globales de la OECD.
- Bibliografía Especializada: Se consultaron artículos académicos, tesis, libros y publicaciones científicas tanto nacionales como internacionales, centrados en internacionalización educativa, educación global, formación docente y políticas de inclusión. Destacan las contribuciones de Knight (2004), Morosini (2011), Finardi y Rojo (2015) y Lima (2019), entre otros.
- Sistematización de Experiencia Empírica: Se incorporó la experiencia empírica obtenida en la coordinación de programas de internacionalización de un proyecto institucional de internacionalización en la educación superior brasileña. Este proyecto fue implementado de manera transversal, abarcando todos los cursos de la universidad, y estructurado para integrar las distintas dimensiones del proceso internacionalizador: formación docente, convenios interinstitucionales, programas de movilidad, internacionalización en casa y alineación curricular con competencias globales. En el marco de este proyecto, la autora también actuó como embajadora institucional en Europa, con la responsabilidad de representar y coordinar las acciones de internacionalización en articulación con socios académicos internacionales. Esta función le permitió interactuar directamente con redes de cooperación multilaterales, comprender los marcos normativos europeos y adaptar buenas prácticas al contexto brasileño. El éxito de esta iniciativa no solo fortaleció la política institucional de internacionalización en la universidad de origen, sino que también sirvió de modelo para otros centros de enseñanza dentro del mismo grupo educacional en Brasil, que replicaron sus estrategias, metodologías y estructuras de gestión. Esta trayectoria práctica proporcionó una base empírica valiosa para el presente estudio, permitiendo proyectar propuestas adaptadas a la realidad de la educación básica, con base en experiencias ya validadas en el ámbito superior.

Procedimiento de análisis

El tratamiento de la información se desarrolló en varias etapas complementarias:

- *Recolección Documental* - Consistió en la selección, clasificación y organización de fuentes relevantes. Se priorizaron documentos públicos y accesibles, además de experiencias institucionales aplicables. El criterio principal fue la pertinencia con respecto al objeto de estudio.
- *Análisis Temático* - Se aplicó un análisis temático inductivo para identificar patrones de sentido, regularidades y categorías emergentes. Los contenidos fueron codificados mediante la identificación de palabras clave, frases recurrentes y ejes de sentido comunes en los textos revisados. Este proceso permitió construir un mapa interpretativo que orientó la discusión posterior.
- *Triangulación Metodológica* - con el objetivo de fortalecer la validez interna del estudio, se realizó una triangulación entre las distintas fuentes: documentos, teoría y experiencia empírica. Esta estrategia permitió contrastar perspectivas y enriquecer la comprensión del fenómeno desde múltiples dimensiones.
- *Refinamiento de Categorías* - En una etapa final, se revisaron los datos codificados para precisar, consolidar y reorganizar las categorías analíticas. Este refinamiento fue realizado de forma iterativa, combinando el análisis

temático con la interpretación crítica, lo que resultó en la identificación de seis dimensiones clave para el análisis de la internacionalización en la educación básica.

Diseño Metodológico

El estudio se enmarca en un diseño no experimental, categoría que autores de referencia como Hernández Sampieri et al. (2014) y Creswell (2014) definen como la investigación que se realiza sin manipular deliberadamente las variables. En este tipo de diseño, el investigador se limita a observar y analizar los fenómenos tal como ocurren en su contexto natural. La estrategia metodológica se basa en el análisis documental y revisión bibliográfica, complementada con la sistematización de experiencias empíricas de la autora durante la implementación de un programa de internacionalización en una institución educativa brasileña.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

La revisión bibliográfica se enfocó en fuentes publicadas entre 2004 y 2022, para permitir un análisis tanto de los trabajos fundacionales como de la literatura de frontera. El marco temporal se inicia con la publicación del artículo seminal de Knight (2004), considerado un punto de inflexión en los estudios sobre internacionalización, y se extiende hasta la actualidad para capturar los desarrollos más recientes. Se incluyeron artículos científicos, informes de organismos multilaterales y marcos normativos clave para la internacionalización educativa. Se priorizaron estudios que abordan tanto el contexto brasileño como experiencias internacionales, con énfasis en enfoques teóricos, prácticos y comparativos.

Entre los principales referentes están Knight (2004) y Morosini (2011), quienes aportan las bases conceptuales y analizan la institucionalización de la internacionalización. A nivel nacional, Finardi y Rojo (2015) examinan el rol del idioma y las desigualdades, mientras que Lima (2019) discute estrategias aplicables a la educación básica. Complementan este marco Teixeira (2022), con foco en equidad y redes públicas, y autores como Sahlberg (2011) y Schleicher (2018), que ofrecen modelos de referencia de países como Finlandia y Canadá. Además, se incorporaron documentos clave como el Marco de Competencias Globales (OECD, 2018), Panorama de la Educación (OECD, 2019) y la Declaración de Incheon (UNESCO, 2015).

La combinación de análisis documental, revisión bibliográfica y experiencia empírica fortalece la solidez del estudio. El análisis documental permitió comprender los marcos normativos brasileños, como los Parâmetros Nacionais para a Internacionalização da Educação Primária (MEC, 2022) y los compromisos internacionales como el ODS 4, identificando vacíos, desafíos y oportunidades para una internacionalización efectiva y sostenible.

Por su parte, la revisión bibliográfica proporcionó una base teórica robusta, integrando conceptos, modelos y experiencias de internacionalización aplicadas a contextos diversos, lo que facilitó la adaptación de estrategias al ámbito de la educación básica brasileña.

La experiencia empírica obtenida en la coordinación de programas de internacionalización en educación superior aporta una visión práctica, permitiendo transformar marcos teóricos en acciones viables y contextualizadas. Esta vivencia enriqueció la comprensión de los desafíos operativos, así como la identificación de soluciones sostenibles.

Más allá de su función metodológica, la elección de estos tres enfoques refleja un compromiso con la democratización del acceso a la internacionalización. En un país marcado por profundas desigualdades, ofrecer a niños y jóvenes de la escuela pública experiencias formativas con perspectiva global significa abrir horizontes, derribar barreras sociales y construir oportunidades reales de desarrollo.

Categorías de Análisis

Para organizar e interpretar los hallazgos, se establecieron seis categorías de análisis clave, construidas a partir del entrecruzamiento entre la teoría revisada, la práctica profesional de la autora y los documentos analizados:

1. Gestión institucional y políticas públicas
2. Redes de cooperación internacional
3. Bilingüismo y currículo multilingüe
4. Participación comunitaria
5. Formación docente en competencias globales
6. Viabilidad económica, técnica y pedagógica

Variables Analizadas

A fin de organizar y comprender los hallazgos, se identificaron las siguientes variables centrales:

- Prioridad de la gestión pública e institucional hacia la internacionalización.
- Existencia de convenios interinstitucionales y programas de intercambio.
- Grado de implementación del bilingüismo y uso de currículos globales.
- Participación de la comunidad local en actividades internacionales.
- Formación docente en competencias globales e interculturales.
- Viabilidad técnica, social, económica y ambiental de los proyectos internacionalizadores.

Con el objetivo de organizar, analizar y comprender de manera sistemática los hallazgos obtenidos a lo largo de la investigación, se procedió a la identificación de un conjunto de variables centrales que permiten dimensionar el estado actual y los desafíos de la internacionalización en la educación primaria brasileña. Estas variables emergen tanto del análisis documental como de la revisión bibliográfica y la experiencia empírica, y funcionan como ejes analíticos que reflejan las múltiples dimensiones que configuran los procesos internacionalizadores en el contexto escolar. Dichos ejes abordan un amplio espectro de aspectos, entre los que se destacan:

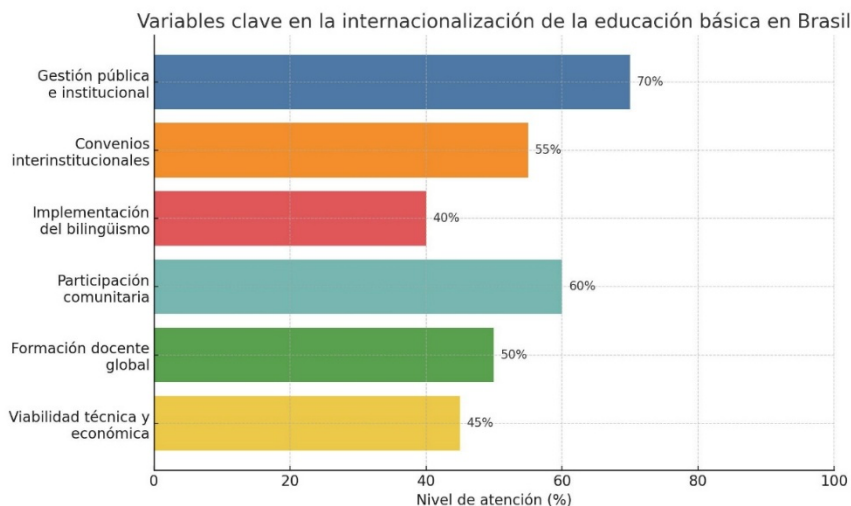
- Las prioridades asignadas por la gestión pública y las instituciones educativas.
- La existencia de convenios interinstitucionales y programas de intercambio.
- La implementación de prácticas bilingües y la adopción de currículos con enfoque global.
- La participación activa de la comunidad local en actividades de carácter internacional.
- La evaluación de la viabilidad técnica, social, económica y ambiental de los proyectos.

La consideración conjunta de estas variables permite no solo mapear el nivel de avance en cada dimensión, sino también comprender las interrelaciones entre ellas y su impacto en la construcción de una educación orientada a la formación de ciudadanos globales, críticos y comprometidos con los desafíos del mundo contemporáneo. La Figura

1 presenta una síntesis visual de estas variables clave y su nivel de atención estimado en el contexto brasileño.

Figura 1

VARIABLES CLAVE EN LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN BRASIL, SEGÚN EL ENFOQUE METODOLÓGICO DEL ESTUDIO.



Nota. Elaboración propia adaptada de: [Título omitido para revisión por pares]. Autor (2025). Copyright 2025 por Universidad Europea del Atlántico. Reimpreso con permiso.

Criterios de análisis

Los datos fueron analizados mediante una triangulación metodológica entre el marco teórico, los documentos revisados y la experiencia empírica. Esta triangulación permitió identificar patrones, contradicciones y oportunidades dentro del proceso de internacionalización en la educación primaria, garantizando una visión holística y contextualizada del fenómeno.

La triangulación metodológica consistió en el cruce de fuentes documentales, bibliográficas y la sistematización de la experiencia profesional. El análisis de los datos se realizó mediante un enfoque de análisis temático, identificando categorías emergentes y vinculadas a la internacionalización. En este contexto, se abordó la experiencia empírica en el diseño del proceso de internacionalización de la universidad, así como su implementación y gestión.

A través de este enfoque metodológico, se identificaron varias temáticas prioritarias, que surgieron debido a las necesidades específicas de los estudiantes de intercambio y las realidades de los convenios internacionales establecidos por la institución.

Asimismo, se utilizaron criterios éticos en la gestión de las fuentes, respetando la autoría intelectual de los materiales consultados y asegurando la validez académica de los datos interpretados.

Resultados

Se identificaron seis variables clave cuya atención se considera esencial: prioridad de la gestión pública, prioridad institucional, convenios interinstitucionales, bilingüismo,

programas internacionales y actividades sociales. Cada una de estas variables constituye un eje fundamental para consolidar procesos efectivos de internacionalización en la educación básica brasileña, tal como lo demuestra el estudio realizado.

Uno de los aspectos clave identificados fue la importancia de los programas de apoyo entre pares (*buddy programs*), que resultan fundamentales para que un proyecto de internacionalización se lleve a cabo de manera efectiva. Estos programas facilitan la integración de los estudiantes internacionales al entorno universitario y cultural del país receptor, creando redes de apoyo y facilitando su adaptación.

Además, se destacó que las evaluaciones de los convenios internacionales son predominantemente unilaterales. Esto se debe a que, para que los convenios sean verdaderamente efectivos, no deben ser estrictamente bilaterales, para evitar ambigüedades en el proceso de estudios, tanto en la universidad de origen como en la universidad receptora. Al ser unilaterales, las evaluaciones aseguran que los estándares y requisitos del programa se cumplan de manera clara y consistente, minimizando posibles conflictos de interpretación.

1. **Prioridad de la Gestión Pública:** La investigación revela que la voluntad y planificación del poder público son determinantes para la viabilidad de proyectos internacionalizadores en escuelas básicas. El grado de asignación presupuestaria, la frecuencia de reuniones estratégicas y la participación de los gestores educativos en redes globales emergen como indicadores significativos. Se constató que donde hay una priorización real por parte de los gobiernos locales, la implementación de prácticas internacionales ocurre con mayor estructuración y permanencia.

2. **Prioridad Institucional:** El estudio destaca el papel protagónico de las propias escuelas en fomentar una cultura organizacional orientada hacia la internacionalización. Instituciones que destinan recursos específicos, estimulan la formación continua de sus docentes y establecen metas claras dentro de sus proyectos pedagógicos institucionales logran mayores avances en la inserción de competencias globales en sus prácticas cotidianas. La iniciativa desde el entorno escolar demuestra ser un motor de cambio efectivo, incluso frente a desafíos externos.

3. **Convenios Interinstitucionales:** La cooperación entre escuelas brasileñas y extranjeras representa uno de los pilares más prometedores para la internacionalización efectiva. La investigación evidencia el impacto positivo de programas de doble titulación, alineación curricular y proyectos bilaterales de acogida estudiantil. Estos convenios no solo diversifican el acceso a contenidos globales, sino que también estimulan el reconocimiento mutuo de prácticas pedagógicas, fortaleciendo así una red colaborativa de aprendizaje.

4. **Bilingüismo:** El dominio de lenguas extranjeras, especialmente del inglés, se configura como una puerta de entrada a la ciudadanía global. La investigación documenta experiencias exitosas en las que los programas bilingües permitieron la continuidad de trayectorias profesionales internacionales por parte de los egresados. El bilingüismo, además de ser una competencia instrumental, favorece la inclusión y la equidad al romper barreras culturales y comunicativas.

5. **Programas Internacionales:** Los intercambios estudiantiles y docentes, así como los proyectos colaborativos mediados por tecnologías, mostraron resultados significativos en el aprendizaje, la motivación y la proyección futura de los alumnos. La autora resalta que incluso en contextos de restricción financiera, es posible adoptar estrategias de internacionalización en casa (*Internationalization at home*), promoviendo la exposición a otras culturas sin la necesidad de movilidad física.

6. **Actividades Sociales:** Por último, el estudio enfatiza la relevancia de iniciativas que vinculan a la comunidad local con la dimensión internacional de la escuela. Desde la

adopción de señalización multilingüe en espacios públicos hasta la participación en proyectos artístico-culturales internacionales, se observa una transformación en el entorno comunitario. La internacionalización, así, se desdobra en impactos sociales amplios, favoreciendo la convivencia intercultural y fortaleciendo el tejido social. A continuación, la Tabla 1 sintetiza estas seis variables clave y resume los principales hallazgos observados para cada una de ellas.

Tabla 1

Variables clave para la internacionalización en la educación básica brasileña y sus principales hallazgos.

Variable	Descripción de los Resultados Observados
Prioridad de la Gestión Pública	Se identificaron avances significativos en contextos donde hubo asignación presupuestaria, planificación estratégica y compromiso de los gestores con acciones internacionalizadas.
Prioridad Institucional	Las instituciones con proyectos pedagógicos orientados a la internacionalización presentaron mayor adhesión a programas bilingües, formación docente continua y cooperación global.
Convenios Interinstitucionales	El establecimiento de alianzas con instituciones extranjeras favoreció la armonización curricular, la movilidad académica y el intercambio cultural.
Bilingüismo	Los programas de enseñanza de lenguas extranjeras resultaron en un aumento de la continuidad en carreras internacionales entre egresados y en el desarrollo de competencias globales.
Programas Internacionales	Los intercambios y proyectos colaborativos, incluso virtuales, incrementaron el compromiso de estudiantes y docentes, promoviendo la internacionalización en casa.
Actividades Sociales	Las acciones con la comunidad, como señalización multilingüe y eventos culturales, contribuyeron a la inclusión, el sentido de pertenencia y la valorización de la diversidad.

Nota. Adaptada de [Título omitido para revisión por pares]. Autor (2025). Copyright 2025 por Universidad Europea del Atlántico.

Los resultados obtenidos a partir del análisis documental, la revisión bibliográfica y la sistematización de experiencias empíricas indican que el proceso de internacionalización en la educación primaria brasileña aún se encuentra en una etapa incipiente. A pesar de iniciativas puntuales, principalmente en instituciones privadas, se observan marcadas desigualdades en el acceso a oportunidades globales en las escuelas públicas, así como limitaciones estructurales que dificultan la implementación de políticas sostenibles.

Cabe destacar que este artículo también se fundamenta en los hallazgos y reflexiones desarrollados en el trabajo de disertación de maestría de la autora, centrado en la estructuración de propuestas viables para la internacionalización de la educación primaria a partir de su experiencia práctica en la educación superior. Esta base empírica permitió identificar patrones, vacíos institucionales y oportunidades para la adaptación de modelos internacionales al contexto brasileño.

Una de las evidencias más significativas fue la ausencia de planificación estratégica consolidada en las redes públicas de enseñanza. Las acciones de internacionalización, cuando existen, se presentan de manera fragmentada, sin articulación entre los niveles gubernamentales y sin un marco normativo específico para la educación primaria. Esta realidad fue confirmada tanto por el análisis de documentos oficiales como por la experiencia de campo relatada en la disertación de maestría.

A partir de la identificación de las seis variables clave cuya atención se considera esencial para el éxito del proceso de internacionalización en el nivel básico, las dimensiones permitieron mapear fortalezas, limitaciones y oportunidades presentes en el contexto actual. Se representa el nivel estimado de atención institucional que dichas variables reciben actualmente, según el análisis cualitativo de los datos recolectados y la experiencia empírica de la autora. Este análisis permite visualizar cómo estas dimensiones son priorizadas en el contexto institucional, ofreciendo una perspectiva clara sobre los desafíos y oportunidades para fortalecer la internacionalización en la educación básica. Los resultados sugieren que las dimensiones más desarrolladas son la gestión institucional (70 %), seguida de la participación comunitaria (60 %) y la formación docente (50 %). En contraste, las áreas con menor grado de avance incluyen la implementación del bilingüismo (40 %) y la viabilidad económica (45 %), lo que refuerza la necesidad de mayor inversión pública e innovación institucional en estas áreas estratégicas.

A continuación, la Tabla 2 sintetiza los hallazgos clave, organizados por cada una de las categorías analíticas previamente definidas.

Tabla 2

Categorías críticas y hallazgos principales sobre los desafíos de la internacionalización en la educación básica brasileña.

Categoría	Hallazgo Principal
Gestión Pública e Institucional	Falta de políticas públicas estructuradas para la educación primaria
Convenios y Redes	Escasa articulación internacional en escuelas públicas
Bilingüismo	Presencia limitada, concentrada en contextos privados
Participación Comunitaria	Potencial alto, pero aún subutilizado
Formación Docente	Necesidad urgente de capacitación en competencias interculturales
Viabilidad y Financiamiento	Ausencia de fondos específicos; dependencia de recursos externos

Nota. Adaptada de [Título omitido para revisión por pares]. Autor (2025). Copyright 2025 por Universidad Europea del Atlántico y experiencia empírica.

Además de los vacíos detectados, se identificaron propuestas concretas de acción a partir de la experiencia sistematizada en programas de internacionalización en la educación superior. Estas fueron adaptadas a la realidad de la educación primaria y secundaria y dieron origen a un modelo preliminar compuesto por seis componentes estructurales interdependientes. Su propósito es servir como referencia práctica para escuelas interesadas en iniciar o fortalecer procesos de internacionalización de manera contextualizada. La Tabla 3 detalla los componentes de este modelo propuesto, sus objetivos principales y las acciones sugeridas para su implementación.

Tabla 3

Componentes del modelo propuesto de internacionalización en la educación primaria y secundaria.

Componente	Objetivo Principal	Acciones Sugeridas
Formación Docente	Capacitar al profesorado en competencias globales e interculturales	Cursos de formación continua, talleres pedagógicos, certificaciones
Proyecto Político-Pedagógico	Incorporar la dimensión internacional en el currículo escolar	Revisión del currículo, integración de temas globales y ODS
Redes de Cooperación	Establecer alianzas con instituciones nacionales e internacionales	Convenios, proyectos colaborativos, hermanamientos escolares
Intercambios y Experiencias	Promover el contacto con otras culturas y realidades	Intercambios virtuales o presenciales, participación en ferias y eventos internacionales
Participación Comunitaria	Involucrar a familias y actores sociales en la construcción del proyecto	Actividades extracurriculares, foros culturales, jornadas abiertas
Financiamiento Sostenible	Garantizar recursos para la continuidad del proceso	Fondos públicos, cooperación internacional, alianzas con ONGs y sector privado

El modelo tiene carácter flexible y orientativo, permitiendo su adaptación a diferentes realidades escolares. Pretende actuar como guía práctica y estratégica para la elaboración de planes de internacionalización en el nivel básico, siempre considerando el contexto sociocultural, institucional y económico de cada escuela.

En conjunto, estos resultados confirman que, si bien existe un reconocimiento creciente de la importancia de la internacionalización en la educación primaria, aún persisten barreras significativas que limitan su alcance. No obstante, la presencia de experiencias exitosas y la formulación reciente de marcos orientadores, como los Parâmetros Nacionais para a Internacionalização da Educação Primária (MEC, 2022), indican que hay condiciones propicias para avanzar hacia una política más inclusiva y sostenible.

Discusión y Conclusiones

Los hallazgos presentados en esta investigación confirman que, si bien la internacionalización ha sido un tema prioritario en la educación superior brasileña, aún no ha sido debidamente incorporada en la educación primaria y secundaria, particularmente en las redes públicas. Esta ausencia estructural genera una restricción importante en el acceso de niños y jóvenes a experiencias educativas globales, reproduciendo las desigualdades históricas del sistema y limitando la función social de la escuela como agente de transformación.

Al analizar las categorías clave —gestión institucional, redes de cooperación, bilingüismo, participación comunitaria, formación docente y viabilidad económica— se evidencia una fragmentación de iniciativas, ausencia de políticas públicas específicas y dependencia de esfuerzos individuales o institucionales aislados. Sin embargo, también emergen oportunidades concretas, especialmente cuando se considera la

internacionalización como un proceso pedagógico, transversal y contextualizado, más allá de la movilidad académica.

En coherencia con los hallazgos de Sahlin y Styf (2021), la falta de integración de la internacionalización en la cultura institucional de las escuelas genera que este proceso sea visto más como un proyecto accesorio que como un componente esencial de la mejora escolar. Su estudio de caso demuestra que cuando la internacionalización es incorporada como estrategia para el fortalecimiento de las capacidades internas, esta no solo impacta en el desarrollo profesional docente y en el liderazgo distribuido, sino que también mejora la colaboración, la innovación pedagógica y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta perspectiva es especialmente relevante para el contexto brasileño, donde la escuela pública puede y debe ser entendida como un agente activo en la formación de ciudadanía global, en lugar de limitarse a reproducir marcos educativos localistas o nacionalistas.

Respecto a las redes de cooperación, los datos muestran que estas son casi inexistentes entre las escuelas públicas brasileñas en el nivel básico. A diferencia de los modelos implementados en Finlandia, Canadá o Chile, donde las escuelas participan activamente en redes internacionales formales, en Brasil las experiencias se limitan a proyectos aislados, muchas veces sin continuidad o sin alineación con los proyectos político-pedagógicos (Sahlin & Styf, 2021). Esta desconexión evidencia la necesidad urgente de construir plataformas de cooperación internacional que sean accesibles también para la educación pública.

En cuanto al bilingüismo y el uso de currículos globales, se identifican enormes disparidades. Mientras que el bilingüismo es ampliamente promovido en la educación privada brasileña, en la educación pública sigue siendo una excepción. Esta limitación priva a los estudiantes de acceder no solo a una segunda lengua, sino a marcos culturales, epistemológicos y cognitivos que les permitirían interactuar con el mundo de manera más crítica y efectiva (Mataluna, 2023). La ausencia de currículos con perspectiva global también restringe las oportunidades de integrar temas vinculados con la sostenibilidad, los derechos humanos, la paz y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

La categoría de participación comunitaria aparece como un elemento estratégico, pero subutilizado. Las escuelas públicas, al estar profundamente insertas en sus comunidades locales, tienen un enorme potencial para promover procesos de internacionalización que no sean únicamente externos, sino también internos, a través de la valorización de las diversidades culturales presentes en sus territorios. Esta dimensión, señalada con fuerza tanto por Sahlin y Styf (2021) como por UNESCO (2021), muestra que la internacionalización no debe entenderse únicamente como la relación con "el afuera", sino también como un proceso de reflexión crítica sobre la propia comunidad, sus vínculos con el mundo y su rol en una ciudadanía global.

Uno de los puntos más críticos identificados es la formación docente, un pilar cuya fragilidad amenaza la sostenibilidad de todo el proceso. La investigación confirma que la falta de preparación de los docentes en competencias globales e interculturales es una de las principales barreras para la implementación efectiva de la internacionalización en la educación básica. Este hallazgo empírico hace eco de las preocupaciones tempranas de Knight (2004), quien ya advertía que, sin un compromiso institucional con el desarrollo profesional del profesorado, las iniciativas de internacionalización corren el riesgo de ser meramente cosméticas.

En esta misma línea, como argumentan de manera contundente Mataluna (2023) y Sahlin y Styf (2021), sin un cuerpo docente preparado, sensibilizado y comprometido con una educación de carácter global, cualquier intento se convierte en un esfuerzo superficial y poco sostenible. Por lo tanto, la formación debe trascender el mero dominio de lenguas extranjeras. Tal como sugieren las directrices de la OECD (2018)

sobre competencias globales, es imperativo desarrollar capacidades para trabajar con metodologías activas, promover una educación intercultural genuina, abordar la resolución de problemas globales en el aula y utilizar tecnologías para la colaboración internacional. La ausencia de este enfoque integral, como se observó, relega la internacionalización a una promesa incumplida en el contexto de la escuela pública.

Finalmente, la viabilidad técnica, social, económica y ambiental del proceso aparece como una tensión constante. Si bien la literatura y las experiencias internacionales demuestran que la internacionalización puede implementarse incluso con recursos limitados —especialmente a través de la internacionalización en casa, el uso de tecnologías y las redes virtuales—, en el contexto brasileño persisten limitaciones severas vinculadas al financiamiento, la infraestructura tecnológica, la sobrecarga laboral docente y la falta de políticas públicas claras y sostenibles (Mataluna, 2023).

A pesar de este diagnóstico complejo, la investigación permite identificar claras oportunidades de avance. En primer lugar, la adopción de un modelo que entienda la internacionalización como un proceso pedagógico integral —y no como una acción puntual de movilidad— permite superar buena parte de las barreras actuales. Este modelo, propuesto a partir de la sistematización de la experiencia empírica de la autora, se estructura en seis componentes interdependientes: formación docente, revisión de los proyectos político-pedagógicos, creación de redes de cooperación, realización de intercambios (físicos y virtuales), inclusión de la comunidad local y definición de estrategias de financiamiento.

Este enfoque se alinea con las recomendaciones de Sahlin y Styf (2021), quienes demuestran que cuando la internacionalización se vincula con la construcción de capacidades internas, las escuelas no solo mejoran en términos pedagógicos, sino que también fortalecen su rol social como espacios de construcción de ciudadanía global, equidad, sostenibilidad y justicia social. Además, la evidencia empírica muestra que la internacionalización, cuando es apropiadamente implementada, actúa como un catalizador para la innovación educativa, la cohesión comunitaria y el desarrollo profesional docente.

En consecuencia, esta investigación reafirma que la internacionalización de la educación primaria y secundaria brasileña no solo es viable, sino que se configura como un imperativo ético, social y pedagógico. Su implementación puede actuar como un vector estratégico para la transformación de la escuela pública en un espacio de formación de ciudadanos globales, críticos, empáticos y comprometidos con la construcción de un mundo más justo, sostenible y pacífico. No obstante, su consolidación requiere de manera urgente marcos normativos claros, financiación adecuada, formación docente continua, apoyo institucional y voluntad política sostenida en todos los niveles del sistema educativo.

Limitaciones del estudio

Entre las limitaciones de este estudio, se destaca la escasez de datos cuantitativos y sistemáticos sobre internacionalización en la educación primaria y secundaria brasileña, especialmente en las redes públicas. Además, la mayoría de los estudios existentes se concentran en el ámbito universitario, lo que dificulta una comparación directa. La naturaleza cualitativa y propositiva del presente trabajo impone también restricciones en cuanto a la generalización de sus resultados, aunque aporta elementos sólidos para el diseño de políticas y programas educativos.

Propuestas de continuidad

Como línea de continuidad, se recomienda desarrollar estudios de caso en diferentes contextos regionales del país, aplicar el modelo propuesto en escuelas piloto y evaluar sus resultados en términos de impacto pedagógico y comunitario. Asimismo, se sugiere establecer redes de investigación interinstitucionales para el seguimiento de experiencias exitosas y el fortalecimiento de políticas públicas que articulen la internacionalización con los marcos curriculares nacionales y los compromisos multilaterales, especialmente los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS 4 y 17).

En síntesis, los hallazgos de esta investigación confirman que la internacionalización de la educación primaria brasileña trasciende la mera implementación de programas bilingües o intercambios culturales. Tal como se propuso, los datos demuestran que, cuando se guía por principios de equidad y responsabilidad pedagógica, este proceso se convierte en un poderoso motor de inclusión y justicia global. Este estudio, por lo tanto, no se limita a un aporte académico, sino que reafirma la viabilidad de un proyecto ético y social: el de transformar la escuela pública en un espacio de formación de ciudadanos globales capaces de dialogar, colaborar y actuar en un mundo interconectado, promoviendo la paz, la sostenibilidad y los derechos humanos.

Referencias

- Autor. (2025). [Título omitido para revisión por pares] [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade Europeia del Atlantico.
- Finardi, K. R., & Rojo, R. (2015). Internacionalización de la educación en Brasil: El idioma inglés y la alfabetización académica en cuestión. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, 15(1), 11–30. <https://doi.org/10.1590/1984-639820156219>
- Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 5–31. <https://doi.org/10.1177/1028315303260832>
- Lima, M. (2019). Internacionalização de la educación primaria y secundaria: Caminos posibles. *Revista Intereducação*, 24(2), 211–227. <https://doi.org/10.5433/2236-2061.2019v24n2p211>
- Mataluna, M. B. (2023). La internacionalización de la educación básica en Brasil: Una aproximación al caso de Brasília-DF. *Psicoperspectivas*, 22(2), 1–23. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol22-issue2-fulltext-2874>
- Morosini, M. C. (2011). Internacionalización de la educación superior: De la comprensión conceptual a la implementación de políticas institucionales. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 16(1), 155–176. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772011000100009>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2018). *Marco de competencias globales para el Programa PISA 2018*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *Panorama de la educación 2019: Indicadores de la OCDE*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2019-es>
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons: What the world can learn from educational change in Finland*. Teachers College Press.
- Sahlin, S., & Styf, M. (2021). Internationalization as an internal capacity builder for school improvement: A case study. *International Journal of Leadership in Education*, 24(3), 371–392. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1591511>

- Schleicher, A. (2018). *World class: How to build a 21st-century school system*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264300002-en>
- Teixeira, R. (2022). Internacionalización y equidad en la educación: Desafíos para las redes públicas. *Cadernos de Pesquisa*, 52(e08929), 57–78. <https://doi.org/10.1590/198053147537>
(Nota: Corrigi a referênciade Teixeira para incluir o formato correto de e-location (e08929), que substitui o número da página em muitas publicações online.)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>

**VALORACIONES DE DOCENTES Y ESTUDIANTES SOBRE LA VOCACIÓN
DOCENTE, Y SU RELACIÓN CON EL DESEMPEÑO PROFESIONAL DE LA
PRÁCTICA EDUCATIVA**

**TEACHERS' AND STUDENTS' ASSESSMENTS OF THE TEACHING VOCATION AND ITS
RELATIONSHIP WITH PROFESSIONAL PERFORMANCE IN EDUCATIONAL PRACTICE**

Fausto Agustín Figueroa Reyes

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras
[ffigueroa@upnfm.edu.hn] [https://orcid.org/0009-0004-6834-5459]

Carlos Javier Ossa Cornejo

Universidad del Bío-Bío, Chile
[cossa@ubiobio.cl] [https://orcid.org/0000-0002-2716-2558]

Información del manuscrito:

Recibido/Received: 18/09/2025

Revisado/Reviewed: 20/03/2026

Aceptado/Accepted: 25/03/2026

RESUMEN

Palabras clave:

vocación docente, formación del profesorado, desempeño docente, enfoque fenomenológico, análisis temático.

La vocación docente se convierte en un elemento fundamental de la práctica educativa, es un factor imprescindible para lograr calidad en los sistemas educativos. Sin embargo, su estudio y análisis ha sido minimizado restando importancia en identificar su desarrollo en los docentes. Se establece como objetivo general analizar las ideas que poseen docentes y estudiantes de un centro formador de maestros acerca de la vocación docente y cómo se relaciona con el desempeño profesional a través del análisis de las ideas que poseen docentes y estudiantes del Centro Regional Universitario de Juticalpa en Honduras. Se utilizó una metodología cualitativa exploratoria, esta metodología tiene un enfoque fenomenológico. Se realizó el levantamiento de información a través de entrevistas semiestructuradas aplicada a docentes y estudiantes; los informantes corresponden a 90 docentes y estudiantes profesores. Los estudiantes del profesorado formador coincidieron en que la motivación es fundamental en un docente, así como la generación de espacios motivacionales logra crear la inducción favorable para que se logre los objetivos del proceso educativo. Esta motivación intrínseca como extrínseca se relaciona con la ética que debe mostrar cada docente para tener un desempeño esperado. Se concluye con que la autorrealización y la pasión por enseñar son los pilares más sobresalientes en los cuales se forja y consolida la vocación en cada docente desencadenando procesos internos que demuestran resultados en la formación integral de jóvenes y niños.

ABSTRACT

Keywords:

teaching vocation, teacher training, teaching performance, phenomenological approach, thematic analysis.

Teaching vocation is a fundamental element of educational practice and an essential factor for achieving quality in educational systems. However, its study and analysis have been minimized, diminishing the importance of identifying its development in teachers. The general objective of this study is to analyze the ideas that teachers and students at a teacher training center have about teaching vocation and how it relates to professional performance. This analysis will focus on the ideas of teachers and students at the Regional University Center of Juticalpa in Honduras. An exploratory qualitative methodology with a phenomenological approach was used. Data was collected through semi-structured interviews with teachers and students; the participants consisted of 90 teachers and student teachers. The student teachers agreed that motivation is fundamental for teachers, and that creating motivational spaces fosters a favorable environment for achieving the objectives of the educational process. This intrinsic and extrinsic motivation is related to the ethics that each teacher must demonstrate to achieve the expected performance. It is concluded that self-realization and a passion for teaching are the most outstanding pillars on which the vocation of each teacher is forged and consolidated, triggering internal processes that demonstrate results in the integral formation of young people and children.

Introducción

Históricamente la vocación docente ha sido concebida como uno de los principales pilares en los que se sustenta la labor docente, es un elemento clave para garantizar educación de calidad especialmente en contextos que presentan desafíos, desigualdades socioeconómicas y educativas. En el siglo XXI la labor docente ha dado un giro trascendental permitiendo la transposición desde un enfoque meramente técnico hacia la implementación de una práctica reflexiva que involucre el desarrollo holístico del estudiante como eje central del proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta transformación ha puesto en evidencia que la vocación docente no debe ser limitada a un deseo abstracto o herencia cultural de los pueblos, la vocación docente constituye una experiencia viva que se fortalece y demuestra a lo largo del proceso formativo y posteriormente se ejecuta en el ejercicio profesional desencadenando el logro personal e institucional (Torres, 2023).

El sistema educativo hondureño no ha logrado capacitar a los jóvenes y niños de acuerdo a los avances que se espera en la educación, los índices de escolaridad y la calidad educativa no han sido eficientes para lograr el mejoramiento de las condiciones de vida de los habitantes del país; los estudios demuestran que ha existido un descenso en la calidad de la educación nacional en las últimas décadas agudizándose como lo establece en su informe la ASJ (2022), el cual detalla que en los últimos cuatro años no se han logrado mejoras en los procesos de enseñanza educativa, por el contrario se ha bajado el índice de desempeño docente repercutiendo en la formación de los jóvenes y niños que se insertan en los diferentes grados y ciclos del sistema educativo. También, la motivación y las competencias de los docentes se han subestimado en los diagnósticos y estudios educativos en Honduras ya que no se han realizado investigaciones que centren su atención en estudiar estos aspectos de la formación de los profesores en el país.

Conocer la importancia de la vocación de los docentes y su relación con el desempeño, ayudará a la mejora de la calidad educativa porque el buen uso de los recursos humanos tiene efectos en el éxito educativo; estos factores interrelacionados con el desempeño docente llevarán al logro integral y mejora educativa de los estudiantes reflejándose en la elevación de los estándares en la educación nacional; por otra parte, la importancia de la vocación como factor en el desempeño docente permitirá contar con profesores altamente comprometidos en la formación y enseñanza de jóvenes y niños llevando a mejoras significativas en la educación nacional y por ende en la calidad de vida de la sociedad hondureña.

Al realizar una búsqueda sistemática sobre artículos relacionados con la vocación docente, se encuentra que en Latinoamérica los resultados de plataformas como Scielo y Ciencias Latina demuestran que los países con mayor producción de artículos publicados proceden de México con un aproximado de 300 artículos, Colombia con 100 artículos publicados, Chile con 200 artículos y varios países como Costa Rica, Uruguay, Venezuela y Ecuador que la producción de artículos sobre vocación docente no supera el centenar; en el contexto nacional, se ha indagado en diversas fuentes en los principales centros de investigación nacional encontrando solamente 3 artículos que desarrollan la temática sobre vocación docente y mayormente se han realizado estudios de tipo cuantitativo sin centrarse en las condiciones que demuestran los docentes desde las cualidades necesarias para desempeñar esta profesión.

Los pocos estudios encontrados, hacen referencia a cuantificar los recursos del aula sin centrarse especialmente en las condiciones intrínsecas que presentan los profesores, en diversos estudios se suele confundir la vocación docente con la identidad

docente o con la motivación laboral, y se debe comprender que la vocación hace referencia a esa pasión y amor por el desarrollo de la práctica educativa, por lo tanto, se establece como una etapa inicial de análisis con mirada exploratoria para iniciar la indagación de este tema en el país desarrollándose en la casa formadora de docentes para que posteriormente sus resultados puedan servir de base para comprender lo que ocurre en otros centros educativos, permitiendo proyectar mediante un avance investigativo a la totalidad del país, esta investigación será el punto de partida que impactará positivamente los demás centros regionales logrando formular propuestas de intervención global.

Con todo lo anterior, se puede señalar que en el contexto nacional no hay suficientes evidencias que demuestren un análisis pertinente sobre la vocación docente y su relación con el desempeño profesional de profesores y profesoras.

En Honduras se desconoce cómo se valora y desarrolla la vocación docente en la formación universitaria tomando en cuenta que este elemento representa un pilar imprescindible en la formación integral de los profesores, se presentan diversos factores que limitan su correcto desarrollo. Se señala que los docentes carecen de pasión y amor por la profesión docente (ASJ, 2024), lo cual impacta negativamente en la formación de los educandos, limita su desempeño en el aula de clase y no permite lograr calidad educativa, sin embargo, no se ha profundizado mayormente en el tema.

Se vuelve así necesario realizar un análisis para comprender si los profesores tienen las condiciones necesarias para ejercer esta importante labor, partiendo de un elemento imprescindible como es la vocación ya que se enmarca en un factor determinante para el compromiso, pasión y dedicación del docente para la formación de los jóvenes y niños, es una profesión vital en la sociedad, esta profesión según García (1999) “no todo el mundo sirve para esta profesión, en contra de lo que tan a menudo se cree; hace falta tener el perfil personal adecuado” (p.436).

En el año 2004, las autoridades educativas de Honduras, implementaron una serie de cambios con la finalidad de actualizar el obsoleto y tradicional sistema de educación nacional en sus diferentes niveles, se puso en marcha el Currículo Nacional Básico que tiene como transformación principal la modificación de la enseñanza tradicional y establecer un sistema educativo basado en el modelo constructivista; esta evolución responde a los cambios sociales actuales que demandan mayor prontitud la formación integral del individuo, dotarlo de conocimientos que se complementen con habilidades y destrezas, que el estudiante sea capaz de interactuar eficazmente en su proceso de aprendizaje, formar al individuo que pretende el mundo educativo y laboral globalizado.

En el siglo XXI, la sociedad tuvo una transformación hacia una mundialización reflejada en una sociedad tecnológica y del conocimiento, las exigencias a los sistemas educativos inclusivos generaron desafíos a la labor docente, se implementaron en los sistemas educativos latinoamericanos reformas que adoptaban una enseñanza activa y participativa, la legislación educativa fue parte de ese proceso de transformación adoptando un currículo nacional basado en el constructivismo, bajo este enfoque se transforma la actuación del estudiante colocándolo en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, deja de ser un ente pasivo convirtiéndose en el elemento principal del proceso de formación en donde exhibe sus conocimientos previos para complementarlos con la nueva información recibida creando espacios de reflexión que conlleven a un aprendizaje significativo, se establece una educación basada en aprender haciendo.

La implantación del constructivismo en las aulas de clase suponía una oportunidad para que la formación de las futuras generaciones se reflejara en cambios cuantitativos y cualitativos que posicionaran al sistema educativo como uno capaz de formar estudiantes que puedan competir en este mundo globalizado, pero, a 20 años de su ejecución se

observa que los cambios que se esperaban con la implementación de una metodología capaz de formar al estudiante holísticamente no son sustanciales.

Los estudios investigativos recientes que se han realizados en América Latina han demostrado un descenso en el compromiso vocacional de los nuevos docentes y de los estudiantes de los diferentes profesorado generando alarma y preocupación en la efectividad y eficacia de los sistemas educativos y el logro de estándares que promuevan calidad en la educación (Ponce, 2025). En Honduras, la última reforma curricular implementada por la Secretaría de Educación corresponde al año 2004; a pesar de los cambios desarrollados, los desafíos relacionados con la identidad docente, motivación y permanencia en la carrera docente siguen siendo obstáculos en el sistema educativo hondureño (Ministerio de Educación, 2024).

Existen diversos factores que influyen en la elección de la carrera docente como profesión a desempeñar a lo largo de la vida laboral; estos condicionantes se presentan de manera extrínseca como intrínseca, aspectos como influencia familiar, las condiciones socioeconómicas, los intereses personales o el hecho de no tener más alternativas. No obstante, descubrir la vocación durante el proceso formativo es un tema que poco se ha indagado desde una mirada fenomenológica (Fernández et al., 2024).

Los estudios más recientes en educación resaltan la necesidad de comprender desde la perspectiva de los futuros docentes sobre cómo valoran su formación, las condiciones que les presenta el lugar de trabajo y el rol social que ha predominado del docente en la sociedad. Esta comprensión de la realidad docente condiciona el desempeño laboral, el bienestar emocional y la permanencia en la carrera (Carrera et al., 2024). Si no se analiza profundamente estos aspectos se puede mal entender el desempeño docente solamente desde una mirada técnica sin entender que está en estrecha conexión con las experiencias reales que se logran en el desarrollo laboral y las emociones que forman la identidad del educador.

Vocación docente

Conceptualizando desde una perspectiva contemporánea la vocación docente puede definirse como un constructo dinámico que refleja la pasión y el amor por la enseñanza, el compromiso ético y la identificación que se logra con la profesión que forma a las demás profesiones. No se entiende desde una mirada natural e innata sino de la construcción día con día que se genera por el deseo de enseñar enmarcado en el contexto social, institucional y personal (Ponce, 2025).

La enseñanza formal comienza con las instrucciones generadas en la educación primaria, donde los docentes son los responsables de preparar académicamente a esos niños que serán el futuro del país, pero, ¿qué sucede cuando un docente no refleja la preparación adecuada para inducir en los niños el gusto por el saber? Es cuando se presenta el desarrollo escolar con carencias visibles; esas debilidades se muestran en una mala praxis o didactogenia, la cual según Cukier (1996) se define como “las influencias negativas producidas por la enseñanza inadecuada” (p. 228).

El docente debe ser un agente de cambio, un sujeto que se convierta en transformador, que su práctica educativa se centre en lograr en cada estudiante cambios significativos, debe desarrollar su labor teniendo como finalidad que los estudiantes adquieran las herramientas necesarias para una formación holística, para Prieto (2010) los docentes en la actualidad desarrollan diferentes funciones, entre ellas “instructor y especialista de una materia, educador, solucionador de problemas, mediador ante situaciones conflictivas” (p.330), esto demanda una preparación correcta para dejar huella positiva en cada joven y solventar la didactogenia que tanto afecta el desarrollo formativo de los educandos.

Cuando un docente muestra carencias en su manera de enseñar, de inducir el gusto por el conocimiento en sus estudiantes surge la necesidad de investigar qué factores están incidiendo para que no se logre la inducción esperada; en este sentido Velásquez (2017) logró identificar que la vocación docente influye en que el docente logre un nivel de vida profesional pleno, traduciéndose en mayor motivación en su labor la cual impacta positivamente en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes.

A continuación, se presentan antecedentes de investigaciones que tratan la importancia de la vocación docente en los procesos de enseñanza, cómo este aspecto formativo es necesario para el logro de calidad educativa en los estudiantes.

En los estudios investigativos sobre la importancia de la vocación docente para lograr calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje destaca Herrera et al., (2023) a través del estudio titulado “ Identidad profesional y vocación docente”, Herrera se propuso determinar la relación entre la identidad profesional y la vocación docente en el nivel primario; este estudio es una propuesta para mantener o incrementar la vocación docente como medida viable para lograr mayor calidad educativa desde los primeros años de estudio. Al final de esta investigación se llegó a la conclusión que

La identidad profesional se encuentra estrechamente vinculada a la vocación docente, y es de suma importancia que los docentes encuestados fortalezcan su identidad con el propósito de mantener o incrementar su vocación, brindando así un servicio educativo de calidad que responda a las expectativas de la sociedad peruana y contribuya a su desarrollo integral. La vocación, en un contexto frágil, se convierte en un acto esperanzador, donde el docente se transforma en un agente de cambio y se percibe como un líder capaz de aportar felicidad a su entorno. Por lo tanto, se requiere de profesionales con sólidos principios éticos que trabajen, no solo en el ámbito del conocimiento. (Herrera et al., 2023, p.114)

De esta manera, se resalta la necesidad de fomentar la vocación en los docentes para lograr mayor empoderamiento y sentido de pertenencia en la labor educativa, tomando como punto de partida la identidad profesional que será el eslabón que desencadene la mejora en la calidad pedagógica.

De la misma manera, Enríquez (2018) desarrolló un estudio sobre vocación docente y desempeño profesional que se centró en analizar la relación existente entre la vocación docente y el desempeño profesional, logrando determinar que existe una relación relativamente alta entre la vocación que presentan los docentes y el desempeño profesional, esta relación se traduce en la adquisición y prevalencia de características psicológicas y sociales que impactan significativamente la labor educativa, el logro de los objetivos y expectativas esperadas del proceso educativo.

Así mismo, Gómez (2019) realizó la investigación “La reflexión docente como estrategia para adquirir conocimiento práctico: interacciones de supervisión en el Prácticum”, en este estudio se planteó como objetivo general la descripción de la práctica profesional en función de las motivaciones y retos percibidos por los docentes en formación, además de conocer qué aprenden los profesores en su formación que les permita reflexionar su labor, al final de esta investigación, Gómez concluyó que el profesorado en formación observó más incidentes positivos que negativos durante su reflexión sobre la propia práctica, al igual que con la ayuda de un compañero/a y con un tutor/a, ya que durante la reflexión sobre una práctica es más fácil conversar sobre las motivaciones que sobre los retos que se encontraron, porque el profesorado no tiene formación suficiente para reflexionar críticamente sobre aspectos más abstractos de la sesión, basándose en ideas superficiales.

También, Sánchez et al., (2021) desarrolló el estudio sobre ¿Cómo entienden las y los docentes su vocación? Implicaciones de la vocación percibida en la profesión docente,

logrando como resultados que la vocación percibida desde el punto de vista de los participantes, se ve influenciada por diferentes referentes educativos de la infancia y adolescencia, los cuales favorecen la elección de la carrera de magisterio como opción principal en su desarrollo académico y profesional, los participantes mostraban que la vocación era existente en el principio y durante el desarrollo de su carrera profesional. Es por ello que aquí pueden surgir nuevas cuestiones o planteamientos de investigación como: ¿es necesaria la vocación para ser docente? ¿Es la vocación algo innato? Y, por lo tanto, el eterno debate ¿la vocación “nace o se hace”?

Continuando con los antecedentes investigativos, Camacho (2023) desarrolló la investigación sobre vocación docente y actitudes hacia la investigación en estudiantes de educación de una universidad nacional de Lima Metropolitana, se planteó como idea principal determinar la relación entre la vocación docente y las actitudes hacia la investigación, al final de este estudio se demostró que sí existe relación significativa entre la vocación docente y actitudes hacia la investigación, esto es fundamental para comprender que la labor docente es un proceso de constante actualización, el docente debe estar investigando sobre métodos, estrategias, técnicas e ideas necesarias para implementarlas en la labor docente, se refuerza la afirmación que la vocación docente es necesaria en la formación y desarrollo de la profesión docente.

A nivel nacional las evidencias reflejan debilidades en la investigación de la formación del profesorado en la línea de la vocación docente, destacan los estudios de García (2008) y Rivera (2014) quienes determinaron estudiar si el rendimiento académico de los estudiantes está vinculado a la motivación que se presenta en el proceso educativo, llegando a la conclusión que la preparación docente es fundamental para comprender el accionar de los estudiantes en cada proceso educativo, esa preparación está fuertemente vinculada con las estrategias que utiliza pero también con las condiciones intrínsecas que el docente presenta, si demuestra motivación, si tiene las capacidades necesarias para desempeñar la labor, este último elemento vinculado a la vocación docente necesaria para una correcta inducción educativa en todos los niveles.

Vocación docente y desempeño profesional

Por otra parte, el desempeño docente demuestra la eficiencia con la que el educador realiza sus funciones tanto en la construcción de saberes como en la planificación didáctico-metodológica con la finalidad de contribuir al logro de objetivos educacionales y fomento a la calidad educativa. Yaranga-Rodríguez & Yaranga-Rodríguez (2024), lo definen como el factor esencial en la calidad educativa, resultado de la integración de la planificación didáctica, la ejecución pedagógica, evaluación y desarrollo profesional.

El desempeño profesional del docente comprende una serie de competencias que se despliegan en el aula de clase, elementos como la metodología implementada, planificación, estrategias interactivas para lograr un desempeño favorable, Moreno (2023) manifiesta que los docentes con vocación tienden a demostrar un desempeño más sólido. De esta manera, están dispuestos a innovar, reflexionar sobre su práctica y mejorar los procesos para enriquecer la enseñanza.

Investigaciones recientes han demostrado que la vocación docente tiene impacto directo sobre el desempeño laboral, Torres Hernández (2025) demostraron que los docentes con mayor sentido vocacional reflejaban estar más satisfechos con su labor la cual se manifestaba en menos agotamiento emocional mejorando la efectividad de sus acciones.

Por último, la vocación docente no es una categoría aislada del desempeño docente, su influencia es significativa ya que crea espacios para promover reflexión acción,

fortalecer la vocación docente desencadenará mejor desempeño, se debe fortalecer desde la formación inicial hasta la práctica profesional (Morales, 2025).

Método

Este estudio fue de tipo cualitativo exploratorio según Hernández y Mendoza (2023), en este tipo de investigación “los estudios de alcance exploratorios se realizan cuando el objetivo del estudio es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes con mayor amplitud.” (p.358). Se adapta correctamente ya que permite describir fenómenos desde una perspectiva cualitativa comprendiendo el fenómeno en todo su proceso, de esta manera permite conocer y a la vez reflexionar sobre el comportamiento de los elementos en estudio.

El diseño de investigación corresponde a un estudio fenomenológico, de acuerdo a Hernández y Mendoza (2023), “su propósito principal es explorar, describir y comprender las experiencias de las personas con respecto a un fenómeno y descubrir los elementos en común de tales vivencias” (p.493). Este estudio fue de diseño fenomenológico porque se centró en comprender la esencia de las experiencias vividas sobre la vocación docente, su importancia radica en explorar cómo perciben los profesores la valoración de la vocación docente y su influencia en la calidad educativa; este estudio no pretende cuantificar cuántos docentes y estudiantes se sienten vocacionados, sino comprender desde la perspectiva de los sujetos en estudio el significado de la vocación y cómo influye en la calidad y práctica educativa. En este tipo de estudio el foco se centra en la experiencia subjetiva, se identifica desde el planteamiento y puede variar de acuerdo a la experiencia humana, “puede abarcar cuestiones excepcionales, pero también rutinarias y cotidianas” (Hernández & Mendoza, 2023, p.493).

La investigación cualitativa fenomenológica busca conocer desde la experiencia previa de los participantes su testimonio en relación al fenómeno en estudio, se centra en comprender el impacto que produce ese suceso en la formación humana enfatizando en los cambios o modificaciones de los patrones conductuales que se han logrado.

¿Por qué es cualitativa la investigación? Se establece el enfoque cualitativo porque permite indagar en aspectos necesarios de la labor docente, aspectos que requiere la interpretación desde el punto de vista de cualidades más que de cuantificación, teniendo en cuenta la importancia de la labor docente desde el punto de vista de las acciones.

Población y muestra

Para efectos del abordaje de la temática central en la presente investigación se cuenta con una población de 90 profesores y estudiantes de los distintos profesorados en el 2025 en las carreras de: Profesorado en Ciencias Sociales, Profesorado en la Enseñanza del Español, Profesorado en la Enseñanza del Inglés y Profesorado en Educación Básica, en la población se incorpora docentes formadores de cada una de las especialidades.

Se definió una muestra de tipo no probabilístico intencional porque se seleccionó 54 participantes tanto profesores como estudiantes de los profesorados quienes eran representativos de las carreras y aleatoria porque el abordaje individual será seleccionado al azar. Por otra parte, las relaciones identificadas corresponden a percepciones y significados construidos por los participantes, esto logra evitar generalizaciones indebidas en el proceso investigativo.

Procedimientos de recolección de datos

Se utilizó como instrumento de recolección la entrevista semiestructurada ya que ofrece mayor libertad y autonomía al entrevistado, enriquece el estudio porque logra datos confiables. Este instrumento fue adaptado del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación INEE (2015) desarrollado en el informe sobre la mirada de los docentes sobre los factores que condicionan su desempeño; la validación se realizó a través de 5 especialistas que tenían el grado académico de doctor, especialistas en investigación y en formación de profesores. Las categorías de análisis e indicadores respecto al tema en estudio, se realizó sobre la base de una adaptación de indicadores de Cabarcas y Contreras (2019) y Vásquez (2020), las que fueron igualmente analizadas en la revisión de expertos.

Procedimientos de análisis de datos

El análisis de datos se realizó mediante los procesos de codificación abierta y axial, que de acuerdo a San Martín (2014), permiten la identificación de conceptos y relaciones entre las categorías obtenidas en la codificación; esta relación está determinada por las propiedades y dimensiones de las subcategorías y categorías que se quieren vincular, teniendo en cuenta que “una categoría representa un fenómeno, o sea, un problema, un asunto, un acontecimiento o un suceso que se define como significativo para los entrevistados” Strauss y Corbin, (2015, p. 137).

Procedimientos éticos

La investigación fue revisada por el comité de ética de la Universidad Internacional Iberoamericana en documento fechado el 19 de julio de 2024. Por otro lado, se incluyó un consentimiento informado en el cual se solicita la autorización a los participantes para recolectar, grabar audio, tomar fotografías y todo lo necesario para enriquecer la investigación. Se mantuvo en reserva la identidad individual de los involucrados, así como sus ideas y opiniones; en el análisis de datos se codificaron numéricamente los informantes y sus opiniones.

- La información fue protegida a través de la confidencialidad, no se exponen nombres ni características de los participantes.
- Se adjunta en los instrumentos de recolección de información el consentimiento informado en el cual se solicita la autorización a los participantes para recolectar, grabar audio, tomar fotografías y todo lo necesario para enriquecer la investigación.
- En esta investigación se salvaguarda la propiedad intelectual de los autores que sustentan teóricamente el estudio, se establece un apartado en el cual se incluyen las referencias bibliográficas utilizadas.
- Se mantendrá en reserva la identidad individual de los involucrados, así como sus ideas y opiniones. En el análisis de datos se codificarán numéricamente los informantes y sus opiniones.
- Los participantes tendrán acceso a la información recolectada, esto con la finalidad de confirmar la veracidad de la información suministrada.

Resultados

En la codificación abierta establecida en esta investigación se consideraron como categorías de análisis la vocación docente y los factores del desempeño docente, en la codificación axial se encontró que vocación docente se entiende como un vínculo fundamental y necesario entre los propósitos personales que los maestros presentan y las

exigencias compartidas de su labor en el aula de clase. En la dimensión investigativa se concluye que la motivación que presenta el docente y la satisfacción personal identificada en la autorrealización no son comprendidos solamente como un sentimiento intrínseco en cada docente, sino que estos aspectos crecen cuando los docentes encuentran un significado real y satisfactorio en la búsqueda constante de ser mejor profesional, la reflexión profunda y sincera unida a la creación de saberes que van más allá del salón de clases, “la vocación me impulsa también a seguir aprendiendo y dar lo mejor a los estudiantes” (informante 4, comunicación personal, 2025) y “es una motivación interna que me impulsa a querer compartir conocimientos, inspirar a otros y contribuir al desarrollo personal y académico de mis estudiantes” (informante 51, comunicación personal, 2025).

El ideal de ser docente implica adaptarse a los cambios, a las demandas en evolución que exige la formación de personas especialmente a temprana edad, aspectos que son inherentes como la capacitación constante, el manejo de métodos pedagógicos que demuestren un cambio sustantivo en la formación de los educandos y la actualización continua que debe procurar el docente para ser más efectivo en sus prácticas, se demuestra que la vocación docente no es algo fijo o estático, sino un camino dinámico, flexible que se consolida día a día con el objetivo de la mejora de la calidad docente. En este aspecto sobresale que la calidad del trabajo docente depende mucho del nivel de vocación que muestre; de acuerdo a ese aspecto se mejora la labor de educar. La parte académica confirmó que la formación inicial y la actualización profesional son cimientos sólidos de la vocación ya que aumentan tanto la confianza del docente respecto a su labor como la calidad del aprendizaje que facilita en sus estudiantes, un docente con altos índices de vocación dará respuesta a los desafíos que se presenten en el aula de clase, “también es una gestión en el aula de clases, porque se enfrentan conflictos y debido a esos conflictos uno va enseñando lo que son los valores” (informante 4, comunicación personal, 2025).

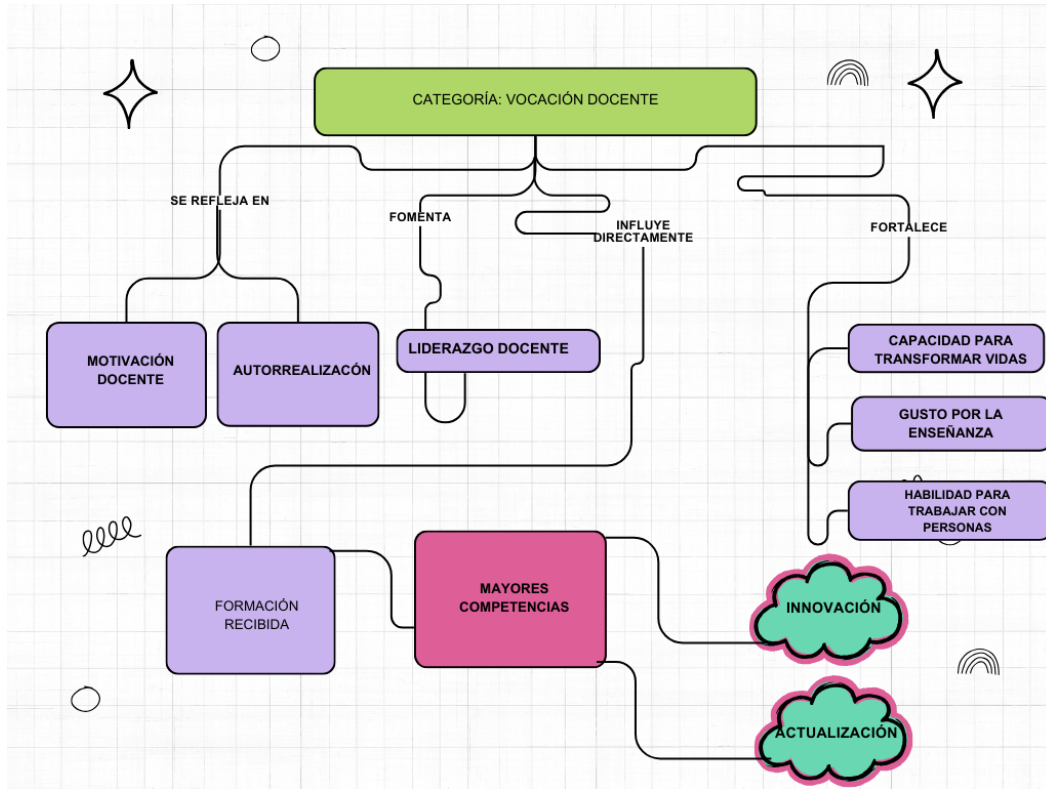
La vocación se nutre de experiencias vividas sobre la formación que permiten a los educadores ser más innovadores, más proactivos para adaptarse y responder a diversos desafíos del entorno, lo anterior, refuerza el vínculo entre vocación docente y el desempeño profesional. Se confirma también que un docente que ama y valora su profesión y muestra vocación nunca deja de aprender, siempre es un ente que está dispuesto a mejorar, a actualizarse, a innovar fortaleciendo su identidad pedagógica a través de la formación continua, “conocer diferentes enfoques pedagógicos me ha motivado a innovar y a mantener viva la pasión por mi trabajo” (informante 45, comunicación personal, 2025). Por último, en la dimensión social se comprobó que la vocación docente va más allá del plano meramente individual y propio de la labor que realiza, se manifiesta en el compromiso con la comunidad educativa y con la sociedad que rodea el proceso de enseñanza y aprendizaje, se consolida en el fomento de valores de solidaridad y en la búsqueda de igualdad social en la educación, así lo expresó el informante 1: “el docente no solo está para enseñar conocimientos científicos sino para enseñar aspectos que le brindarán apoyo en la sociedad, en la familia y demás” (comunicación personal, 2025).

Con lo anterior se comprende que la inclinación por la enseñanza en todas sus dimensiones se enmarca en desarrollar al docente de forma integral como un transformador de la realidad personal, social y colectiva que influye en la mejora de los estadios de desarrollo social. La vocación no es un constructo con el que se nace sino el fruto de un proceso de creación e interacción con el entorno, con la sociedad, con los pares, se complementa con la preparación y la necesidad de aportar significativamente a

la sociedad, no es solo desempeñar una labor sino dejar un legado que va prevalecer en las mentes y generaciones de una nación.

A continuación, se presenta un esquema resumen de la categoría vocación docente:

Figura 1
Síntesis de la categoría: vocación docente



Haciendo una síntesis general de la categoría factores del desempeño docente, se logra comprender que la vocación en los docentes no es un constructo que surge de manera espontánea, es una virtud que se forja cuando se logra concretar habilidades, destrezas y actitudes personales, el contexto social y educativo es un condicionante necesario para idear la identidad profesional del profesor. En la dimensión personal los resultados indican que la confianza en uno mismo, la capacidad de entender y comprender a los demás, el interés propio por ser mejor docente cada día, el entusiasmo por la enseñanza y la capacidad que logra establecer el docente para superar los retos y desafíos que se presentan en la labor docente son fundamentales, además de la empatía que es primordial para comprender el trabajo docente desde una mirada de formar con integridad y responsabilidad, así lo expresó el informante 45 “un buen docente no se limita a lo que ya sabe, sino que busca mejorar día a día para responder a las necesidades cambiantes de sus estudiantes” (comunicación personal, 2025).

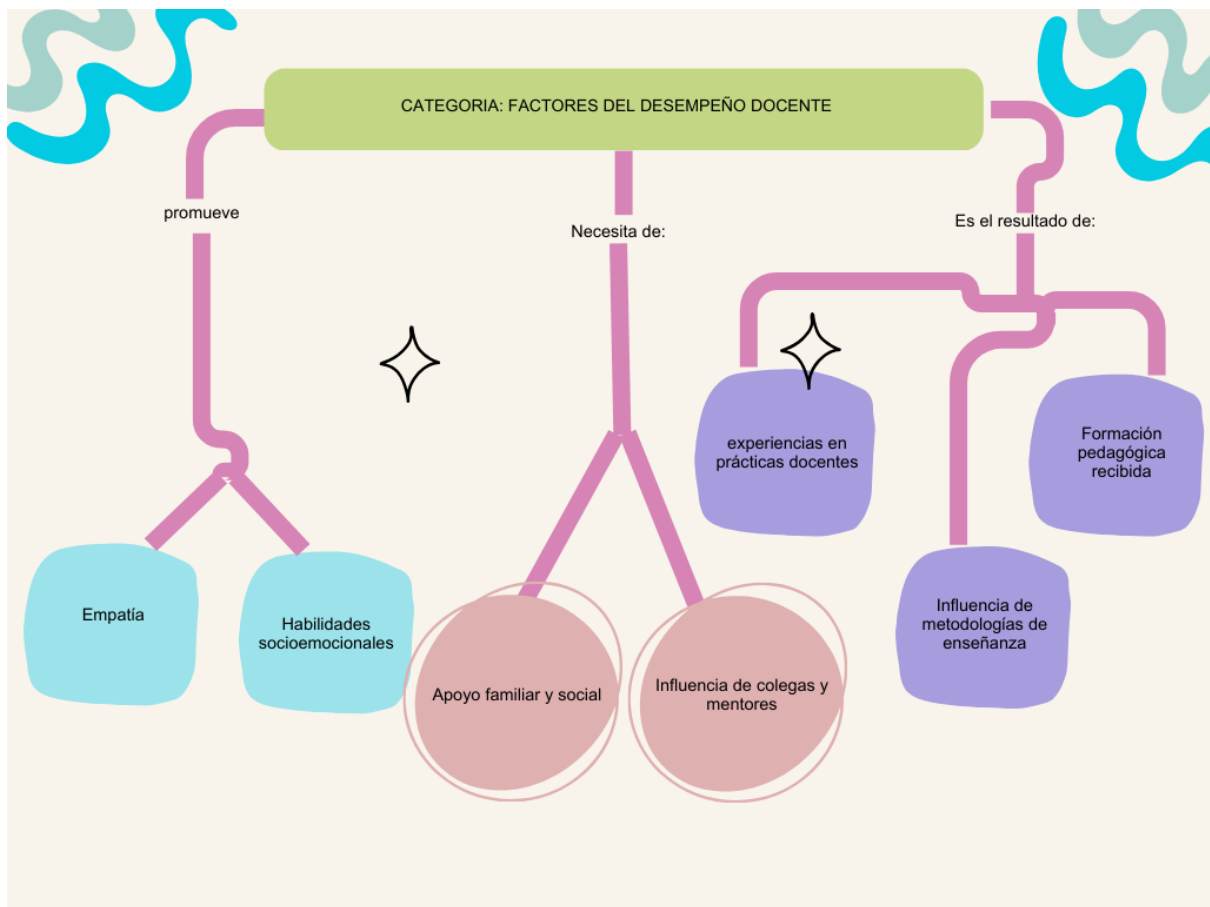
Con estos resultados se confirma que la acción de educar no es una actividad aislada y desconectada, se nutre de la experiencia y las relaciones de interacción con el entorno que rodea el proceso educativo. En cuanto a lo académico, se confirma que las experiencias en prácticas docentes fortalecen la buena manera de enseñar, la formación pedagógica recibida es el cimiento en el que se sustenta la acción del docente con bases sólidas que refuerzan la labor de aula, el informante 15 destaca la importancia de observar a diferentes maestros y adoptar lo mejor de cada uno: “cada quien tiene su

manera de dar clases y trato de adoptar lo que más resalta de los docentes para adoptarlos en mí” (comunicación personal, 2025).

De modo que, la enseñanza se entiende como un proceso de aprendizaje constante, un proceso de reflexión, acción e interacción continua que requiere disposición, innovación y pensamiento crítico. En resumen, los resultados en esta categoría muestran que los factores del desempeño docente son diversos y se combinan para dar forma a una vocación docente fuerte, adaptable y orientada al cambio social.

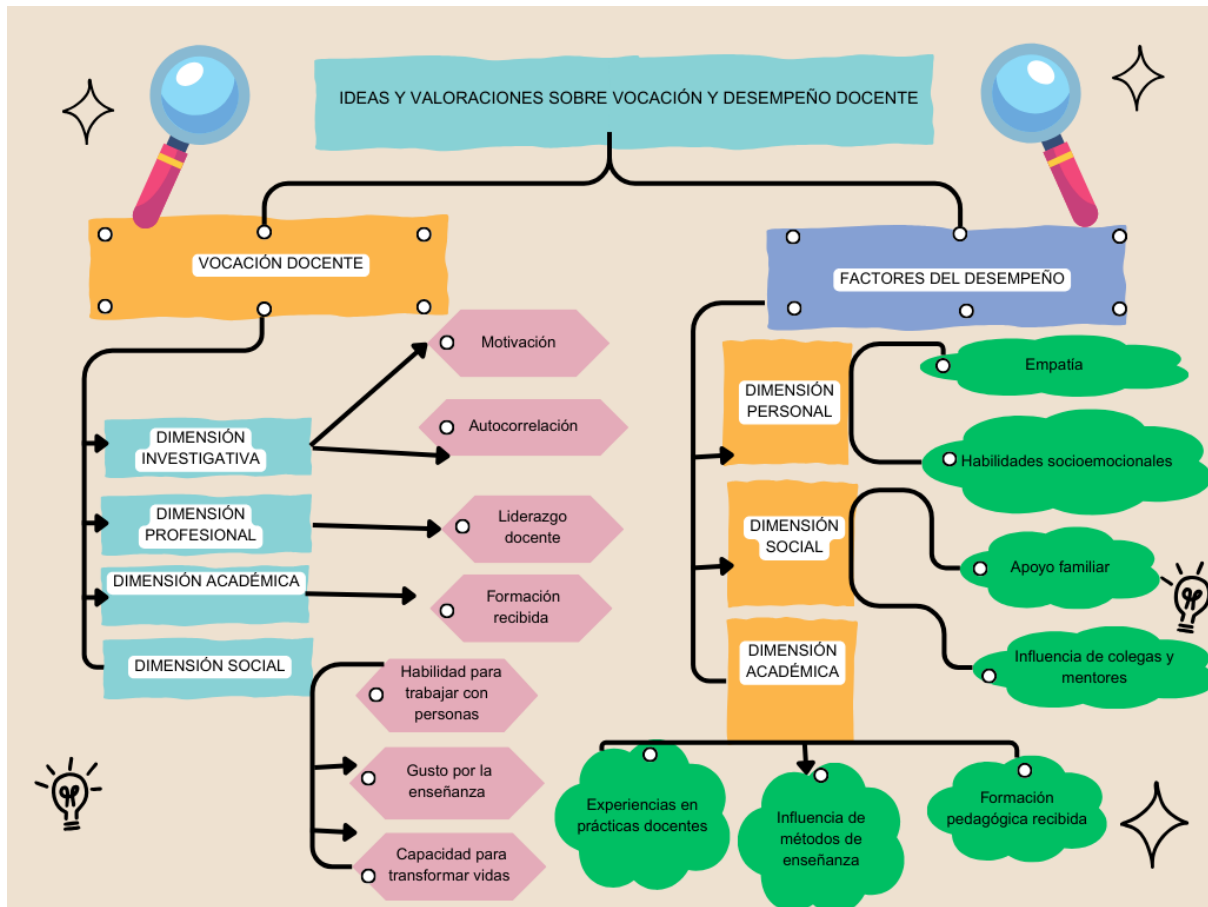
A continuación, se presenta un esquema resumen de la categoría Factores del desempeño docente:

Figura 2
Síntesis de la categoría: factores del desempeño docente



Por último, a continuación, se presenta un esquema resumen del análisis de las categorías, muestra de manera sintetizada los resultados encontrados tanto en las categorías, dimensiones e indicadores, es el resumen ejecutivo de los hallazgos encontrados en la aplicación de la entrevista a 54 participantes entre ellos docentes formadores y estudiantes de los profesorado en el Centro Regional Universitario de Juticalpa de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.

Figura 3
Síntesis general de las categorías



Discusión y conclusiones

Los resultados encontrados se presentan como un resultado profundo de la interacción entre vocación y desempeño docente. Según García et, al., (2023), en contextos de formación inicial, la autorrealización docente se alimenta de factores principales: la conexión emocional con la enseñanza, el reconocimiento social del rol y la coherencia entre los valores personales y la práctica pedagógica.

La autorrealización se valora no solo como la satisfacción de lograr metas académicas, sino como la reafirmación constante de establecer un propósito de vida, así lo respalda la literatura reciente donde autores como Villalobos Vergara (2022) señalan que la autorrealización en la formación docente incrementa el compromiso profesional, mejora la resiliencia frente a la adversidad y fortalece la capacidad de innovación pedagógica.

En síntesis, la plenitud personal y profesional que surge de la vocación docente no solo refuerza su compromiso con la enseñanza, sino que se establece como una fuente interminable de motivación y resiliencia. Este momento de satisfacción que se renueva con cada experiencia significativa, fortalece la conexión entre la identidad personal y el rol docente aportando así una comprensión más rica y profunda del fenómeno estudiado.

Respecto a la dimensión profesional, se ve que la gestión docente es entendida como un compromiso que trasciende lo meramente académico, ya que dejar ver cómo la vocación influye en la manera en que los futuros docentes conciben la gestión educativa.

Según Mendoza Laz et al., (2025) la gestión con base vocacional fomenta la motivación y el respeto mutuo, consolidando un aprendizaje más significativo.

La actualización docente se presenta como un proceso permanente que está estrechamente ligado a la vocación. Según el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (2025), la orientación vocacional debe adaptarse a los contextos educativos y responder a las necesidades de los estudiantes.

Respecto al desempeño docente se puede constatar en línea con Ainscow y Messiou (2023) citados en Morales (2025), que los relatos muestran para la dimensión social que los docentes con fuerte vocación actúan como agentes de cambio social al incluir a estudiantes en riesgo de exclusión y brindarles apoyo más allá del aula de clase convirtiéndose en formación integral del estudiantado.

Estos testimonios reflejan lo planteado por Mu et al., (2024), quienes sostienen que la autoeficacia docente impacta en la motivación, la resiliencia y el clima de aula. Estos hallazgos confirman que la confianza en la enseñanza constituye un motor que impulsa el desempeño docente futuro. Según Llorent et al., (2024) los docentes con mayores competencias socioemocionales logran establecer ambientes más inclusivos, con mayores niveles de confianza y aprendizaje.

En síntesis, en consonancia, Vásquez (2024) destaca que las comunidades de práctica docente favorecen el desarrollo profesional al estimular el intercambio de saberes y el fortalecimiento de la identidad pedagógica.

Por otra parte, en la dimensión académica se muestra que el desempeño docente no es un resultado aislado, sino un proceso formativo integral donde influyen la actualización docente, las prácticas educativas, la formación pedagógica recibida, las metodologías aprendidas y la percepción de calidad educativa. Los testimonios reflejan que los estudiantes comprenden estas experiencias como fundamentales para consolidar su vocación docente y para proyectarse como profesionales líderes, capaces de responder a contextos educativos cambiantes y actuales.

Conclusiones

1. La vocación docente se comprende como el factor más determinante de la práctica educativa, es el eje central sobre el cual interactúan los demás elementos del proceso educativo ya que los participantes reconocen que la motivación, la identidad pedagógica y el compromiso ético determinan la forma en que se ejerce la docencia.
2. El desempeño docente se sostiene en factores personales y profesionales vinculados a la vocación, los más destacados son la autoeficacia, la empatía y las habilidades socioemocionales los cuales influyen directamente en la calidad de la enseñanza.
3. La relación encontrada entre vocación y desempeño docente es dinámica y recíproca: la vocación en los docentes impulsa la mejora profesional constante, al mismo tiempo, un desempeño docente exitoso y efectivo fortalece la percepción de vocación en los docentes y futuros maestros.
4. La formación inicial docente se convierte en un espacio necesario para consolidar la vocación y el desempeño profesional tanto en los docentes en funciones como en los estudiantes de los profesorados ya que permite integrar motivaciones personales conectadas a las competencias pedagógicas en la construcción de la identidad profesional.

Limitaciones

En todo proceso investigativo surgen limitaciones que dificultan el proceso teórico y de recolección de datos, en este proceso investigativo se destacan como limitaciones el poco acceso a estudios relacionados al tema en exposición que sean del contexto local, no se ha priorizado el análisis de la vocación docente en el país y eso dificulta el punto de partida comprendiendo los antecedentes locales de la investigación.

También, el difícil acceso a algunos participantes de manera personal estuvo presente, en algunos casos no se logró establecer una entrevista de manera personal, sino que se realizó a través de correo electrónico y redes sociales, esto implicó realizar ajustes en la planificación de recolección de datos teniendo que reajustar los tiempos de aplicación de las entrevistas y grupo focal.

Por último, el carácter subjetivo de los datos no permite generalizar a los docentes del país, este estudio se realizó en el Centro Regional Universitario de Juticalpa de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, se sitúa en la zona nororiental de Honduras, esto representa que las expresiones, percepciones, valoraciones y vivencias expresadas en este estudio reflejan la situación concreta de la formación del profesorado en esta localidad, de manera que, no se puede generalizar a la totalidad del país; por lo tanto, los hallazgos deben ser interpretados como una aproximación situada y localizada, no son consideraciones universales ni conclusiones que abarquen al país y no pueden ser aplicables a todos los contextos educativos de Honduras.

Propuestas de continuidad

En primer lugar, se sugiere la aplicación de un estudio que logre impulsar el análisis a nivel nacional, que involucre la formación del profesorado en los distintos centros regionales del país, esta línea de investigación permitirá contrastar los hallazgos obtenidos en el Centro Regional Universitario de Juticalpa de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán con los de otras regiones del país con la finalidad de identificar singularidades, diferencias y similitudes generando patrones que convergen asociados a los contextos educativos y socioculturales del país.

De esta manera se tendría una visión general que represente la percepción de la vocación docente y cómo influye en el desempeño docente, a la vez se genera insumos que pueden ser proporcionados a autoridades educativas que toman decisiones en el país para que sean implementados en currículos educativos nacionales, en evaluación de los profesores y que sean útiles para el diseño de propuestas y políticas educativas que reivindiquen el magisterio en Honduras.

En segundo lugar, se sugiere como línea de acción a desarrollar la implementación de investigaciones que se orienten a observar acciones didáctico-pedagógicas desde el aula de clase identificando prácticas educativas que demuestren desde la acción cómo se aplican procesos educativos forjados a través de la vocación docente. Es importante aplicar un estudio que vaya más allá del plano discursivo aplicando un enfoque que permita observar elementos vocacionales desde la práctica educativa, de esta manera, generar un acercamiento pedagógico de la teoría a la práctica propiciando la vinculación pedagógica desde la labor docente para comprender la aplicación de la vocación en los docentes que logre resaltar las experiencias educativas y formativas del profesorado.

Referencias

Álava, C., Vines, V., Arias, O., Buenaño, J., García, S., & Bravo, D. (2025). Plan de formación docente para la aplicación de metodologías activas en la implementación

- curricular en el subnivel 2 de Educación Inicial. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5 (6), 4088-4100. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i6.3299>
- ASJ. (2022). *Informe Estado de País*. Boletín de Educación del año 2022. <https://estadodepais.asjhonduras.com/educacion/>
- ASJ. (2024). *Informe Estado de País*. Boletín de Educación del año 2024. <https://estadodepais.asjhonduras.com/wp-content/uploads/2024/EDUCACION/boletines%20Y%20PPT/Estado%20de%20País%202024-Boletín%20-%20Educaci%C3%B3n.pdf>
- Barrera, E., Galarza, T., & Herrera. (2024). Desarrollo de la Competencia Socioemocional: Estrategias para Fortalecer la Resiliencia en el aula. *Revista de investigación educativa y deportiva*, 3, 811-824.
- Cabarcas, D. y Contreras, Y. (2019). *Evaluación del desempeño docente y su relación con las dimensiones del índice sintético de la calidad educativa en instituciones públicas del Distrito de Barranquilla*. Universidad de la Costa.
- Cáceres, L., & Aldana Pérez, H. Y. (2022). El docente como mediador de aprendizajes significativos. *Dialéctica*, 2(25). <https://doi.org/10.56219/dialectica.v2i25.4056>
- Camacho, J. (2023). *Vocación docente y actitudes hacia la investigación en estudiantes de educación de una universidad nacional de Lima Metropolitana* [Tesis para el grado de maestra, Universidad Norbert Winer]. <https://repositorio.uwiener.edu.pe/handle/20.500.13053/8342>.
- Campa Álvarez, R. (2022). *La empatía en el directivo docente, una fortaleza para el liderazgo*. [www.academia.edu/42130461/La empat%C3%ADa en el directivo docente una fortaleza para el liderazgo](http://www.academia.edu/42130461/La_empat%C3%ADa_en_el_directivo_docente_una_fortaleza_para_el_liderazgo)
- Carrera, D., Chun, R., Tomala, I., & Riera, F. (2024). Factores psicosociales y su impacto en el desempeño docente: Un estudio sobre el estrés y la satisfacción laboral. *Polo del Conocimiento*, 9(12), 612-634. <https://doi.org/10.23857/pc.v9i12.8502>
- Cuentas, R. (2023). Investigación cualitativa: el enfoque fenomenológico. *Siepsi*. <https://siepsi.com.co/2023/06/14/investigacion-cualitativa-el-enfoque-fenomenologico/>
- Cukier, J. (1996). Didactopatogenia (enfermedades generadas por la mala enseñanza). *Revista de psicología de la PUCP*, 14(2), 225-244. <https://doi.org/10.18800/psico.199602.005>
- Darling-Hammond, L. (2022). Educating teachers to enact the science of learning and development. *Teacher Education Quarterly*, 49(3), 7-32. <https://doi.org/10.1080/10888691.2022.2130506>
- Enríquez, M. B. (2018). *Vocación docente y desempeño profesional de los profesores del I.S.T. "El Buen Pastor", Los Olivos - 2018* [Tesis para el grado de maestra, Universidad César Vallejo]. Repositorio de la UCV https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/31282/Enriquez_EMB.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- FEREMA (2024). *Honduras: El Estado de las Políticas Públicas Docentes*. Fundación para la Educación Ricardo Ernesto Maduro Andreu.
- Fernández, T., Galindo, Y. & Coronado, W. (2024). La vocación docente: el proyecto de vida que otorga sentido a los docentes TSAFIQUI. *Revista Científica en Ciencias Sociales*, 14, 41-51. <https://doi.org/10.29019/tsafiqui.v14i22.1248>.
- García, D., Soler, M. J., Cobo-Rendón, R., & Hernández-Lalinde, J. (2023). Teacher Professional Development, Character Education, and Well-Being: Multicomponent

- Intervention Based on Positive Psychology. *Sustainability*, 15(13), 9852. <https://doi.org/10.3390/su15139852>
- García, J. (1999). El profesor del siglo XXI. *Revista de Pedagogía*, 51(4), 435–447.
- García, N. (2008). *Estudio de las percepciones de los estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán respecto a la profesión docente* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán]. <https://repositorio.upnfm.edu.hn/server/api/core/bitstreams/de3b3ff0-164b-4a74-a70c-c857f83eb6ab/content>.
- Gómez, R. (2019). *La reflexión docente como estrategia para adquirir conocimiento práctico: interacciones de supervisión en el Prácticum*. Tesis Doctoral, Programa de Doctorado en Formación en la Sociedad del Conocimiento, Universidad de Salamanca, Salamanca, España.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2023). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press
- Hernández Sampieri R. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hernández, J. H., & Sobarzo-Ruiz, R. A. (2024). La práctica reflexiva docente y su relación con las competencias investigativas en la formación inicial del profesorado. *Educación y Ciudad*, 47, 139–158. <https://doi.org/10.36737/01230425.n47.2024.3191>
- Hernández, R., & Mendoza, C. (2023). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill.
- Herrera Rodríguez, A. (2020). La investigación cualitativa: fundamentos epistemológicos y metodológicos. *Revista Gaceta Médica Espirituana*, 22(3). <https://revgmespirituana.sld.cu/index.php/gme/rt/printerFriendly/1015/html9>
- Herrera, K., Gonzales Saavedra, F., García, G., y Ponce, D. (2023). Identidad profesional y vocación docente. *Revista de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 1(12), 103-118. <https://doi.org/10.35381/e.k.v6i12.2531>
- INEE. (2015). *La mirada de los docentes sobre los factores que condicionan su desempeño*. Informe del análisis de la información obtenida en grupos focales con docentes y con informantes clave. <https://www.inee.edu.mx/portalweb/suplemento12/factores-que-condicionan-desempeno-docente.pdf>
- Kirchknopf, L., & Kögler, L. (2023). Professional identification in the beginning of a teacher's career: A longitudinal study on identity formation and the basic psychological need for autonomy in VET teacher training. *Frontiers in Psychology*, 14, 1196473. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1196473>
- Llorent, V. J., Núñez-Flores, M., & Kaakinen, M. (2024). Inclusive education by teachers to the development of the social and emotional competencies of their students in secondary education. *Learning and Instruction*, 91, 101892. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101892>
- Londoño, J., & Ahumada, M. (2023). Prácticas restaurativas, competencias emocionales y contextos educativos. *Revista Colombiana de Educación*, 84, 45–62. <https://www.researchgate.net/publication/371901226> [Practicas Restaurativas Competencias Emocionales y Contextos Educativos](https://www.researchgate.net/publication/371901226)
- Mendoza Laz, P. E., Rivas Quiroz, J. J., Freire Jáuregui, J. P., Ugsha Quishpe, M. N., & López Vera, J. R. (2025). La motivación y su importancia en el aprendizaje significativo. *Revista InveCom*, 5(3), e050328. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14217937>
- Meza Arguello, D. M., Huila Gorozabel, M. E., Silva Chila, J. L., & Reasco Bautista, H. G. (2025). La pedagogía del cuidado como enfoque transformador en la educación

- infantil. *Sage Sphere International Journal*, 2(3), 1-12. <https://doi.org/10.63688/9ea88413>
- Ministerio de Educación de Honduras. (2024). *Informe nacional sobre la formación inicial docente en Honduras*. Tegucigalpa: Dirección General de Desarrollo Profesional
- Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. (2025). *Acciones indispensables de orientación vocacional en centros educativos (Desarrollo de la carrera)*. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/2025-04/AccionesOrientacionVocacionalCentrosEducativos.pdf>
- Morales, L. (2025). *Percepción de los docentes de primaria del Colegio San José de la Salle sobre la inclusión educativa en el aula*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). <https://repository.unad.edu.co/jspui/bitstream/10596/72728/1/lymoralesp.pdf>
- Moreno, D. (2023). Clima escolar como factor de calidad educativa. *PRA*, 23(35), 98-119. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.23.35.2023.98-119>
- Morina, F., Fütterer, T., Hübner, N., Zitzmann, S., & Fischer, C. (2025). Effects of online teacher professional development on teacher-, classroom-, and student-level outcomes: A meta-analysis. *Computers & Education*, 228(105247), 105247. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2025.105247>
- Mu, G. M., Gordon, D., & Liang, J. (2024). A meta-analysis of the correlation between teacher self-efficacy and teacher resilience: Concerted growth and contextual variance. *Educational Research Review*, 45, 100645. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2024.100645>
- Negrete, G. (15 de mayo de 2024). Para ser maestra se requiere tener vocación por la profesión y amor por los niños. *Tribuna de San Luis*. <https://oem.com.mx/tribunadesanluis/local/para-ser-maestra-se-requiere-tener-vocacion-por-la-profesion-y-amor-por-los-ninos-13163656>
- Ponce, E. (2025). Análisis de la formación y vocación docente en América Latina: Un enfoque cualitativo sobre identidad y calidad educativa. *Multidisciplinary Latin American Journal (MLAJ)*, 3(1), 610-628. <https://doi.org/10.62131/MLAJ-V3-N1-030>
- Prieto, E. (2010). El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social. *Foro de educación*, 6(10), 325-345. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447544585017>
- Rivera, G. (2014). *La motivación del alumno y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes de Bachillerato Técnico en Salud Comunitaria del Instituto República Federal de México de Comayagüela, M.D.C., durante el año lectivo 2013*. [Tesis para obtener el título de Máster en Investigación Educativa, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán]. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcst9n1>
- Rodríguez, F. J., Chinga-Mármol, P. K., Ron-Barahona, V. M., & Salinas-Dominguez, R. (2024). Innovación pedagógica a través del desarrollo profesional docente: Impacto en la calidad educativa. *Revista Multidisciplinaria Perspectivas Investigativas*, 4(Especial Educación), 11-21. <https://doi.org/10.62574/rmpi.v4iespecial.235>
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 103-122. <http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-sanmartin.html>

- Sánchez, A., García, A., y Castro, B. (2021). ¿Cómo entienden las y los docentes su vocación? Implicaciones de la vocación percibida en el desarrollo de la profesión docente. Pulso. *Revista de educación*, 44, 145–162. <https://doi.org/10.58265/pulso.4656>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2015). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. (4th Ed.). SAGE Publications.
- Torres Hernández, E. F. (2025). Vocación a la Docencia: Su Relación con la Regulación Emocional y la Resiliencia. *Revista De Estudios Y Experiencias En Educación*, 24(54), 233-249. <https://doi.org/10.21703/rexe.v24i54.2953>
- Torres, E. (2023). La Vocación Docente como Predictora del Bienestar Subjetivo en el Profesorado Mexicano. *Revista Fuentes*, 25(3), 343–354. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2023.23148>
- Vásquez, W. (2024). Comunidades de Aprendizaje Profesional como agentes de cambio y de transformación social en América Latina: Estudio del caso peruano. CLÍO: *Revista de Historia, Ciencias Humanas y Pensamiento Crítico*, 4(8), 152–168. <https://www.ojs.revistaclio.es/index.php/edicionesclio/article/view/141/267>
- Vásquez, Y. M. (2020). Desempeño docente y rendimiento académico de la asignatura de matemáticas en los estudiantes de estudios generales de la escuela de administración industrial de una institución educativa tecnológica. Universidad Peruana Cayetano Heredia. <https://hdl.handle.net/20.500.12866/8445>
- Velásquez, P. (2017). *Docencia y vocación: un estudio exploratorio en el Nivel Medio de la CAB*". [Tesis para optar por el grado de Maestría en Administración de la Educación. Universidad Torcuato Di Tella]. <http://repositorio.utdt.edu/handle/utdt/10449>
- Villalobos Vergara, P. (2022). Su aporte al fortalecimiento de la resiliencia en profesorado. *PSICOPERSPECTIVAS*, 21(2), 589-608. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582022000200589&script=sci_arttext
- Yaranga-Rodríguez, M. A., & Yaranga-Rodríguez, N. G. (2024). Desempeño docente en la educación básica. *Revista Docentes 2.0*, 17(2), 317–326. <https://doi.org/10.37843/rted.v17i2.579>
- Zhang, J., Li, Y., Zeng, Y., & Lu, J. (2024). Explorando el papel mediador de la identidad del maestro entre la comunidad de aprendizaje profesional y la resiliencia de los maestros: evidencia del este de China. *Humanities & Social Sciences Communications*, 11(1), 19. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-03800-0>

EL PROGRAMA-TALLER *IMPULSA*: UN ESTUDIO DE CASO CON PERFILES DIVERSOS EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIOLABORAL
THE *IMPULSA* WORKSHOP-PROGRAM: A CASE STUDY OF DIVERSE GROUPS AT RISK OF SOCIAL AND LABOR EXCLUSION

Magdalena Suárez Ortega

Universidad de Sevilla, España

[msuarez@us.es] [<https://orcid.org/0000-0002-0188-3074>]

Carolina Romero-García

Universidad de Sevilla, España

[cromero@us.es] [<https://orcid.org/0000-0001-9766-4599>]

José Manuel Trujillo

Universidad Pablo de Olavide, España

[jmtrujillo@upo.es] [<https://orcid.org/0000-0003-1772-0285>]

Ana Fernández-García

Universidad Nacional de Educación a Distancia, España

[anafernandez@edu.uned.es] [<https://orcid.org/0000-0002-7600-8768>]

Información del manuscrito:

Recibido/Received: 12/05/2026

Revisado/Reviewed: 17/06/2026

Aceptado/Accepted: 27/06/2026

RESUMEN

Palabras clave:

exclusión sociolaboral, programa-taller *Impulsa*, formación y orientación profesional, empleabilidad, estudio de caso

Introducción. El mercado laboral actual presenta dinámicas de dualidad que intensifican las barreras de exclusión sociolaboral, situando la formación y orientación profesional como una responsabilidad social y ética, especialmente relevante en contextos y para colectivos vulnerabilizados. Estos presentan necesidades para la mejora de la autogestión de la carrera profesional y la empleabilidad, que deben ser cubiertas mediante programas y acciones integrales de formación y orientación profesional. En consecuencia, este estudio analiza la aplicación y el impacto subjetivo del programa-taller *Impulsa*. *Método.* Desde un enfoque interpretativo, se aplica un diseño mixto de estudio de caso, con la participación de nueve personas usuarias de una entidad social. Se combinó el análisis discursivo de recursos individuales y colaborativos (foro, chat, redes de apoyo y grupos de discusión) con un cuestionario *ad hoc* de impacto percibido. *Resultados.* Los resultados destacan la relevancia del soporte metodológico y técnico para garantizar la accesibilidad y eficacia de la intervención; así como, el papel de la validación externa y el reconocimiento del entorno, que emergen como elementos decisivos para el desarrollo de la identidad y la transformación de las trayectorias profesionales/vitales. Se detecta también que, los recursos colaborativos demuestran su valor como ecosistemas de ayuda mutua, fortaleciendo la autoeficacia, el sentido de pertenencia y la construcción de estrategias colectivas. *Discusión/Conclusiones.* Pese al carácter exploratorio de los hallazgos obtenidos, se concluyen mejoras significativas en la autogestión de la

carrera y en el afrontamiento de riesgos y dificultades. Se destaca el potencial de transferencia del Modelo CCP (*Construyendo Mi Carrera Profesional*, Sánchez y Suárez), que está en la base del programa-taller aplicado.

ABSTRACT

Keywords:

labor exclusion, *Impulsa* workshop-program, training and career guidance, employability, case study

Introduction. The current labour market is characterised by dual dynamics that exacerbate barriers to social and labour market exclusion, making training and career guidance a social and ethical responsibility, which is particularly relevant in certain contexts and for vulnerable groups. These groups have needs relating to improving the self-management of their professional careers and employability, which must be met through comprehensive training and career guidance programmes and initiatives. Consequently, this study analyses the implementation and subjective impact of the *Impulsa* workshop programme. Method. Adopting an interpretative approach, a mixed-method case study design was employed, involving nine service users from a social organization. Discourse analysis of individual and collaborative resources (forum, chat, support networks and focus groups) was combined with a questionnaire ad hoc on perceived impact. Results. The results highlight the importance of methodological and technical support in ensuring the accessibility and effectiveness of the intervention; as well as the role of external validation and recognition from the wider community, which emerge as decisive factors in the development of identity and the transformation of professional and life trajectories. It was also found that collaborative resources demonstrate their value as ecosystems of mutual support, strengthening self-efficacy, a sense of belonging and the development of collective strategies, in the face of professional and social isolation. Discussion/Conclusions. Despite the exploratory nature of the findings, significant improvements have been observed in career self-management and risk-taking and career difficulties. Highlighting the potential for transfer of the CPC Model (Building My Professional Career, Sánchez y Suárez), which forms the theoretical basis of the workshop-programme implemented.

Introducción

La situación actual del mercado laboral se caracteriza por una dualidad que acentúa las brechas y barreras de exclusión sociolaboral (World Economic Forum, 2025). Según datos del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2025), aunque la tasa de desempleo general se sitúa en el 11,21%, persisten bolsas de vulnerabilidad estructural, que afectan de manera desproporcionada a colectivos específicos (especialmente, población joven, adulta y femenina, con tasas de paro del 25,5%, 9,20% y 12,54% respectivamente). Ante este escenario, hoy en día emerge una responsabilidad social y ética ineludible de ofrecer apoyo y acompañamiento al desarrollo de la carrera y empleabilidad de las personas, especialmente a aquellas en situación de vulnerabilidad (Hooley et al., 2021). Todo ello en línea con los Objetivos de Desarrollo Sostenibles (Agenda 2030 de Naciones Unidas, 2015) (ODS 8: Trabajo decente y crecimiento económico, ODS 5: Igualdad de Género y ODS 10: Reducción de las desigualdades), y las políticas de empleo, sociales y de Formación Profesional. Este apoyo se fundamenta en: a) la Ley 3/2023, de 28 de febrero, de Empleo, que propugna la equidad en el acceso al trabajo decente, y establece el derecho a una orientación profesional personalizada; b) la Ley 15/2022, de 12 de julio, integral para la igualdad de trato y la no discriminación, demandando la eliminación de barreras sociolaborales que sufren las personas más desfavorecidas; y, c) la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional, que respalda esta visión. En consecuencia, se eleva la orientación profesional como un servicio esencial desde tempranas edades, instalándose desde la normativa un modelo integrado de formación que prioriza la orientación.

No obstante, la literatura científica manifiesta la persistencia de una brecha entre el marco normativo y la operatividad de los servicios públicos de empleo, evidenciando limitaciones estructurales que tensionan su praxis (Echeverría y Martínez-Clares, 2024). Esta situación dificulta una respuesta ajustada a los requerimientos reales de la población. Y, es que, la formación y orientación para el desarrollo de la carrera no pueden concebirse únicamente como la transmisión de conocimientos técnicos. Sino que, y sobre todo, debe primar un enfoque integral y holístico que potencie el desarrollo de competencias para la vida, la autonomía personal y la inclusión sociolaboral (Savickas, 2013). Esta propuesta incluye la carrera profesional, la empleabilidad y el desempeño profesional, por lo que se necesitan marcos de actuación que permitan al individuo gestionar el cambio a lo largo de su proyecto profesional/vital (Anonimizado, 2025). En esta línea, el Modelo CCP (Construyendo Mi Carrera Profesional) (Sánchez-García y Suárez-Ortega, 2018) emerge como una propuesta estratégica capaz de sistematizar el acompañamiento necesario, considerando la orientación como un proceso de empoderamiento y transformación personal-social. Este modelo permite analizar críticamente la demanda, considerar la orientación como factor de transformación personal y comunitaria, y permite plantear acciones orientadoras que fortalezcan la conciencia crítica, la resiliencia y otras competencias vitales necesarias (Anonimizado, 2025; Ribeiro y Figueiredo, 2025).

Específicamente, el Modelo CCP constituye un sistema secuencial y adaptable que promueve la autonomía en la construcción de los proyectos profesionales/vitales (Sánchez-García y Suárez-Ortega, 2018). Este Modelo se basa en un proceso reflexivo y cíclico de desarrollo de la carrera, configurado en torno a cinco áreas de competencias fundamentales: 1) exploración y delimitación de metas iniciales, 2) un proceso estratégicamente articulado de autoconocimiento y desarrollo personal, y apropiación de entornos relacionados, 3) reajuste de metas inicialmente contempladas, y toma de decisiones realistas, con significado vital, 4) una planificación estratégica con sentido

personal del proyecto profesional, y 5) la gestión y evaluación de este y los subproyectos e itinerarios asociados (Pantoja, 2020; Suárez Ortega et al., 2023). En consecuencia, aplicar el Modelo CCP en programas de orientación profesional dirigidos a personas en situación de desempleo y vulnerabilidad sociolaboral (Cruel et al., 2024) supone una oportunidad para comprobar la pertinencia y eficacia de una metodología innovadora que combina la personalización de los aprendizajes, el trabajo colaborativo, las competencias digitales y la creación de redes de apoyo. Se desarrollan competencias de exploración, planificación, gestión y evaluación de la carrera profesional, permitiendo que la persona aprehenda a reconstruir proyectos profesionales/vitales con sentido propio (Ribeiro y Figueiredo, 2025).

Paralelamente, en escenarios de transición o reinversión profesional, el desarrollo de redes de apoyo emerge como un factor determinante para el éxito de la inserción (Stead et al., 2025). Estas redes trascienden su función informativa para convertirse en recursos sociales estratégicos, que catalizan la creación de capital social en entornos volátiles e inciertos. A través de estas redes o círculos de apoyo se generan vínculos significativos entre las personas participantes, profesionales y agentes del entorno. La intervención deja de ser un evento aislado para integrarse en un ecosistema de carrera sostenible (De Vos et al., 2020; Marín-Zapata et al., 2022). Este enfoque colaborativo fortalece el tejido comunitario y dota de soporte emocional y relacional al subproyecto e itinerarios de búsqueda de empleo e inserción o promoción sociolaboral. A su vez, garantiza que el impacto del proceso formativo y orientador se mantenga a lo largo del tiempo. De la misma manera, aporta al desarrollo de competencias y aptitudes claves, como la adaptabilidad y la autogestión de itinerarios profesionales (De Valverde et al., 2020). Se facilita, así, una respuesta adaptada a las diversas transiciones profesionales, considerando la heterogeneidad de necesidades (Cruel et al., 2024). Aquí, el/la profesional de la orientación se erige como pieza clave (Blustein y Lyon, 2022; López-Medialdea et al., 2025), actuando no solo como facilitador/a de herramientas técnicas, sino como un/a mediador/a estratégico/a capaz de traducir las demandas de un mercado volátil en proyectos profesionales e itinerarios de vida significativos, y empoderando al individuo para que asuma un papel activo en su desarrollo profesional.

En este escenario, la selección y adecuación del modelo de intervención al grupo destinatario constituye un paso esencial que demanda un trabajo riguroso de coordinación entre las entidades promotoras y colaboradoras, los responsables institucionales y el propio colectivo participante. Esta perspectiva coincide con los hallazgos de Steen et al. (2025), quienes concluyen que las intervenciones más eficaces para favorecer la inserción laboral de colectivos vulnerables son aquellas que combinan orientación profesional, acompañamiento continuado, desarrollo competencial y apoyo social. Del mismo modo, Kluve et al. (2017), a partir de una revisión sistemática de programas de empleo juvenil desarrollados en distintos contextos internacionales, señalan que las intervenciones integrales que articulan servicios de orientación, formación y apoyo a la inserción generan resultados más consistentes en términos de empleabilidad. Por su parte, Suárez-Ortega (2025), en la revisión realizada sobre el estado de la cuestión sobre orientación educativa y profesional, y orientación para la construcción de proyectos profesionales/vitales, destaca la necesidad de partir de una orientación transformadora como factor estratégico mediador entre el empoderamiento personal y socio comunitario, interconectando recursos y acciones a partir del trabajo reflexivo, narrativo y co-performativo. En este proceso los/as orientadores/as profesionales son "llaves" que entretejen posibilidades de acción, inclusión y mejora sociolaboral.

En consecuencia, la aplicación del programa-taller CCP se desarrolla con un enfoque de personalización, atendiendo a las particularidades de los/as participantes y promoviendo aprendizajes significativos para la construcción y mejora de la carrera (Suárez Ortega et al., 2023). Este tipo de implementación exige metodologías flexibles, capaces de integrar recursos innovadores y dinámicas de trabajo colaborativo. Refuerza la idea de que la orientación profesional debe ser un espacio para la inclusión y el desarrollo consciente (Cruel et al., 2024; Bautista Bou y Roselli, 2025). Esto exige, asimismo, de la generación de evidencias científicas mediante la evaluación (Chhabra et al., 2022) y permite un análisis de los procesos y resultados, valorando, así, su impacto para las personas y los entornos donde estas se sitúan.

Método

El estudio se basa en la aplicación y seguimiento del programa-taller CCP, formando parte de un Proyecto I+D+I (referencia MCIN/AEI/10.13039/501100011033). En concreto, consiste en un estudio de caso (Baxter y Jack, 2008) con un conjunto específico de sujetos con perfiles diversos en riesgo de exclusión sociolaboral. Para evaluar el proceso de trabajo se han integrado herramientas cuantitativas y cualitativas en un diseño mixto (Obilor y Ikpi, 2025) y evaluativo (Stufflebeam, 2003; Marín Solórzano et al., 2021) con vocación de obtener resultados triangulados (Flick, 2004). No obstante, el diseño utilizado se caracteriza por ser principalmente interpretativo, guiándose por un trabajo analítico, reflexivo y comprensivo desde las voces compartidas de las personas que participaron en la experiencia.

Objetivos

El *objetivo general* fue analizar la implementación y el impacto subjetivo del programa-taller CCP. Este se fundamenta en el Modelo CCP (Sánchez-García y Suárez-Ortega, 2018), aplicado a un colectivo en situación de desempleo y vulnerabilidad sociolaboral. Mediante la implementación de un entorno virtual de aprendizaje en Moodle, se aplica la secuencia didáctica, evaluando proceso y resultados (Requejo et al., 2022; Suárez Ortega et al., 2023; López-Medialdea et al., 2025) desde una perspectiva interpretativa.

Concretamente, los *objetivos específicos* fueron:

1. Valorar el proceso de desarrollo del programa-taller desde las principales herramientas de apoyo e interacción personal.
2. Explorar los aportes del desarrollo de la red de apoyo generada a lo largo del proceso.
3. Evaluar el impacto subjetivo del programa en la adquisición de competencias de desarrollo de la carrera.

Participantes

La muestra se compone de las 9 personas que completaron el programa-taller, tratándose de un grupo mayoritariamente femenino (89%) y de edad media-alta, donde 7 de los/as participantes superan los 39 años. Dada la edad media-alta del grupo (77 % entre 39 y algo más de 60 años), los perfiles reflejan problemáticas de inserción documentadas en la literatura. Esto incluye la exposición a la economía sumergida (OIT, 2023) y la precariedad e invisibilidad que sufren las mujeres en ciertos sectores del mercado laboral (Alberto-Carbó, 2025). Por otro lado, 2 sujetos se sitúan en la veintena

(21 y 28 años, respectivamente), y, en términos formativos, únicamente una de las participantes poseía estudios universitarios y otra solo estudios obligatorios, por lo que la mayoría disponía del Bachillerato o FP (66,7 %). La vulnerabilidad se acentúa por las cargas familiares en 5 de los casos y una tasa de desempleo que afecta a 7 participantes. La procedencia es diversa, atendiendo al ámbito rural (3), semiurbano (4) y urbano (2), aunque todas las personas usuarias residen en un municipio de Sevilla, que podría identificarse como entorno semiurbano por su cercanía con la capital, a la vez que rural por el mantenimiento de una cultura tradicional. La muestra se seleccionó mediante un muestreo basado en criterios de vulnerabilidad, motivación y viabilidad. La selección del caso tiene interés como *caso intrínseco*, lo que se justifica por: 1) el grupo está conformado por perfiles de vulnerabilidad y estos son significativos en sí mismos; 2) las personas comparten necesidades de formación y orientación profesional, están en búsqueda o mejora de empleo y plantean una demanda al servicio de orientación de la entidad colaboradora; 3) nos sirve de ejemplo representativo (representatividad estructural, no estadística) desde un enfoque exploratorio de investigación. El contexto registraba en el periodo de aplicación del programa-taller una tasa de paro aproximada del 16,5%, cifra sensiblemente superior a la media nacional (11,21%) (Observatorio Argos, 2024).

Técnicas de recogida de información

En su vertiente cualitativa, se utilizaron actividades y técnicas de recogida de datos variadas en todo el proceso, seleccionando en este estudio la información procedente de foros de interacción, chats privados y grupos de discusión reflexivos (2), de proceso y final, aplicados para valorar el desarrollo del programa-taller. Estas herramientas permitieron captar la evolución y la riqueza discursiva del grupo, integrando la reflexión sobre el impacto subjetivo y los resultados del programa.

Como complemento al estudio cualitativo (vertiente cuantitativa) se aplicó (en formato online) el Cuestionario CGCE (Competencias de Gestión de la Carrera Emprendedora), validado y con criterios fiables a la hora de valorar las competencias sobre el emprendimiento y la gestión de la carrera profesional (Sánchez-García y Suárez-Ortega, 2017). El instrumento consta de 2 escalas que evalúan competencias emprendedoras (21 ítems) y de gestión de carrera (12 ítems). El juicio de expertos confirmó su validez de contenido en pertinencia y claridad. Asimismo, el análisis factorial confirmatorio ratificó su validez de constructo y fiabilidad, identificando cuatro factores en la primera escala y dos en la segunda con sólidas propiedades psicométricas. La primera escala está constituida por cuatro factores llamados autoeficacia y productividad, asertividad y control emocional, liderazgo participativo y afrontamiento de riesgos y dificultades (índices Alpha de Cronbach, respectivamente, de 0,887, 0,819, 0,702 y 0,701). La segunda escala está conformada por dos dimensiones nombradas competencias de toma de decisiones y competencias de gestión del proyecto vital-profesional (índices Alpha de Cronbach, respectivamente, de 0,843 y de 0,852). En un primer momento, antes de la intervención (m0), se realizó una recogida de datos inicial para evaluar las competencias de carrera de los/as participantes. Finalizado el programa, se aplicó nuevamente el cuestionario en una segunda fase (m1) para medir los cambios competenciales logrados. Entre la fase inicial y la final transcurrieron tres meses (octubre 2024 - enero 2025), periodo en el que se ejecutó el programa-taller. La recogida de la información se realizó mediante el posicionamiento para cada afirmación en torno a una gradación de 10 puntos estilo Likert.

Procedimiento y técnicas de análisis

En general, el procedimiento de análisis desarrollado se caracteriza por haber seguido un enfoque metodológico mixto, que permite triangular el estudio de las narrativas y subjetividades de los/as participantes con el análisis estadístico, aportando así una comprensión más profunda del objeto del estudio. En su vertiente cualitativa se aplicó un método de análisis de contenido con base descriptiva, identificando las frecuencias discursivas, y reflexiva e interpretativa, a nivel de grupo. Este enfoque permite sistematizar el flujo comunicativo derivado de las herramientas de interacción del programa-taller y de los grupos de discusión. La frecuencia de intervenciones tematizadas y sus significados se analizaron de forma sistemática (Krippendorff, 2018). El sistema de categorías (tabla 1) quedó codificado identificando temas centrales y patrones de significado sobre las percepciones de los/las participantes.

La construcción del sistema de categorías se llevó a cabo mediante un proceso iterativo de codificación y organización temática. Inicialmente se identificaron unidades de significado relacionadas con los objetivos del estudio, que posteriormente fueron clasificadas en categorías y subcategorías atendiendo a su proximidad conceptual y su frecuencia en los discursos.

El sistema definitivo integró categorías derivadas del marco teórico con otras emergentes de los datos analizados. Se siguió un proceso inter-jueces, siendo este elaborado y comparado por tres investigadoras (rol de codificadoras). Se establecieron criterios cuantitativos (frecuencias más altas) para el análisis de la fiabilidad entre codificaciones. A lo que se añadió un criterio cualitativo, incluyendo el sentido (significado discursivo) del contenido codificado en cada categoría y dimensión.

TABLA 1
Sistema de categorías

Categorías	Subcategorías	Frecuencia
Orientación y guía	Mediación laboral	7
	Confirmación de procedimiento	3
	Aportación de recursos	2
	Aclaración de procedimientos	9
	Aclaración de actividades	10
Opiniones sobre Programa-Taller	Opiniones positivas	20
	Opiniones negativas	2
	Aspectos de mejora	5
Competencias emprendedoras	Autoeficacia y proactividad	13
	Asertividad y control emocional	2
	Liderazgo participativo	3
	Afrontamiento de riesgos y dificultades	7
	Soporte en tareas	15
Competencias de gestión de la carrera	Toma de decisiones	7
	Red de contactos	13
	Reconocimiento externo de competencias	5
	Preferencias ocupacionales	2
	Gestión del proyecto profesional/vital	3
	Claridad vocacional	1
	Desmotivación profesional	4
Concreción de objetivos y metas	4	

Nota: Elaboración propia a partir de NVivo15.

Para el análisis cuantitativo se emplearon estadísticos descriptivos (medias y frecuencias) para la caracterización de los datos (Field, 2018), así como la evaluación de la variabilidad mediante la desviación típica y el cálculo de variaciones clásicas y robustas. Los procedimientos de análisis aplicados para los datos del cuestionario son de tipo estadístico, en concreto, de carácter descriptivo y contrastes de medias. Nótese que, al tratarse de una muestra tan limitada, además de la media y desviación típica clásica, para los diferentes constructos se ha completado la información con análisis robustos (Wilcox, 2012), en concreto, estimador de Huber y MAD (desviación absoluta de la mediana). Para el contraste de medias entre los dos momentos, se aplica el método de Yuen (*t-test* con medias recortadas). Para estos análisis se ha combinado el trabajo en el marco del entorno SPSS (IBM, versión 27) y el uso de varios paquetes en el programa R, en concreto, MASS (Venables y Ripley, 2002) y PairedData (Champely, 2018). Este estudio aplicó las consideraciones éticas necesarias, garantizándose la participación libre, informada y el anonimato del grupo. Los/as participantes recibieron una hoja informativa y firmaron el correspondiente consentimiento informado antes de iniciar el proceso. El Proyecto I+D+I Impulsa, del que deriva este trabajo, recibió el visto bueno del Comité de Ética de Sevilla (Protocolo Ref. nº 2213-N-22).

Resultados

Los resultados se sintetizan en tres subapartados alineados con los objetivos específicos. Pese a que la muestra es muy limitada y mayoritariamente femenina (89%), y no se detectaron diferencias estadísticamente significativas en las variables estudiadas, el análisis cualitativo reveló brechas de género sobre: a) la construcción de la identidad y la proyección profesional; b) la forma de asimilar los aprendizajes y manifestar demandas del entorno; y, c) por variables mediadoras (economía sumergida, cargas familiares, migración y cualificación), condicionantes del desarrollo profesional femenino.

Voces públicas y privadas sobre la funcionalidad del programa-taller Impulsa

El análisis diferenció entre las “voces privadas”, tutorías individuales vía chat, orientadas al seguimiento personalizado, y las “voces públicas”, consistentes en las reflexiones colectivas generadas durante el grupo de discusión intermedio. El análisis inicial de las intervenciones registradas en el chat revela una clara priorización de la necesidad de *Soporte en tareas* por parte de los/as usuarios/as, la cual presenta el nivel más alto de frecuencias registradas. Así queda manifestado en las narrativas:

Quería saber por qué me aparece la actividad 2 en curso y a su vez finalizada, y, así, con más de una, no controlo mucho esta herramienta (AMO).

No sé si la actividad 1 debería de estar enviada antes de la próxima sesión. Aunque la enviemos, no sé si podríamos volver a la actividad en cualquier momento (CTR).

Estoy haciendo la actividad 8, respondo las preguntas y tengo que salir y al volver no encuentro las respuestas, en la actividad 7 ocurre lo mismo. ¿Me puedes indicar por favor si te ha llegado? gracias (IEP).

Estas respuestas ponen de manifiesto la importancia del rol de facilitadora activa del proceso de aprendizaje, resolviendo dudas y gestionando dificultades técnicas de la

plataforma. También, que la herramienta favorece el desarrollo de competencias digitales en los/as participantes.

Atendiendo a los datos aportados sobre *Autoeficacia y Proactividad*, más allá del cumplimiento de tareas, los resultados reflejan una profunda introspección sobre el propio potencial e intereses profesionales, tarea que llevan a cabo las personas participantes en el proceso formativo:

Me viene a la mente una faceta artística que tengo y que no he explorado demasiado, que es la de la interpretación. Lo que pasa es que eso sería más cuestión de explorarlo a nivel personal a ver cómo lo conecto con lo profesional (CTR).

Tras darle vueltas a mi perfil y a mis inquietudes, me matriculé en la prueba de acceso al grado superior con la intención de mejorar la formación para un nuevo puesto de trabajo. En principio, pensé en integración social dado que me pareció bastante interesante, pero tras ver el perfil de los integradores, no me veo realmente (EBL).

En la subcategoría de *Afrontamiento de Riesgos* se observa una actitud de persistencia frente a obstáculos técnicos, donde el compromiso prevalece sobre la frustración inicial que pueden ocasionar las herramientas digitales. Paralelamente, el manejo de la *frustración* por la falta de metas realistas da paso a una toma de decisiones estratégica. Se aprecian mejoras concretas en el desarrollo de competencias de gestión *del tiempo* y definición de *itinerarios formativos y profesionales*.

Puedes seleccionar una meta sencilla para explorar y luego ya podrás aplicar los mismos pasos a otras metas de tu interés. En paralelo puedes pensar en lo que no te gustaría hacer a ver si eso te ayuda a visualizar alguna motivación (AGF).

Tejiendo Lazos: Aportes del programa en la construcción de redes de apoyo

A partir de la pregunta inductora formulada por la orientadora, se registraron las intervenciones, observándose un patrón significativo de interacciones recíprocas entre los/as participantes. Más allá de una tarea formativa del propio programa, el alto nivel de interacción convirtió la actividad en un entorno clave para la creación de redes de contacto y apoyo entre iguales. La narrativa se inició con la exposición de trayectorias y objetivos individuales, derivando rápidamente en un diálogo colaborativo donde establecieron una red de apoyo, reforzándose en el grupo:

Buenas tardes, hay una empresa que se llama X en el polígono M que no deja de ofertar trabajos de teleoperadora, por si te interesa podrías meterte en InfoJobs. Otra empresa para trabajo de esto mismo es Iberempleos.es (AMO).

Está también la empresa P, que constantemente busca personal para televenta y demás (CTR).

Esta dinámica de colaboración se materializó en el *intercambio proactivo de ofertas y recursos formativos* vinculados con sus áreas de interés. Este hecho refuerza la naturaleza cooperativa del grupo, al tiempo que evidencia una actitud proactiva hacia el aprendizaje continuo, con voluntad de democratizar el acceso a la información para la mejora de la empleabilidad colectiva.

Actualmente van a empezar cursos gratuitos y online de aplicaciones informáticas de tratamientos de textos (Word) 30 horas, están financiados por el SEPE (AMO).

Mis objetivos, que no tenía claro cuando empezamos, son dedicarme a patronaje y costura. He empezado un taller de costura y veo que tengo que prepararme más a fondo. Aún no conozco sitios para el aprendizaje, estoy en ello (MGC).

Conozco a una chica que imparte clases de patronaje en S; ella lo hace en su tienda, se llama L.S., este es su número de teléfono (X), que tiene en Instagram y Facebook, por si te interesa (AMO).

Vi esta formación sobre confección industrial en la Fundación W-S, aquí te dejo el enlace (X), quizá pueda interesarte (OSM).

En esta misma línea, la *red de apoyo* evolucionó hacia la *intermediación laboral informal*, transformando el foro en un *entorno de prospección colaborativa*. El intercambio marca el paso de una búsqueda aislada a una estrategia compartida que optimiza las oportunidades de inserción para todo el grupo.

Están buscando personas como integrador social (jornada de viernes a martes) en XX, más información en LinkedIn, Jooble, Clickajobs. Si accedes por XX indicando integrador social, trabajo, en XX, te viene todo esto que te estoy comentando (AMO).

El intercambio reflexivo permitió percibir el espacio grupal en la plataforma y en el aula como una guía efectiva, consolidando la metodología semipresencial como *motor de colaboración y apoyo mutuo*.

Impacto global del programa-taller: Un antes y un después

Se recogieron las percepciones generales tras la culminación del proceso de intervención formativa y orientadora. En primer lugar, tomamos de referencia las opiniones relacionadas con lo que ha supuesto el paso por el programa para la *gestión de los proyectos profesionales/vitales*. El empoderamiento se manifiesta en la transición de la incertidumbre a una hoja de ruta autodirigida, valorando la tranquilidad y la planificación como avance en la madurez del proceso y la perdurabilidad de los resultados.

Asimismo, las intervenciones subrayan que el *valor estratégico de la red* de contactos reside en la heterogeneidad de los perfiles participantes. Esta diversidad no solo ha enriquecido el debate, sino que ha actuado como un *catalizador para la generación de sinergias*, permitiendo que la pluralidad de trayectorias se transforme en un *activo colectivo* para el aprendizaje mutuo.

Aumenta la capacidad de crear un itinerario que realmente me reconduzca mi vida profesional (UP).

Los flujos han sido más positivos entre mayores y jóvenes, te pongo dos ejemplos claros, la menor del grupo ha encajado perfectamente con la más mayor del grupo, uno de los más jóvenes ha encajado mejor con los más mayores porque la experiencia de una persona con una gran trayectoria profesional le ha aportado al que está empezando y va a empezar a poner un proyecto en marcha (UP).

La experiencia de uno ayuda a la del otro y todos aportan habilidades diferentes a los demás, al final todos aprenden de todos y la habilidad de unos ayudan a otros (UP).

En cuanto a las *opiniones sobre el programa-taller*, los/as participantes reflejaron la plataforma como un recurso completo que trasciende la búsqueda de empleo convencional. Se valoró especialmente la *integración* de elementos implicados en el desarrollo de la carrera profesional, así como la *multidimensionalidad* del análisis y la *orientación* del proyecto profesional desde un *enfoque ecléctico*. Esta dualidad permitió, según sus perspectivas, no sólo disponer de herramientas, sino, sobre todo, facilitar la comprensión y el aprendizaje sobre las competencias laborales. Así lo expresan:

Toca muchas facetas de lo que es la búsqueda de empleo, no solo se queda en herramientas, ni en las acciones tradicionales que se llevan a cabo con los usuarios (UP).

Una proyección tanto inmediata como a largo plazo es lo más positivo que veo y también el autoconocimiento que aporta durante todo el proceso;

aumentando el conocimiento hasta el límite que cada uno tiene o quiere en este momento (UP).

Al mismo tiempo, se puso de manifiesto la necesidad de *coordinar las acciones* que se llevan a cabo desde los *servicios de orientación y otros relacionados a nivel comunitario*. Destacando la importancia de *clarificar y actualizar el perfil de los/as orientadores/as profesionales* desde las demandas actuales, y en línea con los aportes del Modelo CCP.

Sería necesario plantear una experiencia de coordinación intercentros, dentro de la red y ahí estarían mínimo dos profesionales de los centros (UP).

Los perfiles de los profesionales que se dedican a la orientación laboral, en muchos casos, yo los veo que se están quedando obsoletos, fíjate en lo que exige hacer esta formación y orientación, y piensa quién la podría hacer aquí si no es con el apoyo de este proyecto (UP).

Somos conscientes de que la orientación laboral tiene que ir con los tiempos, cambiando continuamente (UP).

Los discursos de los/as profesionales ponen el foco en la necesidad de actualizar el rol orientador/a, señalando una desconexión entre las prácticas tradicionales y las demandas actuales del mercado, a la vez que entre las demandas en el desempeño y perfil profesional. Esta postura valida por los/as usuarios/as el programa-taller Impulsa no solo como una herramienta, sino como proceso necesario a desarrollar con las personas que pasan por estos servicios, incluso con los/as profesionales de estos.

Complementando esta mirada con el análisis estadístico (enfoque exploratorio y no inferencial), se examinan los datos desde el punto de vista descriptivo. Las tablas 2 y 3 recogen, respectivamente, todas las variables que componen cada una de las escalas y los constructos incluidos con los respectivos estadísticos descriptivos tanto en el momento inicial (m0) como después de la implementación del programa (m1). En la escala de competencias emprendedoras se observa una evolución global positiva entre mediciones, salvo en el ítem 21. En autoeficacia y productividad, destaca inicialmente el ítem 9 y posteriormente el ítem 2, mientras que el ítem 4 presenta las puntuaciones más bajas. En asertividad y control emocional, el ítem 14 alcanza las medias más altas y el 15 las más bajas en ambas mediciones. En liderazgo participativo, el trabajo en equipo (ítem 18) es el mejor valorado, frente al liderazgo compartido (ítem 16). Finalmente, en el afrontamiento de riesgos y dificultades, el ítem 19 aumenta su media y los ítems 20 y 21 presentan las puntuaciones más altas según el momento de medición.

TABLA 2

Escala de competencias emprendedoras, estadísticos descriptivos

	Pretest (m0)		Postest (m1)	
	Media	DT	Media	DT
Dimensión: autoeficacia y proactividad				
1. En general, soy optimista, relativizo los problemas y considero los errores como oportunidades de aprender	6,78	1,72	8,56	1,24
2. Soy una persona apasionada con las cosas que hago, normalmente me automotivo para avanzar y trabajar en el día a día	7,44	1,42	9,11	1,36
3. Haga lo que haga, tengo fe y seguridad en mí mismo/a y en que lo conseguiré	7,00	1,58	8,44	1,88
4. Soy una persona con iniciativa, me gusta introducir cambios con frecuencia y agilidad (no estancarme), aunque esto me haga salir de mi "zona de confort"	6,44	1,59	8,11	1,17
5. Suelo alternar momentos de estabilidad y momentos de cambio en lo que hago	6,44	1,51	8,33	1,41
6. Soy constante en el tiempo y persistente cuando me propongo una meta	7,56	1,74	8,78	1,39
7. Normalmente, me adapto con flexibilidad y replanteo la estrategia cuando las cosas no salen como esperaba	7,78	1,64	8,22	1,30
8. Generalmente soy resistente al estrés y a la tensión que conlleva el trabajo; mantengo la calma cuando me enfrento a un problema difícil	7,22	1,30	8,22	1,30
9. Soy una persona práctica, pienso en soluciones no en problemas	7,89	1,05	8,67	1,41
Dimensión: asertividad y control emocional				
10. Soy capaz de captar las necesidades de las personas con las que me relaciono	8,11	1,45	9,00	1,12
11. Me implico a fondo en mis objetivos del día a día	7,67	1,58	9,11	0,93
12. Suelo tener en cuenta las normas sociales y culturales (costumbres, tradiciones, etc.) de los contextos de mi actividad laboral	8,22	1,56	9,33	0,71
13. Me gusta tomarme el tiempo necesario para escuchar y comprender a las personas con las que trabajo	8,00	1,41	9,33	0,87
14. El día a día me hace ser consciente de que siempre hay algo que aprender	8,56	1,24	9,33	1,12
15. Me gusta hacer planificaciones semanales, ir adaptando mi plan estratégico día a día, de acuerdo con las necesidades y circunstancias que van surgiendo	7,56	1,81	8,89	1,36
Dimensión: liderazgo participativo				
16. Prefiero ejercer un liderazgo compartido con personas con las que me siento compenetrado/a	6,67	1,73	8,56	1,42
17. Al ejercer el liderazgo, me parece fundamental rodearme de personas con mucho talento	8,00	1,94	8,67	1,32
18. Me gusta trabajar en equipo	8,56	1,24	9,22	1,30
Dimensión: afrontamiento de riesgos y dificultades				
19. Los riesgos y dificultades que a menudo debo afrontar en mi vida laboral me provocan mucho estrés	5,00	1,50	5,89	2,76
20. Me cuesta afrontar la incertidumbre y los problemas imprevistos	5,11	2,32	5,33	2,83
21. El temor a fracasar en mi búsqueda de empleo, en mi trabajo y en mi vida en general es algo que siempre está presente	5,89	1,36	5,56	3,21

Nota. DT= Desviación típica).

En lo que concierne a la escala de competencias generales de gestión de la carrera (tabla 3), también se produce un incremento generalizado de las puntuaciones entre el pre y el postest (en este caso, sin excepciones). Viendo los resultados por dimensiones e ítems, se observa que la media más elevada en el m0 dentro de la dimensión de competencias de toma de decisiones la presenta el ítem 24 y la más baja el 22. Este último se mantiene con la media más baja (junto al 23) en la medición posterior, mientras que se sitúa con el promedio más elevado el ítem 25. Por último, sobre la dimensión relativa a las competencias de gestión del proyecto profesional/vital, la media más baja en el m0

aparece en el ítem 29 y la más alta en el 31. Estos mismos ítems ocupan las posiciones equivalentes también en la medición posterior del postest.

TABLA 3

Escala de competencias generales de gestión de la carrera, estadísticos descriptivos

	Pretest (m0)		Postest (m1)	
	Media	DT	Media	DT
Dimensión: competencias de toma de decisiones				
22. Me anticipo a posibles dificultades antes de tomar una decisión profesional o en mi vida personal	5,11	2,15	7,11	2,71
23. Soy capaz de establecer mis metas profesionales de forma realista	6,33	2,12	7,11	2,71
24. Considero todas las posibilidades y experiencias previas para tomar decisiones importantes	7,00	1,50	8,56	1,67
25. Mi proyecto profesional es totalmente coherente con mis metas y objetivos personales	6,56	1,51	9,00	1,23
26. La información que tengo sobre mí mismo/a me es útil para tomar decisiones y desarrollar mi proyecto profesional	6,78	1,72	8,89	1,36
27. Tengo un excelente concepto de mí mismo/a	5,78	1,86	8,00	1,41
Dimensión: competencias de gestión del proyecto profesional-vital				
28. Soy capaz de detectar mis nuevas necesidades para mejorar mi vida personal y profesional	6,44	1,67	8,89	1,36
29. Suelo darme cuenta cuando surgen oportunidades interesantes y sé aprovecharlas	6,22	2,17	8,11	1,90
30. Tengo en cuenta mis puntos débiles y saco el máximo partido de mis puntos fuertes (cualidades, formación, experiencias, etc.) en la gestión de mi proyecto profesional	6,33	1,50	8,67	1,58
31. Tengo claros los puestos profesionales que me interesa desempeñar	7,11	2,47	9,44	0,88
32. Sé muy bien hacia dónde deseo dirigir mi futuro profesional y mi vida en general	6,56	1,88	9,11	1,36
33. Afronto de forma equilibrada mis fracasos y mis éxitos	6,89	1,36	8,22	1,56

Nota. Elaboración propia (DT=desviación típica).

Por su parte, la tabla 4 contiene la exploración de las diferencias de medias entre la medición inicial (m0) y la medición posterior (m1). Se recoge la media y la desviación típica de cada una de las 6 dimensiones de las 2 escalas. Además, como se señaló en el apartado de diseño metodológico, se incluyen también en este caso estadísticos robustos para completar la información atendiendo al limitado número de casos con el objetivo de mitigar posibles valores atípicos y desviaciones de los supuestos paramétricos; en concreto, el estimador de Huber y el MAD (desviación absoluta de la mediana). Para evaluar las diferencias de medias entre el pre y el postest, se ha aplicado el método de Yuen para muestras pareadas.

TABLA 4

Medias y variaciones (clásicas y robustas) de las dimensiones, pre y posttest, así como contraste de medias robusto

	Pretest (m0)		Posttest (m1)		t-test Yuen (p-valor)
	Media (DT)	E. Huber (MAD)	Media (DT)	E. Huber (MAD)	
Competencias emprendedoras					
Autoeficacia y proactividad	64,56 (9,91)	64,57 (10,38)	76,44 (10,99)	77,10 (11,86)	-3,47 (0,013)
Asertividad y control emocional	48,11 (7,87)	48,40 (4,45)	55,00 (4,80)	55,05 (5,93)	-2,84 (0,029)
Liderazgo participativo	23,22 (3,73)	23,08 (4,45)	26,44 (3,32)	27,78 (2,97)	-4,82 (0,003)
Afrontamiento de riesgos y dificultades	16,00 (4,56)	16,00 (5,93)	16,77 (8,51)	17,90 (5,93)	-0,34 (0,744)
Competencias generales de gestión de la carrera					
Competencias de toma de decisiones	37,56 (8,43)	38,85 (4,45)	48,67 (7,39)	48,71 (7,43)	-2,75 (0,033)
Competencias de gestión del proyecto profesional/vital	39,56 (7,33)	38,59 (5,93)	52,44 (7,45)	54,05 (4,45)	-3,42 (0,014)

Nota. Elaboración propia.

Como muestra la Tabla 4, se observan diferencias de medias significativas ($p < 0,05$) en cinco de las seis dimensiones, esto es, en todas menos en el afrontamiento de riesgos y dificultades. Estos datos avalarían la mejora auto percibida de los/as participantes con respecto a la autogestión de la carrera y competencias emprendedoras.

Discusión y conclusiones

Los hallazgos derivados del chat evidencian que el soporte metodológico permitió desarrollar la formación de manera más accesible y evitó barreras operativas relacionadas con la alfabetización digital o la gestión de archivos (Bautista y Roselli, 2025). El acompañamiento integral (Hooley et al., 2021) que comporta el programa facilitó que los/as participantes lograran articular recursos internos y externos, y diseñaran rutas de acción con mayor consciencia y efectividad (Blustein y Lyon, 2022), en cuanto a funcionalidad y sentido vital. También facilitó una mayor adaptación a las posibilidades personales (conciliación de roles) para el acceso a la formación y orientación profesional, así como un mayor acercamiento a los recursos municipales

Por su parte, el grupo de discusión de proceso concluyó sobre la importancia del refuerzo externo (desde el grupo de iguales, principalmente) para identificar competencias latentes, fortaleciendo la identidad mediante el reconocimiento del entorno (Ribeiro y Figueiredo, 2025). Esta visión externa facilita el tránsito desde una búsqueda por necesidad hacia un proyecto con sentido personal, actuando como base para un ejercicio de introspección y conciencia crítica (Marín-Zapata et al., 2022), que trasciende de lo personal a lo social. Este proceso permite transformar metas difusas en objetivos estratégicos y desarticular etiquetas del pasado que actuaban como barreras. Finalmente, esta conciencia situacional favorece la aceptación de los propios límites, subrayando que toda reorientación profesional exige una gestión emocional que garantice la sostenibilidad de la carrera y la continuidad del plan de vida.

Más allá de su propósito académico, el foro se consolidó como un ecosistema de ayuda mutua (Valencia, 2020) donde la reciprocidad fortaleció la autoeficacia social y el

sentido de pertenencia. Esta dinámica convirtió el entorno digital en una red de intermediación informal que, mediante el intercambio de recursos, transformó la búsqueda aislada en una estrategia colaborativa (Hooley et al., 2021). Frente a la rigidez institucional clásica, el enfoque humano integrado en el Modelo CCP (Sánchez-García y Suárez-Ortega, 2018) crea espacios seguros (inter-profesionales e inter-usuarios/as de la entidad), que catalizan la transición desde la incertidumbre vocacional hacia estrategias de búsqueda tangibles (De Vos et al., 2020; Marín-Zapata et al., 2022).

El grupo de discusión final identificó la red de apoyo y la planificación estratégica como motores de cambio. En esta línea, el intercambio de capital social y la transferencia intergeneracional combatieron el aislamiento, generando sinergias y soluciones prácticas (Requejo et al., 2022).

En conjunto, el análisis cualitativo evidenció la existencia de brechas de género sobre: a) la construcción de la identidad y la proyección profesional; b) la forma de asimilar los aprendizajes y manifestar demandas del entorno; y, c) por variables mediadoras (economía sumergida, cargas familiares, migración y cualificación), condicionantes del desarrollo profesional femenino. Estos resultados reflejan la precariedad y dificultad que hoy día siguen manteniendo las mujeres frente al empleo (Alberto-Carbó, 2025).

Complementariamente, el análisis cuantitativo permitió identificar la eficacia subjetiva percibida de la intervención por las propias personas participantes en competencias de autogestión de la carrera y empleabilidad (Sánchez-García y Suárez-Ortega, 2017, 2018). En este sentido, puede confirmarse que el apoyo técnico-grupal es determinante para consolidar proyectos profesionales/vitales, especialmente en perfiles de exclusión (Bautista y Roselli, 2025).

Las principales limitaciones del estudio se plantean en relación con el reducido tamaño muestral. Así, se puede identificar su limitada capacidad de generalización, aunque esta no es nuestra pretensión. El estudio tiene la finalidad de comprender cómo es desarrollada y valorada la formación por las personas usuarias, y en qué medida estas perciben una mejora subjetiva al final del proceso de las competencias de carrera y empleabilidad. No obstante, las limitaciones en la transferibilidad podrían venir por el propio contexto social u organizacional, y no tanto por el programa/modelo aplicado. Este parte de un estudio piloto que permite adaptar lo necesario conforme a las necesidades y demandas específicas del grupo diana. En este sentido, el estudio destaca el potencial de transferencia del Modelo CCP (Construyendo Mi Carrera Profesional, Sánchez y Suárez, 2018), que está en la base del programa-taller aplicado.

Pese al reducido tamaño muestral, la complementariedad del análisis cuantitativo aporta resultados orientativos que permiten explorar tendencias y fundamentar la futura escalabilidad del diseño a estudios de casos múltiples. Como una consideración específica de cara a futuras investigaciones, podría ampliarse su diseño a casos múltiples. Sería de utilidad establecer grupos de comparación en función de las características situacionales, factores de inclusión y sostenibilidad de los procesos de carrera. En esta línea se avanza en el Proyecto I+D+I del que deriva este trabajo.

Agradecimientos

Se agradece al ente financiador y a los/las participantes en el estudio. Proyecto I+D+I Impulsa, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (MCIN)/ Agencia Estatal de Investigación (AEI) España/ PID2020-114833RB-I00, periodo de ejecución 2021-2026. REFERENCIA DEL PROYECTO MCIN/AEI/10.13039/501100011033. Con

aprobación del Comité de Ética de la Universidad de Sevilla (Protocolo Ref. nº 2213-N-22).

Referencias

- Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía. (2025). *Libro Blanco de la Orientación a lo Largo de la Vida*. <https://www.aeop.eu/>
- Bautista Bou, J. y Roselli, N.D. (2025). Tutoría entre pares en entornos virtuales. Revisión de estudios empíricos de los últimos 10 años (2014-2024). *Revista de Educación: Argentina*, 36, 221-244.
- Baxter, P.M., y Jack, S.M. (2008). Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544-559. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2008.1573>
- Blustein, D. L., y Lyon, A. B. (2022). The psychology of working theory. En W. B. Walsh, P. J. Hartung, y M. L. Savickas (Eds.), *Handbook of Vocational Psychology: Theory, Research, and Practice* (4.ª ed., pp. 60-77). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003025115-4>
- Champely, S. (2018). *PairedData: Paired Data Analysis*. R package version 1.1.1, <https://CRAN.R-project.org/package=PairedData>
- Chhabra, M., Ribeiro, MA., y Rossier, J. (2022). Introduction to the special section: life design interventions (counseling, guidance, education) for decent work and sustainable development. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 22(3), 577-579. <https://doi.org/10.1007/s10775-022-09549-9>
- Cruel Preciado, P. I., Quiñónez Klinger, A. H., y Macay García, L.E.M. (2024). La Diversidad e Inclusión en el Trabajo: Claves para el Éxito Empresarial en el Siglo XXI. *Reincisol*, 3(5), 118-133. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V3\(5\)118-133](https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(5)118-133)
- De Valverde, J., Thornhill-Miller, B., Patillon, T.V., y Lubart, T. (2020). Creativity: A key concept in guidance and career counselling. *Journal of Adult and Continuing Education*, 26 (1), 61-72. <https://doi.org/10.1177/14779714209037>
- De Vos, A., Van der Heijden, B. I. J. M., y Akkermans, J. (2020). Sustainable Careers: Towards a Conceptual Model. *Journal of Vocational Behavior*, 117. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.06.011>
- Echeverría, B., y Martínez-Clares, P. (2024). Orientar desde el futuro emergente. *Revista de Investigación Educativa*, 42(2). <https://doi.org/10.6018/rie.558971>
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics (5th ed.)*. Sage Publications.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Hooley, T., Sultana, R. G., y Thomsen, R. (2021). Five signposts to a socially just approach to career guidance. *National Institute for Career Education and Counselling*, 47(1), 59-66. <https://doi.org/10.20856/jnicec.4709>
- Kluve, J., Puerto, S., Robalino, D., Romero, J. M., Rother, F., Stöterau, J., Weidenkaff, F., y Witte, M. (2017). *Interventions to improve the labour market outcomes of youth: A systematic review of training, entrepreneurship promotion, employment services and subsidized employment interventions*. International Labour Organization.
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology (4ª ed.)*. Sage.
- Instituto Nacional de Estadística. (2025, 24 de octubre). *Encuesta de Población Activa (EPA). Tercer trimestre de 2025. Notas de prensa*. <https://www.ine.es>
- Instituto Nacional de Estadística. (2025). *Encuesta de Población Activa: Tasas de paro por grado de urbanización y sexo (Tabla 4415)*. INEbase. <https://www.ine.es/jaxi/Tabla.htm?t=4415>

- Marín Solórzano, A., Gómez Díaz, D., Masís Narváez, E., Rivera Rojas, E., Garro Núñez, K., y Obando Castro, M. (2021). *Experiencias generadas a partir del proyecto Orientación en Tiempos de Cuarentena: Un aporte para la Orientación en la virtualidad. Actualidades Investigativas en Educación*, 21(3), 1–34. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i3.46340>
- Marín-Zapata, S., Roman-Calderon, J. P., Robledo-Ardila, C. y, Jaramillo-Serna M. A. (2022). Soft skills, do we know what we are talking about? *Review of Managerial Science*, 16(5), 969-1000. <https://doi.org/10.1007/s11846-021-00474-9>
- Ley 3/2023, de 28 de febrero, de Empleo. *Boletín Oficial del Estado*, 51, de 1 de marzo de 2023. <https://www.boe.es/eli/es/l/2023/02/28/3>
- Ley 15/2022, de 12 de julio, integral para la igualdad de trato y la no discriminación. *Boletín Oficial del Estado*, 167, de 13 de julio de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/l/2022/07/12/15>
- Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, 78, de 1 de abril de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2022/03/31/3/con>
- López-Medialdea, A., Alzás García, T., y Fernández Gallardo, M. del V. (2025). Formación y uso de las TIC en profesionales de la Orientación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 36(1), 7–22. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.36.num.1.2025.45091>
- Naciones Unidas. (2015). *La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>
- Obilor, E.I., y Ikpi, P.E. (2025). Mixed-methods approach: A strategy for programme evaluation in education. *Journal of Educational Research and Policies*, 4(1), 48-59.
- Observatorio Argos. (2024). *Estadísticas de paro registrado por municipios*. Junta de Andalucía, Servicio Andaluz de Empleo. <https://www.juntadeandalucia.es/organismos/empleoempresaytrabajoautonomo/areas/observatorio-argos.html>
- OIT, D. d. (2023). *Statistics on the informal economy*. Genova: Organización Internacional del Trabajo (OIT).
- Pantoja, A. (2020) (Coord.). *Buenas prácticas en la tutoría universitaria*. Síntesis.
- Sánchez-García, M.F. y Suárez-Ortega, M. (2017). Diseño y Validación de un Instrumento de Evaluación de Competencias para la Gestión de la Carrera Emprendedora. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 45(3),109-123. <http://www.aidep.org/pt/node/562>
- Sánchez-García, M.F. y Suárez-Ortega, M. (2018). *Orientación para la construcción del proyecto profesional*. UNED.
- Requejo Fernández, E., Raposo-Rivas, M., y Sarmiento Campos, J. A. (2022). El uso de tecnologías en la orientación profesional: una revisión sistemática. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 33(3), 40–65. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.33.num.3.2022.36460>
- Ribeiro, M.A. y Figueiredo, P.M. (2025). Conceiving conscientization and critical consciousness in career guidance and counselling: A reflection from voices in the Global South. *National Institute for Career Education and Counselling*, 55(1), 27-42. <https://doi.org/10.20856/jnicec.5503>
- Savickas, M. L. (2013). Career Construction Theory and Practice. In S. D. Brown, & R. W. Lent, *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work* (2nd ed., pp. 147-183). John Wiley & Sons.

- Stead, G.B., Kim, J., y Liao, K.YH. (2025). *Social support and career adaptability: a meta-analysis*. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*. <https://doi.org/10.1007/s10775-025-09737-3>
- Steen, B., Draper, A., Freegard, T., y Link, S. (2025). *What works to support disadvantaged groups towards employment? A systematic review* (DWP Research Report No. 1105). National Centre for Social Research for the Department for Work and Pensions.
- Stufflebeam, D.L. (2003). The CIPP model for evaluation. En T. Kellaghan y D. L. Stufflebeam (Eds.), *International Handbook of Educational Evaluation* (pp. 31-62). Kluwer Academic Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-010-0309-4_4
- Suárez Ortega, M., Sánchez García, M.F., Fernández García, A., y García Ripa, M.I. (2023). Self-application of the CCP model in sociolabor counseling professionals: Evaluation of the impact on their careers and on social sustainability action. *Sustainability*. 15(12), 9621; <https://doi.org/10.3390/su15129621>
- Suárez-Ortega, M. (2025). *Proyecto de Cátedra. Perfil en Orientación Educativa y Profesional/Proyecto Vital/Profesional*. Universidad de Sevilla. Documento inédito.
- Valencia, M. (2020). Diseño de tareas para promover aprendizaje autorregulado en la universidad. *Educación y Educadores*, 23(2), 267-290. <https://orcid.org/0000-0001-7416-2393>
- Venables, W. N. & Ripley, B. D. (2002). *Modern Applied Statistics with S* (4th edition). Springer, New York.
- Wilcox, R. (2012). *Introduction to Robust Estimation and Hypothesis Testing* (3rd edition.) Academic Press.
- World Economic Forum. (2025). *The future of jobs report 2025*. World Economic Forum. <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2025/>.

**ACTIVIDADES COMUNICATIVAS CENTRADAS EN EL ESTUDIANTE PARA
EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS
STUDENT-CENTERED COMMUNICATIVE ACTIVITIES FOR THE DEVELOPMENT OF
LINGUISTIC COMPETENCIES**

Dulce Brenda Méndez Rojas

Universidad Veracruzana, México

[dumendez@uv.mx] [<https://orcid.org/0000-0003-1174-3099>]

Información del manuscrito:

Recibido/Received: 12/10/2025

Revisado/Reviewed: 15/04/2026

Aceptado/Accepted: 15/06/2026

RESUMEN

Palabras clave:

expresión oral, redacción,
competencia comunicativa,
investigación-acción, aprendizaje
del inglés post-pandemia

The development of English language skills among students was affected by the shift from face-to-face classes to synchronous and asynchronous learning due to the limitations of traditional pedagogical approaches adapted to virtual modalities. In the virtual environment, teachers tended to assign written activities, resulting in a neglect of oral skills. Communicative competence depends on contextualized learning experiences that integrate the following dimensions: grammatical, sociolinguistic, discursive, and strategic. Thus, an English teacher of an A2+ level group at a Language Center decided to conduct action research to help students regain their English language skills through student-centered communicative activities such as presentations, role-playing, and conversations. These activities provide opportunities to practice the language in real-life situations. The study was conducted over one semester, and two questionnaires were administered, one at the beginning and one at the end of the course. The results were triangulated with the scores from oral and written exams. They suggest that using student-centered communicative activities in an English as a foreign language class promotes the improvement of the four language skills.

ABSTRACT

Keywords:

oral expression, writing,
communicative competence, action
research, post-pandemic English
learning

The development of English language skills among students was affected by the shift from face-to-face classes to synchronous and asynchronous learning due to the limitations of traditional pedagogical approaches adapted to virtual modalities. In the virtual environment, teachers tended to assign written activities, resulting in a neglect of oral skills. Communicative competence depends on contextualized learning experiences that integrate the following dimensions: grammatical, sociolinguistic, discursive, and strategic. Thus, an English teacher of an A2+ level group at a Language Center decided to conduct action research to help students regain their English language skills through student-centered communicative activities such as presentations, role-playing, and conversations. These activities provide opportunities to practice the language in real-life situations. The study was

conducted over one semester, and two questionnaires were administered, one at the beginning and one at the end of the course. The results were triangulated with the scores from oral and written exams. They suggest that using student-centered communicative activities in an English as a foreign language class promotes the improvement of the four language skills.

Introducción

La migración de clases presenciales a clases en línea en 2020 como consecuencia de la pandemia por COVID-19, llevó tanto a estudiantes como a docentes, a continuar la educación en una nueva modalidad; sin embargo, ambos grupos carecían de las competencias digitales y pedagógicas necesarias para desenvolverse en dicha modalidad. Esta situación exigió a los profesores realizar cambios sustanciales en las actividades que se aplicaban en el aula.

La enseñanza y aprendizaje prevalecientes hasta ese momento no eran los adecuados para la nueva modalidad; en su lugar, se requería que el estudiante mostrara disposición de aprender, que las situaciones presentadas en clase fueran relevantes para este propósito. Era necesario que las actividades estuvieran organizadas para la construcción del conocimiento; esto puede llevarse a cabo por medio de la dosificación del conocimiento, además de considerar la dimensión afectiva del aprendizaje (Porlán, 2020). A pesar de que el estudio realizado en 2021 por Rojas y García acerca del aprendizaje semipresencial y el efecto de la gamificación no esté directamente relacionado con el aprendizaje, demostró que la enseñanza durante la pandemia se basaba, mayormente, en dar explicaciones dejando de lado el desarrollo de la competencia comunicativa. Esta práctica dio como resultado un escaso desarrollo de la lengua causando un bajo desempeño.

Cuando se regresó a clases presenciales, los distintos estudiantes presentaban competencias lingüísticas inferiores a las esperadas en cada nivel de inglés en el Centro de idiomas, y manifestaban dificultad para seguir el ritmo de las clases presenciales. Esto evidenció que la educación virtual o a distancia no había logrado los objetivos planteados (Quintero et al., 2022). Después de ese periodo de aprendizaje en línea, los docentes volvieron a utilizar actividades comunicativas para la práctica de tareas individualizadas que promueven la motivación y apoyan el aprendizaje (Littlewood, 2011).

La recuperación de competencias lingüísticas en contextos post-pandemia constituye una línea de investigación de interés internacional; sin embargo, derivado de una búsqueda en Scopus, ERIC y Google Scholar con los términos competencia comunicativa, investigación-acción y aprendizaje del inglés pospandémico, se identificaron únicamente cinco artículos sobre dichos temas. Por lo tanto, la literatura acerca de investigación-acción en centros de idiomas en universidades públicas latinoamericanas y, particularmente en México, es escasa. Un estudio realizado por Godwin-Jones (2021) establece que el periodo de confinamiento impulsó el uso de tecnologías digitales causando brechas en el desarrollo del habla.

Hernández-Méndez y Caballero-Álvarez (2019) evidenciaron que los centros de idiomas de universidades públicas en México enfrentan desafíos derivados del tipo de público diverso que atienden y la discontinuidad en la trayectoria de aprendizaje porque es educación no formal. Una investigación-acción realizada con 180 estudiantes turcos de nivel pre-intermedio en bachillerato se identificó que el uso sistemático de actividades de información incompleta y conversaciones estructuradas incrementó la fluidez de la competencia oral (Tavil, 2010). Atmojo y Nugroho (2020) estudiaron la transición virtual a la modalidad presencial en Indonesia y concluyeron que, los estudiantes que habían tomado más semestres en modalidad virtual presentaban mayor ansiedad comunicativa y menor fluidez en clases presenciales.

En consecuencia, se diseñó e implementó una intervención orientada a mejorar el desempeño lingüístico de los estudiantes mediante actividades comunicativas centradas en el estudiante. El estudio se llevó a cabo en el Centro de Idiomas Orizaba, que pertenece

a la Universidad Veracruzana. Las actividades implementadas fueron conversaciones, presentaciones, juego de roles y la actividad “encuentra a alguien que”; estas permitían la práctica semicontrolada y libre para el desarrollo de habilidades de la lengua.

El principal objetivo de la investigación era demostrar la efectividad de las conversaciones, juego de roles y presentaciones en el desempeño de los estudiantes de inglés. El segundo objetivo era conocer el impacto del diseño de actividades basadas en los gustos, preferencias y necesidades de los estudiantes en su aprovechamiento. Por ende, tres preguntas de investigación surgieron para este estudio:

Pregunta 1: ¿Qué tan efectivas son las conversaciones, juego de roles y presentaciones en el desempeño de los estudiantes de inglés?

Pregunta 2: ¿Qué impacto tiene el diseño de actividades basadas en los gustos, preferencias y necesidades de los estudiantes en el aprovechamiento?

Pregunta 3: ¿Qué influencia tienen las actividades comunicativas para la recuperación de competencias lingüísticas?

Marco conceptual

Competencia comunicativa y recuperación de competencias

Canale y Swain (1980) propusieron un modelo que integra cuatro componentes de la competencia comunicativa: gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica; asimismo, abarca el uso apropiado de la lengua en diferentes contextos. Bachman (1990) propuso que se debe considerar el contexto para el desarrollo de la competencia comunicativa; de este modo, el usuario del idioma puede determinar la manera más adecuada de usar el idioma en cada situación. La recuperación de esta competencia se puede llevar a cabo por medio de la zona de desarrollo próximo y el andamiaje propuestas por Vygotsky (1978).

Ellis y Shintani (2014) sostienen que el desarrollo de la competencia gramatical debe desarrollarse por medio de actividades de input estructurado que posibiliten que el estudiante practique la gramática a través de la comprensión del significado en contextos auténticos, siguiendo un patrón gramatical específico. Lo anterior se sustenta en la teoría del procesamiento del input de VanPatten (2004) que ha demostrado tener mayor efectividad que los ejercicios tradicionales.

Celce-Murcia et al. (2010) argumentan que el desarrollo de la competencia fonológica se debe seguir un enfoque comunicativo en la pronunciación que combine tareas de reconocimiento auditivo, práctica dirigida y producción en contextos comunicativos. Estos investigadores cuestionan los ejercicios tradicionales de pronunciación aislados del contexto y proponen que se utilicen situaciones comunicativas relevantes para lograr la inteligibilidad en lugar del acento nativo.

Actividades comunicativas centradas en el estudiante

En 2020, Nation y Macalister propusieron cuatro aspectos fundamentales para tener un currículum balanceado en las actividades de la enseñanza de lenguas (el input comprensible, la producción lingüística, la fluidez y la forma). Esto es, incluir en igual porcentaje actividades de cada una de ellas para que permitan un desarrollo integral de la competencia comunicativa; lo anterior contrasta con enfoques previos que ponen énfasis en la gramática.

Littlewood (2011) sostiene que las actividades comunicativas son motivantes para los estudiantes y por ende apoyan en el proceso de aprendizaje de una lengua. El desarrollo de las habilidades de producción como lo son hablar y escribir se lleva a cabo en el salón de clases (Rojas, 2020) porque son habilidades que requieren ser supervisadas

por el docente, además, el aula es considerada un lugar seguro donde se proporciona retroalimentación para lograr el aprendizaje (Harmer, 2007).

La actividad de juego de roles permite que los estudiantes adopten y actúen alguno de los roles proporcionados por el maestro, deben de escribir una conversación y presentarla en clase (Harmer, 2015; Holmes, 2004; Scrivener, 2005). Las conversaciones permiten que se realicen diálogos significativos entre los estudiantes donde pueden hablar de situaciones comunicativas propias del contexto escolar y extraescolar, su familia, gustos o preferencias (Newton & Nation, 2020).

La actividad de “encuentra a alguien que” se enfoca a preguntar y recibir información de manera estructurada, permitiendo la adquisición de una segunda lengua (Hummel, 2021) por medio de la práctica repetitiva. Las presentaciones permiten que los estudiantes trabajen en individualmente o grupos y el docente asigna un tema que las estudiantes desarrollan de manera autónoma o colaborativa utilizando los recursos que tengan a la mano (Mardiningrum & Ramadhani, 2022); asimismo, ayudan al desarrollo de la producción escrita, el aprendizaje de vocabulario y de la producción oral (Alkaff, 2013; Miles, 2009).

Teoría sociocultural y andamiaje en la recuperación post-pandemia

La teoría de la actividad sociocultural ha proporcionado un marco teórico sólido que demuestra cómo las actividades son prácticas sociales que reproducen contextos culturales, es decir, no son tareas aisladas y median el aprendizaje de lenguas; esta teoría se fundamenta en los trabajos realizados por Vygotsky (Lantolf & Thorne, 2006). En el contexto post-pandémico, el andamiaje tiene relevancia dado que permite estructurar la recuperación gradual de las competencias afectadas por el aislamiento social y la falta de interacción en ambiente presencial.

La competencia lingüística se refiere no solo a la competencia gramatical, sino también a la competencia comunicativa. Vygotsky (1978) establece que la recuperación de esta competencia se puede llevar a cabo mediante la zona de desarrollo próximo donde el docente es el mediador que ofrece andamiaje para que los estudiantes avancen más de lo que pudieran lograr de manera autónoma. La zona de desarrollo próximo se refiere al avance que puede hacer una persona con la ayuda y mediación efectiva de alguien que tiene más conocimiento, el andamiaje es el apoyo estructurado temporal que se le proporciona a un estudiante para que logre la construcción o recuperación de habilidades lingüísticas.

Aprendizaje basado en proyectos y tareas

Se han documentado beneficios del ABP en contextos de la enseñanza del inglés; uno de ellos lo llevó a cabo Stoller en 2006 en el que se compararon estudiantes de dos cursos, uno con enseñanza tradicional y otro utilizando ABP. Los resultados evidenciaron que, en proyectos (que pueden ser juego de roles, presentaciones o conversaciones) se tenía mayor motivación, la retención del vocabulario se incrementó y se desarrollaron habilidades metacognitivas más complejas. Esto se vincula con la teoría constructivista del aprendizaje, que indica que el conocimiento se construye cuando el estudiante tiene experiencias significativas y socialmente situadas.

Otro estudio cuasi-experimental llevado a cabo en una escuela primaria estatal en Grecia con estudiantes de sexto grado reveló que, el uso del ABP para el aprendizaje apoyó en: a) mejorar las competencias lingüísticas; b) desarrollar el pensamiento crítico, la colaboración y la autonomía (Fragoulis, 2009). Fragoulis argumenta que también cambia la dinámica tradicional, haciendo que los estudiantes sean agentes activos en su propio aprendizaje.

En cursos de inglés para estudiantes universitarios se determinó que los proyectos interdisciplinarios permiten que se desarrolle tanto la competencia lingüística como el conocimiento disciplinar (Simpson, 2011). El mismo estudio enfatiza el alcance que tiene el andamiaje pedagógico adecuando en la estructuración de proyectos, mediante lecciones breves orientadas a competencias particulares, un proceso continuo de retroalimentación formativa y posibilidades para reflexionar sobre cómo se aprende.

Método

El estudio constituye una investigación-acción cuyo eje central radica en la mejora del desempeño del idioma inglés a través de actividades comunicativas tales como presentaciones, conversaciones y juego de roles; así como la actividad “encuentra a alguien que”. Los estudiantes debían completar una serie de proyectos que podían ser conversaciones, presentaciones de temas que les interesaran o en juego de roles de situaciones reales. Además, el andamiaje se llevó a cabo con la actividad “encuentra a alguien que”, la cual requiere que los estudiantes utilicen la lengua de manera oral y escrita. Para llevar a cabo los proyectos, se asignaban temas que consideraban los gustos de las participantes con diversas situaciones para las presentaciones, los juegos de roles y para las conversaciones

La investigación-acción comprende cuatro fases según Burns (2010): la fase de planeación, la fase de implementación-observación, la fase de reflexión sobre los datos recolectados y la fase de revisión del proceso. Durante la fase de planeación se seleccionaron las actividades a implementar considerando las necesidades de los estudiantes con referencia a la lengua; además, se tomaron en cuenta las preferencias de los estudiantes respecto a las actividades de clase. En esta fase se analizaron los resultados del cuestionario 1 y cuestionario 3 se diseñaron una secuencia de actividades comunicativas alineadas con el programa del curso y con las áreas de necesidad identificadas. En la fase de implementación se llevaron a cabo las actividades seleccionadas y se realizó la observación de la participación y desempeño de las participantes. En la fase de reflexión, los datos cualitativos de los cuestionarios y los datos cualitativos de los exámenes se triangularon para evaluar el impacto de la intervención. Finalmente, en la fase de revisión del proceso se identificaron ajustes necesarios al diseño instruccional para futuras implementaciones.

Solamente se completó un ciclo de acción-reflexión porque se trabajó en la implementación posterior a la aplicación de los exámenes parciales y hasta antes de los exámenes finales; lo que solo permitió completar un ciclo. Aunque, es pertinente señalar que se realizaba una breve reflexión acerca de la efectividad de las actividades seleccionadas cada vez que se implementaba una actividad en el aula.

La investigación fue llevada a cabo en un grupo de nivel intermedio 2 que corresponde al nivel A2+ con una muestra no probabilística seleccionada por conveniencia, lo que facilitó el acceso y continuidad del seguimiento. Las participantes fueron ocho alumnas, todas mujeres entre los 20 y 38 años de edad (dos participantes de 20 años, una de 21 años, tres de 22 años, una de 34 años y una de 38 años). El curso se impartía cada semana por 5 horas los días viernes. Todas ellas empezaron sus estudios en febrero del año 2020, habían cursado mes y medio de clases presenciales cuando, a causa de la pandemia por COVID-19, se vieron obligadas a continuar con su educación a distancia, lo antes expuesto se muestra en la Tabla 1 que presenta los niveles que cursaron con clases presenciales, clases sincrónicas y asincrónicas. Un aspecto metodológico crucial fue este cambio, mismo que permitió analizar el impacto de la transición de la

modalidad presencial a la virtual y nuevamente a la presencial con referencia a las competencias lingüísticas.

Tabla 1

Niveles cursados presenciales y a distancia

Año	2020	2020	2021	2021	2022
Periodo	F-J	A-D	F-J	A-D	F-J
Nivel	B 1	B 2	B 3	I 1	I 2
Modalidad	Presencial (1.5 meses)	A distancia	A distancia	A distancia	Presencial

Nota. Elaboración propia basada en los registros del Centro de Idiomas Orizaba. F: Febrero; J: Junio; A: Agosto; D: Diciembre; B: Básico; I: Intermedio.

Por un lado, esta migración de clases presenciales a clases a distancia obligó a los docentes a desarrollar nuevas habilidades para poder seguir con la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés; aunque se desarrollaron en diferente medida en cada docente, lograron la continuidad de la educación. Por otro lado, las participantes cursaron mes y medio en clases presenciales y tres semestres y medio a distancia.

Instrumentos de recolección de datos

Se aplicaron tres cuestionarios; el cuestionario 1 se aplicó al inicio del semestre para determinar las necesidades que cada estudiante tenía en cuanto a su desempeño en el idioma inglés en cursos anteriores, el cuestionario 2 se aplicó tres semanas después del primero cuyo objetivo era determinar las áreas donde las participantes deseaban y necesitaban desarrollar mayormente; y el cuestionario 3 se aplicó al final de semestre para determinar la mejora en el desempeño de las participantes del estudio. Además, se aplicaron dos exámenes escritos, uno parcial y uno final; también dos exámenes orales, uno parcial y uno final. Estas evaluaciones están marcadas como obligatorias dentro del centro de idiomas.

Una combinación de preguntas abiertas y cerradas se utilizaron para los tres cuestionarios; estos recolectaban información de los estudiantes que estaba relacionada con el objeto de estudio. El cuestionario 1 se enfocaba en conocer las necesidades de las alumnas después de haber tomado clases por casi dos años de manera virtual; este fue un examen exploratorio que medía las percepciones y necesidades de los participantes de un estudio (Burns, 2010; Dörnyei, 2007).

El cuestionario 2 contenía 10 preguntas en la escala de Likert y 14 preguntas abiertas cuyo objetivo era saber el tipo de habilidad y actividades que les agradaban a los estudiantes para tomarlas como base en la implementación del estudio; este fue aplicado tres semanas posteriores a la aplicación del primero.

En cuanto a la validez de contenido de los cuestionarios, estos fueron revisados por dos docentes con experiencia en investigación en lingüística aplicada, quienes verificaron la claridad de los ítems y su pertinencia respecto a los objetivos del estudio. Los exámenes orales se evaluaron mediante una rúbrica institucional que contempla cinco criterios: a) fluidez (0-4 puntos); b) cumplimiento de la tarea (0-4 puntos); c) gramática (0-4 puntos); d) vocabulario y pronunciación (0-4 puntos); e) calificación del interlocutor (0-4 puntos), para un total de 20 puntos. Los exámenes escritos se evaluaron conforme a la rúbrica institucional que considera gramática, vocabulario, contenido y el uso de la lengua.

Los exámenes orales se evalúan con la ayuda de otro docente; es decir, el docente titular es el interlocutor y el docente que evalúa es el evaluador. El interlocutor puede dar hasta 4 puntos, mientras que el evaluador tiene hasta 16 puntos que ofrecer. Lo anterior

garantiza una consistencia en la evaluación evitando prejuicios por parte del docente titular.

El cuestionario 3 recolectó información acerca de los resultados de la implementación, así como la opinión de ellas con respecto a las actividades utilizadas y su desempeño en el idioma. Existe una pregunta al final que se enfoca a saber la efectividad del uso de las actividades utilizadas en clase para el mejoramiento de su desempeño; esta información sirve para erradicar la subjetividad de los estudios cualitativos (Dörnyei, 2007). La información de los tres cuestionarios fue analizada por medio de análisis de contenido y las categorías creadas se triangularon para conocer el desempeño antes y después de la intervención.

Actividades comunicativas implementadas

El juego de roles se realiza en equipos, a los que se les da un rol a seguir para cada estudiante, tomando en cuenta ese rol deben hacer un diálogo relacionado con la situación propuesta, y al igual que las conversaciones, el juego de roles fomenta el trabajo colaborativo, la corrección de vocabulario, pronunciación y errores gramaticales.

Las actividades antes mencionadas permiten practicar la lengua en situaciones reales, dado que se puede fingir ser alguien o reaccionar como ellos mismos porque son actividades que se presentan en la vida cotidiana (Harmer in Spratt, 2008; Gower et al., 1983).

“Encuentra a alguien que” permite que los estudiantes practiquen de manera controlada la gramática y vocabulario que se presenta en clase y fomenta la práctica de nuevas estructuras (Hummel, 2021). La actividad se lleva a cabo en dos partes, la primera se enfoca a la mecanización de preguntas cuya respuesta es “sí” o “no”; en esta fase, los estudiantes deben preguntar a diferentes compañeros las preguntas que se tiene, cuando alguien responde “sí” se escribe el nombre de la persona en la pregunta y continúan con la siguiente pregunta. Una vez agotadas las preguntas, empieza la fase dos. En ella, los estudiantes reportan en forma de oraciones afirmativas o negativas la información obtenida; esto permite que se practiquen los diferentes tipos de oraciones de la lengua de una manera controlada.

Las actividades implementadas se basaron en las respuestas de los cuestionarios proporcionadas por las participantes, estas actividades fueron presentaciones, conversaciones, juego de roles y “encuentra a alguien que”; las presentaciones se asignaron semanalmente, al igual que una conversación o un juego de roles y la actividad de “encuentra a alguien que” se aplicó en cuatro ocasiones.

Los temas se basaron en el programa de estudios, el libro de texto y en sus intereses y preferencias que fueron mencionadas en los cuestionarios y durante las clases. La Tabla 2 muestra el cronograma de actividades que incluye tanto las actividades implementadas como los cuestionarios y exámenes. El cronograma muestra la frecuencia en la que cada actividad fue implementada durante el periodo de estudio.

Los exámenes que se utilizaron son los que se aplicaron de manera parcial y final, tanto orales como escritos; además, se basan en los temas del programa y del libro. La intervención se aplicó posterior a este periodo para poder tener un punto de referencia con respecto a su desempeño del idioma.

El estudio arrojó datos cualitativos y cuantitativos; los primeros surgieron de los cuestionarios y los segundos de los exámenes escritos y exámenes orales. Enseguida, se analizaron los resultados del examen oral parcial con los del examen oral final; este mismo análisis se aplicó con las calificaciones de los exámenes escritos.

Los datos cualitativos tomados de los tres cuestionarios se analizaron y surgieron categorías de la información proporcionada por las participantes; primero se analizaron los comentarios de los cuestionarios 1 y 2 y se contrastaron las respuestas con el cuestionario 3, y estas respuestas se compararon con los resultados de los exámenes.

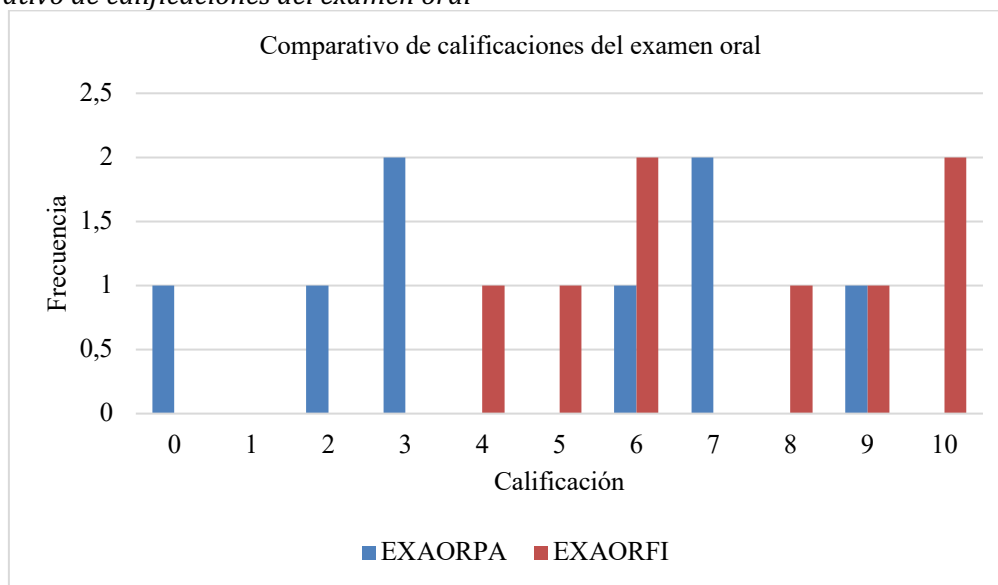
Resultados

Calificaciones del examen oral

La Figura 2 ilustra las calificaciones de los exámenes orales parcial y final, se observó una tendencia de mejora en la media oral (de $M = 4.63$ a $M = 7.25$); sin embargo, dada la muestra reducida ($n = 8$), no es posible establecer significancia estadística. Sin embargo, esto permite inferir que las actividades empleadas resultaron eficaces para apoyar la mejora en el desempeño de las participantes.

Figura 2

Comparativo de calificaciones del examen oral



Nota. EXAORPA: Examen oral parcial; EXAORFI: Examen oral final.

Las medidas de tendencia central y de dispersión se presentan en la Tabla 3. La media de las calificaciones del examen oral parcial de $M = 4.63$ y en el examen oral final de $M = 7.25$; esto comprueba la efectividad de las actividades orales para favorecer el desempeño. La mediana del examen oral parcial fue de $\tilde{x} = 4.50$ y la del examen oral final $\tilde{x} = 7.00$, lo que indica que el valor en el segundo examen es mayor.

Tabla 3

Análisis de calificaciones del examen oral

Medición	Valor mínimo	Valor máximo	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar
EXAORPA	0	9	4.63	4.50	3 ^a	3.068
EXAORFI	4	10	7.25	7.00	6 ^a	2.315

Nota. EXAORPA: Calificación del examen oral parcial; EXAORFI: Calificación del examen oral final; ^a: Existen múltiples modos y se muestra el valor más pequeño.

La desviación estándar del examen oral parcial fue mayor ($\sigma = 3.068$), lo que demuestra que las calificaciones presentaron mayor dispersión en torno a la media de 4.63. En el caso del examen oral final, la desviación estándar tiene un valor menor ($\sigma = 2.315$), lo que indica que las calificaciones están más cercanos a la media de 7.25; por consiguiente, esto confirma que las actividades tienen una influencia positiva en el desempeño de la habilidad oral.

Calificaciones de los exámenes escritos

La Tabla 4 presenta la distribución de calificaciones del examen escrito. La calificación más baja del examen escrito parcial fue de 3 (12.5 %), mientras que en el examen escrito final fue de 4 (12.5 %). La calificación más alta del examen escrito parcial fue de 9 (12.5 %) y en el examen escrito final fue de 10 (12.5 %).

Tabla 4

Calificaciones del examen escrito

Calificación	EXAESPA fr	EXAESPA %	EXAESFI fr	EXAESFI %
0	0	0	0	0
1	0	0	0	0
2	0	0	0	0
3	1	12.5	0	0
4	1	12.5	1	12.5
5	2	25.0	0	0
6	1	12.5	1	12.5
7	1	12.5	2	25.5
8	1	12.5	1	12.5
9	1	12.5	2	25.5
10	0	0	1	12.2
Total	8	100	8	100

Nota. Elaboración propia. fr: Frecuencia; %: Porcentaje; EXAESPA: Calificaciones del examen escrito parcial; EXAESFI: Calificaciones del examen escrito final.

La Tabla 5 presenta las medidas de tendencia central de los exámenes escritos. La media del examen escrito parcial fue de $M = 5.75$ y en el examen escrito final de $M = 7.50$, lo que indica que la intervención fue favorable para lograr un desempeño óptimo. La mediana del examen escrito parcial fue de $\tilde{x} = 5.50$ y la del examen escrito final $\tilde{x} = 7.50$.

La Tabla 5 también presenta que la desviación estándar del examen escrito parcial fue de $\sigma = 1.984$ y del examen escrito final fue de $\sigma = 1.802$; en otras palabras, las calificaciones del examen escrito final están más cerca de la media y las calificaciones del examen escrito parcial están más lejos de la misma.

Tabla 5*Análisis de calificaciones del examen escrito*

Medición	Valor mínimo	Valor máximo	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar
EXAESPA	3	9	5.75	5.50	4	1.984
EXAESFI	4	10	7.50	7.50	7 ^a	1.802

Nota. EXAORPA: Calificación del examen oral parcial; EXAORFI: Calificación del examen oral final; ^a: Existen múltiples modos y se muestra el valor más pequeño.

Comprensión lectora y auditiva

La mayoría de los comentarios previos a la intervención indican que el nivel de habilidad lectora era bajo; sin embargo, al finalizar el semestre mejoró hasta alcanzar un nivel de regular a bueno. Los resultados de los cuestionarios previos al estudio refirieron que el nivel de comprensión auditiva era bajo y que se les dificultaba entender lo que les decían; al final del semestre, la mitad de las participantes indicó que su nivel de comprensión auditiva era bueno.

Producción oral

Los comentarios preliminares indicaban que la fluidez y la falta de vocabulario que impedían la comunicación efectiva, Las participantes reportaron mejora en fluidez, lo que es consistente con el incremento en el criterio de fluidez de la rúbrica oral (parcial M = 1.875, final: M = 2.5). Con referencia al vocabulario, comentaron que aprendieron más vocabulario, lo que dio como resultado que su nivel de producción oral mejorara; además, esto se corrobora con los resultados del examen oral final (parcial M = 1.625, final: M = 2.625).

Producción escrita

Con referencia a la producción escrita, la mayoría de las participantes consideraban tener un nivel medio al inicio de la intervención. Sin embargo, esto contrasta los resultados finales donde indican que su nivel es regular.

Comunicación

Con respecto a la comunicación, al inicio del semestre el nivel iba de básico a bajo debido a la falta de práctica, vocabulario y retroalimentación por parte del docente. Posteriormente, los comentarios referían una mejoría tanto al momento de hablar como de escribir, coincidiendo con los resultados presentados previamente.

Discusión

Los resultados de este estudio aportan evidencia empírica sobre la efectividad de las actividades comunicativas centradas en el estudiante para la recuperación de competencias lingüísticas en un contexto pospandémico. La tesis central de este trabajo (que las actividades comunicativas diseñadas a partir de las necesidades, gustos y preferencias de los estudiantes son efectivas para la recuperación lingüística) queda validada tanto por los datos cuantitativos como por los cualitativos.

El incremento de la media en el examen oral (de M = 4.63 a M = 7.25, lo que equivale a una mejora del 56.6 %) coincide con los hallazgos de Fragoulis (2009) quien reportó mejoras significativas en las competencias lingüísticas de estudiantes de primaria griegos tras la implementación sistemática de proyectos comunicativos. Sin embargo, el tamaño del efecto en el presente estudio es menor al reportado por Tavil (2010) con estudiantes

turcos, lo que podría explicarse por las diferencias en el contexto institucional, la duración de la intervención (9 semanas versus un semestre en el de Tavil) y el nivel de competencia inicial de los participantes.

En cuanto al diseño centrado en el estudiante, el presente estudio coincide con Simpson (2011) en que el andamiaje pedagógico estructurado, combinado con la retroalimentación formativa, es determinante para el avance de los estudiantes en contextos universitarios. No obstante, se diferencia de dicho estudio en que aquí el diseño de actividades se basa explícitamente en los gustos y preferencias declaradas de los estudiantes a través de cuestionarios, lo que añade una dimensión de agencia estudiantil pocas veces documentada en la literatura de intervenciones post-pandémicas.

Otro hallazgo relevante es la mejora en la comprensión auditiva, que pasó de percibirse como “baja” a “buena” en el 50 % de las participantes. Cabe mencionar que el presente estudio no incluye medidas directas de comprensión auditiva en los exámenes, sino únicamente percepciones autoreportadas, lo que constituye una limitación metodológica que debe considerarse al interpretar estos resultados.

La menor desviación estándar en los exámenes finales ($\sigma = 2.315$ en oral y $\sigma = 1.802$ en escrito, frente a $\sigma = 3.068$ y $\sigma = 1.984$ en los parciales, respectivamente) sugiere una mayor homogeneidad en el desempeño al finalizar la intervención. Este fenómeno podría interpretarse como un efecto de nivelación positiva atribuible al andamiaje gradual y a la retroalimentación sistemática, consistente con los principios de la zona de desarrollo próximo de Vygotsky (1978) y con los hallazgos de Littlewood (2011) sobre el papel motivador de las actividades comunicativas.

El desempeño antes y después de la intervención es notorio en las calificaciones obtenidas en los exámenes escritos; entendiéndose que el desempeño es la forma de medir el aprendizaje; además, estos resultados que la correcta selección y aplicación de las actividades de clase y la utilización de una evaluación adecuada puede lograr el avance de los estudiantes en cuanto a su dominio de la lengua. En el estudio actual se contrasta el desempeño de las participantes con referencia a los exámenes escritos (parcial y final), esto evidencia la efectividad de las actividades empleadas en el aula de clases para el desarrollo de las habilidades de la lengua y por ende el mejoramiento del desempeño de todas las participantes.

La implementación de actividades dentro del aula es crucial para la enseñanza y aprendizaje de la lengua y como consecuencia el desempeño mejora debido a que se tiene una exposición al idioma durante las clases de manera consistente. También, durante el periodo en el que, las participantes, estaban en clase, debían continuar utilizando el inglés para realizar sus presentaciones semanales tanto para leer, escuchar, hablar (Miles, 2009) y escribir utilizando los recursos que tuvieran a su alcance (Mardiningrum & Ramadhani, 2022).

En términos de implicaciones para la planificación curricular en Centro de Idiomas, los resultados sugieren que la incorporación sistemática de un diagnóstico de necesidades y preferencias al inicio del curso puede mejorar significativamente la pertinencia de las actividades y, por ende, el desempeño de los estudiantes. Para profesores de otros contextos, se recomienda: a) utilizar cuestionarios de necesidades antes de diseñar actividades comunicativas; 2) incorporar actividades de producción oral y escrita de manera equilibrada siguiendo el currículo balanceado propuesto por Nation y Macalister (2020); y 3) establecer mecanismos de retroalimentación continua que permitan ajustar las actividades según el progreso del grupo.

Conclusiones

Con referencia a la pregunta de investigación 1 (¿Qué tan efectivas son las conversaciones, juego de roles y presentaciones en el desempeño de los estudiantes de inglés?) los resultados confirman su efectividad. La media oral incrementó de $M = 4.63$ a $M = 7.25$ (56.6 % de mejora) y la media escrita de $M = 5.75$ a $M = 7.50$ (30.4% de mejora). Estos resultados se alienan con Harmer (2015) y Scrivener (2005), quienes afirman que las actividades orales impulsan el uso real del idioma.

Con referencia a la pregunta de investigación 2 (¿Qué impacto tiene el diseño de actividades basadas en los gustos, preferencias y necesidades de los estudiantes en el aprovechamiento?), el estudio evidencia que dicho impacto fue transformador y positivo. La percepción de la competencia comunicativa de las participantes mejoró en todas las habilidades. Lo anterior valida los planteamientos de Kyriacou (2007) sobre la enseñanza efectiva y los de Scrivener (2005) acerca del papel de las actividades en el aprendizaje de idiomas.

Con referencia a la pregunta de investigación 3 (¿Qué influencia tienen las actividades comunicativas para la recuperación de competencias lingüísticas?), el estudio documenta que las actividades comunicativas centradas en el estudiante son herramientas efectivas para la recuperación de competencias lingüísticas en el retorno de la presencialidad. Esta recuperación se manifestó de manera integral, conjuntando el conocimiento lingüístico con la habilidad de utilizarlo según el contexto, tal como indica Bachman (1990), y mediante el andamiaje gradual propuesto por Vygotsky (1978).

La conclusión principal del presente estudio es que la implementación de actividades comunicativas como conversaciones, juego de roles y presentaciones, diseñadas con base en los gustos, preferencias y necesidades de los estudiantes, resulta efectiva para mejorar del desempeño en inglés y la recuperación de competencias lingüísticas en contextos pospandémicos.

Limitaciones

El presente estudio tiene limitaciones que deben considerarse al interpretar sus hallazgos. En primer lugar, el tamaño de la muestra ($n = 8$) es reducido y no probabilístico, lo que limita la generalización de los resultados a otros contextos. Estudios futuros deberían incluir grupos con mayor diversidad de género y contexto institucional.

En segundo lugar, se completó únicamente un ciclo de investigación-acción, lo que impide analizar la evolución de los resultados en ciclos sucesivos. En tercer lugar, la rúbrica utilizada es de uso institucional; no obstante, no se reporta evidencia de validación psicométrica externa, lo que constituye una limitación de la presente investigación.

Además, la mejora en la comprensión auditiva se documentó únicamente a través de percepciones autoreportadas y no mediante instrumentos estandarizados. Finalmente, la ausencia de un grupo control impide atribuir las mejoras exclusivamente a la intervención; más aún debe considerarse que el retorno a la presencialidad por sí mismo puede haber favorecido la recuperación de competencias (Atmojo & Nugroho, 2020), lo que limita la posibilidad de atribuir los efectos observados exclusivamente a la intervención implementada.

Referencias

Alkaff, A. A. (2013). Students' attitudes and perceptions towards learning English. *Arab World English Journal*, 4(2), 106-121.

- <https://citefactor.org/article/index/55755/students-attitudes-and-perceptions-towards-learning-english>
- Atmojo, A. E. P., & Nugroho, A. (2020). EFL classes must go online! Teaching activities and challenges during COVID-19 pandemic in Indonesia. *Register Journal*, 13(1), 49-76. <https://doi.org/10.18326/rgt.v13i1.49-76>
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press.
- Burns, A. (2010). *Doing action research in English language teaching. A guide for practitioners*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203863466>
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), <https://doi.org/10.1093/applin/1.1.1>
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., & Goodwin, J. M. (2010). *Teaching pronunciation: A course book and reference guide* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Dawson, C. (2007). *A practical research methods. A user-friendly guide to mastering research*. How to books Ltd.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics. Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford University Press.
- Ellis, R., & Shintani, N. (2014). *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*. Routledge.
- Fragoulis, I. (2009). Project-based learning in the teaching of English as a foreign language in Greek primary schools: From theory to practice. *English Language Teaching*, 2(3), 113–119. <https://doi.org/10.5539/elt.v2n3p113>
- Godwin-Jones, R. (2021). Pandemic language teaching and the speed of change. *Language Learning & Technology*, 25(3), 1–16. <https://doi.org/10125/73459>
- Gower, R., Phillips, D., & Walters, S. (1983). *Teaching practice: A Handbook for teachers in Training Paperback*. Macmillan.
- Harmer, J. (2007). *How to teach English*. Person Longman.
- Harmer, J. (2015). *The practice of English language teaching* (5th ed.). Pearson Education.
- Hernández-Méndez, E., & Caballero-Álvarez, R. (2019). EFL university teachers' beliefs about teaching and learning English: A Mexican perspective. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 21(2), 89-102. <https://doi.org/10.15446/profile.v21n2.72957>
- Holmes, D. (2004). *Speaking activities for the classroom*. Chulalongkorn University Press. https://noblepath.info/speaking/apeaking_activities.pdf
- Hummel, K. M. (2021). *Introducing second language acquisition: Perspectives and practices* (2^a ed.). Wiley Blackwell.
- Kyriacou, C. (2007). *Essential Teaching Skills* (3^a ed.). Oxford University Press-Children. <http://dspace.khazar.org/bitstream/20.500.12323/4235/1/Essential%20Teaching%20Skills%2C%20Third%20Edition%20by%20Chris%20Kyriacou%20%28z-lib.org%29.pdf>
- Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford University Press.
- Littlewood, W. (2011). Communicative language teaching: An expanding concept for a changing world. In *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 541-557). Routledge.
- Mardiningrum, A., & Ramadhani, D. R. (2022). Classroom oral presentation: students' challenges and how they cope. *Journal Pendidikan Bahasa Asing Dan Sastra*, 6(1), 103-119.

- <https://pdfs.semanticscholar.org/e2db/ff37842eec5ee7802b28c5a1b56302c7815f.pdf>
- Miles, R. (2009). Oral presentations for English proficiency purposes. *Reflections on English Language Teaching*, 8(2), 103-110.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P., & Macalister, J. (2020). *Language curriculum design* (2nd ed.). Routledge.
- Newton, J. M., & Nation, I. S. (2020). *Teaching ESL/EFL listening and speaking*. Routledge.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press.
- Porlán, R. (2020). El cambio de la enseñanza y el aprendizaje en tiempos de pandemia. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*. 2(1). 1-7. https://doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2020.v2.i1.1502.
- Quintero, M. L., Bejarano, M. M., y Carabali, Mg. S. S. O. (2022). Retos de la educación: una mirada durante y después de la pandemia (2019-2022). *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(2), 1718-1730. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/1987>
- Rojas, D. B. M. (2020). Activities to promote speaking to improve students' performance in the MEIF English I oral test. *Idiomática: Revista Universitaria de Lenguas*, 2(1). <https://idiomatica.enallt.unam.mx/index.php/idiomatica/article/view/79>
- Rojas, D. B. M., & García, D. A. P. (2021). Blended learning and the effect of gamification to engage EFL students. *Relingüística aplicada*, (29), 2. [https://relinguistica.azc.uam.mx/no029/art02\(Mendez&Perez\).htm](https://relinguistica.azc.uam.mx/no029/art02(Mendez&Perez).htm)
- Rogers, G. (2010). *Student outcomes and performance indicators*. Accreditation Board for Engineering.
- Scrivener, J. (2005). *Learning teaching. A guidebook for English language teachers*. Macmillan.
- Simpson, J. (2011). Integrating project-based learning in an English language tourism classroom in a Thai university [Doctoral dissertation, Australian Catholic University]. <https://doi.org/10.4226/66/5a9db1d1ac298>
- Spratt, M. (2008). [Review of the book How to teach English, by J. Harmer]. *ELT Journal*, 62(3), 313–316. <https://doi.org/10.1093/elt/ccn029>
- Stoller, F. (2006). Establishing a theoretical foundation for project-based learning in second and foreign language contexts. En G. H. Beckett & P. C. Miller (Eds.), *Project-based second and foreign language education: Past, present, and future* (pp. 19-40). Information Age Publishing.
- Suban, T. S. (2021). Teaching speaking: activities to promote speaking skills in EFL classrooms. *Lectio: Journal of Language and Language Teaching*, 1(1), 41-50. https://journal.unwira.ac.id/index.php/LECTIO/article/download/888/317?_cf_chl tk=QprztOr36ERzVdd_I9fFv3TL1sHF8ZYmRvqWGNwg7Eg-1748051945-1.0.1.1-qD_PJrtZO3.sVQwQh15e9S9uiytrNb9wsX_D49qQI
- Tavil, Z. M. (2010). Integrating listening and speaking skills to facilitate English language learners' communicative competence. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 9, 765–770. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.231>
- VanPatten, B. (2004). *Processing instruction: Theory, research, and commentary*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

**LA FORMACIÓN INTEGRAL DESDE LA TRANSDISCIPLINARIEDAD PARA
UNA ATENCIÓN EN SALUD HUMANIZADA. CONTEXTO COLOMBIANO
INTEGRAL TRAINING THROUGH TRANSDISCIPLINARITY FOR HUMANIZED HEALTH
CARE: THE COLOMBIAN CONTEXT**

Lelis Sofía Barrera Duarte

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, Colombia

[lelis.barrera@uniminuto.edu.co] [<https://orcid.org/0009-0009-8197-3851>]

Harold David Granados López

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, Colombia

[harold.granados@uniminuto.edu.co] [<https://orcid.org/0009-0005-4082-3882>]

Tany Giselle Fernández-Guayana

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, Colombia

[tany.fernandez.g@uniminuto.edu.co] [<https://orcid.org/0000-0002-4726-5028>]

Información del manuscrito:

Recibido/Received: 22/10/2025

Revisado/Reviewed: 03/12/2025

Aceptado/Accepted: 10/01/2026

RESUMEN

Palabras clave:

transdisciplinariedad, formación,
profesional, salud, paciente.

En el contexto colombiano, marcado por desigualdades sociales y desafíos sanitarios, la formación del personal en salud exige una transformación profunda. La transdisciplinariedad emerge como un enfoque clave para integrar saberes disciplinares y comunitarios, facilitando la comprensión de los determinantes sociales de la salud y promoviendo competencias éticas, colaborativas y críticas en profesionales que actúan en entornos vulnerables. Por tanto, este estudio adoptó un enfoque cualitativo, con alcance descriptivo y diseño de estudio de caso, para analizar cómo se vive la transdisciplinariedad en dos instituciones de salud ubicadas en Bucaramanga y Armenia, Colombia. Participaron 16 profesionales de la salud a quienes se les aplicaron la entrevista semiestructurada y la revisión documental. El análisis se realizó mediante triangulación de datos en una matriz de Excel. Los hallazgos revelan que ambas instituciones funcionan como centros de formación con un compromiso que trasciende la atención al usuario. La transdisciplinariedad se manifiesta en la forma de atender al paciente y en la formación continua del personal evidenciando una vocación de responsabilidad social, docencia e investigación. Estas prácticas contribuyen a transformar la atención en salud y al desarrollo profesional del equipo humano. En la discusión se contrastan los resultados con investigaciones señalando coincidencias, diferencias o aportes novedosos. Se concluye que la transdisciplinariedad es parte del quehacer cotidiano y se refleja en el trabajo colaborativo entre profesionales, lo que permite una visión integral del usuario más allá de la enfermedad. Además, existen mecanismos para la integración y formación continua del personal posicionando al profesional de salud como agente

educativo al servicio de la comunidad desde la práctica clínica y la investigación.

ABSTRACT

Keywords:

transdisciplinarity, training, professional, health, patient

In the Colombian context, marked by social inequalities and health challenges, the training of healthcare personnel demands a profound transformation. Transdisciplinarity emerges as a key approach to integrating disciplinary and community knowledge, facilitating the understanding of the social determinants of health and promoting ethical, collaborative, and critical competencies in professionals working in vulnerable settings. Therefore, this study adopted a qualitative approach with a descriptive scope and a case study design to analyze how transdisciplinarity is experienced in two healthcare institutions located in Bucaramanga and Armenia, Colombia. Sixteen healthcare professionals participated through semi-structured interviews and document review. Data analysis was conducted using triangulation in an Excel matrix. The findings reveal that both institutions function as training centers with a commitment that goes beyond patient care. Transdisciplinarity is reflected in the way patients are treated and in the continuous professional development of staff, demonstrating a vocation for social responsibility, teaching, and research. These practices contribute to transforming healthcare delivery and to the professional growth of the human team. In the discussion, the results are contrasted with previous research, highlighting similarities, differences, or novel contributions. It is concluded that transdisciplinarity is part of everyday practice and is reflected in the collaborative work among professionals, allowing for a comprehensive view of the patient beyond the disease. Furthermore, mechanisms exist for the integration and ongoing training of staff, positioning the healthcare professional as an educational agent serving the community through clinical practice and research.

Introducción

La presente investigación responde a las necesidades emergentes de un contexto social complejo y dinámico que exige soluciones innovadoras y colaborativas (Morin, 2020). En el ámbito de la salud, fenómenos como el cambio climático, las pandemias, el incremento de enfermedades crónicas, la ampliación de las brechas en el acceso a la atención y la creciente especialización disciplinar constituyen emergencias tanto comunitarias como de salud pública. El mundo contemporáneo se caracteriza por la interconexión e interdependencia de procesos sociales, económicos, culturales y ambientales; así, la fragmentación del conocimiento y la formación sectorizada se erigen como barreras para abordar de forma efectiva los problemas multifacéticos que enfrentan las instituciones de salud.

Este desafío resulta especialmente relevante en Colombia, donde la calidad de la atención en salud ha estado determinada por diversas normas nacionales e internacionales. Por ejemplo, se encuentran el Decreto 1011 de 2006, el Decreto 780 de 2016, la Ley Estatutaria 1751 de 2015 y la Ley 2294 de 2023, que buscan servicios eficientes y seguros mediante acciones como la actualización de la política de salud mental y la incorporación de enfoques territorial y ambiental; en paralelo, estándares internacionales como ISO 9001 e ISO 7101:2023 proveen marcos de gestión para la eficiencia, la satisfacción del paciente y la sostenibilidad de sistemas sanitarios, promoviendo equipos profesionales calificados y mejoras continuas en la calidad (Vélez y González, 2021). En este marco, la adopción de la transdisciplinariedad y la integralidad es urgente para superar la fragmentación del conocimiento y avanzar hacia un enfoque holístico, acorde con la definición de la Organización Mundial de la Salud: “un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades” (OMS, párr. 1). En esta perspectiva, el aplicar la transdisciplinariedad e integralidad en contextos de salud, se basa en la urgencia de emplear un enfoque holístico dentro de su sistema, tal como lo expone la Organización Mundial de la Salud (OMS) refiriéndose a la salud como “un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades” (párr. 1).

Para superar las limitaciones del conocimiento fragmentado, la transdisciplinariedad y la formación integral se presentan como enfoques clave. La transdisciplinariedad es entendida como un enfoque que trasciende las disciplinas y promueve la integración de saberes diversos, representa una oportunidad única para superar estas limitaciones (Santaella y Simón, 2023). Busca analizar un problema, una situación desde diferentes disciplinas que se conectan, que se trascienden y que no se ven limitadas por la unidad y compartimentación de conocimientos del momento actual” (Nicolescu, 1996). No es lo mismo que interdisciplinariedad, ya que ésta consiste en la integración de conceptos, métodos y perspectivas de dos o más disciplinas para abordar una pregunta o problema concreto manteniendo las fronteras disciplinares y así establecer una síntesis entre campos establecidos (Bell et al., 2022).

En el sector salud, la transdisciplinariedad tiene como objetivo principal capacitar a los profesionales responsables del cuidado de pacientes, fomentando una colaboración intersectorial que permita la integración de dimensiones médicas, psicológicas, sociales y culturales. Se centra en mejorar la calidad de la atención y garantizar que las necesidades biopsicosociales de los pacientes sean atendidas de manera integral. Por tanto, el verdadero impacto de la normativa en el campo de la salud depende de la articulación con enfoques transdisciplinarios que integren saberes de la educación, la salud y las ciencias

sociales. La transdisciplinariedad permite superar la fragmentación del conocimiento y abordar la complejidad de los problemas de salud desde una perspectiva holística; mientras que, la formación integral, asegura el desarrollo equilibrado de las dimensiones cognitivas, emocionales y sociales de los profesionales y ciudadanos, fortaleciendo así la calidad en salud no solo desde la normativa, sino también desde la construcción de capacidades humanas que promuevan bienestar y sostenibilidad.

Al respecto, un estudio en México se establece que la “pseudo-interdisciplinariedad” persiste en la educación superior latinoamericana debido a estructuras compartimentadas del conocimiento (Portugal, 2021); por su parte, en Colombia se plantea la interdisciplinariedad como responsabilidad ética universitaria y muestran, en Valledupar, el potencial de equipos integrados para promover estilos de vida saludables y empoderar comunidades (Sánchez et al., 2015). De otro lado, Garrafa (2022) señala la inadecuación entre la ética biomédica y la transdisciplinariedad para las ciencias sociales y humanas, reclamando esquemas sensibles a sus particularidades, especialmente en Brasil. Por lo tanto, se propone una ética universal y holística, alineada con la Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos de la UNESCO, como guía para investigaciones verdaderamente integrales y responsables (Téllez y Aragón, 2022). En conjunto, la evidencia apunta a adoptar enfoques transdisciplinarios y transformar las estructuras universitarias hacia modelos de investigación y formación capaces de articular saberes y responder a problemas complejos.

Los resultados de los anteriores estudios muestran una brecha persistente entre la retórica interdisciplinaria y la práctica institucional. Se mantienen estructuras e incentivos que perpetúan la fragmentación, mientras que los equipos interdisciplinarios demuestran potencial transformador en contextos comunitarios, pero requieren evaluaciones rigurosas de sostenibilidad y escalabilidad. Los modelos éticos diseñados para la biomedicina resultan inapropiados para la investigación social y participativa, obstaculizando la co-producción de saberes, por lo que es necesario adoptar una ética más holística y marcos normativos adaptados. En conjunto, la evidencia demanda pasar de proyectos aislados y declaraciones normativas a transformaciones institucionales que promuevan incentivos académicos, revisiones transdisciplinarias, así como mecanismos participativos que permitan implementar, sostener y evaluar prácticas integradoras en la prestación del servicio de salud.

En este contexto, el presente estudio se enfoca en la transdisciplinariedad como un camino para fortalecer la formación integral del personal de salud, ya que los antecedentes evidencian un abordaje limitado del tema. Por tanto, la novedad de este estudio radica en la articulación de conocimientos, prácticas y cosmovisiones en la capacitación de los profesionales responsables del cuidado de usuarios, fomentando una colaboración intersectorial que permita la integración de dimensiones médicas, psicológicas, sociales y culturales para enfrentar problemas complejos en el servicio de salud. No obstante, se reconoce que estructuras asistenciales jerárquicas, cargas laborales excesiva, modelos fragmentados, barreras culturales y formativas, criterios legales y de seguridad del paciente pueden obstaculizar su implementación.

Se reconoce entonces que el bienestar humano es el resultado de múltiples factores como la nutrición, los espacios seguros a su alrededor, las relaciones sociales y otros múltiples factores que atañen y posibilitan el desarrollo sano de la persona. Por lo tanto, es crucial formar profesionales de la salud con una visión más amplia, crítica y colaborativa, resaltando la importancia de adoptar enfoques transdisciplinarios que integren conocimientos de diversas áreas del saber. Así, se requiere una reestructuración de los modelos educativos tradicionales, promoviendo la interacción entre disciplinas, la co-construcción del conocimiento y la articulación entre teoría y práctica, lo cual

permitirá fortalecer la atención centrada en el paciente y en su contexto social, cultural y familiar. Estos planteamientos nos llevan a la pregunta de investigación: ¿Cómo se manifiesta la formación integral desde la transdisciplinariedad en el contexto de instituciones de salud colombianas seleccionadas?

Marco conceptual

Transdisciplinariedad en salud

La transdisciplinariedad es un enfoque metodológico y epistemológico orientado a abordar problemas complejos mediante la integración de saberes y disciplinas diversas. según Nicolescu (1996) se sustenta en tres principios: la integración de múltiples niveles de realidad, la lógica del tercero incluido y la colaboración transdisciplinaria. Se reconoce la multidimensionalidad de la realidad que admite la intersección disciplinar para el diálogo entre saberes y la colaboración entre investigadores, profesionales y comunidades para la generación de conocimiento compartido y soluciones innovadoras (Pérez *et al.*, 2013). Por tanto, según Morin (2001), una educación transdisciplinar promueve competencias intrapersonales, interpersonales y cognitivas esenciales para resolver problemas complejos mediante el trabajo conjunto de múltiples disciplinas.

Desde el campo de la salud, la transdisciplinariedad se ha consolidado como una estrategia que va más allá de la colaboración entre disciplinas, implicando trascender sus límites para integrar conocimientos, habilidades y decisiones colectivas que incluyan pacientes, familias y comunidades (Van, 2017). La intervención en salud desde la transdisciplina se orienta a abordar la complejidad contextual, incorporar saberes diversos y construir marcos conceptuales inclusivos, lo que permite diseñar soluciones sensibles a las realidades locales (UNESCO, 2020). Este enfoque busca resolver problemas reales con una visión holística y participativa, lo que resulta esencial en un mundo donde las problemáticas sanitarias son cada vez más complejas e interdependientes.

En los últimos años, se ha señalado que la transdisciplinariedad es clave para enfrentar desafíos globales como el cambio climático, las pandemias y la inequidad social, exigiendo la construcción de soluciones colectivas desde diferentes campos (Fagundo-Rivera y Gómez-Salgado, 2025). En salud pública, se ha impulsado la integración de disciplinas como las ciencias sociales, ambientales y humanas en la comprensión del proceso vida-enfermedad (Tirado, 2020). Este planteamiento enfatiza que las acciones en salud deben trascender lo clínico, integrando distintas perspectivas para lograr respuestas sostenibles. De manera que la transdisciplinariedad busca derribar fronteras disciplinarias y construir puentes de diálogo y cooperación que permitan una comprensión profunda y holística de los problemas complejos contemporáneos que contribuyan a soluciones inclusivas y equitativas.

Salud Integral

La salud integral ha evolucionado hacia una visión que trasciende lo biomédico, incorporando distintas dimensiones. Desde enfoques integrativos se promueve el bienestar como un estado multidimensional que va más allá de la mera ausencia de enfermedad (Valenzuela, 2016). Esta perspectiva enfatiza que lo físico, emocional, cognitivo y comunitario están entrelazados y se refuerzan mutuamente, planteando que la atención debe responder a la complejidad de la vida cotidiana de los individuos y comunidades.

Estudios recientes en América Latina destacan la importancia de políticas educativas y comunitarias que articulen salud integral con el desarrollo sostenible (CEPAL, 2021; Montero, 2021). Promover estilos de vida saludables y la corresponsabilidad en la salud facilita una práctica sanitaria sostenible y participativa desde edades tempranas y en contextos diversos como el colombiano. Al respecto, la OMS (2018) indica que los sistemas de salud deben garantizar un abordaje integral que incorpore la promoción de entornos saludables, la participación comunitaria y la atención a los determinantes sociales.

Por su parte, el concepto de *integrative health*, describe un estado de bienestar corporal, mental y espiritual que incluye al individuo, la comunidad y la población. Este enfoque está influenciado por factores individuales, ambientales, sociales y por políticas públicas para promover la participación del individuo y del equipo de salud en estrategias preventivas y terapéuticas dirigidas al bienestar integral (Engineer et al., 2021). Por consiguiente, se afirma que los sistemas fragmentados resultan insuficientes para abordar la complejidad de la experiencia de enfermedad, lo cual refuerza la necesidad de propuestas integradoras (Sasagawa et al., 2017).

Salud y educación

La formación de profesionales de la salud ha incorporado un enfoque transdisciplinar al integrar contenidos académicos, éticos y sociales. Recientes investigaciones destacan que la formación sanitaria debe incorporar no solo competencias técnicas, sino también habilidades socioemocionales y de liderazgo para responder a contextos cambiantes (Saleh, 2025). Estos aportes refuerzan la necesidad de un currículo que promueva la adaptabilidad, la responsabilidad social y la colaboración interdisciplinaria como componentes esenciales de la educación en salud.

Han surgido entonces algunos modelos educativos transdisciplinares en salud que enfatizan el desarrollo de competencias técnicas, éticas, sociales y colaborativas, formando profesionales capaces de actuar con sensibilidad cultural y visión holística en contextos diversos (UNESCO, 2020). Uno de ellos es el modelo pedagógico transdisciplinario para la investigación en salud pública, el cual busca transferir habilidades entre disciplinas y contextos diversos (Betancourt, 2013). Este modelo fomenta que el aprendizaje vaya más allá del conocimiento técnico y promueva una visión amplia del rol del profesional sanitario en la sociedad.

Otro modelo es el de la salud sostenible, donde la formación interprofesional debe incluir la respuesta a amenazas ambientales transversales, lo que exige colaboración entre disciplinas y una educación centrada en responsabilidad global (Hoyos y Velásquez, 2021). De esta manera, los futuros profesionales adquieren competencias para enfrentar los desafíos complejos del entorno desde una perspectiva integral. De acuerdo con Suero y Ferriol (2019) promover comunidades sanas implica formar a los profesionales en salud para que se conviertan en agentes que refuerzan los valores para brindar servicio desinteresado y amable.

Método

Este estudio se enmarca en un enfoque cualitativo donde se recopilan datos utilizando múltiples fuentes, las cuales brindan información del caso estudiado, además de los recuerdos y la experiencia del sujeto y el fenómeno de estudio con el propósito de interpretarlo. En este caso particular, se explora cómo los profesionales de la salud entienden y viven elementos de la transdisciplinariedad que posibilitan la formación

integral para una mejor educación y atención al paciente y el tratamiento de la enfermedad. Adicionalmente, se desarrolla desde un alcance descriptivo debido a que se fundamenta la transdisciplinariedad desde las prácticas, concepciones y factores que la determinan en el entorno salud. Finalmente, el diseño que se adopta es de estudio de caso colectivo ya que permite analizar varias casuísticas sobre la transdisciplinariedad y la formación integral del personal de salud en su contexto real, interpretando significados, prácticas y relaciones. Esto permite analizar varios casos de manera conjunta para identificar patrones comunes.

La investigación se delimitó en dos ciudades del país: Armenia y Bucaramanga. En la ciudad de Armenia, se cuenta con la participación de 1 hospital, institución reconocida de tercer nivel que proporciona formación académica supervisada, de acuerdo con la Ley 2333 de 2023. En Bucaramanga, se incorporó una institución de salud de tercer nivel de atención, con énfasis en personal asistencial. Así las cosas, la muestra de participantes se seleccionó bajo muestreo no probabilístico intencional o por conveniencia bajo los criterios de selección tales como: disponibilidad, contar con contrato laboral vigente, un año de experiencia profesional mínimo en el campo de la salud. Adicional a ello, se revisaron documentos institucionales como protocolos, planes de contingencia, resoluciones, políticas de investigación, misión y visión institucional. En la Institución 1 (Armenia), la muestra se compuso por 5 bacteriólogos y 3 auxiliares de laboratorio pertenecientes al subproceso de laboratorio clínico y en la institución 2 (Bucaramanga) por 8 profesionales del área asistencial: 6 médicos y 2 auxiliares de enfermería. En total, la muestra fue constituida por 16 participantes del sector de la salud que integran el sector público y privado (ver Tabla 1).

Tabla 1
Muestra del estudio

Instituciones de salud	Documentos considerados	Participantes	Total
Institución 1 (Armenia)	Protocolos	Bacteriólogos	5
	Planes de contingencia	Auxiliares de laboratorio	3
Institución 2 (Bucaramanga)	Resoluciones y Políticas institucionales	Médicos	6
	Misión y Visión institucional	Auxiliares de enfermería	2
Totalidad de participantes:			16

Para la recolección de datos se emplearon dos técnicas cualitativas: entrevista semiestructurada y revisión documental. Cada técnica se seleccionó en función de su adecuación a los objetivos específicos del estudio, buscando triangular la información desde diversas fuentes y perspectivas. La matriz documental permitió recolectar y analizar los documentos que regulan y rigen en las instituciones de Salud. La entrevista semiestructurada permitió recolectar las narrativas del personal asistencial sobre los procesos, experiencias y percepciones en torno a la transdisciplinariedad y la formación integral. La entrevista constó de 8 preguntas que fueron previamente valoradas mediante juicio de expertos para garantizar su confiabilidad. Los expertos, con experiencia en Pensamiento complejo, tuvieron en cuenta elementos como la redacción, contenido,

congruencia, pertinencia, claridad y precisión. Su valoración destacó un diseño claro de los instrumentos y sugirieron la reformulación de algunos ítems y terminología. Como resultado se mantiene el diseño original de la matriz de revisión documental y la entrevista pasa de 6 a 8 preguntas (ver Tablas 2 y 3).

Tabla 2
Entrevista semiestructurada

N°	Ítem
1.	Cuéntenos una experiencia donde haya interactuado con otros saberes y con profesionales de otras disciplinas en la atención del usuario.
2.	De acuerdo con su experiencia, describa cómo se lleva a cabo la formación del personal de la institución
3.	¿Qué prácticas institucionales promueven una formación biopsicosocial del personal en la institución?
4.	Describa qué proyectos transversales lleva a cabo la institución en la atención del usuario
5.	Describa qué proyectos transversales lleva a cabo la institución en la formación del personal
6.	¿Considera que la formación recibida (por parte de la institución) promueve una visión integral del ser humano? ¿Por qué?
7.	Desde su papel en la institución ¿Cómo aporta al impacto de la vida de los pacientes?
8.	¿Su trabajo en la institución ha aportado en su formación personal y profesional?

Tabla 3
Revisión documental

Documento institucional	CATEGORÍAS								
	Unión del conocimiento, no fragmentación	Solución de problemas múltiples miradas	de desde	Impacto	¿Qué hay sobre transdisciplinari edad?	Desarrollo biológico	Desarrollo psicológico	Desarrollo social	¿Qué hay sobre formación integral?
Misión									
Visión									
Protocolos									
Programas									
Manuales									
Reglamento interno									
Informe de calidad									
Guías de práctica clínica									
Documentos normativos									
Programas de formación									
Otros									

A saber, la presente investigación identificada con código N02024-01-126 contó con aval de comité de ética del Parque Científico y de Innovación Social PICS de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO que consta su cumplimiento con los criterios éticos, bioéticos y de integridad científica de la investigación y se ajusta al objetivo, metodología y productos asociados a la propuesta investigativa. Así mismo, Se recolectaron 2 cartas de intención de las instituciones de salud y 16 consentimientos informados de los participantes, en los cuales se explicó el proyecto y sus propósitos, garantizando total anonimato y voluntariedad en la participación para el proyecto.

El análisis de datos se realizó mediante un proceso de triangulación que integró dos técnicas de recolección de información: la entrevista semiestructurada y la revisión documental. Para la entrevista semiestructurada, el posicionamiento epistemológico que

orientó la interpretación de los datos fue el fenomenológico. Este permitió captar cómo los profesionales de la salud experimentan y significan la transdisciplinariedad en su práctica cotidiana, más allá de lo que dicen las normas o los modelos institucionales. Por su parte, la revisión documental contó con un análisis hermenéutico, el cual permitió interpretar los documentos que rigen los centros de salud en contexto. Por tanto, se abordaron el sentido de sus políticas y lineamientos institucionales. Para lograr lo anterior, se recurrió a las siguientes fases:

1) Digitación: Mediante la herramienta AI Vocal se transcribieron de audio a texto las entrevistas semiestructuradas. Mediante la lectura, se seleccionaron los fragmentos destacables de los documentos institucionales insertados en un documento de WORD.

2) Selección de datos relevantes: Se seleccionaron aquellos apartados que definen, explican, argumentan y ejemplifican el fenómeno de estudio para ambos instrumentos. Así mismo, se extraen las anécdotas que aportan a los significados compartidos de los participantes. Todos los fragmentos se organizaron uno tras otro en un documento en WORD.

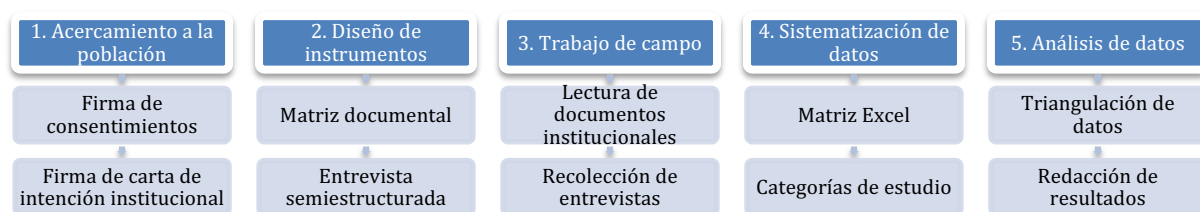
3) Establecimiento de categorías de análisis: A) Transdisciplinariedad: Unión del conocimiento, no fragmentación, Solución de problemas desde múltiples miradas, Impacto. B) Formación Integral: desarrollo biológico, Desarrollo psicológico, Desarrollo social.

4) Matriz de análisis: En una matriz de EXCEL se organizaron los datos y categorías del estudio. En la columna del costado izquierdo, se encuentran los fragmentos seleccionados de la revisión documental y, en las columnas del lado derecho, se encuentran las categorías y subcategorías del estudio. Cada instrumento realizó este proceso en una hoja aparte.

5) Triangulación: Una vez se tuvieron los datos organizados y con qué categorías contrastarse, se procede al análisis sistemático. Se comienza confrontando cada respuesta con cada categoría indicando su relación y temas en común. Una vez finalizada esta acción, se procede a unir la información obtenida en los dos instrumentos.

6) Interpretación: mediante el ejercicio interpretativo de corte fenomenológico y hermenéutico, se procede a la redacción de los resultados por cada una de las categorías indicando su convergencia, divergencia y complementariedad, aspecto que permitió la comprensión holística del fenómeno de estudio frente a la Transdisciplinariedad y Formación Integral (Ver Figura 1).

Figura 1
Procedimiento de la investigación



Resultados

Unión del conocimiento, no fragmentación

En la institución 1, los bacteriólogos del laboratorio muestran que hay unión del conocimiento al desempeñar un papel clave en la atención integral del paciente, validando los resultados de laboratorio mediante una correlación clínica, trabajo interdisciplinario y verificación continua para garantizar diagnósticos confiables. Su labor se desarrolla en un entorno institucional que promueve la formación continua, la humanización del cuidado, la actualización técnica y el bienestar del personal, a través de capacitaciones, participación en comités, acompañamiento emocional y trabajo en equipo, se fortalece tanto el conocimiento técnico como las habilidades humanas. La institución se consolida como un espacio educativo y asistencial, donde la ética, la empatía y el compromiso profesional se articulan con tecnologías avanzadas y una gestión centrada en el paciente, la experiencia del bacteriólogo en este contexto evidencia el valor del laboratorio clínico en el proceso diagnóstico positivo de una atención coordinada, ética y formativa. De esta manera, se evidencia la presencia de los elementos como la humanización, el bienestar y atención al paciente, la formación y desarrollo del talento humano y el mejoramiento continuo en todos los documentos revisados, tanto directa como explícitamente informados.

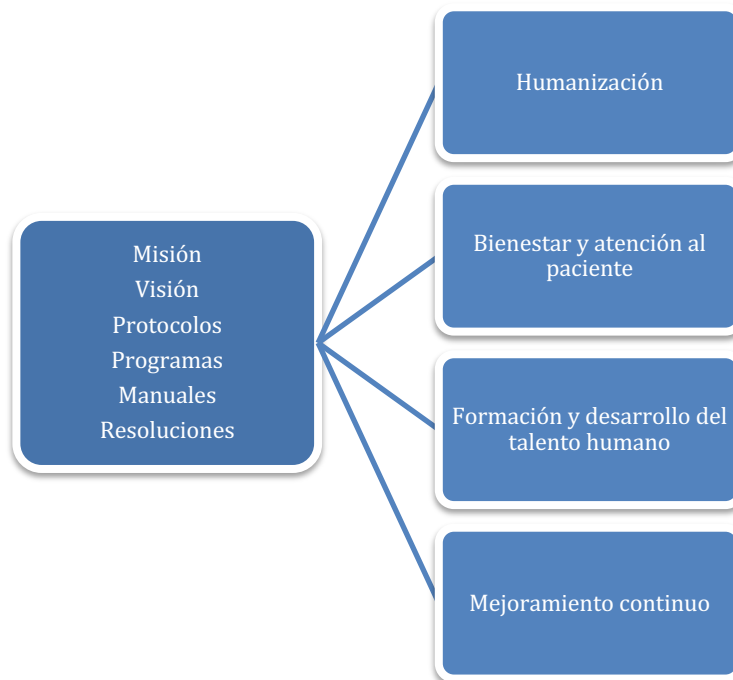
Se encuentra una articulación integral del conocimiento técnico, clínico, administrativo y humano, evidenciando una atención no fragmentada y centrada en el paciente, la coordinación constante con diversas áreas del hospital, la formación continua, el trabajo colaborativo, el acompañamiento psicosocial y la participación en procesos educativos y de retroalimentación, fortalecen un enfoque interdisciplinario. Esta articulación fortalece la formación integral del talento humano en salud, favoreciendo una atención centrada en el paciente y una educación basada en la realidad del entorno hospitalario. Se reconoce que esta práctica promueve la eficiencia diagnóstica, la calidad del servicio y el bienestar tanto del usuario como del personal, consolidando a la institución como un espacio de aprendizaje, desarrollo profesional y atención empática, como lo comenta el Bacteriólogo 3: *“Se promueven actividades de bienestar emocional, talleres sobre empatía y comunicación con el paciente, eso es muy importante, tener en cuenta de que básicamente ponernos en los pantalones del paciente pues, porque él es el que está padeciendo el dolor o dicha enfermedad”, “Me ha fortalecido mucho mi empatía y mi compromiso con la salud”*.

Por su parte, en la institución 2 los documentos como el Anexo D del Protocolo de Seguridad del Paciente y el Modelo de Elaboración de Manuales, muestran una intención explícita de integrar diversas dimensiones del saber (clínico, pedagógico, jurídico, ético y administrativo), generando así una plataforma que supera la visión fragmentada tradicional. Esta práctica organizacional resuena con lo manifestado por la Médico 3, quien señaló que *“La formación debe ser completa, no solo para curar, sino para cuidar, comprender y acompañar.”* De este modo, se comprende que la organización concibe la atención en salud como un espacio donde cada disciplina aporta un valor específico y donde el conocimiento circula de manera interdependiente.

La coherencia estructural entre el discurso del equipo de salud y las herramientas institucionales favorece la articulación de saberes en la formación y en la práctica, facilitando una comprensión compleja y transdisciplinar del cuidado. Esta categoría se fortalece al reconocer que tanto protocolos como testimonios de los profesionales insisten en la necesidad de integrar los distintos ámbitos del conocimiento para mejorar la atención y la formación. La unión del conocimiento se convierte entonces en un

principio rector que evita la fragmentación y propicia un enfoque holístico del cuidado (Ver Figura 2).

Figura 2.
Elementos relevantes en la documentación institucional



Solución de problemas desde múltiples miradas

En la institución 1, se evidencia en solución de problemas un enfoque integral colaborativo en la atención en salud, donde el trabajo del bacteriólogo en el laboratorio clínico se articula estrechamente con médicos, jefes de enfermería y demás profesionales, la validación de resultados críticos, la correlación con el estado clínico del paciente y la participación activa en comités interdisciplinarios, así como lo hace saber el Bacteriólogo 04 quien menciona: “Yo participo activamente en el Comité de Infecciones y en el Comité de Vigilancia Epidemiológica y pues allí se tratan muchos temas que son transversales a todos los servicios del hospital”, lo anterior refleja un proceso centrado en el diagnóstico certero y el tratamiento oportuno, este modelo promueve la formación continua, la humanización del servicio, el bienestar del personal y del usuario, y el uso ético de tecnologías, consolidando un sistema de atención basado en la confianza, la empatía y la mejora constante.

Las auxiliares de laboratorio mencionan que la atención y gestión de muestras en la institución revela un enfoque colaborativo e integral, donde la coordinación entre auxiliares, bacteriólogos, médicos y personal administrativo permite abordar problemas desde múltiples dimensiones, técnica, organizativa, ética y humana. La formación continua, las reuniones EPM resaltadas por la Auxiliar de Laboratorio 03 quien afirma que: “Casi siempre al final de cada mes hacemos lo que es el EPM, que es una reunión con todo lo del laboratorio, como para mirar cómo van las cosas, que sí haya compañerismo, que sí haya trabajo en equipo, que sí haya un muy buen ambiente laboral”, y la inclusión de estudiantes fortalecen el aprendizaje colectivo, mientras que la articulación entre áreas clínicas, sociales y psicológicas garantiza una atención centrada en el paciente. Este

modelo fomenta decisiones más acertadas y sensibles, integrando saberes diversos y promoviendo un ambiente de mejora continua y cuidado compartido.

Desde la institución 2, los protocolos institucionales, como el de prevención de caídas y la Guía de Acción Inmediata, presentan soluciones multicausales a eventos críticos, las cuales se desarrollan con la participación de profesionales de distintas áreas (psicología, fisioterapia, medicina, enfermería, seguridad, nutrición). En concordancia, el Médico 4 destaca que *“cuando todos aportamos desde nuestro rol, las soluciones son más completas”*. Este testimonio refleja cómo la construcción colaborativa del saber en la práctica permite generar respuestas más efectivas, adaptadas y contextualizadas a las necesidades de los pacientes.

Este hallazgo muestra que la resolución de problemas desde múltiples miradas es una práctica consolidada en la institución, no un ideal teórico. Se construyen soluciones integradas que fortalecen la seguridad del paciente, la calidad de la atención y el aprendizaje continuo de los profesionales. Este enfoque fomenta además un ambiente en el que el trabajo en equipo se consolida como un valor esencial, permitiendo afrontar situaciones críticas de manera más eficaz y reduciendo el margen de error clínico.

Impacto

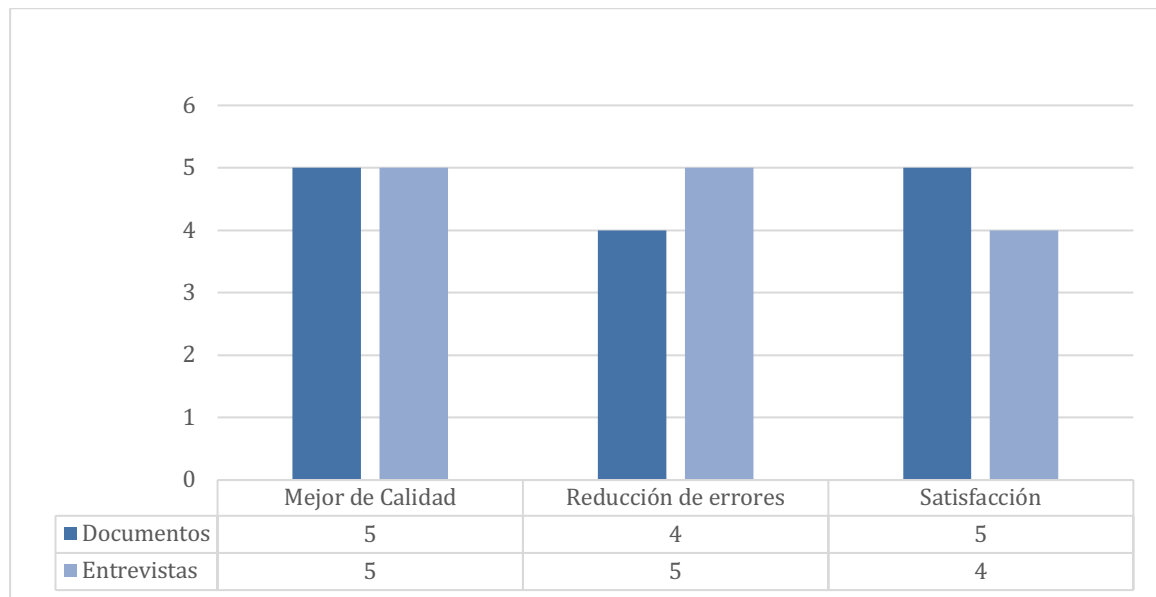
En la institución 1, los bacteriólogos del laboratorio demuestran impacto de calidad en la atención hospitalaria a través de la articulación entre el conocimiento técnico, el trabajo interdisciplinario y un enfoque humano. El laboratorio clínico, especialmente el rol del bacteriólogo es clave en el diagnóstico oportuno y preciso, que guía el tratamiento médico. La comunicación efectiva entre áreas, la formación continua, el bienestar del personal y la cultura organizacional centrada en la empatía y la colaboración fortalecen tanto el desarrollo profesional como la experiencia del paciente. Esta visión integral mejora la seguridad, eficiencia y humanización del servicio, consolidando una atención centrada en el paciente y en la mejora constante.

Las auxiliares de enfermería muestran un impacto directo y positivo en la calidad del diagnóstico y la atención al paciente, la interacción interdisciplinaria, la formación continua del personal y la implementación de estrategias organizativas como reuniones EPM, capacitación técnica y apoyo psicosocial, fortalecen tanto el desempeño profesional como el ambiente laboral. Este enfoque integral, centrado en la empatía, como bien lo resalta la Auxiliar de Laboratorio 02: *“Hay que tener calidez, hay que tener empatía por la otra persona”*, además de la eficiencia y el trabajo en equipo, promueve una atención más humana, segura y oportuna, consolidando al hospital como un espacio de formación, colaboración y compromiso con el bienestar del usuario.

En la institución 2, en los documentos institucionales se reconoce el impacto positivo de la formación transdisciplinaria y de los protocolos articulados en la calidad asistencial, la seguridad del paciente y el fortalecimiento del clima organizacional. Esta afirmación es corroborada por el Médico 1, quien afirmó: *“Desde que trabajamos en conjunto, todo fluye mejor y los errores han disminuido.”* Lo anterior demuestra que la articulación disciplinaria no solo repercute en los procesos, sino que genera un efecto directo en la disminución de riesgos y en el fortalecimiento de la confianza.

El impacto de los procesos transdisciplinarios no se limita únicamente a los indicadores clínicos, sino que también se refleja en la confianza institucional, en la consolidación de una cultura del cuidado y en la creación de un entorno formativo reflexivo y participativo. Este impacto se proyecta en dos dimensiones fundamentales: hacia los pacientes, quienes reciben una atención más segura, humanizada y cercana, y hacia el personal, que encuentra en estas prácticas oportunidades de crecimiento profesional y personal (Ver Figura 2).

Figura 2
Impacto de los procesos de transdisciplina



Transdisciplinariedad

La transdisciplinariedad en las instituciones de salud se manifiesta en el ámbito sanitario como un factor clave para el abordaje integral del paciente, en este contexto la interacción entre bacteriólogos, médicos y auxiliares de enfermería y personal de atención al usuario permite enfrentar con mayor eficacia los desafíos diagnósticos, especialmente ante resultados alterados o inconsistentes, también fomenta una cultura de aprendizaje continuo y colectivo. Esta sinergia se potencia a través de espacios institucionales destinados a la formación permanente, como cursos, especializaciones y reflexiones colaborativas, que amplían la mirada profesional y enriquecen la toma de decisiones clínicas. Así, el conocimiento técnico del bacteriólogo, validado por rigurosos controles de calidad, se vuelve indispensable para orientar el accionar médico, aunque su labor permanezca en gran medida invisibilizada. Asimismo, el modelo transdisciplinar resalta la dimensión humana del cuidado, incorporando la empatía y el bienestar emocional tanto del paciente como del personal sanitario, esta perspectiva integral redefine el ejercicio de la salud como una práctica colaborativa, donde cada disciplina aporta desde su especificidad al objetivo común de ofrecer una atención más precisa, humanizada y efectiva (Ver Figura 3).

Figura 3
Ciclo de Atención Humanizada y Colaborativa en Salud



En ese sentido, la transdisciplinariedad no aparece como un ideal abstracto, sino como una práctica institucional concreta y necesaria que se refleja en los documentos normativos y en la vivencia cotidiana de los profesionales de la salud. Manuales, protocolos y planes como el Plan de Acción IAAS, el Manual de Seguridad del Paciente y la Guía de Acción Inmediata demandan la cooperación efectiva entre múltiples disciplinas, rompiendo barreras entre los roles tradicionales y favoreciendo la creación colectiva del conocimiento. En este sentido, la dinámica institucional se orienta a la construcción de procesos que no dependen de jerarquías rígidas, sino que promueven un trabajo horizontal donde cada rol se reconoce por su especificidad y por la riqueza que aporta a la atención. Esto genera un entorno en el que la comunicación fluida, la toma de decisiones conjunta y la participación se convierten en prácticas habituales que fortalecen la calidad de la atención y la confianza del equipo.

La transdisciplinariedad entonces se articula de manera transversal todas las demás subcategorías identificadas en el análisis, pues permite la unión del conocimiento, posibilita la solución de problemas desde múltiples miradas y genera un impacto positivo en el desarrollo biopsicosocial del paciente. No se trata únicamente de un recurso metodológico para mejorar la atención, sino de una postura epistemológica y ética que redefine tanto el rol del profesional como el del paciente en el proceso de cuidado. La práctica transdisciplinar se convierte, entonces, en el pilar que sostiene la formación integral y la calidad asistencial, proyectando una visión más amplia de la salud donde lo biológico, lo psicológico y lo social se entrelazan. Este enfoque abre las puertas hacia una transformación profunda de los modelos de atención, situando al paciente como eje central y al conocimiento como un bien colectivo que debe ser compartido y articulado para lograr resultados más efectivos y humanos.

Desarrollo biológico

En la institución 1, los bacteriólogos del laboratorio, se evidencia que la relación estrecha entre el laboratorio clínico y la atención médica, basada en la comunicación constante entre bacteriólogos, médicos y personal asistencial, es fundamental para garantizar diagnósticos precisos y tratamientos oportunos. La formación continua y actualización científica del personal, junto con el uso de tecnologías avanzadas lo cual es de gran importancia para el diagnóstico mencionado por el Bacteriólogo 02 quien menciona: *“El tema de las tecnologías en el laboratorio pues son diferentes, hay unas que son más complejas, entonces uno adquiere esa habilidad de poder conocer un poco todas esas tecnologías y saber cómo utilizarlas pues en el diario del laboratorio”*.

La adecuada recolección, manejo y procesamiento de muestras biológicas es crucial para garantizar la validez de los análisis clínicos y la precisión diagnóstica, lo que deslumbra directamente en la salud física del paciente. Este proceso requiere un profundo conocimiento de los principios fisiológicos y técnicos, así como una coordinación efectiva entre los profesionales del hospital. La formación continua y las capacitaciones son fundamentales para mantener actualizados estos conocimientos y habilidades, favoreciendo además el bienestar físico y emocional del personal mediante un ambiente laboral saludable.

Por su parte, en la institución 2, planes como el IAAS 2025 y el Protocolo de Caídas abordan de manera directa la protección fisiológica del paciente mediante la vigilancia de infecciones, la prevención de caídas y la aplicación segura de procedimientos invasivos. A nivel vivencial, la Médico 6 resalta que *“El tratamiento biológico es esencial, pero no suficiente si no se acompaña de un apoyo integral.”* Este testimonio deja ver que la dimensión biológica, aunque prioritaria, no puede abordarse de forma aislada, sino que requiere del complemento de otras miradas.

El desarrollo biológico se fortalece en la institución no solo desde la intervención médica, sino también mediante la coordinación con áreas como fisioterapia, nutrición o enfermería. Esta mirada integral evita la fragmentación del cuidado y potencia la recuperación del paciente desde una visión amplia de la salud. De esta manera, la dimensión biológica se convierte en el punto de partida de una atención que se amplía y enriquece con otros saberes.

Desarrollo psicológico

En la institución 1, los bacteriólogos del laboratorio informan cómo se muestra el desarrollo psicológico al integrarse con la historia clínica y el diálogo interdisciplinario entre bacteriólogos, médicos y personal de enfermería, siendo resaltado por el Bacteriólogo 01: *“Acá contamos con colegas que tienen especialidades, entonces en ello nos apoyamos bastante y pues tienen toda la disponibilidad de ayudarnos también, entonces eso es gratificante la verdad”*, lo que permite una comprensión integral del paciente y una mejor toma de decisiones terapéuticas. La institución fomenta un ambiente colaborativo que no solo enfatiza la formación técnica, sino también el desarrollo humano, ético y emocional del personal, reconociendo la importancia de la empatía, la comunicación y el apoyo psicológico tanto para pacientes como para profesionales.

Las auxiliares de enfermería muestran la interacción constante con pacientes y profesionales que requiere adaptación y manejo del estrés para mantener un ambiente laboral saludable y una atención humana centrada en el bienestar integral. La formación continua y las capacitaciones fortalecen estas competencias emocionales y sociales, promoviendo la confianza, motivación y resiliencia del personal. Estrategias institucionales como atención psicológica, cursos sobre manejo del duelo y actividades de

integración contribuyen a un clima de apoyo y cohesión grupal. Una atención organizada, oportuna y empática reduce la ansiedad y el estrés en pacientes, mejorando su experiencia y bienestar emocional.

En la institución 2, los documentos institucionales incluyen módulos de autocuidado, comunicación empática, manejo del estrés y acompañamiento emocional. Estos elementos son reconocidos por la Auxiliar 2, quien expresó: *“Un paciente con miedo, solo y sin apoyo emocional, no va a evolucionar bien.”* Este testimonio subraya que la dimensión emocional es determinante tanto en la recuperación del paciente como en el bienestar del personal de salud. La atención psicológica es vista como parte esencial de los procesos de cuidado y no como un aspecto accesorio.

La institución fortalece esta dimensión a través de programas de humanización de la atención, capacitaciones en manejo de emociones y actividades que promueven la resiliencia y la salud mental del equipo. En la práctica, esto significa que cada interacción con el paciente debe contemplar no sólo la dimensión clínica, sino también la escucha activa, el apoyo psicológico y la empatía, consolidando así una atención más sensible y cercana.

Desarrollo social

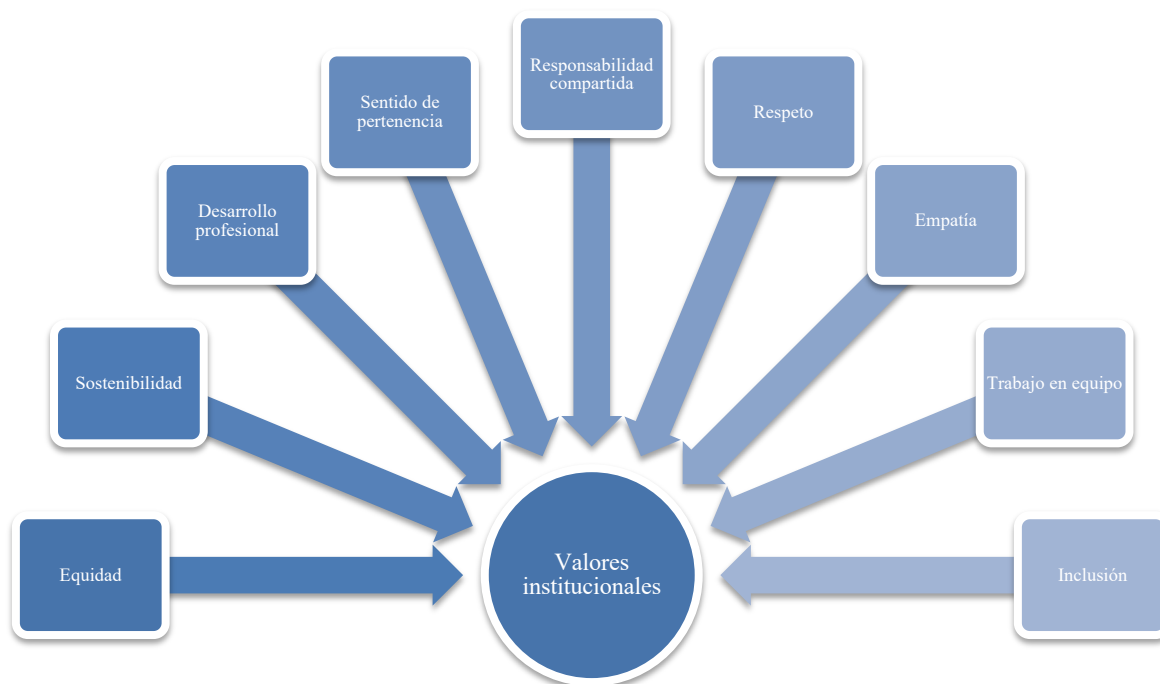
En la institución 1, los Bacteriólogos del laboratorio, se evidencia el desarrollo social mediante un diálogo e interacción interdisciplinaria entre profesionales de salud, favoreciendo un diagnóstico certero y un tratamiento oportuno, abordando integralmente las necesidades del paciente. La colaboración en equipos, la participación en comités y procesos institucionales, así como la formación continua y el acompañamiento, fortalecen la comunicación, la confianza y la cohesión organizacional. Estas dinámicas promueven un ambiente laboral saludable, con valores de respeto, empatía y trabajo en equipo, como lo menciona el Bacteriólogo 01 *“El trabajo en equipo, nunca está de más la ayuda de un compañero”*, que impactan positivamente tanto en la calidad de la atención clínica como en el bienestar emocional de pacientes y profesionales.

Las auxiliares de enfermería muestran un fortalecimiento en las redes de comunicación y cooperación esenciales para un ambiente laboral cohesionado. La coordinación y el intercambio constante, junto con capacitaciones y espacios de formación, como bien la Auxiliar de Laboratorio 01 lo menciona: *“Tenemos reuniones de capacitaciones y de mejoras para nosotros las auxiliares. La institución cada cierto tiempo nos solicita actualizar los cursos en nuestra profesión”*, todo esto fomenta el sentido de pertenencia, respeto y solidaridad dentro del equipo, los programas de apoyo al paciente y espacios comunes contribuyen a la integración social y al bienestar colectivo.

Mientras tanto, en la institución 2, tanto el Plan IAAS como el Protocolo de Prevención de Caídas fomentan la inclusión de familiares, cuidadores y comunidad en la atención, promoviendo un sentido de corresponsabilidad compartida. Esto coincide con la reflexión del Médico 1, quien enfatiza: *“Hay que mirar al paciente en su contexto, en su familia, su realidad, no solo en la cama del hospital.”* Con ello se reconoce que el bienestar del paciente no depende únicamente de los profesionales, sino también del apoyo que recibe de su entorno inmediato.

El desarrollo social se refleja en proyectos como Tu corazón en tus manos, que involucra a los pacientes después del alta, y en programas de educación continua dirigidos a familiares y cuidadores sobre la prevención de riesgos y el cuidado en casa. Este enfoque reconoce que la salud no es un fenómeno individual, sino social y comunitario, lo que implica que la atención debe articularse con las redes de apoyo, el contexto familiar y el entorno social de los pacientes. (Ver Figura 4).

Figura 4
Internalización de los valores institucionales



Formación Integral

En las instituciones, la formación integral trasciende la adquisición de conocimientos técnicos, abarcando dimensiones éticas, humanas y colaborativas que son fundamentales para una atención en salud de calidad. Este enfoque reconoce la importancia de una comunicación fluida y constante entre los distintos profesionales del sector médicos, bacteriólogos, enfermeras, integrando los resultados clínicos, también los factores emocionales, sociales y psicológicos que inciden en el estado del paciente. A su vez, el bienestar del personal de salud se posiciona como un pilar esencial, siendo promovido a través del autocuidado, la gestión del estrés y la formación continua, lo que refuerza una cultura institucional basada en el respeto, la inclusión y la colaboración. La incorporación de tecnologías avanzadas y la actualización científica constante fortalecen las competencias técnicas, también permiten una práctica más reflexiva y crítica, en la que el trabajo en equipo y la retroalimentación fomentan el crecimiento profesional y emocional. En este contexto, la seguridad del paciente emerge como el eje central de la práctica, asegurando que cada decisión clínica esté guiada por principios éticos, sensibilidad interpersonal y un compromiso constante con la mejora de la calidad del servicio.

En los documentos (Manual de la Relación Docencia Servicio y Plan de Formación Institucional 2025) se manifiesta como un componente esencial para garantizar la calidad y pertinencia en la preparación del talento humano en salud. A través de la integración efectiva entre teoría y práctica clínica, y mediante estrategias como la delegación progresiva de funciones según el nivel de formación del estudiante, se consolidan procesos educativos continuos y contextualizados que permiten el desarrollo coherente de competencias, esta formación abarca conocimientos técnicos, habilidades críticas, éticas y colaborativas, esenciales para una atención centrada en el paciente y adaptada a la complejidad del entorno hospitalario. La inclusión de perspectivas clínicas, académicas

y comunitarias en los procesos de aprendizaje enriquece el análisis, fortalece la toma de decisiones interdisciplinarias y refuerza el vínculo entre academia y servicio. De este modo, la formación integral se convierte en un motor de transformación institucional, al promover profesionales más conscientes, comprometidos y capaces de responder de manera ética y efectiva a los retos del sistema de salud (ver Tabla 2).

Tabla 2

Claves para una Atención Integral en Salud

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA
Atención integral precisa y humanizada	Empatía, bienestar del paciente y del equipo, meta final del modelo transdisciplinar.
Mejor toma de decisiones clínicas	Decisiones basadas en colaboración y conocimiento técnico, acciones más seguras y eficientes.
Validación técnica y conocimiento	Controles de calidad, aportes técnicos del bacteriólogo, aumenta la confiabilidad diagnóstica.
Formación continua y reflexión colectiva	Cursos, capacitaciones, especializaciones y espacios Institucionales, mejoran el conocimiento.
Colaboración interdisciplinaria	Cooperación para abordar el cuidado del paciente, entre Médicos, Bacteriólogos, Enfermero y auxiliares.

Discusión y conclusiones

La transdisciplinariedad se configura en los resultados como una postura epistemológica y una práctica institucional que trasciende la cooperación entre profesiones, para convertirse en un marco que integra docencia, investigación, atención y comunidad en torno a problemas complejos de salud. Los hallazgos reflejan que esta visión (en la que bacteriólogos, médicos, auxiliares y demás personal en salud comparten saberes y responsabilidades) coincide con propuestas contemporáneas que consideran la transdisciplinariedad como respuesta a retos sistémicos. No solo funde fronteras disciplinares, sino que incorpora actores no académicos y prácticas reflexivas para generar soluciones sostenibles (Sell *et al.*, 2022). La literatura actual amplía esta mirada hacia la ciencia de sistemas de salud y la necesidad de marcos transdisciplinares para fomentar aprendizaje continuo y mejoras en sistemas complejos (Méndez, 2015). En conjunto, los resultados refuerzan la idea de que la transdisciplinariedad, aplicada desde políticas institucionales, instrumentos (manuales y protocolos) y espacios formativos, es capaz de transformar la formación y la atención para responder integralmente a las necesidades poblacionales.

En relación con la vivencia de la formación integral, los hallazgos de este estudio evidencian que ambas instituciones la promueven a través del talento humano en salud. Esto implica la adquisición de competencias técnicas, la práctica de valores, y la formación continua, lo que conduce a la adopción de un enfoque holístico que reconoce la complejidad inherente al cuidado de la salud. Olivera (2013) destaca la relevancia de integrar saberes mediante la interdisciplinariedad, valorando su aplicación práctica en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. De igual forma, López y Fernández (2025) afirman que la formación integral de los profesionales exige colocarse al servicio del otro con sus realidades, por tanto, implica una constante preparación. No obstante, es importante señalarla que las tensiones ético-políticas derivadas de la crisis en el financiamiento del modelo sanitario actual dificultan su implementación efectiva.

Como conclusión, se establece que la transdisciplinariedad y la formación integral no son dimensiones aisladas, sino pilares complementarios que redefinen la atención en salud en las instituciones estudiadas. La transdisciplinariedad se consolida como práctica cotidiana que articula saberes técnicos, humanos y comunitarios, favoreciendo un abordaje integral del paciente y promoviendo procesos colaborativos horizontales que fortalecen la calidad asistencial. A su vez, la formación integral trasciende la formación técnica para incorporar valores humanos garantizando que los profesionales desarrollen competencias críticas y colaborativas orientadas al bienestar del paciente y del propio equipo de salud.

Los objetivos del estudio se alcanzaron al identificar que los documentos institucionales reflejan políticas con un claro enfoque transdisciplinario, evidenciando la intención explícita de formar profesionales de la salud capaces de actuar con pensamiento crítico en contextos complejos y en constante transformación. Asimismo, se describió cómo el personal sanitario vivencia la transdisciplinariedad y la formación integral a partir de sus experiencias profesionales, resaltando la importancia de atender al usuario más allá de la enfermedad. Entre los rasgos más relevantes se destacan la formación continua y la participación de diversos profesionales en el manejo de la enfermedad, prácticas que fortalecen un servicio humanizado.

Por tanto, la formación integral desde la transdisciplinariedad se manifiesta a partir de la formación continua, la práctica clínica y la evaluación transformadora. La formación continua se basa en módulos flexibles y actualizados que abordan áreas clave como la atención integral, la bioética y el trabajo en equipo, con un currículo abierto e intersectorial que promueve el aprendizaje significativo. La escuela clínica apuesta por el aprendizaje práctico en entornos reales y simulados, integrando actividades como rondas interprofesionales, talleres y estudios de caso que fortalecen habilidades colaborativas y pensamiento complejo. Finalmente, la evaluación transformadora se enfoca en procesos formativos y multidireccionales, con retroalimentación constante y medición del impacto en la calidad del servicio, promoviendo planes de mejora continua sustentados en evidencia.

Como limitaciones, se identificaron diversas dificultades para coordinar el trabajo entre las instituciones participantes, debido a las particularidades regionales, como factores climáticos. Adicionalmente, la implementación de proyectos transdisciplinares enfrenta obstáculos importantes, como la falta de tiempo por parte de los profesionales, derivada tanto de la carga laboral como de la rigidez de sus horarios. Esta situación dificultó la planificación conjunta y la creación de espacios de articulación. Como recomendaciones, se invita a diseñar propuestas que promuevan la integración de saberes clínicos, comunitarios y humanísticos a través del trabajo colaborativo entre profesionales de distintas disciplinas. También realizar la contextualización de integral de los usuarios más allá de la enfermedad. No obstante, es necesario anticipar y abordar las posibles dificultades relacionadas con la articulación entre la práctica clínica y los lineamientos institucionales, la sobrecarga laboral del personal de salud y las condiciones contextuales propias de cada territorio que garanticen una atención integral como compromiso social.

En síntesis, estos resultados se consideran relevantes en el contexto colombiano, pues evidencian que la transdisciplinariedad y la formación integral constituyen pilares esenciales para transformar la atención en salud y responder a las desigualdades sanitarias. Su aplicabilidad se refleja en la práctica clínica, al favorecer un abordaje integral del paciente mediante la colaboración entre profesionales y la incorporación de dimensiones humanas en el cuidado. En el ámbito formativo, estos hallazgos implican la

necesidad de consolidar procesos educativos continuos que integren teoría, práctica y reflexión crítica. En ese sentido, se abren líneas de investigación orientadas a profundizar en los mecanismos institucionales que facilitan la integración disciplinar, evaluar su impacto en la calidad asistencial y explorar modelos en responsabilidad social y el compromiso comunitario del personal de salud.

Referencias

- Bell, R. F., Orozco, I. I. & Lema, B. M. (2022). Interdisciplinariedad, aproximación conceptual y algunas implicaciones para la educación inclusiva. *Revista Uniandes Episteme*, 9(1), 101-116. <https://revista.uniandes.edu.ec/ojs/index.php/EPISTEME/article/view/2518>
- Betancourt, J. A. (2013). Modelo transdisciplinario para la investigación en salud pública. *Rev Panam Salud Publica*, 34(5), 359-363. <https://iris.paho.org/handle/10665.2/8822>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2021). *Acciones para fortalecer la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible en América Latina*. Naciones Unidas. <https://biblioteca.olade.org/opac-tmpl/Documentos/cg01023.pdf>
- Engineer, A., Gualando, R. J., Gualano, R. L., Smith, J. L., Maizes, V., Weil, A. & Sternberg, E. M. (2021). An integrative health framework for wellbeing in the built environment. *Building and Environment*, 205, 108253 <https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2021.108253>
- Fagundo-Rivera, J., & Gómez-Salgado, J. (2025). La Sinergia y Transdisciplinariedad de las Ciencias a través de la Salud Pública: Un Desafío Ineludible en el Contexto Global. *RqR Quantitative and Qualitative Community Nursing Research*, 13(1). <https://rqr.seapaonline.org/index.php/rqr/article/view/94>
- Garrafa, V. (2022). Bioética y transdisciplinariedad como puentes de diálogo entre las ciencias de la salud, las ciencias sociales y/o humanas en el contexto de la evaluación ética de investigaciones. *Salud Colectiva*, 18, 1-8. <https://doi.org/10.18294/sc.2022.4177>
- Hoyos, M. C. & Velásquez S. M. (2021). Educación interprofesional y seguridad del paciente: una revisión sistemática. *Investigación En Enfermería: Imagen Y Desarrollo*, 23, 1-9. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.ie23.eisp>
- López, J. F., & Fernández, T. G. (2025). La gestión de aula en la formación profesional integral. *Yachana*, 14(1). 70-81. <https://doi.org/10.62325/10.62325/yachana.v14.n1.2025.954>
- Méndez, F. (2015). Transdiscipline and research in health: science, society and decision making, *Colombia Médica*, 46(3), 128-134 <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC4640435/>
- Montero, L. (2021). Visibilización de dificultades educativas: Los retos del gobierno colombiano y de las comunidades educativas para afrontarlas. *Actualidades Investigativas en Educación*, 21(3), 1-24. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i3.48052>
- Morin, E. (2020). *La mente bien ordenada: Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Editores Siglo Veintiuno. <https://fliphtml5.com/fxruh/huki/la-mente-bien-ordenada-repensar-la-reforma-reformar-el-pensamiento/>
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Magisterio Editorial.

- Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinariedad: Manifiesto*. Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, A.C. <https://edgarmorinmultiversidad.org/index.php/descarga-libro-la-transdiciplinariedad-en-manifiesto.html>
- Olivera, A. M. (2013). Qué hacer por una educación médica integral. *Revista Científica Salud Uninorte*, 29(1), 104-112. <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/salud/article/view/3210>
- Organización Mundial de la salud (OMS). (s. f.) *Promoción de la salud*. Paho.org. <https://www.paho.org/es/temas/promocion-salud>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2020). *Análisis curricular. Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019): hallazgos y reflexiones en el marco de la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible en América Latina y el Caribe*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373976>
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2018). *Constitución de la Organización Mundial de la Salud y principios básicos de los sistemas de salud*. OMS.
- Pérez, E., Moya, A & Curcu A. (2013). Transdisciplinariedad y Educación. *Educere Revista Venezolana de Educación*, 17(56), 15-26. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35630150014.pdf>
- Portugal, G. (2021). El reto de la investigación interdisciplinar en educación superior: Análisis de trabajo interdisciplinar en artículos científicos [Tesis de maestría, Universidad Autónoma del Estado de Morelos]. Repositorio Institucional de la UAEM. <http://riaa.uaem.mx/handle/20.500.12055/1853>
- Ruiz, R., Rocha, A., Pérez, E., & Córdoba, C. (2016). Desarrollo social y salud pública. Reflexiones en torno a la interculturalidad. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 34(3), 380-388. <https://doi.org/10.17533/udea.rfnsp.v34n3a12>
- Saleh, M. S. M., Ata, A. A., Abd-Elhamid, Z. N., Amin, A. E., Ghaleb, H. D. & Elshahid, H. E. (2025). Building nursing leaders: the influence of entrepreneurial leadership program on nurse interns' innovation and clinical performance. *BMC Nurs* 24, 501. <https://doi.org/10.1186/s12912-025-03100-1>
- Sánchez, M, Romero, A, & Hernández, N. (2015). Intersectorialidad, interdisciplinariedad y educación en salud: Cuestión de responsabilidad social universitaria. *Universidad y Salud*, 17(2), 280-289. <https://doi.org/10.22267/rus.151702.12>
- Santaella, A., & Ruiz, E. (2023). La transdisciplinariedad educativa: Análisis del marco conceptual, metodologías, contexto y medición. *Revista Iberoamericana de Educación*, 92(1), 15-28. <https://doi.org/10.35362/rie9215747>
- Sasaghawa, M., Amieux, P. S. & Martzen, M. R. (2017). An Integrative Perspective of Health and Death. *Journal of cultural diversity*, 24(3), 97-100. https://www.academia.edu/130203960/An_Integrative_Perspective_of_Health_and_Death
- Suero, A. & Ferriol, F. (2019). Escala de valores en profesionales de enfermería activos de República Dominicana. *MLS Educational Research*, 3(2). <https://doi.org/10.29314/mlser.v3i2.186>
- Téllez, B. & Aragón, C. (2022). *Salud, sociedad y transdisciplinariedad*. Universidad Autónoma del Estado de Morelos. <https://libros.uaem.mx/archivos/epub/salud-transdisciplinariedad/salud-transdisciplinariedad.pdf>
- Tirado, A. F. (2021). El concepto de salud y su aproximación desde diferentes disciplinas. *Revista Ciencias Biomédicas*, 10(1), 55-60. <https://doi.org/10.32997/rcb-2021-3236>

- UNIR (2021, 17 de septiembre) La prevención en salud: importancia y tipos. UNIR. <https://www.unir.net/revista/salud/prevencion-en-salud/>
- Valenzuela, L. M. (2016). La salud, desde una perspectiva integral. *Revista Universitaria De La Educación Física Y El Deporte*, 9(9), 50-59. <https://revista.iuacj.edu.uy/index.php/rev1/article/view/103>
- Van, V. Transdisciplinarity in Health Care: A Concept Analysis. (2017). *Nurs Forum*, 52(4), 339-347. <https://doi.org/10.1111/nuf.12200>
- Vélez, S. & González, Y. (2021). *Calidad de la atención de los servicios de salud Colombia en los últimos diez años*. [Tesis de especialización médica, Universidad de Antioquia]. Repositorio Universidad de Antioquia. <http://hdl.handle.net/10495/21060>